

MANYE XVI.

NYELVI MODERNIZÁCIÓ

Lektorok

Borgulya Istvánné
Fóris Ágota
Gósy Mária
Heltainé Nagy Erzsébet
Kis Ádám
Klaudy Kinga
Kövecses Zoltán
Loch Ágnes
Rébék-Nagy Gábor
Silye Magdolna
Simigné Fenyő Sarolta
Stephanides Éva
Sturcz Zoltán
Szűcs Tibor

Szerkesztő

Heltai Pál

A szerkesztő munkatársa

Boldog Gyöngyi

Tördelő

Kupás Ildikó

Szervezők

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE)
és a Szent István Egyetem Humántudományi, Nyelvi és Tanárképző intézete

Támogatók

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE)
Gödöllő Város Önkormányzata
MTA Nemzetközi Együttműködési Iroda
Gödöllő és Környéke Regionális Turisztikai Egyesület

MANYE XVI.

NYELVI MODERNIZÁCIÓ

Szaknyelv, fordítás, terminológia

XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus
Gödöllő, 2006. április 10-12.

Szerkesztő:
Heltai Pál

MANYE Vol. 3/1

MANYE – SZENT ISTVÁN EGYETEM
Pécs – Gödöllő
2007

ISSN 1786-545X
ISBN 978-963-9483-78-1

Copyright © 2007, 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>

Szent István Egyetem
Humántudományi, Nyelvi és Tanárképző Intézet
2103 Gödöllő, Páter K. u. 1.
Telefon: +36 28 522 093 <http://nyila.gtk.szie.hu>

Nyomda: Szent István Egyetemi Kiadó
Felelős vezető: Lajos Mihály

Tartalom

I. rész

Előszó	11
Plenáris ülések	13
FÓRIS ÁGOTA: A terminusok és a terminológiai rendszer.....	15
KONTRA MIKLÓS: Félreértések a magyar lingvicizmus körül.....	27
KÖVECSES ZOLTÁN: Kognitív nyelvészet, idiómák, nyelvtanítás	36
I. Nyelvpolitika, nyelvi jogok.....	51
BENCZE LÓRÁNT: Genocídium – asszimiláció – integráció – koegzisztencia – interkulturalitás.....	53
GÁL NOÉMI–SZABÓ DEMETER ÉVA: Nyelvi jogok és revitalizációs lehetőségek Erdélyben.....	67
HELTAI JÁNOS IMRE: Új lehetőségek a moldvai magyar beszélőközösségek nyelvi viselkedésének vizsgálatában	72
STURCZ ZOLTÁN: A nyelvtudás szerepe a pedagógus pályán	78
II. Alkalmazott pszicholingvisztika	83
GÓSY MÁRIA: Beszédfeldolgozási stratégiák roma kisiskolásoknál.....	85
JUDIT KISS-GULYÁS: 'You have been garden-pathed'	90
MARKÓ ALEXANDRA: Megakadási jelenségek a beszédprodukción és a beszédészlelésben.....	92
NAVRACSICS JUDIT: Mi teszi kétnyelvűvé a kétnyelvűt?	103
SZÉPE JUDIT: A közlésfolyamat fonológiai szerveződése: szerkezetisméltó műveletek afáziások beszédében.....	108
III. Alkalmazott szociolingvisztika	115
BORBÉLY ANNA: A kétnyelvű magyarországi románok nyelvtudása a XXI. század elején	117
MÜLLER MÁRTA: Lexikalisch-semantische Eigenschaften der mundartlichen Fachwortschätze– Metaphern in den Fachmundarten von Pilisvörösvár	123
T. LITOVKINA ANNA – VARGHA KATALIN: „Messziről jött emberre ne bíz a káposztát!” A magyar antiproverbiumok ferdítési módjai	128
IV. Kognitív nyelvészet	135
MARIO BRDAR – RITA BRDAR-SZABÓ: On inheriting arguments from research on (argument) inheritance	137
V. Alkalmazott szövegnyelvészet	143
H. DELI ÁGNES: A szöveg interperszonalitásának multidimenzionális jellegéről	145
SZABÓ ZOLTÁN: Alkalmazott szövegtan a szövegstilisztika egyik ágában, a stilisztikai minősítésben	151
VI. Fordítástudomány.....	157
BALASKÓ MÁRIA: A fordításnyelvről, avagy a flamand szöveg láthatatlan szálairól	159
CS. JÓNÁS ERZSÉBET: Detrakció a versfordításban (Viszockij: Nyinka Ratkó József fordításában)	167
KLAUDY KINGA: Hipotézisalkotás a fordítástudományban.....	173
KUSZTOR MÓNKA: „Ami a szünetet illeti, az most következik” – a szinkrontolmácsok időgazdálkodási stratégiájának egy aspektusáról	181
LESZNYÁK ÁGNES: Justitia foglyai? Fordítói munka az Európai Bizottságnál	193
LESZNYÁK MÁRTA: A fordítási folyamat explicit mutatói laikus és professzionális fordítók esetén	199
SZABÓMIHÁLY GIZELLA: Jogi-közigazgatási szövegek magyarra fordítása kisebbségi helyzetben. A célnyelvi norma kérdése.....	206
VERMES ALBERT: A neologizmusok fordításáról.....	213
VII. Kontrasztív nyelvészet	219
STEPHANIDES ÉVA: Eltérő szemantikai mezők az angolban és a magyarban.....	221

TARTALOM

VIII. Lexikográfia, terminológiatan	227
DÖTSCHNÉ HOLLÓS ZITA: Kollokációk és korpusznyelvészet a SZÓkapTÁR tükrében	229
RÉPÁSI GYÖRGYÉNÉ: Modernizáció az orosz lexikában	235
UZONYI PÁL: A valencia és a szótár	241
IX. Nyelvvelsajátítás, anyanyelvi nevelés, nyelvművelés.....	247
DOMONKOSI ÁGNES: A nyelvi értékítéletek típusai és funkciói	249
HELTAINÉ NAGY ERZSÉBET: Értékelés és normativitás a mai nyelvművelésben	254
POSGAY ILDIKÓ: Nyelvhasználati kérdések metanyelvi megközelítésben	260
X. Idegen nyelvek oktatása.....	265
CSENOCH MÁRIA, KORPONAYNÉ NAGY ILDIKÓ: Az új kétszintű érettségi: európai kitekintés.....	267
DORÓ KATALIN: Aktív és passzív szókincs a középiskolai idegennyelv-tanulásban és tanításban	277
KISZELY ZOLTÁN: Középiskolások magyar és angol nyelvi írásfolyamatai	282
LOCH ÁGNES: Angol nyelvi szövegértési feladatok input-elemzése különös tekintettel a szöveg nyelvi jellemzőire	288
MÓTYÁN ÉVA: Nemi különbségek vizsgálata főiskolai hallgatók nyelvtanulási szokásaiban	294
RÉBÉK-NAGY GÁBOR: Szaknyelvi vizsgák szintjeinek illesztése a hatfokozatú európai uniós rendszerhez	300
XII. Kommunikációtudomány, metainformációs kutatások	305
ACZÉL PETRA: A befolyásolás eszközei és folyamatai a tervezett kommunikációban	307
SIMIGNÉ FENYŐ SAROLTA: A metainformációs keret bemutatása a Tatjana levele Anyeginhoz című költemény és magyar fordítása(i) alapján	312
XIII. Interkulturális kommunikáció	319
BORGULYA ÁGNES: Értékrendi konfliktus – pszichikai zaj a kultúraközi kommunikációban.....	321
HIDAS JUDIT: Nemzetközi kitekintés az „interkulturális kommunikáció” tantárgyi státuszára	330
JABLONKAI RÉKA: Üzleti kommunikációs készségek fejlesztése virtuális nemzetközi környezetben	338
XIV. Szaknyelvoktatás.....	343
DOBOS CSILLA: A bírósági tárgyalások beszédaktus-szerkezete	344
KÁROLY KRISZTINA: The rhetorical structure of English academic discourse A comparative analysis of expert and EFL student writing	351
SILYE MAGDOLNA: Feladat- és tartalomalapú komplex szaknyelvi kommunikációs program-modell leírása.....	361
XV. Nyelvhasználat az elektronikus és a nyomtatott médiában, informatika és nyelvtanítás	369
KOLTAY TIBOR: Kinek kell az információs írástudás?	371
XVI. Korpusznyelvészet, nyelvtechnológia.....	377
ALMÁSI ATTILA, CSIRIK JÁNOS, HATVANI CSABA, KOCSOR ANDRÁS SZARVAS GYÖGY, SZAUTER DÓRA: A magyar EuroWordNet projekt	379
CSENDES DÓRA, CSIRIK JÁNOS, HATVANI CSABA, HÓCZA ANDRÁS, KOCSOR ANDRÁS: A Szeged Treebank kialakítása és a rajta végzett mérések	386
KIS ÁDÁM: A nyelvtechnológia és a helyesírási szó, avagy van-e a mentális lexikonban szóköz	393
Névmutató	400

TARTALOM

II. rész

CD-n

I. Nyelvpolitika, nyelvi jogok.....	403
MIHALOVICSNÉ LENGYEL ALOJZIA: A Német Birodalom nyelvterjesztési politikája a két világháború között	405
NÉMETH DOROTTYA: EU-nyelvpolitika a Socrates Lingua 2 programok tükrében (2001-2005)	409
PAPP VANDA: Nyelvoktatás és nemzetvédelem az USA-ban	414
SZÉKÁCS ANNA – SATO NORIKO: Hogyan kezeljük politikailag korrekt módon Európában az Ázsiában tabunak számító kifejezéseket?	421
SZILÁGYI ANIKÓ: Német: a legnagyobb európai anyanyelv	426
ZENTAINÉ KOLLÁR ANDREA: Etnosztereotípiák és nyelvoktatás	431
II. Alkalmazott pszicholingvisztika	437
BÓNA JUDIT: A beszédtempó és a szerkesztettség hatása a beszédfeldolgozásra	439
GERLICZKINÉ SCHÉDER VERONIKA: Beszédértési stratégiák a fiatal felnőtt korosztályban	445
GYARMATHY DOROTTYA: A beszédpercepció és beszédprodukció folyamat összefüggései a megakadási jelenségek tükrében	449
HORVÁTH VIKTÓRIA: A dysarthria tünetei a spontán beszédben	455
KASSAINÉ TAR ILDIKÓ – HAJDÚ ZITA: Kiegészítés az oktatásban és a segítő foglalkozásokban	462
LENGYEL ZSOLT: A gyermeknyelv kutatásának újabb eredményei	466
RÁKLI VERONIKA: Rövid szövegek hallás alapú feldolgozása – rádióhírek megértése német nyelven	469
TURCSINÉ TANCZENBERGER SZILVIA: Az óvodai előkészítő programok hatása az írástanulásra	474
VÍGHNÉ SZABÓ MELINDA: Az ész mint idegen nyelv tanulásának pszicholingvisztikai megközelítése	479
III. Alkalmazott szociolingvisztika	483
BECKL JÁNOS MIKLÓS: Egy német bordal ürügyén, avagy amire az EU építhet	485
BORONKAI DÓRA: „Kinek a pap, kinek a paplan” A magyar anti-proverbiumok humorának értékelése szociolingvisztikai felmérések alapján	489
FIGURA KRISZTINA: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über den Sprachgebrauch und die Sprachbiographie der älteren Generation in Bohl/Bóly	496
FORINTOS ÉVA: Codeswitching and Relevance Theory	505
FÜSTÖSNÉ SCHÄFFER EDINA: Nem-specifikus vicchasználati szokások magyar és német nők és férfiak körében	507
G. PAPP KATALIN: Nyelvi kompetencia vizsgálata tanítóképző főiskolai hallgatók körében	513
HRISZTOVA-GOTTHARDT HRISZTALINA: Antiproverbiumok: a nyelvi modernizáció része	518
KOVÁCS TÍMEA: „Ebben a múlt négy évben megint kezdettem magyarul beszélni”	524
LANTERI EDINA: Az újszentiváni szerb kisebbség nyelvi helyzetéről	529
OSVÁTH GÁBOR: A nyelvhasználat nemekre jellemző sajátosságai Koreában	534
TÓTH SÁNDOR JÁNOS: Szlovák nyelvhasználat a Pilis-hegység iskoláiban	539
TUSKA TÜNDE: A magyarországi szlovákság kisebbségi magazinjáról	545
IV. Kognitív nyelvészet	557
BERÉNDI MÁRTA: A metaforikus motiváció kiaknázása a szókinccstanításban	559
KOVÁCS ÉVA: Az angol ige + out viszonyozós szerkezetek kognitív nyelvészeti elemzése	564
V. Alkalmazott szövegnyelvészet	571
B. FEJES KATALIN: A többtagúság néhány tanulsága az alárendelés vizsgálatában	573
BODA I. KÁROLY - PORKOLÁB JUDIT: Hipertext alapú nyelvészeti-stilisztikai szótár kialakításának és alkalmazásának lehetőségei	577
H. DELI ÁGNES: A szöveg interperszonalitásának multidimenzionális jellegéről	582
IMRE RUBENNÉ: A nyelvi durvaság megnyilvánulási formái Mórincz Zsigmond: Csibe-novellák című kötetében	588
LŐRINCZ JULIANNA: A műfordítás mint metakommunikáció	593
MEDVE A. ZOLTÁN: Szöveg-világ-fordítás	599
SÁNDOR KATALIN: A foucault-i kalligram „csapdái”	605

TARTALOM

SZERECZ GYÖRGY: Illúziók és allúziók	608
VI. Fordítástudomány.....	617
AJTAY-HORVÁTH MAGDA: „A tökéletlen csoda:” Márai Sándor Vendégjáték Bolzanóban című regényének és angol nyelvű műfordításának összevetése	619
BAKTI MÁRIA: Interferenciális nyelvbtlások a szinkrontolmácsolásban	625
DRÓTH JÚLIA: A forrásnyelvi szöveg témája, típusa, műfaja és a fordítási stratégia kapcsolata.....	630
FORGÁCS ERZSÉBET: A fordítói szabadság határaitól és határtalanságairól	638
HELTAI PÁL: Ekvivalencia és kulturálisan kötött kifejezések a fordításban	643
JOÓ ETELKA: Politikai szövegek vizsgálata fordítási szempontból.....	654
KOVÁCS PÉTERNÉ DUDÁS ANDREA: „Üdvözljük-e a vendéget?” Szállodai reklámok kontrasztív korpusznyelvészeti elemzése	660
LENDVAI ENDRE: Nyelvi reáliák és globalizáció.....	664
LENGYEL ISTVÁN: A fordító, a fordítómémória meg a konzisztencia.....	670
LUKÁCS ANDRÁS: A fordítástudomány „szokásos” kérdései egy „szokatlan” fordítási szituációban: fordítás holt(?) nyelvre	676
MÁRTONYI ÉVA: Fordítási koncepciók: Reáliák a Harry Potter könyvek magyar és japán fordításában	681
RADNÓCZI ÉVA: Az aspektus kifejezése angolról magyarra fordított irodalmi szövegben	687
SÁROSI-MÁRDIROSZ KRISZTINA: Az írottág-fordítottág szerepe két, joggyakorlatban használt dokumentumtípus esetén	692
SZILÁGYI ILDIKÓ: Modern költői formák és versfordítás: Claudel és Saint-John Perse magyarul	697
TÓTH ANDREA: A memória szerepe a tolmácsolásban	702
TÖRÖK RÓZSA MÁRIA: Kultúrák találkozása: Esterházy Péter A szív segédigéi című művének extralingvális tartalmai	707
VALLÓ ZSUZSA: Reáliák és pragmatika	712
VÁNDOR JUDIT: Az adaptáció értelmezési lehetőségei	717
VARGA ÁGNES: Géppel fordított szövegek hibái	721
VARGA ORSOLYA: Babits Mihály és Albert Verwey fordításszemlélete az Isteni Színjáték fordításának tükrében	727
VERES FERENC: Kollektív szimbólumok a műfordításban	732
VERESNÉ VALENTINYI KLÁRA: A blattolás tanítása egy felmérés tükrében.....	737
VII. Kontrasztív nyelvészet	743
ARADI ANDRÁS: Emotív jelentésű magyar igékkel alkotott határozói igeneves szerkezetek és angol megfelelőik kontrasztív vizsgálata	745
GAÁL ZSUZSANNA: Melléknévi valencia kétnyelvű magyar szótárakban.....	752
LACZIK MÁRIA: A főnévi többes szám néhány szemantikai sajátosságáról	758
SIMON VALÉRIA: A szónegáció megjelenési formáiról a magyar és a finn nyelvben.....	764
TAMÁSSYNÉ BÍRÓ MAGDA: Modalitás a névszói csoportban? Egy német-magyar főnévi valenciaszótár összeállításának hozadéka	770
VIII. Lexikográfia, terminológiatan	777
B. NAGY ÁGNES – FARKAS JUDIT: A középiskolai nyelvtankönyvekben megjelenő terminológiáról: az alany	779
B. PAPP ESZTER: Az alapszínek és egyes színárnyalatok elnevezése és jelentése	784
BÉRCES EDIT: Harcművészeti online sportszótárak	789
CZÉKMÁN ORSOLYA – FÓRIS ÁGOTA: Matematikai terminusok vizsgálata középiskolai tankönyvekben.....	794
FERCSIK ERZSÉBET: Tulajdonnevek az ortográfia és az onomasztika szempontjából	800
FISCHER MÁRTA: Fordítás(politika) és terminológia az Európai Unióban	806
FORGÁCS TAMÁS: Egy új magyar szólásmagyarázó munka és haszna az anyanyelv- és idegennyelv-oktatásban.....	811
OSZETZKY ÉVA: Polémia az új típusú egynyelvű francia szótárak körül Québecben és Franciaországban.....	817

TARTALOM

ÓRSI TIBOR: Az informatikai szókinés franciásítása.....	823
SZLADEK EMESE: Szófaji vizsgálat a magyar és a francia pedagógiai terminológiában.....	828
SZÖLLÖSY ÉVA: A számítógép terminus – és rokonai – használatának alakulása.....	837
TAMÁS CSILLA: Az Erdélyi magyar szótörténeti tár címszavai.....	842
VINCZE KATALIN: Az -i-re végződő szórövidülések a magyar és a német nyelvben.....	847
VITÁNYI BORBÁLA: Modern francia szótárak szótári minősítései.....	852
ZSEMLYEI BORBÁLA: A kicsinyítő képzők kapcsolódási szabályai az erdélyi régiségben.....	856
IX. Nyelvvelsajátítás, anyanyelvi nevelés, nyelvművelés.....	863
CSÁKBERÉNYINÉ TÓTH KLÁRA: Fogalmi sémák kisiskolások fogalmazásaiban.....	865
HAJDICSNÉ VARGA KATALIN: Középiskolások szlenghasználata.....	871
KÁNTOR GYÖNGYI: Az óvodai foglalkozások anyanyelvi nevelési feladatairól.....	876
LENDVAINÉ DÉCSY KORNÉLIA: A megkésett beszédfejlődés következményei az iskolában.....	882
RAÁTZ JUDIT: A hallás utáni szövegértés.....	890
X. Idegen nyelvek oktatása.....	897
BIKICS GABRIELLA: Hogyan lesz egy nyelvkönyvből tankönyv? A tankönyvvé nyilvánítás kritériumai.....	899
BIRÓNÉ UDVARI KATALIN: A célnyelvi kultúra, a (szocio)kulturális ismeretek helye, közvetítésének lehetőségei, a (szocio)kulturális kompetencia értékelése az idegennyelv-tanításban a <i>Közös Európai Referenciakeret (KER)</i> tükrében.....	906
ERDÉLYI ÁRPÁD: Idegen nyelvi olvasásmegértés.....	911
ESZENYI RÉKA: Motiváció és attitűdök egy rendszeresen csevegő középiskolás angol csoportban.....	917
FEKETE HAJNAL: A fordítás mint nyelvvizsgafeladat validálásának problémái.....	923
FÜLÖP ERZSÉBET MÁRIA: Motivational Differences and Similarities for Romanian and Hungarian Students in EFL Education.....	928
G. HAVRIL ÁGNES: Az angol szaknyelvi vizsgáztatás elméleti megközelítése.....	933
H. VARGA MÁRTA: A magyart idegen nyelvként tanuló külföldiek „hamis barátai”.....	938
HORVÁTH MÁRTA: Nyelvtantanítás kommunikatív megközelítéssel a francia nyelv oktatásában.....	943
KISS KÁLMÁN: Német és magyar nyelven írott, katonai profilú orosz nyelvkönyvek az Osztrák – Magyar Monarchia időszakából.....	948
LÁSZLÓ MAGOCSA: How to Plan and Organize EFL Teaching and Learning.....	953
GIAMPAOLO POLETO: Translating humor for teaching purposes.....	958
RICHTER BORBÁLA: In the words of others – conversations with students about plagiarism.....	962
SASS BALINT: A Hunglish párhuzamos korpusz mint oktatási segédeszköz.....	969
SZARVAS JÚLIA A post-process approach to L2 writing in an advanced setting.....	974
SZILÁGYINÉ HODOSSY ZSUZSANNA: A gyermekeket idegen nyelvre tanító pedagógusok képzése Magyarországon.....	979
SZIRMAI ERIKA: Tanulói önállóság 2006.....	985
TÖRÖKNÉ SZILÁGYI KATALIN: L’enseignement du participe français aux apprenants hongrois, problème linguistique, problème pédagogique.....	990
XI. A magyar mint idegen nyelv.....	995
HORVÁTH JUDIT: Az olvasáskutatás eredményeinek alkalmazása egy olvasókönyv tervezésében.....	997
JÓNÁS FRIGYES: Kutatási lehetőségek a magyar mint idegen nyelv témakörében.....	1002
KATUS ELVIRA: A magyar nyelv és civilizáció tanulmányozása a Veliko Tarnovói Egyetemen.....	1010
KUZNETSOVA MARGARITA: A magyar <i>elme</i> gy ige cseremisz megfelelői.....	1015
MARKOVA INDRA: Magyar-bolgár szórendi kérdések és tanításuk.....	1022
NAGYHÁZI BERNADETTE: Utak és módszerek a szórend tanításában.....	1029
SZÜCS TIBOR: Weöres-versek német és olasz fordításban.....	1035
XII. Kommunikációtudomány, metainformációs kutatások.....	1045
BODNÁR ILDIKÓ: Metainformációs vizsgálatok Petrőczy Éva költészetében.....	1047
TOKAJI ILDIKÓ: A nyelv és a térképi nyelv kapcsolata, optimális kódolás.....	1056

TARTALOM

XIII. Interkulturális kommunikáció	1061
BALÁZSI JÓZSEF ATTILA: „Aki meghajol, azt sohasem ütik arcul”	1063
FALKNÉ BANÓ KLÁRA: Miért nincs elég interkulturális tréning Magyarországon, és mi a teendő? ...	1076
KEGYESNÉ SZEKERES ERIKA: A <i>Gender Mainstreaming</i> retorikája az európai Unió nyelvhasználatában	1082
SÁRVÁRI JUDIT: Mobilitás és sztereotípiák	1089
SCHMIDTNÉ BÁLINT MÁRIA: Az interkulturális nyelvoktatás, mint az európai integráció egyik fontos eleme.....	1095
TÓTH ÉVA: Kulturális kontrasztok	1099
VÁGÁSI MARGIT: A francia nyelv európai intézményekben és nemzetközi szervezetekben.....	1105
DR. TROY B. WIWCZAROSKI: Student Perceptions of Culture in Intercultural Communication Teaching	1109
XIV. Szaknyelvoktatás.....	1115
ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA LÍVIA: A rövidítések szerepe a gazdasági sajtóban.....	1117
ECSEDI-ERŐS ÁGNES – KAKUKNÉ J. ANDREA – PÁZMÁN VIKTÓRIA: A szaknyelvoktatás hallgatói megítélése a Nyíregyházi Főiskolán	1124
FÜLÖP ORSOLYA – KARÁCSONYI LÁSZLÓ TAMÁS: Szaknyelvoktatás internet-alapú feladatok segítségével a KJF Lektorátusán – megoldás a nem-kontaktórákra?	1129
GALAMBOSSY ENDRE: A miseliturgiában felhangzó <i>Glória</i> verbális és nonverbális jelentése.....	1137
HEGEDŰS ANITA: Moves in English and Hungarian Drug Information Leaflets.....	1141
KOVÁCS ILONA JULIANNÁ: A gazdasági terminusok „színei”	1146
KOVÁCSNÉ NÁBRÁDI MÁRTA: A katonai szaknyelv oktatásának egy újfajta megközelítése.....	1153
MENUS BORBÁLA: A szaknyelv kutatásról hazai és német viszonylatban	1156
MURÁNYINÉ ZAGYVAI MÁRTA: Anglicizmusok a kémia szaknyelvében: Mozaikszók vizsgálata	1162
N. CSÁK ÉVA: Mitől „komoly” egy SPIEGEL cikk?	1167
NÁDAI JULIANNÁ: Újszerű újságcímek?	1177
JASMINA SAZDOVSKA Genre and Speech Act Analyses Of Student Business Presentations.....	1185
TOLNAI LÁSZLÓNÉ: Az írott szövegértési feladatok helye egy szaknyelv kompetencia-modellben.....	1192
VARGÁNÉ KISS KATALIN: Kollokációk a pénzügyi intézetek nyelvhasználatában	1200
XV. Nyelvhasználat az elektronikus és a nyomtatott médiában, informatika, nyelvtanítás	1207
BÓDI ZOLTÁN: Metaforizálás az informatikai szaknyelvben	1209
BORBÁS TIBOR – SIMON PÉTER: The Web of English Grammar	1215
DÉR CSILLA ILONA: Blog, gender és nyelv – magyar bloggerek nyelvhasználatának vizsgálata	1221
FERENCZY JUDIT: Tokány vagy ragu – ugyanaz az étel? Egy rádiós interjú vágott szövegváltozatai	1231
JUHÁSZ KÁLMÁN ATTILA: Bluetooth (Kékfogú Harald öröksége a magyar nyelvben)	1237
MÁTYÁS JUDIT: Egy többnyelvű frazeológiai tananyag (EPHRAS) összeállítása nemzetközi együttműködés keretében	1246
POGÁNY CSILLA: A jövő nyelve Laurie Anderson performance-aiban.....	1251
XVI. Korpusznyelvészet, nyelvtechnológia.....	1255
ALEKSZA MELITTA: A horvát melléknévi rendszer nyelvtani leírása és automatikus számítógépes kezelése.....	1257
BUJDOSÓ IVÁN: Rangadó – Az Európai Unió alkotmánytervezete többnyelvű szövegeinek szóstatistikai vizsgálata.....	1264
NAGY ÁGOSTON: Egy francia nyelvhelyesség-ellenőrző vizsgálata	1272
†SOLYMOSI MÁRIA: Genetikai közlemények szókészletének korpusz-központú vizsgálata és alkalmazott nyelvészeti vonatkozásai	1278
WARTA VILMOS: Szaknyelvi korpuszok reprezentativitása	1284

Előszó

A Szent István Egyetemen, Gödöllőn rendezett XVI. MANYE Kongresszus folytatta az előző kongresszusok hagyományait, és széleskörű áttekintést adott a Kárpát-medencében ma folyó alkalmazott nyelvészeti kutatásokról. Öt plenáris előadás és majdnem 300 szekció-előadás hangzott el. Az első napon a résztvevők 5 kerekasztal-beszélgetésen vitatták meg a legfontosabb elméleti és gyakorlati kérdéseket.

A kongresszus szervezői abból indultak ki, hogy az alkalmazott nyelvészetnek szoros kapcsolatot kell tartania a nyelvészet elméleti ágaival, ugyanakkor a gazdasági élet változásai nyomán jelentkező új vagy módosult nyelvi igényeket is szorosan figyelemmel kell kísérnie. Ennek megfelelően a XVI. MANYE Kongresszus plenáris előadásai közül kettő a kognitív nyelvészet témakörét érintette, jelezve az új nyelvelméleti kutatások hasznosításának igényét, míg a nyelvtechnológiáról, a terminológiáról és a lingvicizmusról szóló plenáris előadások az alkalmazott nyelvészet gyakorlati feladataihoz kötődtek.

A kongresszus címének megfelelően (*Nyelvi modernizáció: Szaknyelv, fordítás, terminológia*) a legnépesebb szekciók a fentiekkel kapcsolatosak voltak, de sok előadás hangzott el a nyelvpolitika, szociolingvisztika, a pszicholingvisztika és az idegennyelv-oktatás témakörében is. A részvételi arány azt a tényt is tükrözi, hogy az alkalmazott nyelvészeti doktori iskolák jó munkát végeznek, és a nyelvvel vagy nyelvoktatással foglalkozók közül egyre többen kezdenek doktori tanulmányokat.

A hagyományok szerint a kongresszus szervezői a kongresszus előadásait megjelentetik. Ez a hagyomány egyrészt lehetővé teszi, hogy megismerjük azoknak a kollégáinknak a kutatásait is, akiknek előadását nem tudtuk meghallgatni, másrészt egyfajta összegzést és áttekintést nyújt az elmúlt időszak munkájáról. Három évvel ezelőtt a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének 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. A miskolci XV. Kongresszus anyagai hasonló formában, két kötetben jelentek meg, összesen több mint ezer oldalon.

A jelen kötet folytatni kívánja a formálódó hagyományt, de újítani is akar. A kötetek hagyományos formában történő kiadása gyakorlati szempontból sok nehézséget okoz. A XVI. MANYE Kongresszus 16 szekciójában elhangzott előadásokból mintegy 200 érkezett be a kongresszus szerkesztőbizottságához; ez – a korlátozott terjedelem ellenére – több, mint 1200 oldalt jelent. A kiadás költségei növekednek, ráadásul a több kötetben történő megjelentetés a kötetek kezelhetőségét is megnehezíti. A nemzetközi konferenciákon terjed az a gyakorlat, hogy a konferenciák anyagait csak CD-n jelentetik meg, és aki nyomtatásban kéri, az külön megrendelheti a nyomdától.

A két megoldás közötti kompromisszumként a MANYE vezetősége elfogadta a szervezőknek azt a javaslatát, hogy a XVI. MANYE Kongresszus előadásai nyomtatott könyv és a könyvbe beillesztett CD formájában jelenjenek meg. A nyomtatott

kötet a plenáris előadásokat, egyes szekciók kiemelt előadásait (*keynote papers*; ezek a szekciókon belül a plenáris előadásokkal megegyező időkeretet kaptak) tartalmazza. (A lektoroknak munkájukért ezúton is szeretnénk köszönetet mondani.) A lektorok javaslata alapján néhány további szekcióelőadás is szerepel a nyomtatott kötetben, amely a kiadvány első kötete. A nyomtatott kötetben való megjelentetés fő szempontja az volt, hogy az előadás mennyiben tarthat számot az egész alkalmazott nyelvészeti közösség érdeklődésére.

A CD-n megjelenő anyag a kiadvány második kötete. A kötetet és a CD-t egységnek tekintjük, az oldalszámozás a kettőben folyamatos, így hivatkozásnál könnyebb a bibliográfiai adatok megadása. A CD-n megjelent anyagra minden tekintetben ugyanúgy kell hivatkozni, mint az első kötetben megjelent publikációkra. A CD a második köteten kívül az elsőt is tartalmazza, így a kiadvány könnyen hordozható. Reméljük, hogy a két kötet a külső szemlélő számára is megfelelő képet ad a kongresszus témáiról.

Kötetünk szerkezete követi a kongresszus *Programfüzetében* szereplő szekciók sorrendjét; az egyes szekciókon belül az előadókat nevük kezdőbetűje szerint tüntetjük fel. A szekciónkénti beosztás a második kötetben ismétlődik.

Bár a MANYE-kötetek másodközlést nem vállalnak, és a *Magyar mint idegen nyelv* szekció előadásai a *Hungarológia* kötetében fognak megjelenni (szerk. Nádor Orsolya - Szűcs Tibor), úgy döntöttünk, hogy a teljesség kedvéért a MANYE-kötet CD lemezén ezek az előadások is szerepeljenek.

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

Gödöllő, 2007. április 1.

Heltai Pál

Plenáris ülések

A terminusok és a terminológiai rendszer

Fóris Ágota

A lexikográfia és a terminológia kérdéseinek világszerte megfigyelhető ismételt előtérbe kerülésének több oka van: az informatika és a telekommunikációs eszközök fejlődése, új eszközök és módszerek bevezetése mind a kutatásban, mind az oktatásban, mind a gyakorlati munkában. Az egyesült Európa közös gazdasági, fogalmi, terminológiai rendszerének megteremtésére való igény is az utóbbi időben jelent meg. Többek között ennek következménye, hogy az 1990-es évek közepétől számos európai országban vezették be az oktatásba a terminológiát (és/vagy a lexikográfiát) mint tantárgyat, mára pedig szakmává és széles körű kutatási és felhasználási területté fejlődött. Ma már az egyetemi képzésben, BsC, MA szakképesítést, PhD tudományos fokozatot lehet szerezni e tárgyakból. Előadásomban a terminológia paradigmaváltásának következtében ezen a területen előállt változásokat mutatom be.

A terminológia alkalmazása és vizsgálata interdiszciplináris szemléletet kíván meg. Magam a lexikográfia felől érkeztem a terminológia kérdésköréhez. A különböző irányokból való megközelítés következménye, hogy több kérdés vizsgálata során más a kiindulási alap és eltérő a tárgyalásmód is. A szemléletmódból származó eltérések azonban nem érintik sem a tudományos, sem a gyakorlati kérdések lényegét. A terminológia nemzetközi szakirodalma az alapkérdésekben való egység kialakulásáról tanúskodik, a magyar szakmai közleményekben azonban még fellelhető különböző csoportok szemléleti elkülönülése. A magyar terminológia előzményeit, problémáit, a fejlesztés lehetőségét kutatva, és a jelenlegi külföldi irodalmat áttanulmányozva – az alkotó viták kialakítása érdekében – az egyes kérdésekről megfogalmaztam a saját álláspontomat, amelyet részletesen fejtek ki *Hat terminológia lecke* címmel megjelent könyvemben: (Fóris 2005).

Legjobban a klasszikus természettudományok terminológiai rendszere van felépítve, mind nemzetközi, mind magyar viszonylatban, annak köszönhetően, hogy több évszázados hagyományokkal, szoros nemzetközi együttműködés keretében tárják fel újabb és újabb ismereteiket, és a kialakított fogalmak nyelvi megjelölését, a terminológia rendezését évszázadok során folyamatosan végezték. Ilyen precízen felépülő rendszerek a természettudomány területén a fizika, a biológia, a kémia, más tudományok közül pl. a matematika és egyes műszaki tudományok terminológiája. Több szakterület nem alakította ki a mai kommunikációs követelményeknek megfelelő terminológiáját, ami a szakmai kommunikáció során ellentmondásokhoz vezethet. Jó lenne, ha egységes terminológiai szemlélet kialakítását szolgáló viták folynának, s ezekben a nyelvészek mellett a szakterületek képviselői is alkotó módon részt vennének. A gazdasági, hivatali életben és számos tudományágban problémát okoz a magyar nyelvű terminológia hiánya, megalapozatlansága, számos szinonima együttelezése, a használt fogalmak alá-, fölé-, mellérendeltségi kapcsolatainak meghatározatlansága. Több szerző is kiemeli a szaknyelvi és terminológiai vizsgálatok során az interdiszciplinaritás fontosságát, valamint az új tudományos tények és szemléletmód kihívásait, és a nyelvre gyakorolt hatásukat (pl. Pusztai F. 2000), mégis részproblé-

mákkal küszködő, egymástól elszigetelt csoportokban folynak a kutatások és az alkalmazást szolgáló munkák.

Terminológia és nyelvészet: előzmények

Több olyan időszak volt, amikor a terminológiai tevékenység összefonódott a nyelvészettel, és kiemelkedő szak- és tudományos területként kezelték. Ilyen volt a magyar nyelvújítás, amelynek idején az egyes szaknyelvek és az irodalmi nyelv terminológiájának megújítása történt meg sikeresen (Tolnai 1929, Pais 1955). Az 1930-as években jelentek meg a modern terminológiai irányzatok (a szovjet, a prágai és a bécsi iskola), és jelentős eredményekhez vezettek (Wüster 1979, Pusztai I. 1980, Muráth 2005). Ettől az időszaktól számítják a *modern terminológia* létezését. Hazánkban is ebben az időszakban kezdődött a magyar sportnyelvújítás (vö. Bánhidi 1971, Feleki 1978). A magyar terminológia fejlesztésében az 1950-es években a műszaki terminológia rendszerezése, az elvek és módszerek megállapítása kezdődött el (elsősorban a magyar nyelvújítás és a szovjet terminológiai iskola eredményeire alapozva) – ennek egyik termékeként indult el a műszaki értelmező szótársorozat kiadása (vö. Klár–Kovalovszky 1955, Skripecz 1976). A terminológiai munkák elvi megalapozására, a gyakorlati problémák megfogalmazására és megoldására pozitív hatást fejtett ki az a tény, hogy az 1970-s években a magyar szakegyetemeken (Miskolci Nehézipari Műszaki Egyetem, majd ELTE TTK, DATE, Gödöllői Agrártudományi Egyetem, KLTE TTK stb.) szakfordító csoportok alakultak, 1974-től megkezdődött az ún. ágazati szakfordítóképzés, ezzel együtt a szaknyelvoktatás is elindult (Klaudy 1993, vö. Gárdus 1993); jelentős eredményeket hozott pl. a bányászat és a nehézipar terminológiájának összegyűjtése és lejegyzése.

Körülbelül ebben az időben kezdődött meg – új nyelvészeti tudományterületek megjelenésével – a különböző szaknyelvek mondattani, szövegtani, pragmatikai vizsgálata, amelyekből jelentős eredmények születtek. A nyelvészek azon megállapítása, hogy a szaknyelvek a köznyelvtől nem pusztán szókincsükben különböznek, hanem számos egyéb jellegzetességükben is, hatást gyakorolt a szaknyelvoktatásra és a fordításra, ezen belül is a fordítóképzésre.

Paradigmaváltás a terminológiában

Az 1990-es években egész Európában újra a nyelvészek érdeklődésének középpontjába került a terminológia (a lexikográfiával együtt). 1992-ben jelent meg (először katalán nyelven) Teresa Cabré később angolra fordított és nagy sikert aratott műve, *Terminologia* címmel (Cabré 1992, 1998). Megkezdődött Európa több országában a terminológia (és/vagy a lexikográfia) oktatása, először mint tantárgy, majd rövid időn belül létrejöttek Bsc, MA és PhD képzések, valamint új kutatóintézetek alakultak (Hartmann 1999). A terminológia súlya tovább növekedik, amit az EU-nak a soknyelvűség megőrzésére törekvő politikája is segít. A nyelvpolitikai célok megvalósításának támogatására szervezett nagyméretű kutatás keretében végzett nyugat-európai felmérés eredményeként ajánlásokat fogalmaztak meg a tagállamok számára, melyek többek között kiemelik a szótárrellátás javítását és a szótárhasználati kompetenciák fejlesztését (Hartmann 1999).

A terminológia paradigmaváltásának elsődleges oka a megváltozott technikai, gazdasági, tudományos és társadalmi környezet. A terminológia művelésében a pa-

radigmaváltás következtében előállott helyzet főbb jellemzői az alábbiak (vö. Fóris 2005): (1) A korábbiaknál sokkal nagyobb tömegben és gyorsabban keletkeznek új fogalmak, és ezek megnevezésére új terminusok. Ezek nagyon rövid idő alatt a szakmák nyelvhasználatába kerülnek, és a köznyelv rendszerébe is nagy sebességgel beépülnek. (2) A szaknyelv és a köznyelv gyors terminológiai gazdagodása során keletkező hibás terminusok korrigálása – éppen a nagy sebességű beépülés és gyors elterjedés miatt – a későbbiekben már nehezen tehető meg. (3) A tudományos megismerés szerepe alapvetően meghatározó mai világunkban, így a terminológia fejlesztése során is meghatározó a tudományos módszerekkel és tudományos szinten történő feldolgozás. (4) A fogalmi és a terminológiai rendszerek alakítása a korábbiaknál egyre több szaktárgyi és nyelvészeti ismeret együttes felhasználásával lehetséges. (5) A nyelv terminológiai rendszerének egyértelmű használata csak a terminusok által jelölt fogalmaknak, a napjaink tudományos ismereteinek megfelelő, olyan meghatározásával biztosítható, amely a különböző nyelvi szinteken ellentmondásmentes használatot biztosít. (6) A terminológia megújításának – a korábbiaknál sokkal hangsúlyozottabban – az érintett szakterületek széleskörű, tudományos alapokon nyugvó egyetértésében kell folynia. (7) A lexikográfia- / terminológia-művelés eszköztárában megjelent modern technika (számítógép, internet, multimédia stb.), nemcsak könnyebb, gyorsabb munkát tesz lehetővé, hanem új elvek kialakítását és ezek alapján új munkamódszerek kidolgozását is. Ezek a paradigmaváltás lényegének meghatározó elemei, és a szemléletváltás legfőbb kiváltó okai.

A terminológia környezetének felsorolt új tulajdonságai számos olyan megoldásra váró gyakorlati és elméleti feladatot eredményeznek, amelyek szilárd elméleti háttérrel, a kutatások és alkalmazások összefogását, a célok összehangolását, a módszerek kidolgozását, és a költségek összpontosítását kívánják meg. Ezek az elvárások indították meg az Európai Unió tagállamaiban több mint másfél évtizede az előzőekben említett terminológia-fejlesztést szolgáló oktatási, kutatási, szervezeti lépések sorát.

Magyarországon indokolatlanul nagy késéssel kezdődött el ez a folyamat. 2005-ben alakult meg a MaTT (a Magyar Nyelv Terminológiai Tanácsa, www.matt.hu) a terminológia-fejlesztés munkálatainak koordinálására. A tudományok művelőinek figyelmére is e kérdések felé fordult, amit jól mutat az is, hogy több terminológiai témájú konferenciát is rendeztek az elmúlt évben (Szombathelyen, Pécsen). A terminológia körül hirtelen megnőtt érdeklődést jelzi a miskolci MANYE-kongresszuson szervezett kerekasztal és az ott elhangzott számos terminológiai probléma és információ, valamint az, hogy e kongresszus témájaként (a XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Gödöllő, www.manye.pte.hu) pedig a *Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia* témakör került a középpontba.

Az látszik tehát, hogy az 1990-es évektől a terminológiai rendezés és megújítás minden fejlettebb gazdaságú közösségben rövid ciklusú feladattá vált. Világosan látható az is, hogy a nemzetközi, különösen az európai folyamatok az egyre szorosabbá váló gazdasági és oktatási együttműködés miatt a magyar terminológiai kutatásokra, ezen belül a magyar nyelvészetre is hatással vannak. A megváltozott nemzetközi szemlélet, a módosult kutatási célok és módszerek miatt a magyar terminológia elveit, módszerét és rendszerét is újra kell gondolni, és új alapokra kell helyezni. Szükség van **egységes elvekre** azért, hogy a kutatók, a szakemberek és a fordítók

is **megbízható alapokra** támaszkodhassanak – függetlenül attól, hogy hagyományos eszközök segítségével vagy terminológiai adatbázisokra támaszkodva végzik-e a szolgáltatást.

A terminológiai munkálatok különböző szinteken, egymástól nagyon eltérő jellemű területeken és számos szereplő közreműködésével folynak, akik különböző módon közelítik meg mind az elmélet, mind az alkalmazás kérdéseit: (1) A szaktudományok, a nyelvészet és a terminológia kutatói a szemantika, morfológia, terminológia szemszögéből, (2) a terminológusok, vagyis a gyakorlati terminológiai munkát végzők a gyakorlat, a szabványosítás, a szaknyelvi kommunikáció oldaláról; (3) az oktatással foglalkozók az átadandó ismeretek szerves részeként való kezelés nézőpontjából; (4) a felhasználók (fordítók, hivatalok, hatóságok stb. munkatársai), akik a terminológiai adatbázisokat használják és a terminológiára vonatkozó előírásokat, szabályokat alkalmazzák, a feladatuk ellátásának egyik eszközeként tekintenek a terminológiára.

Természetesen ezek az érdekeltségi körök legtöbbször nem választhatók el élesen egymástól. Ideális esetben a terminológia különböző művelői között többoldalú kommunikáció valósul meg, és ennek során jön létre az a visszajelzés a szereplők között, amely biztosítja a terminusok és a terminológiai rendszer kollektív fejlesztését. A valóságban a kommunikációnak számos akadály van, így például a kutatók között jelenleg túlságosan laza a kapcsolat (nincs magyar folyóirat stb.), a tanárok (akik gyakran kutatók vagy felhasználók is egyben) ritkán vesznek részt képzéseken (tankönyvek problémája), a gyakorlati és az elméleti munkával foglalkozók közt nincs, vagy csak kevés közvetlen munkakapcsolat létezik. Hiányoznak a közös alapokon folyó munka feltételeit biztosító, könnyen elérhető nyelvi segédletek és a nyelvi szolgáltatások.

Az új terminusok kialakulásának hagyományos módja az volt, hogy ha valamilyen szakterületen megjelent egy külföldről átvett, vagy a munka során fellelt új fogalom, akkor ennek jegyeinek meghatározása után nyelvi jelet rendeltek hozzá, amelyet a beszélőközösség a meghatározó jegyek ismeretében használatba vett (azaz elfogadott), vagy elvetett. A terminus megjelenésétől a nyelvi beépülésig tartó folyamat éveket vett igénybe.

Az új terminusok létrehozásának ez a szemantikai/terminológiai módszere alapvetően ma sem változott. Az előbb említett fogalmi megismerésből kiinduló és azzal párhuzamosan futó terminus-meghatározási módszer maradt meg változatlanul, a paradigmaváltás kapcsán kifejtett különbségekkel. Például az új terminus nyelvbe épülésének időtartama jóval rövidebb a korábbinál: gyakran hetekben, hónapokban mérhető. A környezetünkben megjelenő új tárgyak, folyamatok, elvont fogalmak jegyeinek megismerését gyors egymásutánban követi a (nyelvi vagy más) jel hozzárendelése, és a jelentés megadása az előzőekben felsorolt új körülmények között. Röviden, a megváltozott helyzetben azt mondhatjuk, hogy a terminusalkotás jól szervezett, gyors, az érintett tudományok által hathatósan támogatott munkával végezhető.

Ezek az új körülmények azt kívánják meg, hogy az új terminusok gyorsan kerüljenek kialakításra, a terminológiai rendszerbe való beillesztésre, és könnyen hozzáférhetők legyenek. Például a külföldről bekerült új árucikk terminusát a bolti megje-

lenés előtt kellene meghatározni és rögzíteni, és a tárgykör terminológiai adatbázisában közzétenni. Mivel az ehhez szükséges szervezeti, tudományos és egyéb intézkedések időben elmaradnak még azokban az országokban is, amelyek régebben kezdték el a megfelelő fejlesztéseket, gyakran előfordul, hogy a felhasználó nem ismer, és forrásai között nem talál meg már korábban kialakított és a kommunikáció során egyébként használt terminust. A terminusok gyors számszerű gyarapodása, a szótárak véges terjedelme, a ritkán előforduló terminusok mellőzése miatt is ez a helyzet áll elő. A kommunikációban használt, de a nyilvános adatbázisokban a terminológiai feldolgozás hiánya miatt nem található terminusokat **eredeti szakmai szövegekben** kell megkeresni és onnét kiemelni (Cabré 1998, Zauberga 2005). A korpusznyelvészet jól alkalmazható módszereket dolgozott ki a terminusok hatalmas méretű e-korpuszokból való kivonatolására (magyarul Balaskó 2004, Kis 2005). A korpuszból különböző szövegkörnyezettel kiemelt terminusjelölt-sokaságból kellő szaktárgyi és nyelvészeti ismerettel meghatározhatók a keresett terminus jegyei, és a jelölt fogalom azonosítható.

A terminológia széleskörű felhasználása szükségessé teszi magas szinten képzett terminológusok alkalmazását a legkülönbözőbb munkahelyeken, akiknek feladata az érintett témakörben használt terminusok gyűjtése, új terminusok képzésében való közreműködés, egy-egy tárgykör terminológiai rendszerének építése, az elfogadott terminusok adatbázisokban való rögzítése stb. Továbbá a különböző felhasználói célokra összeállított terminológiai szótárak, adatbázisok hozzáférhetővé tétele, amelyekben megtalálhatók egy-egy témakör terminusai és pontos definícióik. Teresa Cabré (1996) a terminológiai munkának ezt a nyelvtechnológia területéhez közel eső részét olyan, több részből álló folyamatként írja le, amely négyféle tevékenységet foglal magába: a) a terminológiai tevékenység tervezését, amely magába foglalja a terminusok elkülönítését (használtak és ajánlottak), összegyűjtését, értékelését, optimális archiválását; b) a szükséges források létrehozását; c) a források nyilvánossá tételét; d) a terminusok elterjesztését és kölcsönös cseréjét.

A terminológusok munkájának fontos része a terminológiai szabványosítás, amivel több nemzetközi, európai és nemzeti intézményekből álló hálózat foglalkozik. A szabványosítás biztosítja a terminusok és fogalmak nemzeti és nemzetközi azonos értelmű használatát. Ilyen például az ISO és a CEI. Feladatuk, hogy egy vagy több nyelven egységes rendszerben feldolgozzák egyes területek terminológiáját, s azokat konceptuális rendszerekben vagy szójegyzékekben tegyék közzé. A magyar, európai és nemzetközi szabványosítási szervezetek (pl. MSZT, UNI, DIN, ISO) kidolgozták a szabványosítás egységes szabályait és módszereit egyes ágazatokra lebontva.

Cabré (1996) a terminológiai munkák szemléletében fontosnak tartja a különbségtételt *egységesítés* és *harmonizáció* között. Az egységesítést úgy határozza meg, hogy „egyre való csökkentés”, míg a harmonizációt úgy, mint a *sokféleség* (diverzitás) összehangolását és a terminusok stabilizálását. Cabré szerint a terminológusok feladata nem az egységesítés, hanem a harmonizáció. A harmonizáció legfontosabb forrásai az ISO nemzetközi szabványai. Viszont a szabványok nem korlátozódnak az ISO előírásaira, és számos fajtájuk van (szabványok, ajánlások, direktívák, útmutatások stb.), és ezek nem mindegyike kötelező érvényű.

A terminológiai szemlélet és az osztályozás

A terminológia művelését hátráltató téves megítélések az esetek többségében abból adódnak, hogy nem rajzolódik ki világosan az az összetett folyamat, amely a fogalom megismerésétől a terminológia kialakulásán keresztül a terminusok használatáig vezet. Ezért tekintjük át röviden ennek a rendszernek a szemléletét, a módszerét és a működését.

A nyelvi jeleket többféleképpen lehet osztályozni. Alapvetően kétféle megközelítési módról szokás beszélni. Az egyik a szemasziológiai (vagyis jelalapú) megközelítési mód. Ebben az esetben a vizsgálat a szóalakból indul ki, ilyen megközelítésű pl. a szociolingvisztika, a szaknyelvi kutatás, a lexikográfia egy része. A másik az onomasziológiai (vagyis fogalomalapú) megközelítési mód. Ebben az esetben magából a fogalomból történik a kiindulás – ilyen a szaktudományok többsége. Fogalomalapú a terminológia szemlélete is (pl. szinonimavizsgálat). A fogalomalapú szemléletre és vizsgálati módszerre számos példát lehet találni megjelent munkáimban (Fóris 2005), amelyekben elsősorban a fizika területéről hoztam példákat. Többféle vizsgálatot végeztem a fogalom-meghatározás és a terminológiai rendszerezés módszereinek és a terminológiai rendszer felépítésének tanulmányozására. A korábban kialakult terminológiai rendszer modellszerű szemléltetése mellett részletesen bemutattam néhány közelmúltban kialakult terminuscsalád fejlődését és felépítését. Ilyen pl. a *lézer* terminus.

A sokfajta egyed közötti eligazodást az egyedek között célszerűen létrehozott rendszer segítségével lehet megkönnyíteni. Például egy nagy áruház árukészletének tematikus rendszerben való elhelyezése segíti a vásárlót az áru könnyű megtalálásában. Tullio De Mauro *Guida all'uso delle parole* című könyvében az osztályozási rendszerek példaként a szövegek lehetséges osztályozását adja (De Mauro 2003). Hasonló elvek szerint katalogizálják a könyvtárakban a könyveket és ilyen elvek szerint készítik a különféle árukatalógusokat. A dolgok osztályozása, csoportosítása, rendszerezése tehát az információval való gyors és pontos gazdálkodás igényéből származó követelmény. A fogalmak és a nyelvek növekvő szókészlete esetében is hasonló a helyzet. A gyors és gazdaságos nyelvhasználatot a fogalmak és a terminusok hálózatba való rendezése biztosítja.

A fogalom-meghatározás az absztrakció módszerével lehetséges. A folyamat során kiemeljük a lényeges jegyeket, és a nem lényegesek elhagyásával eljutunk a fogalom meghatározásához, megadjuk a fogalom definícióját (természetesen ennek többféle módja is van), ezután pedig hozzárendeljük a nyelvi jelet. Amennyiben a fogalomnak már van jele az adott nyelvben, egyszerűen hozzárendeljük, amennyiben még nincs, akkor új elnevezést kell neki találni, mindkét esetben úgy, hogy a lexémát beillesztjük a nyelv már kialakult terminológiai rendszerébe. – Az EU-terminológia magyarra ültetése például azért kíván nagy erőfeszítéseket, mert egy meglevő (és már definiált) EU fogalmi rendszerhez kell megtalálniuk a megfelelő lexémákat magyarul úgy, hogy a meglevő magyar terminusok helyett ne vezessenek be újat; amikor viszont hiányzik a magyar lexéma, és újat kell alkotni, ezt a magyar terminológiai és a szóképzési szabályok és normák betartásával tegyék. Ebben a konkrét esetben a problémát főleg az okozza, hogy nincs olyan magyar eljárásrend, amely ezt a terminológia-fejlesztési folyamatot koordinálná, az eredmények minő-

ségét értékelné. A párhuzamosan futó független munkák következtében több esetben sokféle szinonima kerül egyszerre használatba. A magyar európai uniós fordítások módszereiről, segédeszközeiről, problémáiról Várnai Judit *Európai uniós terminológia és fordítás – múlt és jelen* című tanulmányában ír részletesen (Várnai 2005). Az absztrakció tehát általánosan alkalmazott módszer, melynek segítségével a fogalmak lényeges tulajdonságai a nem lényegiektől elkülöníthetők, a közös egyedi jellemzőknek egy általános fogalomba való összesűritése révén. Az absztrakciós folyamat során a felesleges részletek elhagyásával, a legjellemzőbb vonások kiemelésével elvonatkoztatunk a vizsgálat szempontjából lényegtelen tulajdonságoktól, és csak a lényeges, kiemelt tulajdonságokat vesszük figyelembe. A feldolgozás célja, hogy az adott fogalmat pontosan jellemző lényeges tulajdonságokat megtaláljuk, elkülönítsük a lényegest a lényegteltől, az egyedit az általánostól. A terminusok jelentésének meghatározásához, az egyszerű definíció megadásához magas szintű absztrakció szükséges, méghozzá az adott vonatkoztatási rendszerben, az ismert fogalmakhoz viszonyítva. Az ilyen magas fokú absztrakciós munkához az adott tárgykört jól és mélyen ismerő szakember és nyelvész együttműködése szükséges.

A különböző területeken létrehozott rendszerezések közös elve az, hogy a rendszerezendő egyedek sokaságát valamilyen közös tulajdonságaik alapján egymás alá-, fölé-, mellérendelésével csoportokba foglalják, amely leegyszerűsíti a nagyszámú egyed bármelyikéhez való eljutást. Ebben a rendszerezésben a matematika halmazelmélettel foglalkozó ágának eredményei is felhasználásra kerülnek.

A terminusok alakja lehet nyelvi jel (lexéma), vagy más jel (pl. szám, számsor, képlet, piktogram stb.). Ennek megfelelően a *terminus*: egy meghatározott tárgykörön belüli fogalmat jelölő lexéma, szám, jel, vagy ezek kombinációja (Fóris 2005: 37). A terminus tehát nem szakmához, hanem tárgykörhöz (doménhoz) van kötve, mindig fogalmat jelöl, és nem feltétlenül lexéma a jele (de a nyelvészet a nyelvi egységekkel foglalkozik). Egy terminus fogalmi és jelentéstani egység is egyben, nyelvi jelölői, a lexémák, lehetnek tőszavak, képzett, összetett szavak, frazémák stb. A nyelvészeti-terminológiai vizsgálatok szempontjából fontos, hogy a terminus jelentéstani egység, de formai szempontok alapján is kereshető (a részleteket lásd később az automatikus terminuskeresésről írottaknál). Teresa Cabré álláspontja is az, hogy a *terminus* (Cabré *terminológiai egység*nek is nevezi) formai vagy szemantikai szempontból nem különbözik a szavaktól; pragmatikai és kommunikatív egységként viszont eltér tőlük. A legszembevetőbb különbség, hogy a terminusokat egy meghatározott terület vagy tevékenység fogalmainak jelölésére használják, céljuk pedig az egyértelmű kommunikáció biztosítása (Cabré 1998: 81).

A *terminológia* többjelentésű szó: (1) terminusok, fogalmak és azok viszonyának vizsgálata; (2) terminusok gyűjtésére, leírására, bemutatására, valamint osztályozására és képzésére alkalmazott eljárások és módszerek összessége; (3) egy meghatározott tárgykör logikai rendszeréhez illeszkedő rendszerezett terminusok összessége (Fóris 2005, vö. Bessé et al. 1997, Cabré 1998).

A terminológiai rendszer nem egyezik meg teljes egészében a fogalmi rendszerrel. A fogalom szerves része valamilyen logikai kritériumok szerint osztályozott fogalmi rendszernek, és ebben a fogalmi rendszerben hierarchikus alá-, fölé-, mellérendeltségi viszonyok vannak az egyes fogalmak között. A viszonyok megállapítá-

sakor a klasszikus logika osztályozási rendszerére támaszkodnak: nemfogalmakra és fajfogalmakra osztják fel fő jegyeik meghatározása után a fogalmakat. A terminológiai rendszerben nem minden fogalomnak van nyelvi jelölője, egy fogalmat több jel is képviselhet, egy nyelvi jel több fogalmat is jelölhet. Az egyes nyelvek terminológiai rendszere akár felosztásában, akár az egyes fogalmak jelölésében eltérhet egymástól, ezek az eltérések a fordítás során okoznak problémát, hiszen a fordítás során a denotátumokat kell a forrásnyelv és a célnyelv között jelölni (vö. Antal 1978). A nyelvészeti terminológiában a terminusok közti (fogalmi alapú) viszonyokat a hiperonima, hiponima, kohiponima, szinonima stb. terminusokkal jelölik (vö. pl. Károly S. 1970, 1980). A szinonimia, a poliszémia a terminusok között is előfordul, az egyértelmű kommunikáció azzal biztosítható, ha ezek a viszonyok meghatározottak, a terminusok definíciói ismertek. A terminológiai harmonizáció célja éppen „a sokféleség elismerése, és nem megszüntetése” (Cabré 1996: 37). A szabványosítás során elsősorban a fogalmak szabványosítása folyik, és nem a nyelvi jeleké; ezért is fontos a definíciók megadása, és ezért lehetséges, hogy a magyar szabványok több mint 70%-a ma már *angol nyelvű* magyar nemzeti szabvány (vö. Fóris 2005).

A terminológiai jelentés-meghatározás szempontjából alapvetően nem arra van szükség, hogy az egyes lexémák vándorlását és a szóalak előfordulási gyakoriságát a nyelvváltozat-típusok között nyomon tudják követni, hanem arra, hogy **a nyelvi jelek és a fogalmak kapcsolatát és tartalmát megfelelően meghatározzák**: leírják az egyes tárgykörökben a fogalmak meghatározó jegyeit, meghatározzák az egyes fogalmak viszonyait más fogalmakhoz, megadják a definíciójukat, és meghatározzák a fogalmak jelét (jeleit).

Természetesen a terminológiai rendszer működésének szempontjából fontos kérdés a terminusok nyelvi jeleinek vizsgálata. Mint már említettem, a nyelvészet azokkal a terminusokkal foglalkozik elsősorban, amelyek jelölője nyelvi jel. A nyelvi feldolgozás több szinten történhet, a jelentéstani kérdések vizsgálatával a szemantika, a formai kérdésekkel a lexikológia, a morfológia, a szintagmatikai jellegű nyelvi egységekkel a szintaxis, a frazeológia, a nyelvhasználat jellemzőivel a pragmatika stb. foglalkozik. Az új terminusok nyelvi jeleinek megadása a szóképzés területére esik, ennek legújabb eredményei a modern magyar morfológia szakirodalmában megtalálhatóak (pl. Kiefer 2000, Kiefer–Ladányi 2000). A szóképzés kérdéseinek a fontosságát, tömeges alkalmazását jól mutatja a nyelvújítás során végzett terminusalkotás. Napjainkban a nagy számban keletkező új fogalom újra előtérbe helyezi ezt a kérdést. A napjainkban nyelvi jellel ellátandó egyre bonyolultabb kognitív egységek végtelen fontossá teszik a pszicholingvisztika, neurolingvisztika eredményeinek felhasználását, amiben a magyar szakirodalom igen gazdag (Pléh 2000, Gósy 2005). Az évszázados hagyományokkal rendelkező terminológiának kölcsönösen gyümölcsöző kapcsolata jött létre az utóbbi évtizedekben kialakult fordítástudomány és a szaknyelvi kommunikáció kutatásával és alkalmazásával (Klaudy 1994, Kurtán 2003).

Terminuskeresés modern eszközökkel

A terminológia témakörébe tartozó munkák volumenének rohamos növekedése, a szintén gyorsan növekvő mennyiségű új terminus feldolgozatlansága szükségessé

teszi a **terminus-kivonatolás** mint **módszer** kutatásának, fejlesztésének és használatának középpontba helyezését. Az ipar, a kereskedelem, az igazgatás, vagy olyan országos hatáskörű intézmények, mint a Statisztikai Hivatal vagy a Szabványügyi Testület, gyakran kényszerülnek különböző szövegekben szereplő terminusok azonosítására, illetve pontos elkülönítésére. A terminus szövegből való kivonatolása a fordítók folyamatosan használt eszköze, azzal nehezítve, hogy a forrásnyelv és a cél nyelv kapcsolatrendszerére is ki kell a terminus-meghatározást terjeszteni.

A modern eszközökkel történő terminuskeresést ma már különböző szoftverek segítik. A terminusok automatikus kivonása történhet statisztikai módszerekkel vagy szemantikai alapon, vagy éppen e módszerek kombinációjával, elektronikus szövegkorpuszokból. A szövegkorpuszok általában egynyelvűek, de a fordítások igényeinek megfelelően a két- és többnyelvű párhuzamos korpuszok, illetve fordítási korpuszok alapján folyó vizsgálat is elterjedt. A korpusznyelvészet, a lexikográfia, az informatika, a fordítástudomány stb. eredményei egyaránt felhasználásra kerülnek a minél hatékonyabb, minél optimalizáltabb szoftverek elkészítéséhez (részletesebben vö. pl. Church–Hanks 1990, Dias et al. 2000, Fontenelle 2000; magyarul Prószéky–Kis 1999: 230-276, Balaskó 2004, Kis 2005).

A terminuskeresésre sokféle eszköz alkalmas, a céltól függően érdemes közülük választani. A weben sokféle segédeszköz érhető el: terminológiai szótárak, konceptuális szótárak, online terminológiai adatbázisok, metasztótárak és metaglosszáriumok, párhuzamos szövegkorpuszok, automatikus terminus-kivonatoló szoftverek (ekorpuszokból, ill. kétnyelvű fordítói memóriákból). A fordítók és tolmácsok számítógépes segédeszközeiről írja Gulyás Róbert *A tolmács technikai segédeszközei* címmel megjelent tanulmányában:

„egyszerre több ezer egy- és többnyelvű elektronikus szótárban kutathatunk a számunkra érdekes terminusok után a metasztótárak és metaglosszáriumok segítségével, hierarchizált terminológiai adatbázisok rendezik áttekinthető struktúrába az ismereteket (...), szemantikai programokkal olvasatlanul is megtudjuk egy szövegről, hogy mi a lényegi mondanivalója (...) és kinyerhetjük belőle a számunkra fontos adatokat, neveket és terminusokat” (Gulyás 2005: 55).

A terminuskivonatoló korpusznyelvészeti szoftverek megvásárolhatók, illetve egy részük interneten elérhető. A kétnyelvű fordítói memóriákból történő automatikus terminuskivonás profi fordítók által készített fordítások alapján történik például úgy, hogy jelentés alapján csoportosított fordítás-párokat keresnek a vizsgált szavak szövegkörnyezetében. Az angol Google-nak (www.google.co.uk) is van terminuskereső funkciója (a keresett szó elé be kell írni a „define:” kulcsszót, ekkor a program szótárakban keres, és definíciókat sorol fel), léteznek ezen kívül glosszárium-keresők és terminológiai linkek. E szoftverek és a linkek egy része a HUTERM oldalairól is gyorsan elérhető (www.huterm.com/terminology_tools.html).

Összefoglalás

A konferencia szervezői az előadás megtartására való felkérésüket azzal indokolták, hogy szükségessé vált a terminológia egyre növekvő jelentőségére irányítani a

nyelvészek figyelmét. Az általunk az elmúlt tíz évben végzett kutatások azt bizonyították, hogy mint a tudomány és a mindennapi tevékenység minden más területén, úgy a terminológia kérdései között is sok új tudományos és gyakorlati probléma merül fel. Sem az előadás, sem annak írott változata nem teszi lehetővé a részletek kifejtését, ezért helyeztem előtérbe e tudományos-szakmai terület ma elfogadott alapelveinek, a változások általános tendenciáinak és a társadalom működési rendszerének minden szegmensében fontos szerepének bemutatását.

Előadásomban a terminológiában végbement paradigmaváltással, a terminus - fogalom kapcsolattal, a terminológiai rendszerrel, a fogalom-meghatározással, valamint a modern technika és az információs technológiák terminológiai munkában és kutatásban játszott szerepével foglalkoztam.

Összefoglalásul néhány fontos pontra hívom fel a figyelmet:

A terminológiai munka és kutatás:

- **szinkrón** szemléletű, a mai nyelv szókészletével és fogalmaival foglalkozik, de támaszkodik a diakrón kutatások eredményeire,
- **onomasziológiai** szemléletű (vagyis fogalomalapú),
- **interdiszciplináris**, szoros kapcsolatban van a nyelvészet különböző területeivel, a logikával, az információtudománnyal,
- a jól kidolgozott terminológiai rendszerek a tudásalapú társadalom hatalmas méretű és sebességű információáramlásában az iránytű szerepét töltik be,
- a terminológiának **van** nemzetközi tudományos együttműködésben kimunkált általános elmélete és módszertana, **vannak** nemzetközi, európai és nemzeti szervezetei, és **vannak** nemzetközileg elfogadott szabályai és módszerei,
- nekünk a magyar terminológia értékes hagyományaira, eredményeire támaszkodva az egész világon zajló terminológiai folyamatokhoz kell kapcsolódnunk, a magyar terminológia fejlesztésével és a nemzetközi terminológiai hálózatba való beillesztésével.

Irodalom

- Antal L. 1978. A jelentés világa. (Gyorsuló idő) Gondolat Könyvkiadó: Budapest.
- Balaskó M. 2004. *Korpusznyelvészeti vizsgálatok és fordításnyelvi minták*. PhD Disszertáció. Kézirat: Pécs.
- Bánhidi Z. 1971. *A magyar sportnyelv története és jelene*. Sportnyelvtörténeti szótárral. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bessé, B. de – Nkwenti-Azeh, B. – Sager, J. C. 1997. Glossary of terms used in terminology. *Terminology*, Vol. 4, 1. 117-156.
- Cabré, M. T. 1992. *La Terminologia. La teoria, els mètoes, les aplicacions*. Barcelona: Emúries.
- Cabré, M. T. 1996. L'attività terminologica: armonizzazione e prospettive di interscambio. In: *La terminologia* 32. 35-44.

- Cabré, M. T. 1998. *Terminology. Theory, Methods and Applications*. (Terminology and Lexicography Research and Practice 1) Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins.
- Church, K. – Hanks, P. 1990. Word Association Norms Mutual Information and Lexicography. *Computational Linguistics*, 16, 1. 23-29.
- De Mauro, T. 2003. *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- Dias, G. – Guilleré, S. – Pereira Lopes, J. G. 2000. Benefiting from Multidomain Corpora to Extract Terminologically Relevant Multiword Lexical Units. In: Heid et al. (eds.): 339-348.
- Feleki L. 1978. A rajttól a röplabdáig. (Hogyan vált magyarrá sportnyelvünk?) *Magyar Nyelvőr* 102, 1. 1-7.
- Fontenelle, T. 2000. Extracting Phraseology for Content Analysis and Document Retrieval. In: Heid et al. (eds.): 351-358.
- Fóris Á. 2005. *Hat terminológia lecke*. (Lexikográfia és terminológia kézikönyvek 1.) Pécs: Lexikográfia Kiadó.
- Gárdus J. 1993. Egy krónikás feljegyzései. In: Klaudy (szerk.): 473-491.
- Gósy M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gulyás R. 2005. A tolmács technikai segédeszközei. In: Környei (szerk.): 54-58.
- Hartmann, R.R.K. (szerk.): 1999. *Dictionaries in language learning. Recommendations, national reports and thematic reports from the TNP sub-project 9: Dictionaries*. Thematic Network Project in the Area of Languages. Berlin.
- Heid, U. – Evert, S. – Lehmann, E. – Rohrer, C. (eds.): 2000. *Proceedings of the Ninth Euralex International Congress, Euralex 2000*. Stuttgart: Institut für Maschinelle Sprachverarbeitung, Universität Stuttgart.
- Károly K. – Fóris Á. (eds.): 2005. *New Trends in Translation Studies. In Honour of Kinga Klaudy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Károly S. 1970. *Általános és magyar jelentéstan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Károly S. 1980. A magyar szinonimaszótár és a szinonimitás. *Magyar Nyelv* 76, 143-156.
- Kiefer F. – Ladányi M. 2000. A szóképzés. In: Kiefer (szerk.): 137-164.
- Kiefer F. (szerk.): 2000. *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kiefer F. 2000. A szóösszetétel. In: Kiefer (szerk.): 519-568.
- Kis B. 2005. Automatikus terminológia keresés számítógéppel – kísérlet. *Fordítás-tudomány* 7, 1, 84-96.
- Klár J. – Kovalovszky M. 1955. *Műszaki tudományos terminológiánk alakulása és fejlesztésének főbb kérdései*. Budapest: MTESZ.
- Klaudy K. (szerk.): *Harmadik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. Miskolc: Miskolci Egyetem. I-II.
- Klaudy K. 1993. Fordítástudomány a világban – fordításoktatás Magyarországon. In: Klaudy (szerk.): I. 39-45.
- Klaudy, K. 1994. *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.
- Környei T. (szerk.): 2005. *Amit a tolmácsolásról tudni kell. Útmutató tolmácsoknak*. Budapest: Magyarországi Fordítóirodák Egyesülete.
- Kurtán Zs. 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- La terminologia 32 = *La terminologia tecnica e scientifica. Attualità e prospettive*. Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, 32. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Muráth J. – Hubainé Oláh Á. (szerk.): 2005. *A XXI. század kihívásai a szakfordítóképzésben*. Pécs: PTE Közgazdaságtudományi Kar.
- Muráth J. 2005. A terminológiai iskolák. In: Muráth, J. – Hubainé Oláh, Á. (szerk.): 37-44.
- Pais D. (szerk.): 1955. *Nyelvünk a reformkorban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Pléh Cs. 2000. A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai. In: Kiefer (szerk.): 951-1020.
- Prószéky G. – Kis B. 1999. *Számítógéppel emberi nyelven*. Bicske: SZAK Kiadó.
- Pusztai F. 2000. A XX. század műveltségváltásai és nyelvi változásai. *Magyar Nyelv* 96, 4. 385-391.
- Pusztai I. 1980. A bécsi terminológiai iskola elmélete és módszertana. *Magyar Nyelvőr* 104, 1. 3-16.
- Skripecz S. 1976. Műszaki Értelmező Szótár (Útmutató egy úttörő vállalkozáshoz). *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 23, 1. 22-26.
- Tolnai V. 1929. *A nyelvújítás*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- Várnai J. Sz. 2005. Európai uniós terminológia és fordítás – múlt és jelen. *Fordítás-tudomány* 7, 2. 5-15.
- Wüster, E. 1979. *Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und Terminologische Lexikographie*. Wien/New York, vol. I-II.
- Zauberga, I. 2005. Handling Terminology in Translation. In: Károly K. – Fóris Á. (eds.): 107-116.

Weblapok:

MaTT: <http://www.matt.hu>

MANYE: <http://www.manye.pte.hu>

HUTERM: <http://www.huterm.com>

Angol Google: <http://www.google.co.uk>

Félreértések a magyar lingvicizmus körül

Kontra Miklós

A magyar lingvicizmusról – tehát a magyarul beszélő nyelvközösségekben tapasztalható olyan társadalmi diszkriminációról, amikor magyarok egyik csoportja magyarok másik csoportját azon az alapon diszkriminálja, hogy az előbbiek szerint az utóbbiak „helytelenül” beszélnek – több előadásban és publikált tanulmányban fejtettem ki nézeteimet az elmúlt esztendőben (lásd pl. Kontra 2005 és Kontra 2006, továbbá az MTA Nyelvtudományi Intézetében 2005. június 14-én valamint a Nyitrán 2005. december 9-én tartott előadásaimat, utóbbiról beszámol Bárczi és Vančoné 2006), ezeket a nézeteimet azonban ma még számos félreértés övezi. A félreértések egy részét megpróbálom itt eloszlatni.

1. A nyelvművelők mindig a hibák ellen küzdenek, sosem a hibázók ellen – állítja pl. Grétsy László (2001: 15) –, s nincs megbélyegzés az *Édes Anyanyelvünk* című újságban sem – írja Bencédy József (2004: 63). Ez sajnos nem igaz. Számos példát lehetne idézni a beszélők nyelvművelők általi megbélyegzésére, legyen elég csak arra emlékeztetnem, ahogy Balázs Géza a Kossuth rádióban gúnyolta ki 2005. április 17-én a szlovákiai magyarokat a magyarországiakétól eltérő beszédük miatt (lásd Kontra 2005). De akik úgy érvelnek, mint Grétsy vagy Bencédy, elfeledkeznek arról a nyilvánvaló körülményről, amiről Kolláth Anna (2005: 91) így ír: „Hiába érvelünk, hogy nem a hibázók, hanem a hibák ellen küzdünk (Jakab 1998: 32), a beszélő természetesen azonosítja magát a hibával, s nem a hibát jegyzi meg, hanem úgy érzi, mások, még hozzá elsősorban kívülállók belegázoltak nyelvi és lelki világába.” Kolláth a muravidéki, Grétsy a magyarországi magyarokról ír, de a magyar anyanyelvű emberek lelki világába gázolás szempontjából ennek nincs lényeges jelentősége: a hibák elleni küzdelmet a legtöbb ember úgy éli meg, hogy a lelkébe gázolnak a nyelvvédők. Ez még akkor is így van, amikor a nyelvművelő tanácsok tényleg csak a hibákról szólnak, s nem a hibázókat pellengérezik ki.

2. Aki jót akar másnak, az lelkébe tapos a másiknak? Deme Lászlótól (*Édes Anyanyelvünk* 2004. április) idézi Minya Károly (2005: 54): „Ez a régen túlhaladott, de most ’társasnyelvészet’ címen újként tálalt szemlélet abból indul ki, hogy a nyelv kinek-kinek egyéni sajátja, melyet úgy használ és használhat, ahogy kiskorában a legközvetlenebb környezetétől elsajátította. Aki pedig – egy kiműveltebb, pontosabb, árnyaltabb változat elsajátítása érdekében – ennek módosítására próbálja serkenteni, az személyiségi jogaiba avatkozik, lelkébe tapos; ezáltal szembefordítja felnevelő környezetével, megbélyegezván azt.”

Hogy a lelkébe tapos, azt a magyar vagy a közép-európai nyelvészeti szakirodalmat ismerő ember már legalább 70 éve tudhatja. A *Prágai tézisek*-ben (1929) ezt olvashatja ugyanis:

Az anyanyelv oktatásában ... „nagyon gondosan kell ügyelni arra, hogy a tanulóknak ne támadjon *bizalmatlanság a saját anyanyelvi ismerettel szemben*; ezt az ismeretet az iskolának nem szabad vitatnia, hanem arra kell támaszkodnia.” (Antal szerk., 1989: 50)

Papp István (1935: 116) *A magyar nyelvtan nevelőereje* című füzetében ezt írta:

„A legelső dolog, ami a gyermeket meglepi az iskolában, az, hogy az a magyar nyelv, melyet otthon tanult az édesanyjától, s melyet szülei, testvérei és játszótársai beszélnek, nem helyes, hanem szégyellnivaló.”

A magyarországi iskolák nyelvjáráspusztító mivoltát mai esetekkel is könnyen be lehet mutatni. Korb Angéla (2003: 61–62) például így ír a német nemzetiségi oktatásban szerzett élményeiről:

„A Hetvehelyi Általános Iskola tanulója voltam (1988–96), amikor másodikosként egy az identitástudatomban megrendítő sokk ért: különórákra kellett járnom a némettanáromhoz, ugyanis azt mondta, hogy nem tudok németül, csak össze-vissza beszélek butaságokat. Hát persze, ha valamit nem tudtam kifejezni ékes irodalmi nyelven, mondtam tájszólásban, ahogy eszembe jutott. Ezzel az volt a gond, hogy a nyelvjárás nyelvtani szisztematikája és kiejtése gyökeresen eltérő az irodalmi „Hochsprache”-tól – nem is lehet másképpen, s én Großmutter helyett ’Kroßmottör’-t mondtam, ami valamilyen szinten helyes, a német idegennyelvként való oktatásában viszont teljesen helytelen!”

Mit nem ért Deme László? Azt, hogy a lélektaposás nem abból fakad, hogy vannak tanítók s nyelvművelők, akik „egy kiműveltebb, pontosabb, árnyaltabb változat elsajátítása érdekében” a gyerekkorban tanult nyelvváltozat módosítására próbálják serkenteni a kisiskolásokat. Hanem abból fakad a lélektaposás, hogy valójában megbélyegzik a kisiskolásokat meg másokat – de megbélyegzik a szüleiket is. Anyáznak. Van olyan eset is, hogy valaki nem veszi észre, hogy az egyetemi magyar nyelvész tanára valójában anyázik¹. Az a magyartanárnő, aki 4. éves egyetemista korában hazament a falujába és kijavította édesapját, mert suksükölt, jó nagy pofont kapott ezért, de csak sokkal később, az én előadásom után értette meg, hogy miért kapta azt a hatalmas atyai pofont.

Ne tessék engem félreérteni! Nem gondolom, hogy Balázs Géza, Deme László, Grétsy László és mások szánt szándékkal végzik azt a lélektaposást, amit végeznek ma is. Ebben a pillanatban is. Ők bizony, valószínűleg, jó szándékkal teszik, amit tesznek, csak nem tudják, milyen kárt okoznak. Ha a szakmai közvélemény, sőt – horribile dictu – a Magyar Tudományos Akadémia és a magyar kormány támogatja

¹ Több mint 40 évvel ezelőtt Halliday, McIntosh és Strevens (1964: 105) így írtak erről: „Amikor valakit megszégyenítenek azért, ahogyan beszél, emberségében sértik meg. Ha bárkit, de különösen ha egy gyermeket így megszégyenítenek, az annyira menthetetlen, mint amikor valakit a bűnszine miatt szégyenítenek meg.” (Saját fordításom, K.M.)

is őket (miként történik ez 2006-ban is, lásd pl. Szigetvári 2006), akkor ott tartunk, hogy a kormány, az akadémia, és jószerivel mindenki támogatja a magyaroknak magyarok általi megnyomorítását. Ebben az a legrosszabb, hogy ezt nem a letűnt kommunista diktatúra, nem is az azóta feltűnt globalizációs hatások, hanem a magyarok okozzák saját maguknak.

3. Az, hogy másoktól elvárjuk a standard magyar használatát, ugyanolyan jogos elvárás, mint az, hogy egy nő ne menjen temetésre miniszoknyában. A gondos, magas presztízsű beszédet az 1930-as években Angliában is a jó modor részének tartották, legalább annyira, mint azt, hogy valaki megfelelően öltözzön fel egy vacsorára vagy hogy nyissa ki az ajtót egy hölgynek (Milroy 1999: 33).

Ez az elvárás azért helytelen, mert azon a feltételezésen alapul, hogy a vernakuláris nyelvváltozat felcserélése a standard változatra ugyanolyan egyszerű dolog, mint a miniszoknya viselésével kapcsolatos társadalmi elvárások megtanulása. Ez azonban téves feltételezés: léteznek olyan nyelvjárások és nyelvhasználati (grammatikai és kiejtési) jelenségek, amelyeknek a megtanulása iskolás korban vagy később gyakorlatilag lehetetlen. A szakirodalomban számos esetet dokumentáltak, a magyarban is, amikor standard beszélőknek csak több generáción át tartó nyelvi alkalmazkodási folyamat eredményeképp sikerült a standard változatot elsajátítani (lásd pl. Kontra 2005). Például a palóc kiejtés felcserélése budapestire 10–14 éves kor után nagyjából annyira könnyű feladat, mint a cigány bőrszín fehérre változtatása.

4. Nem létezik magyar lingvicizmus, én sosem tapasztaltam. Ha mégis létezne, akkor is ez csak papírtigris, mert sokkal súlyosabb diszkriminációk sújtják a mai magyarokat. Aki nem tapasztalta, azért nem tapasztalta, mert őt nem sújtja a nyelvi alapú társadalmi diszkrimináció. De nagyon sokakat sújt. Íme néhány példa:

- Egy budapesti gimnáziumban egy fizikatanár azért tartott egy felvételizőt alkalmatlannak a gimnáziumi tanulmányokra, mert *iszok*-ot mondott, sőt még *a Petőfi*-t is, névelővel.
- Egy újvidéki rádióbemondót azért nem vettek fel rádióbemondónak Szolnokon, mert az illető középzárt *ë*-vel beszél anyanyelvét.
- Az Országos Szórakoztató Zenei Központ (OSZK) vezetője 2006. január 18-án így nyilatkozott a disc jockeyk számára rendszeresített vizsgáról, ami szerinte a magas szintű minőség védjegye: „Ha egy diszkós suksüköl, akkor eltanácsoljuk”. (Földes 2006)
- A „Mit csinál Ön, ha egy diákja órán ezt mondja:
 - *Még többször megy a templomba, mint ahányszor a harangszó szólíccsa.*” kérdésre egy erdélyi magyartanár így válaszolt 2001-ben: „Megkérem, javítsa ki. Tájainkon általánosan használatos, de engem zavar.”
 - „– *Azt mind beszedi-e?*
– *Bé.*”

- „Feltétlenül ki kell javítani. (*Azt mind beszedi-e?*) A válasz pedig lehet: *Beszedi, vagy Igen.*”
- Nemrég a Klubrádió riportere egy betelefonáló hallgató „Én is csatlakoznék az előttem szólókhoz...” mondata után háromszoros „-nék! -nék! -nék!”-kel reagált az élő műsorban (Kálmán 2006). Megjegyzem, hogy 1988-ban a felnőtt magyarországi lakosság 46%-a nyelvtanilag helyesnek ítélte az ilyen „nák-oló” mondatokat, (lásd Kontra, (szerk) 2003).
- Egy egyetemi magyar nyelvészeti tanszéken tanító kollégánk idén is azt köti diákjai lelkére, hogy „A nyelvjárások önmagukban szépek, de nem helyeselhető, ha a médiában használják őket, s az iskolában is a köznyelvet kell tanítani.” A magyarországi pedagógusok zöme ma is a köznyelvnek oktatásbeli kizárólagos használatán és a nyelvjárási nyelvhasználat szándékos visszaszorításán ügyködik (lásd Kiss 2000: 36).
- A magyarországi nyelvművelők s nyomukban az iskolai tanítók és tanárok a felnőtt magyarországi lakosság 92%-ának meg akarják változtatni a nyelvtani helyességgel kapcsolatos ítéleteit és kétharmaduknak a beszédét is meg akarják változtatni (lásd Kontra szerk., 2003).
- 2005 őszén megismételtük 1988-as országos vizsgálatunkat (Kontra szerk., 2003) egy budapesti mintán (N = 200), de most az is megkérdeztük, hogy *Amikor Ön bekapcsolja a rádiót és egy ismeretlen embert hall beszélni, kb. két perc után meg tudja-e ítélni, hogy az illető mennyire okos vagy intelligens?* A válaszolók 14,5%-a biztosan meg tudja ítélni, 32%-uk valószínűleg meg tudja ítélni, s 27%-uk talán meg tudja ítélni az ismeretlen beszélő intelligenciáját. Vagyis: a budapestieknek közel fele rabja annak az előítéletnek, hogy egy ismeretlen ember intelligenciáját csupán beszéde alapján meg lehet ítélni.¹

Végül egy szót arról, hogy a lingvicizmusnál sokkal súlyosabb társadalmi diszkriminációk is sújtják a magyarokat, ergo lehetne másról is beszélni. Először: ha el is ismerem, hogy a legsúlyosabb diszkrimináció megszüntetése előbbre való a kevésbé súlyos megszüntetésénél, ebből nem következik, hogy a kevésbé súlyosat nem kell megszüntetnünk. Másodszor: a magyar lingvicizmus társadalmi méreteit a magyar nyelvészek hajlamosak alulértékelni. Ma már, amikor országos reprezentatív adatok állnak rendelkezésünkre, melyek megismételhető vizsgálatból származnak (Kontra szerk., 2003), ezt az alulértékelési hajlamot semmivel sem lehet mentetni.

5. Miért ne szabadna egy tanárnak kifogásolnia az *én tudnák*-ot diákja beszédében? Miért lenne ez a javítás a diák jogainak megsértése?² Nem azt szorgal-

¹ Ezt a vizsgálatot Tardos Róbert, Angelusz Róbert, Lipták Mihály, Szilveszter Andrea és Váradi Tamás jóvoltából végezhettem el. A kutatást támogatta az Oktatási Minisztérium is az OM17542-1/2005. számú megállapodás alapján.

² Az angol tanításával kapcsolatos angliai vitákban is felmerült az az érv, hogy a nemstandard nyelvi jelenségek standardra javítása a személyi szabadságjogok megsértése. Az ún.

mazzuk, hogy „mindenki szóljon csak a maga tetszése, szándéka szerint” (Bencédy 2004: 61), s nem hirdetjük azt sem, hogy „mostantól nem kell nyelvtant, helyesírást tanítani” s „akinek van kedve, tanuljon meg írni, olvasni, ha nincs kedve, akkor makkoghat” (Matula–Maróti 2005: 3). Azt javasoljuk, hogy a nákoló diáknak a tanítók s tanárok ne felcserélő, hanem hozzáadó pedagógiával igyekezzenek megtanítani a standard változatot (lásd pl. Kontra 2003). Mondja el a tanár, hogy az *én tudnék* nyelvészeti szempontból helyes (hisz ez a szabályos alak, ez nem sérti meg az illeszkedés szabályát), de vannak magyarok, akik szerint az illeszkedési szabályt megsértő *én tudnék* alak a helyes, s mivel ők a társadalmi elit, ez a nyelvészetileg helytelen, de társadalmilag helyes alak a magas presztízsű (standard) alak. Mindkét alak használata lehet helyénvaló, de jó, ha tudja az ember, hogy mikor érheti hátrányos megkülönböztetés nákoló beszéde miatt. Mindezt egyébként már a prágai nyelvészek is tisztán látták, 1929-ben:

„Az irodalmi nyelv jellegzetes kettős tendenciát mutat: egyfelől a *kiterjedés tendenciáját*, azt, hogy a *koiné* szerepét játssza, másfelől azt a tendenciát, hogy az *uralkodó osztály monopóliuma és ismertetőjegye legyen.*” (Antal szerk., 1989: 36)

A standard változatnak ezt a kettősségét Labov (1982: 186) is megemlíti a nyelvészek társadalmi felelősségével kapcsolatban, amikor „a nyelvi demokrácia elvéről” ezt írja:

„A nyelvészek támogatják a standard változat használatát annyiban, amennyiben az a lakosság széleskörű kommunikációjának az eszköze, de ellenzik annyiban, amennyiben a standard változat a társadalmi mobilitás akadályá.”

Magyarországon az utóbbi másfél évtizedben a nyelvművelők a standard változat *koiné* szerepét hangsúlyozzák állandóan, s nem vesznek tudomást (szót sem ejtenek) a standard diszkriminációs szerepéről.

6. A nyelvművelők nem a hatalom képviselői, hanem a beszélőközösség segítői.

A szociolingvisták egyetértenek Sándor Klárával (2001: 213) abban, hogy „a nyelvhelyesség eszméje a hatalom fenntartását és továbbörökítését szolgálja, s ennek a törekvésnek eszköze a nyelvművelés.” Grétsy László (2001) szerint „ez a mondat inszINUÁCIÓ”, a nyelvművelő nem a hatalom képviselője, „hanem a beszélő közösségnek a segítője, kiszolgálója, aki a maga helyén mindegyik nyelvváltozatot elfogadja, sőt védi”.

A magyar(országi) társadalom lingvicizmusát s a nyelvművelés ebben játszott szerepét azonban objektív adatok bizonyítják. Ha a nákolást vesszük szemügyre, azt látjuk, hogy – Myhill (2004) tipológiája szerint – a magyar is olyan társadalom, amelyben a preskriptív norma szerint helyes *én tudnék* megegyezik a társadalmi elit

Kingman-jelentés (1988) szerint viszont a standard angol tudása nemhogy korlátozná a személyi szabadságot, hanem egyenesen megnöveli azt (lásd Quirk 1995: 26).

nyelvhasználatával, a preskriptív helyesség és a presztízsalapú helyesség nálunk egymást erősíti. Országosan reprezentatív vizsgálatunk szerint a stigmatizált [nák] változatot a legmagasabb presztízssű foglalkozási csoport (vezetők/szakértelmiségiek) 24%-a ítélte nyelvtanilag helyesnek, de a legalacsonyabb presztízssű csoportnak (egyéb fizikai munkások) 60%-a. Ugyanilyen különbségek vannak a nemstandard [bV], a szukszükölés, a suksükölés, a *természetesen hogy* szerkezet és a nemstandard [nem+e] esetében is, vagyis a szociolingvisztikailag fontos változók esetében a magyar preskripció (kodifikált norma) mindig egybeesik a társadalmi elit szerint helyes alakokkal. Ez az egybeesés teszi lehetővé a magyar lingvicizmust. Ha a preskriptív helyes alakok nem esnének egybe a társadalmi elit szerint helyes alakokkal¹, akkor a magyar nyelvművelők sem támogatnák (akaratlanul is) a lingvicizmust.

7. A standard magyart meg lehet tanulni, nem kell hozzá nagy erőfeszítés. Vagyis: a gondatlan beszéd a gondatlan emberek sajátja, a nemstandard beszélők megtanulhatnak a standard beszédet, ha nem lennének olyan lusták, s ha az iskola jobban végezné a dolgát. Ilyen egyszerű lenne ez a kérdés? Molnár (1994: 48) szerint a szombathelyi főiskolások nyelvhasználatában „az irodalmi, köznyelvi norma 100%-ához mérve mindössze 9,19%-ban érvényesül a hosszú időtartam” a felső nyelvvállalású hosszú magánhangzók esetében, vagyis 10 *í, ú* vagy *ű* közül 9-et röviden ejtenek. Ha a (nVk), a (*t*-végű igék kijelentő módja) és az (e) változóinkat vesszük szemügyre (a részletes elemzéshez lásd Kontra 2005 és Kontra 2006), azt találjuk, hogy

- mindegyiknek van erősen stigmatizált változata,
- ezek a változatok természetesek abból a szempontból, hogy megfelelnek a magyar grammatika nem előíró szabályainak,
- standard változataik megtanulása iskoláskorban vagy később nagy erőfeszítést igényel,
- standard változataik használata a nemstandard alapnyelvű beszélőktől állandó figyelmet kíván,
- az iskolázottsági mobilitás csak korlátozott mértékben tudja kiiktatni a stigmatizált változatokat.

8. A standardot beszélő nyelvészek, amikor a nem standard beszélők jogait védelmezik, képmutatók, hisz ők nem suksükölnek, vagyis nem vállalnak közösséget a megbélyegzettekkel. Ezzel az elvárással logikai baj van. A cigányokkal való esetleges szolidaritásunkból az is következik, hogy változtassunk bórszint?

¹ Vannak ilyen társadalmak, pl. a héber, az arab, az izlandi s bizonyos fokig a norvég, lásd Myhill (2004). A legtöbb európai nemzet azonban olyan, mint a magyar. Myhill szerint az előíró helyesség önmagában nem okoz társadalmi kárt, csak akkor káros, ha egybeesik a presztízsalapú helyességgel, ekkor ugyanis hozzájárul a nyelvi alapú diszkriminációhoz. Olyan társadalomban, ahol a társadalmi elit preskriptív szempontból helytelen alakokat is használ, nincs alapja a nyelven belüli lingvicizmusnak.

Netán a heteroszexuálisok változnak homoszexuálissá, ha szolidárisak a homoszexuálisokkal? A „képmutatás vádja” mögött az a feltételezés is megbúvik, hogy a vernakuláris nyelvváltozattól sokkal könnyebb megszabadulni, mint a bőrszíntől. Ez azonban nincs mindig így (lásd az előző, 7. pontot), a feltételezés alaptalan. A vernakuláristól eltérő új nyelvváltozat megtanulása az iskoláskorban vagy később sokszor nagy nehézségeket okoz, egy új nyelvváltozat sikeres elsajátítása gyakran több generációs feladat (lásd Kontra 2005).

Mit lehet tenni?

Láttuk, hogy a lingvicizmus esetenként hasonló a bőrszín szerinti diszkriminációhoz, hiszen megváltoztathatatlan jegyek alapján diszkriminálnak embercsoportok között, az egyik javára s a másik kárára. Peter Trudgill (Kontra és Trudgill 2000) szerint ha egy feketének, akit a fehérek hátrányosan megkülönböztetnek, nem célszerű azt tanácsolni, hogy váljon fehérre, vagy ha egy nőt nem biztatunk arra, hogy váljon férfivá, akkor a nemstandard beszédűek diszkriminációját sem úgy kell megszüntetni, hogy arra ösztökéljük őket, hogy tanuljanak meg „helyesen” beszélni. A diszkriminációt kell megszüntetni. Ennek vannak pedagógiai feltételei is: a ma dívó felcserélő nyelvpedagógia helyett a hozzáadó pedagógia lenne kívánatos. Amikor a standard nyelvváltozatot az anyanyelvváltozat kárára tanítják, felcserélő tanítás zajlik. Ha azonban a standardot hozzáadják az anyanyelvváltozathoz, vagyis amikor úgy tanítják a standardot, hogy nem károsul a diák anyanyelvváltozata, akkor hozzáadó tanítás zajlik. Ez csökkenti a nyelvi bizonytalanságot, növeli a nyelvi biztonságot, s ami a legfontosabb: hozzájárul a lingvicizmus csökkentéséhez.

Epilógus

Gellért Sándor (1916–1987) romániai magyar költő egy posztumusz kötetében (2004: 67) a következő anekdotát találjuk:

„Bizony gyermekkoromban én csak annyit tudtam Kölcsey Ferencről, hogy ő írta a magyar himnuszt, és azt, hogy félszemű volt. A himlő megfosztotta a bal szemétől. És hallottam még egy anekdotát róla az apámtól. Az anekdota így szól:

Egyszer Kölcsey utazott Nagykárolyból Biharba. A fuvarosa egy károlyi parasztember volt. Mennek-mennek. Egyszer csak valami vizet érnek. Azt kérdi Kölcsey a kocsistól:

- Miféle víz ez itt?
- Ez itt a Karaszna – feleli a kocsis.
- Nem Karaszna ez, barátom, hanem Kraszna.

Mennek tovább. Megint elérnek egy vízhez.

- Hát ez itt milyen víz? – kérdezi Kölcsey.
- Ez a Brettyó – válaszolja az ember.
- Nem Brettyó ez, hanem Berettyó – javítja ki Kölcsey.
- Az Isten ért az urak nyelvén – mordul rá a paraszt, és közé vág a lovaknak.”

Irodalom

- Antal L. (szerk.) 1989. *Modern nyelvelméleti szöveggyűjtemény I. (A prágai iskola)*, 27–52. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bárczi Zs.–Vančoné Kremmer I. 2006. A Felvidék szerepe a magyar tudományosságban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 2006/1: 185–196.
- Bencédy J. 2004. Értékek szolgálatában. In: *25 év anyanyelvünk szolgálatában*, 55–66. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Földes A. 2006. Besúgó dj-k és a zene diktátorai.
<http://index.hu/kultur/pol/oszk0117/> (2006. január 18.)
- Gellért S. 2004. *Kölcese*. Kolozsvár: Polis Könyvkiadó.
- Grétsy L. 2001. Egy kártékony segédkönyvről: Nyelv, nyelvi jogok, oktatás. Tanulmányok a társasnyelvészet oktatásához. Szerkesztette: Sándor Klára. *Édes Anyanyelvünk* 2001/5: 15.
- Halliday, M.A.K., McIntosh, A., Stevens, P. 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans.
- Jakab I. 1998. A szlovák hatás és a többi: Nyelvünk területi változatainak s társadalmi használatuknak kérdései és kérdőjelei. In: Kontra M. és Saly N. (szerk.) *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*, 25–33. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kálmán L. 2006. Nyelv és haza: Új lap a sajtó történetében. *Élet és Irodalom*, 2006. február 3., 6.
- Kiss J. 2000. *Magyar nyelvjárástani kalauz* (Magyar Nyelvészeti Továbbképzési Füzetek 3.). Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék.
- Kolláth A. 2005. *Magyarul a Muravidéken*. Maribor: Slavistično društvo.
- Kontra M. 2003. Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? (Papp István igaza). *Magyar Nyelvjárások* XLI: 355–358. 2005. Mi a lingvicizmus, és mit lehet ellene tenni? In: Gábrity Molnár I. és Mirnics Zs. (szerk.) *Közérzeti barangoló*, 175–202. Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság. Elektronikus formában: http://dragon.klte.hu/%7Etkis/kontra_lingvicizmus.htm 2006. Sustainable linguicism. In: Hinskens, F. (szerk.) *Language Variation – European Perspectives*, 97–126. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kontra M. (szerk.) 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kontra M. and Trudgill, P. 2000. If women are being discriminated against, you don't say „You should become a man”: An interview with Peter Trudgill on sociolinguistics and Standard English. *novELTy (A Journal of English Language Teaching and Cultural Studies in Hungary)* Volume 7, Number 2: 17–30.
- Korb A. 2003. Német nemzetiségi oktatás diákszemmel. In: *Kisebbségek együttélése* 5., 61–65. Szerkeszti és kiadja: Kisebbségkutató Közalapítvány Kuratóriuma, Pécs.
- Labov, W. 1982. Objectivity and commitment in linguistic science: The case of the Black English trial in Ann Arbor. *Language in Society* 11: 165–201.

- Matula Á. – Maróti I. 2005. Tízéves lett a Nyelvőrző. Matula Ágnes, a Duna Televízió szerkesztő-riportere válaszol Maróti István kérdéseire. *Édes Anyanyelvünk* 2005/4: 3.
- Milroy, J. 1999. The consequences of standardisation in descriptive linguistics. In: Bex, T. and Watts, R. J. (eds.) *Standard English: The widening debate*, 16–39. London/New York: Routledge.
- Minya K. 2005. Iskolai nyelvművelés: oktan tevékenység? In: Huszti I. és Koljadzsin N. (szerk.) *Nyelv és oktatás a 21. század elején*, 53–57. Ungvár: PoliPrint.
- Molnár Z. M. 1994. Néhány észrevétel a magyar nyelvi norma érvényesüléséről. In: Kemény G. és Kardos T. (szerk.) *A magyar nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában*, 47–50. Budapest: A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete.
- Myhill, J. 2004. A parametrized view of the concept of ‘correctness’. *Multilingua* 23: 389–416.
- Papp I. 1935. *A magyar nyelv tan nevelőereje*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Prágai tézisek 1989. In: Antal L. (szerk.) *Modern nyelvelméleti szöveggyűjtemény I. (A prágai iskola)*, 27–52. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Quirk, R. 1995. Language varieties and standard language. In: *Grammatical & Lexical Variance in English*, 21–31. London/New York: Longman.
- Sándor K. 2001. Nyelvművelés és ideológia. In: Sándor K. (szerk.) *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás: Tanulmányok a társasnyelvészeti oktatásához*, 153–216. Szeged: JGYF Kiadó.
- Szigetvári P. 2006. Új médiák, régi reflexek. *Élet és Irodalom* 2006. március 24., 15. lap.

Kognitív nyelvészet, idiómák, nyelvtanítás

Kövecses Zoltán

Alkalmazott nyelvészeti közhely, hogy az idegen nyelvek tanításának egyik legnehezebb része az idiómák tanítása. A problémát az okozza, hogy az idiómák a bevett tradicionális felfogás szerint nem átlátszóak, ebben az értelemben nem motiváltak. A kognitív nyelvészet módszereivel viszont a legtöbb idiómát motiválni tudjuk. Ez a motiváltság elősegítheti a könnyebb idiómatanulást.

Az idiómák motiváltságának tanulmányozása azonban több területen is komoly kihívást jelent az alkalmazott nyelvészet számára. Ezek közül négyet említek meg:

- (1) Milyen mértékű az idiómák motiváltsága egy nyelven belül?
- (2) Milyen mértékben motiváltak az idiómák két nyelv viszonylatában?
- (3) A különböző nyelvek milyen stratégiákkal fejeznek ki idiomatikus, nem szó szerinti jelentéseket?
- (4) Van-e szerepe a különböző nyelvek kulturális-ideológiai hátterének az idiomatikus, nem szó szerinti jelentések kifejezésében?

A dolgozat e négy kérdésre igyekszik választ adni – legalábbis igyekszik megtenni a kezdeti lépéseket a kérdések megválaszolásában, mindvégig azt tartva szem előtt, hogy a lehetséges válaszoknak lehet-e relevanciája az idiómák tanításában.

1. Milyen mértékű az idiómák motiváltsága egy nyelven belül?

A hagyományos vélekedés szerint az idiómák két vagy több szóból álló szerkezetek, melyek átfogó jelentése nem jósolható meg az őket alkotó szavak jelentéséből. A hagyományos elképzelés azt tartja, hogy az idiómák jelentése **önkéntes** (ld. Kövecses, 2005a).

Az idiómák kognitív nyelvészeti megközelítése egyetért azzal, hogy az idiómák jelentése nem jósolható meg teljes egészében, azonban azt vallja, hogy a kifejezések jelentése nagyrészt **motivált**. Az idiómák motivációjában legalább három kognitív mechanizmus vesz részt: a metafora, a metonímia, illetve a hétköznapi tudás (Lakoff, 1987). Ebben a dolgozatban csak a metafora-alapú idiómákkal foglalkozunk.

Vegyük először a következő idiómákat (Kövecses, 2005a):

Tűzet okádott mérgeben.

Szerelmük tüze már rég kialudt.

A festmény lángra gyújtotta képzeletét.

A férfi viselkedése csak olaj volt a tűzre.

Két végén égette a gyertyát.

Élete lángját kioltotta a baleset.

A szónok feltűzelte a hallgatóságot.

Ezekben a példákban olyan, tűzzel kapcsolatos kifejezéseket találunk, melyek a tűz kezdeti szakaszát (*lángra gyújtotta*), végső szakaszát (*kialudt*), az energiaforrás

felhasználását (*két végén égeti a gyertyát*), az intenzitás fenntartását (*táplálja a lelkesedés tüzeit*), illetve a tűz veszélyeit (*tüzet okádott*) írják le. A példák alapján megállapíthatjuk, hogy a *tűz* szó mellett az idiómákban más szavakat is alkalmazunk a tűz tartományából (*láng, éget, kiolt, kialudt*, stb.). Ezek a kifejezések és számos további példa arra utalnak, hogy az idiómák megalkotásában nem csupán maguk a tűzzel kapcsolatos szavak, hanem a tűz fogalmi tartománya vesz részt.

A fenti példákban a tűz tartományát számos absztrakt fogalom megértéséhez használjuk. A *tüzet okád* kifejezésben a tűz tartományát a düh tartományának megértésére használjuk. Vagyis a dühöt A DÜH TŰZ metafora segítségével konceptualizáljuk. A *szerelmük tüze már rég kialudt* kifejezés alapját A SZERELEM TŰZ metafora adja. A *festmény lángra gyújtotta képzeletét* mondat A KÉPZELET TŰZ metaforát kelti életre. A *férfi viselkedése csak olaj volt a tűzre* kifejezésben A KONFLIKTUS TŰZ metaforát fedezhetjük fel. A *két végén égette a gyertyát* idióma AZ ENERGIA A TŰZ TÁPLÁLÓJA metaforát tükrözi. Az *Élete lángját kioltotta a baleset* mondatban AZ ÉLET TŰZ metaforát lelhetjük fel, míg *A szónok feltűzelte a hallgatóságot* kifejezés A LELKESEDÉS TŰZ metaforára utal. Ezek az idiómák nem különálló nyelvi kifejezések, ahogyan ez rövidesen látni fogjuk. Bár az egy szóból álló egységek szigorúan véve nem számítanak idiómáknak (mivel megsértik a „két vagy több szóból álló kifejezés” feltételt), a példák között felsorolok több egyszavas metaforikus kifejezést is.

A DÜH TŰZ

*A veszekedés után valósággal **tüzet okádott**.*

*Csak **füstölgött** magában.*

*Teljesen **begőzött**.*

***Izzott** a haragtól.*

A SZERELEM TŰZ

*Szerelmük **tüze** végleg **kialudt**.*

***Lángol** a szerelemtől.*

*Már **elmúlt** a nagy **lángolás**.*

A KÉPZELET TŰZ

*A festmény **lángra gyújtotta** képzeletét.*

*A történet teljesen **feltűzelte** a képzeletét.*

*Képzelete hamar **lángra lobbant** a látványtól.*

A KONFLIKTUS TŰZ

*A gyilkosság újabb lázadást **szított**.*

*A férfi viselkedése csak **olaj volt a tűzre**.*

*A harc **tüze** gyorsan **terjedt**.*

*A felkelés utolsó **szikráját** is **kioltották**.*

*Az ellenség a **pokol tüzén** fog égni!*

AZ ENERGIA A TŰZ TÁPLÁLÓJA

*Két végén **égeti a gyertyát.***

*A pedagógusokat a **kiégés** veszélye fenyegeti.*

AZ ÉLET TŰZ

*Élete **lángját kioltotta** a baleset.*

***Magas hőfokon** éli az életet.*

*Már csak **pislákol benne** az élet.*

A LELKESEDÉS TŰZ

*A szónok teljesen **feltűzelte** a közönséget.*

*A csapat játéka valósággal **lángra gyújtotta** a szurkolókat.*

*Szinte **égett** az izgatottságtól.*

***Fűtötte** a lelkesedés.*

A fenti fogalmi metaforák biztosítják a motivációt a *tűz, kiolt, égeti a gyertyát, lángra gyújt*, stb. szavak, illetve az őket tartalmazó idiómák számára. A motiváció azonban nemcsak arra terjed ki, hogy miért használhatunk bizonyos tartományokból (pl. TŰZ) származó szavakat, kifejezéseket más tartományok nem szó szerinti jelentéseinek kifejezésére (pl. DÜH, SZERELEM, KÉPZELET) (vagyis A DÜH TŰZ, A KÉPZELET TŰZ, stb. fogalmi metaforák megléte miatt), hanem arra is, hogy az egyes szavaknak és kifejezéseknek miért az a nem szó szerinti jelentése, ami.

A fogalmi metaforákban szereplő egyes szavak és kifejezések jelentése javaslatom szerint azokon a „megfeleléseken” alapszik, amelyek az egyes fogalmi metaforákat alkotják. Ilyen fogalmi megfelelések például A DÜH TŰZ metafora esetében a következők:

Az égő dolog → a dühös ember;

A tűz hője → a düh;

A tűz oka → a düh oka; stb.

Mivel ugyanezen tartományok közti megfelelések érvényesek a többi tűzzel kapcsolatos fogalmi metaforára is, a megfeleléseket megadhatjuk általánosabb formában is:

Az égő dolog → az adott állapotban lévő ember;

A tűz hője → az állapot (pl. düh, szerelem);

A tűz oka → az állapot oka;

A tűz kezdete → az állapot kezdete;

A tűz égése → az állapot fennállása;

A tűz vége → az állapot vége;

A tűz intenzitása → az állapot intenzitása.

Ezek a megfelelések magyarázatot adnak a tűz tartományával kapcsolatos legtöbb idióma (és egyszavas metafora) specifikus jelentésére. Például a ***lángra gyújtotta** a*

képzeletét kifejezés azért jelenti azt, hogy 'elindította a képzelete működését', mert a kifejezés „a tűz kezdete → az állapot kezdete” megfelelésen alapszik; a *kioltotta a felkelés utolsó szikráját is* kifejezés azt jelenti, hogy 'véget vetett a felkelésnek', mert ez „a tűz vége → az állapot vége” megfelelésen alapszik; és a *tüzet okád* kifejezés azért jelent intenzívebb dühöt, mint a *forr a dühtől* kifejezés, mert ez „a tűz intenzitása → az állapot intenzitása” megfelelésen alapszik. Ilyen általánosított megfelelések segítségével több száz vagy akár több ezer fogalmi metaforán alapuló idióma motiváltságát tudjuk megmagyarázni.

Kövecses és Szabó (1996) leírnak egy általuk végzett kísérletet, amelyet az angolt mint idegen nyelvet tanulók metaforikus kompetenciájának fejlesztésére javasolnak. A kísérlet során két csoportot vizsgáltak. Az egyik csoport bizonyos idiómákat memorizálás segítségével (vagyis a mi elgondolásunk szerint, motiválatlanul) tanult meg, míg a másik csoport fogalmi metaforákon keresztül (vagyis motiváltan) tanulta meg ugyanazokat az idiómákat. A kísérletben a „fel-le” irányultsággal kapcsolatos metaforikus idiómákat (*cheer up* 'felvidul', *break down* 'elromlik', stb.) használtak. Az eredmények azt mutatták, hogy azok a tanulók, akik az idiómákat motiváltan sajátították el, nagyjából 25%-kal jobban teljesítettek az idiómákkal kapcsolatos feladatokban, mint azok, akik motiválatlanul sajátították el a kifejezéseket. A kísérlet eredménye tehát valódi bizonyítékot szolgáltat arra, hogy az idiómák tanulását nagyban segíthetik a jelen elemzésben megfogalmazott gondolatok.

2. Milyen mértékben motiváltak az idiómák két nyelv viszonylatában? A kérdés megválaszolására körkérdest tettem fel a *Cogling List* tagjaihoz az interneten. Arra kértem különböző nyelveket anyanyelvként beszélő nyelvészeket, hogy az angol *Cobuild Metaphor Dictionary* (Deignan, 1995) alapján leggyakoribbnak tűnő „absztrakt komplex rendszer” metaforacsoport egyikét, az ABSZTRAKT KOMPLEX RENDSZEREK, ÉPÜLETEK metaforát, vizsgálják meg az általuk beszélt nyelvekben, és jelezzék, hogy ezek a metaforák megtalálható-e bennük. A szótár alapján leggyakoribbnak tűnő ÉPÜLET metaforák céltartományai az ELMÉLET, a KAPCSOLATOK, a KARRIER, a VÁLLALAT, a GAZDASÁGI RENDSZEREK, a TÁRSADALMI CSOPORTOK, és az ÉLET fogalmai voltak. A válaszok alapján a következő kép alakult ki (ld. Kövecses, 2005b, 2005c).

Kazuko Shinohara (elektromos postán küldött üzenet, 2001. október) közlése szerint az ÉPÜLET metafora hatóköre a japánban megegyezik ugyanezen metafora tartományával a magyarban és az angolban. A japán nyelvész a következő metaforikus példákat küldte, melyek a japán anyanyelvűek számára autentikusnak és természetesnek hangzanak:

AZ ELMÉLETEK ÉPÜLETEK

kagaku-teki riron-wa genzai shoosuu-no senmonka-ni yotte kootiku sare-teiru.
 scienti-fic theory-Topic. now a few-Gen. expert-Dat. by construct Passive-State
Today scientific theories are built by a small number of experts.
Az elméleteket ma néhány szakértő építi fel.

makkaasii-ga sono sinwa-o uti-kowasi-ta.
 McCarthy-Nom. that myth-Acc. hit-break-Past.
McCarthy demolished the myth.
McCarthy szétzúzta a mítoszt.

kanojo-no risooshugi-wa hookai sita.
 she-Gen. idealism-Topic ruin Past
Her idealism got ruined.
Idealizmus összeomlott.

teekokushugi hookai-go-no sekai nituite kangaeru.
 imperialism ruin-after-Gen. world about think
(I) think about the world after the ruin/break-down of imperialism.
Az imperializmus összeomlása utáni világról gondolkodom.

kyookasho-no daiisshoo-o tobasitewa ikemasen. ato-no bubun-no
 textbook-Gen. chapter1-Acc. skip must-not. later-Gen. part-Gen.
 kiso-to naru mono desu kara.
 base/foundation-as become thing be because.
Don't skip chapter 1 of the textbook, because it will be foundations for later parts.
Ne ugord át a könyv első fejezetét, mert ez lesz a későbbiek alapja.

sono riron-wa dodai-kara matigat-teiru.
 that theory-Topic base/foundation-from mistake-State
That theory is wrong from the base throughout.
(That theory is built on wrong foundation.)
Az elmélet már alapjaiban hibás.

A KAPCSOLATOK ÉPÜLETEK

sikkarisita ningen-kankee-o kootiku sitai.
 solid human-relationship-Acc. construct want
We want to build solid relationship.
Szilárd kapcsolatot akarunk felépíteni.

oya-ko-kankee-no kiso-ga dekite-i-nai.
 parent-child-relationship--Gen. base-Nom. made-State-not
The foundation of parent-child relationship has not been made.
A szülő-gyerek kapcsolat alapját nem építették ki (csinálták meg).

futari-no kankee-ga houkai sita.
 two-Gen. relation-Nom. ruin Past
Relationship between the two has been ruined.
A kettőjük közti kapcsolat romba dőlt.

yuuujoo-ga kuzure-oti-ta.
friendship-Nom. collapse-fall-Past
(Our/Their, etc.) friendship has collapsed.
Kapcsolatunk összedőlt.

EGY KARRIER ÉPÜLET

kyaria-o kizuku
career-Acc. build/construct
to build a career
karriert épít

A VÁLLALATOK ÉPÜLETEK

kaisha-no kiban-o yurugasu jiken-ga oki-ta
company-Gen. base-ACC. shake event-Nom. happen-Past
There occurred an event that shook the foundation of the company.
Olyan esemény történt, amely alapjaiban ingatta meg a vállalatot.

A GAZDASÁGI RENDSZEREK ÉPÜLETEK

keezai-no kiban-o yurugasu jiken-ga oki-ta
economy-Gen. base-ACC. shake event-Nom. happen-Past
There occurred an event that shook the foundation of economy.
Olyan esemény történt, amely alapjaiban ingatta meg a gazdaságot.

nihon-no keezai-taisei-ga hookaisuru osore-ga aru.
Japan-Gen. economy-system-Nom. collapse threat-Nom exist
Japanese economy system is being threatened to collapse/ruin.
A japán gazdaságot az összeomlás fenyegeti.

keezai-taisei-o tatenaosu hituyoo-ga aru.
economy-system-Acc. rebuild necessity-Nom exist
We need to rebuild our economy system.
Újra kell építenünk gazdaságunkat.

A TÁRSADALMI CSOPORTOK ÉPÜLETEK

kono sakkaa-tiimu-wa tatenaoi-ga hituyoo-da.
this soccer-team-Topic rebuilding-Nom. necessary-be
This soccer team needs rebuilding.
Ezt a futballcsapatot újra kell építeni.

AZ ÉLET ÉPÜLET

jinsee-o tatenaoi-tai.
life-Acc. rebuild-want
I want to rebuild my life.
Újra akarom építeni az életemet.

ikikata-no kiso-o katameru
way-of-life-Gen. base-Acc. solidify
to make foundation of life solid
szilárd alapra építi az életét

Maity Siqueira (elektronikus postán küldött üzenet, 2001. november) szintén úgy találta, hogy az angol példák a Braziliában beszélt portugálban is megtalálhatók, vagyis, hogy az ABSZTRAKT RENDSZEREK ÉPÜLETEK fogalmi metafora a brazil kultúrában is létezik. Példái a következők voltak:

AZ ELMÉLETEK-GONDOLATOK/ KUTATÁS ÉPÜLETEK

Essa teoria suporta minha pesquisa.
This theory supports my research.
Ez az elmélet alátámasztja kutatásaimat..

Tal ideia entrou em colapso ha muito tempo.
Such idea collapsed a long time ago.
Ez a gondolat már régen megdőlt.

A KARRIER ÉPÜLET

Estou construindo minha carreira.
I'm building my career.
Építem a karrieremet.

A KAPCSOLATOK ÉPÜLETEK

Leva-se muito tempo para construir uma relacao.
It takes a lot of time to build a relationship.
Sok időbe telik egy kapcsolat felépítése.

O casamento deles esta em ruinas.
Their marriage is falling into ruins.
Házasságuk lassan romokban hever.

AZ ÉLET ÉPÜLET

Vamos construir um futuro melhor.

Let's build a better future.

Építsünk egy jobb jövőt.

Bár ezek a portugál példák nem adják vissza teljes egészükben az angolban található fogalmi metaforákat, Maity Siqueira megjegyezte, hogy a metafora ugyanúgy működik a brazil portugálban, mint az angolban.

Az ÉPÜLET metaforával kapcsolatban Zouhair Maalej-től is kaptam adatokat (elektronikus postán küldött üzenet, 2001. október). Maalej anyanyelve a tunéziai arab. Közlése szerint az ÉPÜLET metafora hatóköre a tunéziai arabban nagyon hasonlít az angolban találhatóéhoz, bár a megegyezés nem annyira egyértelmű, mint a japán esetében. Tőle a következő példákat kaptam:

AZ ELMÉLETEK ÉPÜLETEK

illi qaalu ma-3andu Hatta saas

(that said he no has least foundation)

What he said is unfounded.

Mondandójának nem volt semmi alapja.

illi qalu mibni 3al-hwa

(that said he speech built on air)

What he said is unfounded.

Beszédje levegőre épült / Beszédjének nem volt alapja.

Maalej szerint a KAPCSOLATOK ÉPÜLETEK metaforát nem gyakran használják a tunéziai arabban. Elmondása szerint „a kapcsolatokról kevés szó esik”. De létezik a tunéziai arabban a *binaa*’ szó, amely ‘épületet’ jelent, és amelyet akkor használnak, amikor „a feleség első alkalommal történő intimitásba vételéről” van szó. Ezt egy fajta „építkezésnek” fogják fel. (A szó azt is jelenti, hogy „egy fedél alatt élni valakivel”).

Más ÉPÜLET-metaforák azonban megtalálhatók:

A KARRIER ÉPÜLET

tabba3 is-siyaasa w-hadd mustaqblu bi-ydiih

He followed politics, and destroyed his career by his own hands.

Politizált, és karrierjét saját kezével tette tönkre / rombolta le.

A GAZDASÁGI RENDSZEREK ÉPÜLETEK

iD-Darba za3z3it il-3aalam

The strike rocked/shook the world economies.

A sztrájk megingatta / megrázta a világ gazdaságait.

il-Harb dammarit il-3iraak

The war destroyed Iraq.

A háború lerombolta Irakot.

A VÁLLALATOK ÉPÜLETEK

il-ma3mal bnaah huwa w-martu Tuba Tuba

(the factory built he himself and wife his stone stone)

His wife and him built their factory stone by stone.

Felesége és ő felépített egy gyárat kőről-kőre.

Maalej nem talált könnyen példákat a TÁRSADALMI CSOPORTOK ÉPÜLETEK metaforára. Az ÉLET ÉPÜLET metafora azonban ugyanúgy megtalálható a tunéziai arabban is, mint az angolban és a japánban:

AZ ÉLET ÉPÜLET

bna Hayaatu min jdiid ba3dma Tallaq

(built life his from new after divorced he)

He started to build a new life after his divorce.

Új életet kezdett építeni válása után.

Tehát az angollal való egyezés itt is nagymértékű.

A fenti nyelvi illusztrációk tanúsága szerint, a példák többsége magyarra is „átjön”, könnyen, természetes módon fordítható. Az angol, a magyar, a japán, a portugál, és az arab egymástól jelentősen különböző nyelvek. Az ABSZTRAKT RENDSZEREK ÉPÜLETEK metafora azonban úgy látszik mindegyikben megtalálható. (Ez az elemzés figyelmen kívül hagy bizonyos komplikációkat. Ezekre ld. Kövecses, 2005b.)

A „komplex absztrakt rendszer” metafora a különböző nyelvekben hasonló megfeleléseken nyugszik. Az épület mindegyikben a komplex rendszernek felel meg, az építés mint folyamat a komplex rendszer kialakításának, az épület összeomlása a komplex rendszer összeomlásának stb. Ha a megfelelések nyelvenként önkényesek lennének, akkor például az „épület összeomlása” egy adott nyelvben jelenthetné a „komplex rendszert” magát, vagy akár megfelelhethetne a „komplex rendszer építésének” is. Úgy tűnik azonban, hogy tapasztalataink nem támogatnak ilyen jellegű fogalmi önkényességet. Ennek viszont fontos alkalmazott nyelvészeti szerepe lehet. Az a tény, hogy ez a generikus fogalmi metafora egymástól nagyon eltérő nyelvekben megtalálható, és hogy a metaforát alkotó megfelelések minden nyelv beszélői számára ugyanazok, nagy segítséget nyújthat az idegen nyelvek tanulói számára.

Aránylag kis apparátussal nagyszámú idiómát tudunk motiválttá tenni, és ezáltal meg tudjuk könnyíteni ezek megtanulását.

3. Milyen stratégiákkal fejeznek ki a különböző nyelvek idiomatikus, nem szó szerinti jelentéseket?

A fenti kérdés megválaszolásához egy egyszerű kísérletet végeztem el (ld. Kövecses, 2005b). Két szemináriumom mintegy 20 hallgatójának azt a feladatot adtam, hogy fordítsák le angolról magyarra az egyik legjobban ismert fogalmi metafora kifejezéseit: TIME IS MONEY (AZ IDŐ PÉNZ) (Lakoff és Johnson, 1980). A résztvevő hallgatókkal igyekeztünk megállapodni a kifejezések legjobb magyar megfelelőjében (vagy esetenként megfelelőiben).

Amikor egy fogalmi metafora két különböző nyelvben történő kifejezési módjait tanulmányozzuk, a következő tényezőket kell figyelembe vennünk: az adott fogalmi metafora kifejezésére felhasznált szavakat, egy adott szó vagy idióma szó szerinti jelentését, ennek figuratív jelentését, és a felhasznált fogalmi metaforát magát. Ennek megfelelően négy kérdést kell feltennünk:

- (1) Az adott fogalmi metafora kifejezésére felhasznált szavak a két nyelvben ugyanazok-e vagy eltérők?
- (2) A felhasznált szavak szó szerinti jelentése ugyanaz-e vagy eltérő a két nyelvben?
- (3) A felhasznált szavak figuratív jelentése ugyanaz-e vagy eltérő a két nyelvben?
- (4) A felhasznált szavak ugyanahhoz vagy eltérő fogalmi metaforához tartoznak-e a két nyelvben?

Ha összevetjük egy adott fogalmi metafora kifejezési módját két nyelvben, ezekre a kérdésekre kell választ adnunk. Mint látni fogjuk, a kérdésekre adott válaszok az egyes metaforikus szavak és idiómák esetében eltérhetnek egymástól. Az eltérő válaszok különböző sémákat hoznak létre. Ezek a különböző sémák adják meg egy fogalmi metafora különböző kifejezési módjait két nyelv viszonylatában.

Lakoff és Johnson 16 nyelvi metaforát (vagyis 16 nyelvi példát) sorol fel a TIME IS MONEY fogalmi metaforára. A 20 hallgató konszenzuson alapuló véleményét figyelembe véve, a fogalmi metaforát a magyarban három különböző séma segítségével fejezzük ki.

Példaként az első kifejezési módra vegyük a következő angol metaforát:

*You're **wasting** my time.*

Pazarlod/ pocsékolod az időmet.

Itt az angolban a metaforikusan használt szó a *waste*. A magyar megfelelő a *pocsékol* szó. A *waste* alak és a *pocsékol* alak szükségszerűen más szavak. Viszont a két szó szó szerinti jelentése ugyanaz. A kifejezni kívánt figuratív jelentés is ugyanaz. Természetesen a jó fordítás egyik alapfeltétele pontosan ez az egyezés: a magyar szónak ugyanazt kell figuratíven, nem szó szerint jelentenie, mint az angol szónak. Végül pedig elmondhatjuk, hogy mind az angol *waste* szó, mind a magyar *pocsékol*

szó ugyanahhoz a fogalmi metaforához tartozik. Vagyis ugyanannak a nem szó szerinti jelentésnek a kifejezésére kapott séma a következő: szóalak: eltérő, szó szerinti jelentés: ugyanaz, figuratív jelentés: ugyanaz és fogalmi metafora: ugyanaz. Vagyis a kapott séma ebben az esetben a következő: eltérő, ugyanaz, ugyanaz, ugyanaz.

Vegyük egy másik esetet, amely egy másik sémát eredményezett:

*He's living on **borrowed** time.*

(a) Minden nap ajándék számára.

(b) Kapott egy kis időt ajándékba az élettől.

A magyar kölcsönvesz (*borrow*) igét nem használhatjuk az adott figuratív jelentés kifejezésére. Más szavak, kifejezések viszont (*ajándék, ajándékba kap*), amelyek szó szerinti jelentés eltérő a *borrow*-étől használhatók erre. Mivel a magyarban használt szavak, kifejezések a TIME IS MONEY, vagy szélesebben VALUABLE COMMODITY (ÉRTÉKES ÁRU) metafora részei, a kapott séma a következő lesz: szóalak: eltérő, szó szerinti jelentés: eltérő, figuratív jelentés: ugyanaz, fogalmi metafora: ugyanaz. Vagyis a kapott séma: eltérő, eltérő, ugyanaz, ugyanaz.

Végül a harmadik séma a következő volt:

*How do you **spend** your time these days?*

Mivel/hogy(an) töltöd az idődet mostanában?

Ebben az esetben a magyar *költ* ige, amelynek szó szerinti jelentése ugyanaz, mint az angol *spend* igéé, nem használható annak a figuratív jelentésnek a kifejezésére, amelyet az angol *spend* képvisel. A magyarban felhasznált *tölt* szó szerinti jelentése más, mint az angol *spend*-é, de figuratív jelentése ugyanaz; ugyanazt fejezi ki az adott metaforikus mondatban, mint az angol ige. Ami a fogalmi metaforát illeti, a magyar *tölt* ige nyilvánvalóan nem AZ IDŐ PÉNZ (ÉRTÉKTÁRGY) metaforához tartozik. A *tölt* ige ebben a használatában egy másik fogalmi metaforára utal: AZ IDŐ TARTÁLY (és a cselekvések, események ebben a TARTÁLYBAN LEVŐ ANYAGOK). Tehát itt a következő séma rajzolódik ki: szóalak: eltérő, szó szerinti jelentés: eltérő, figuratív jelentés: ugyanaz, és fogalmi metafora: eltérő. Vagyis a séma: eltérő, eltérő, ugyanaz, eltérő.

Az adott fogalmi metafora kapcsán az angol és magyar vonatkozásában leggyakrabban az első kifejezési módot, sémát találtuk: eltérő, ugyanaz, ugyanaz, ugyanaz. Ennél kisebb számban fordult elő a második séma: eltérő, eltérő, ugyanaz, ugyanaz. Legkevesebbszer a harmadik sémát találtuk: eltérő, eltérő, ugyanaz, eltérő. Fontos megjegyezni, hogy ezek a megoldási arányok más fogalmi metaforák és más nyelvek esetében eltérőek lehetnek. A fent röviden ismertetett esettanulmány mindössze arra mutat rá, hogy a figuratív jelentések kifejezésére két nyelv viszonylatában különböző stratégiák, sémák állnak rendelkezésünkre. Viszont ha kellően nagyszámú fogalmi metaforát vizsgálnánk meg ebből a szempontból két nyelv viszonylatában, rendkívül hasznos statisztikai általánosításokat tehetnénk arra vonatkozóan, hogy két nyelv beszélői mely sémákat alkalmazzák előszeretettel, vagy mely sémákat kénytelenek alkalmazni, amikor figuratív jelentéseket fejeznek ki. Ezen általánosítások,

kellő módszertani „tálalásban”, feltehetőleg nagymértékben elősegíthetnék az idegen nyelvek tanításának/ tanulásának hatékonyságát.

4. Van-e szerepe a különböző nyelvek kulturális-ideológiai hátterének az idiomatikus, nem szó szerinti jelentések kifejezésében?

Sok esetben egy fogalmi metafora két vagy több nyelvben is megtalálható (ld. pl. fent), és a fogalmi metaforát többnyire hasonló szavakkal és idiómákkal jeleníthetjük meg. Ennek ellenére azonban a metaforát megjelenítő kifejezések finom különbségeket mutathatnak a közös fogalmi metafora kulturális-ideológiai hátterében. Erre jó példa egy másik jól ismert fogalmi metafora: A SZERELEM UTAZÁS. (Lakoff és Johnson, 1980).

Ugyanazok a hallgatók, akik magyarra fordították AZ IDŐ PÉNZ metafora angol példáit, lefordították A SZERELEM UTAZÁS fogalmi metafora Lakoff és Johnson (1980) által adott példáit is. Az esetek többségében az angol-amerikai példák minden nehézség nélkül „átjöttek” magyarra, ezzel azt igazolva, hogy a metaforikus nyelvi kifejezések és a fogalmi metafora jól ismertek a magyar anyanyelvűek számára.

Ugyanakkor azonban a fordítás finomabb részletei érdekes potenciális különbségekre világítottak rá. Ezek közül tekintsünk néhányat röviden (bővebben ld. Kövecses, 2005b).

Több példában azt találjuk, hogy az amerikai angol mondatok inkább aktív szereplőket és akaratlagos cselekvéseket láttatnak velünk, szemben a magyar mondatokkal, amelyekben inkább passzív kapcsolatok és passzív emberek szerepelnek a szerelmi kapcsolatok nyelvi kifejezésében.

We're stuck.

*Elakadtunk.

Kapcsolatunk elakadt/kátyúba jutott/bedöglött.

We've gotten off the track.

*Kisiklottunk.

?Kapcsolatunk kisiklott.

Kapcsolatunk megfeneklett.

A fenti első angol mondatban a *we* névmást találjuk, amely tipikusan cselekvő emberi ágensekre utal, szemben a magyar megfelelővel, amelyben a *kapcsolat* szó szerepel, amely nem cselekvő emberi ágenst jelöl. Ugyanezt találjuk a második angol mondatban is, ahol az amerikai angolban két ember „siklik ki”, míg a magyarban megint a kapcsolat szenved el a megfeneklést (tkp. kisiklást). Nem azt állítom, hogy A SZERELEM UTAZÁS metafora magyar megfelelői soha nem lehetnek cselekvő személyek, hanem azt, hogy a vizsgált példák alapján a magyar megfelelőkben természetesebbnek tűnik a *kapcsolat* szó használata. Tehát a fogalmi metafora szűkebben vett kifejezése a megfelelések szintjén (angol: kisiklik – magyar: megfeneklik → véget ér) a két nyelvben megegyezik, de a szélesebb értelemben vett kifejezés eltérőnek látszik. Míg az amerikai angol egy cselekvő- és cselekvés-orientált kifejezési

módot alkalmaz, addig a magyar inkább egy passzivitás-orientált kifejezési módot preferál.

Más példák arra utalnak, hogy a kapcsolatokról hozott döntéseket az angolban aktív szereplők hozzák bizonyos belső megfontolások alapján, szemben a magyarral, ahol a döntéseket inkább külső kényszerítő körülmények szabják meg. Vegyük a következő példákat:

*We'll just have to **go our separate ways**.*

*Külön utakra kell lépnünk.

Elválunk útjaink.

*We can't **turn back now**.*

*Nem fordulhatunk vissza.

(Innen) már nincs visszaút.

Az első angol mondatban azt látjuk, hogy az angolban cselekvő szereplők vannak le bizonyos következtetéseket a kapcsolatra vonatkozóan, és ennek értelmében hozzák meg döntéseiket. A megfelelő magyar mondat azonban a külső körülményekről beszél. Hasonló a helyzet a második mondatban is, ahol a magyar fordítás a külső körülményekre helyezi a hangsúlyt, és a kapcsolat résztvevői nem tudatosan hoznak döntéseket, mint ahogy azt az angol példa sugallja. Általánosabban azt mondhatjuk, hogy a magyar olyan módon fejezi ki ugyanazt a fogalmi metaforát, hogy kissé fatalisztikus módon a külső körülmények erejéről és megkerülhetlenségéről beszél, szemben az angollal, ahol ugyanezeket a körülményeket a kapcsolat résztvevői tudatosan átgondolják, és azokat figyelembe véve belső megfontolások alapján döntenek róluk.

Az utolsó különbség a fogalmi metaforák kifejezési módjában, melyet említeni szeretnék, a következő. Különbséget találhatunk abban is, hogy a két nyelv beszélői mekkora természetességgel konceptualizálják a metafora alapján tárgyalt jelenséget, vagy annak egy aspektusát. Lássunk erre is két példát az adott fogalmi metaforából!

*Look **how far we've come**.*

?Nézd/látod milyen messzire jutottunk.

?Látod milyen messzire jutottunk?

***Where** are we?*

?Hol vagyunk/tartunk most?

A két angol példa mintegy kívülről értékeli a kapcsolatot, a résztvevők kívülről tekintenek a (metaforikusan) megtett útra. A fordítás nem okozott különösebb nehézséget, az angol mondatok magyarul is mondhatók. Viszont több hallgató is megjegyezte, hogy ilyen mondatokat a magyarban nem igazán mondunk. Ezt a fenntartást hivatott jelölni a magyar mondatok előtt álló kérdőjel. Tehát a magyarul beszélők sokkal kevésbé látszanak azzal a nagyfokú extrovertáltsággal viszonyulni szerelmi kapcsolataikhoz, mint amellyel az amerikai beszélők (legalábbis egy csoportja teszi) teszik.

Vagyis itt is azt találjuk, mint az eddigi esetekben. A fogalmi metafora létezik a két nyelvben, a metaforát hasonló nyelvi kifejezésekkel tesszük explicitté, de bizonyos finom különbségeket találunk a kifejezési módban. Az érdekes kérdés az, hogy ezek a finom különbségek megmaradnak-e finom különbségeknek, vagy esetleg szélesebb kulturális-ideológiai eltéréseket tükröznek. Én ez utóbbi lehetőségre voksolnék. Ahogy igyekeztem a példák elemzése során rámutatni, a jelentéktelennek tűnő nyelvi különbségek szélesebb és jelentősebb kulturális-ideológiai különbségek-ből adódhatnak. Ilyenek az aktivitás-passzivitás, az optimista-fatalisztikus és az extrovertált-introvertált gondolkodásmódok közti különbségek. Természetesen a fenti példák és ezek rövid elemzése nem több ötleteknél. Jóval több fogalmi metafora mély és szisztematikus elemzésére van szükség ahhoz, hogy az ötletekből valóban jelentős és a nyelvtanításban is hasznosítható eredmények szülessenek.

Konklúzió

Az idiómák hagyományos felfogásával szemben úgy találtuk, hogy az idiómák több módon is motiváltak és nem önkényesek. Motiváltságukat négy módon igazoltuk: (1) Az egy nyelven belül található idiomatikus kifejezések megléte és ezek jelentése bizonyos fogalmi metaforák meglétének és az ezeket alkotó szisztematikus megfeleléseknek tulajdonítható. (2) A két vagy több nyelvben megtalálható hasonló idiomatikus kifejezések megléte és ezek jelentése bizonyos univerzális metaforák meglétének és az ezeket alkotó univerzális megfeleléseknek tulajdonítható. (3) Az azonos fogalmi metaforák nyelvi kifejezése azonban nyelvenként eltérhet. Erre különböző megoldási sémák állnak rendelkezésünkre. (4) Az azonos fogalmi metaforák nyelvi kifejezése nemcsak megoldási sémákban különbözik egymástól nyelvenként, hanem abban is, hogy felhasználja a nyelvre jellemző kulturális-ideologikus hátteret.

E tényezők külön-külön és együtt is abba az irányba mutatnak, hogy az idegen nyelvekben található idiómákat lehetőségünk lenne az eddigieknél nagyobb szisztematikussággal tanítani. Amennyiben az alkalmazott nyelvészet jelentősnek ítéli meg a fentiekben bemutatott motiváltságot és szisztematikusságot, akkor új, széleskörű, két vagy több nyelvre kiterjedő projektek indulhatnak meg az idegen nyelvek legfontosabb idiómáinak a fent körvonalazott módokon történő feltérképezésére. Ez pedig új lehetőségeket nyithat az idegen nyelvek tanításának módszertanában, tankönyvek készítésében és a tantermi munkában is.

Irodalom

- Deignan, A. 1995. *Collins Cobuild English Guides (Vol. 7), Metaphor*. London: Harper- Collins.
- Kövecses Z. 2005a. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Kövecses Z. 2005b. *Metaphor in Culture. Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses Z. 2005c. Túl a fogalmi metaforákon. In *Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok*, XXI. 71-88.

- Kövecses Z. és Szabó P. 1996. Idioms: a view from cognitive semantics. *Applied Linguistics*, 17-3. 326-355.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. és Johnson M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.

I. Nyelvpolitika, nyelvi jogok

Genocídium – asszimiláció – integráció – koegzisztencia – interkulturalitás

Egy nép vagy népcsoport és nyelvének, kultúrájának
lehetséges sorsa¹

Bencze Lóránt

Az amerikai antropológiai nyelvészeti kutatások eredményeképpen tudatosult – többek között a kognitív nyelvészetben, szociolingvisztikában, szövegnyelvben – hogy világlátásunk szociokulturálisan van meghatározva, netán predestinálva, de nem kizárólagosan! Például a tér- és időérzékelés is részben szociokulturálisan van meghatározva. Olyan a tér, amilyennek látjuk – legalábbis részben olyan – és nem olyan, amilyen valójában. A térbeli információkat ugyanis begyűjtjük, rendezzük, tároljuk és átalakítjuk kulturális és nyelvi fogalmaink szerint. Vannak olyan nyelvek, amelyekben nincsen jobb és bal irány, hanem például tengerparti népeknek arra van egy-egy szavuk, hogy a *tengerpart felé* és a *szárazföld felé*. Még a magyar bakáknak sem volt állítólag bal-jobb fogalmuk a régidőkben. Azt viszont tudták, mi a különbség a széna és a szalma között – amit viszont a mai magyar lakosság többsége nem tud – és ezért a katonaságnál szénát kötöttek az egyik lábukra, szalmát a másikra. A vezénylés nem *bal/jobbb/bal/jobbb* volt, hanem *szénás lábad/szalmás lábad*.

Az is előfordul, hogy bizonyos fogalmak hiányoznak egy nyelvből, főként kultúrából, és ez katasztrófákhoz, emberek millióinak kiirtásához vezethet, amikor kultúrák találkoznak. Tipikusan európai fogalom a személyiség. Keresztény találmány. Kr. U. 200 körül Tertullianus használta először a *személy* fogalmát (lat. *persona* – eredetileg az ókori színész álarcába épített hangerősítő). Nyelvész és szemiotikus szemmel visszatekintve az első egyetemes zsinatok voltak az első „nemzetközi szemiotikai konferenciák”. Amikor ugyanis a zsidó eredetű kereszténység inkulturálódott a hellenizmusba, mintegy rákényszerültek a személy fogalmának megalkotására. Csak így lehetett görög fogalmakba önteni a megtestesülés és a Szentháromság misztériumát (vö. Bencze 1996: 129). A személy az európai kultúrában végtelen érték, hiszen egyetlen és megismételhetetlen:

Ilyen az ember. Egyedüli példány.
Nem élt belőle több és most sem él,

S mert fán se nő egyforma két levél,
A nagy időn se lesz hozzá hasonló

¹ Tanulmányom célja a tények megértése és a népek, nemzetek, népcsoportok közötti megértés. Aki bármiféle **elítélésének**, valaki ellen szólónak értelmez bármit is a tanulmányban, tévesen értelmezi. Az előadás egy részlete megjelent: 101 tanulmány Pusztai Ferenc tiszteletére. Argumentum, Budapest, 2006. 336-341.

A homlokán feltündökölt a jegy,
Hogy milliók közt az egyetlenegy.

Szegény a forgandó, tündér szerencse,
Hogy e csodát újólal megteremtse.

(Kosztolányi Dezső: Halotti Beszéd)

A személy keresztény eredetű európai fogalma – úgy tűnik – nincs meg a kínai kultúrában (ezért nem merülhet föl igazán a személyiségjogok megsértése sem), nincs meg az indiai kultúrában (Teréz anya majdnem életével fizetett azért, mert összeszedte az utcára kidobott betegeket), nincs meg közel-keleti kultúrákban (ön-gyilkos merénylők).

Az angol-szász és francia (politikai) kultúrából viszont hiányzik a kisebbség fogalma, jóllehet a szótárakban már megvan. Fasang Árpád francia jogász nyomán állítja, hogy a francia törvények ma sem ismerik a kisebbség fogalmát (Fasang Árpádtól szóbeli értesülés alapján). Azért nem ismerik, mert a franciák a francia forradalom alatt és után könyörtelenül meghalasztották az okcitán stb. nyelveket, az angolok már a 17. században betiltották a walesi, a skót (gaelic), az ír nyelv használatát, a manxi ki is halt, az amerikaiak pedig az indián nyelvek használatát irtották: „Meg kell ölni az indiánt, hogy megmentjük az embert”. Átnevelő kollégiumokat állítottak föl, ahol megverték az indián gyereket, ha anyanyelvén és nem angolul beszélt (Kárpáti 2003: 32-36). 1864-ben Carleton tábornok nyilatkozta a navajo indiánokról: „csak saját területük hegyeitől és rejtőzködő helyeitől távol ... tanulhatnak meg gyermekeik írni-olvasni, s tanulhatják meg maguk a navajok a béke művészetét és a kereszténység igazságát”. „Ez a fajta hozzáállás eredményezte, hogy Kit Carson ezredes addig gyilkolta és éhezette a navajokat, míg elűldözte őket saját területeikről” (uo. 32). Ez jóval a sztálini népiirtások és kitelepítések előtt történt, és óhatatlanul fölmerül a kérdés, vajon ez a hozzáállás eredményezte-e a trianoni békét és a II. világháború utáni áttelepítéseket. Sztálin az angol-szászok szövetségese volt! Vajon ezért nem zavarta őket annyira (és talán most sem nagyon zavarja?) a kommunizmus ötven-százmillió körüli emberéletet követelő örültsége. Az Egyesült Államokban még a két világháború között is tilos volt az iskolákban a navajo nyelvet használni. „Szappant tettek a szánkba, ha navajoul beszéltünk. Egyáltalán nem tudtam akkor még angolul, úgyhogy sok-sok szappant kellett ennem. Sok gyerek megszökött. Néhányan bele is haltak, hogy megpróbáltak télen hazajutni” (uo. 34). Ez a beállítódás a háttere a magyar nyelv tiltásának a köröttünk lévő, leszakadt területeken – az angol-szász és francia politika asszisztálásával.

„A kétnyelvűség sok helyütt, de különösen az Egyesült Államokban a szegénység, a butaság és a tudatlanság szinonimája.” (Skutnabb-Kangas 2000: 63, magyarul idézve 35). Ez is oka, miért nem érzékeny az angol-szász és francia politika arra, hogy egyes országokban elnyomják a kisebbség nyelvét, tiltják a kisebbség anyanyelvhasználatát. A Trianon után elszakított területeken a kétnyelvű kisebbségi magyarság iskolázottsága is jóval alacsonyabb, mint a többségi nemzeteké.

Úgy tűnik, hogy bizonyos fogalmak, attitűdök ellenben makacsul tartják magukat tízezer éveken át. Ilyen a kulturális, gazdasági, vallási imperializmus és felsőbbren-

dűség tana és gyakorlata a nagy kultúrákban. Gyökerei több tízezer, talán százezer évesek. Eszerint csak a saját hordám tagjai emberek, a többi mind nem ember: kő, állat, másik hordabeli. Tehát a *Ne ölj!* parancsa csak a saját hordabelire érvényes, minden másra nem vagy korlátozottan. A legrégebbi ránk maradt, három-négyezer évvel ezelőtti közel-keleti törvénykönyvek bizony nagy különbséget tesznek (halál-büntetés vagy csak pénz-büntetés) a büntetések kiszabásában aszerint, hogy 'saját' (polgár) vagy 'idegen' (rabszolga stb.) a sértő vagy a sértett (vö. *Ancient Near Eastern Texts* 1955, 159-223). Ennek a beállítódásnak része, hogy 'csak az én nyelvem érhető emberi nyelv, a többi érthetetlen', „barbár” (az ókori görögök szerint, de hát a magyarok is „ugatnak” középkori nyugati krónikások (Ekkehard és Luidprand). szerint: „kutyaszerű üvöltéssel rettenetes kiáltozást csapnak”, „ocsmány és ördögi hui, hui” hallatszik (A magyarok elődeiről 1986, 243, 230).

Ez a világlátás tehát az élőlények evolúciójának korábbi, a mai embernél már értelmetlenné vált mozzanataira vezethető vissza. Az antropológiai nyelvészet volt az első a 20. században, amelyik kimondta, hogy minden ma létező nyelv egyenlő, a maga nemében tökéletes, és minden nyelv kitermeli magából mindazt, amire azt a nyelvet beszélőknek szüksége van.

Ma azonban létezik újabb, globalizáció okozta, világméretű szociokulturális meghatározottság is, amelyik lecsapódik a nemzetközi divatszavakban és általánosan elterjedt szakkifejezésekben. De ezekben is fennmaradtak finom, kicsi, nem vagy nem eléggé tudatosult, néha tudattalan eltérések, mégpedig a saját kultúra meghatározta eltérések.

A címben felsorolt és nemzetközi divatszavakká vált szakkifejezések jelentését másként határozták meg magyar szótárak, és másként a Webster's Dictionary. Más a jelentése a *nemzet* (*natio*) vagy az *autonómia* szakkifejezéseknek a Magyar Köztársaságot körülvevő országokban, mint a magyarban. A magyar (kül)politikusok pedig nem értik, miért csapják be előttük az ajtót időről időre nyugaton és keleten, északon és délen. Az előadás célja a felsorolt tények megértése és a népek, népcsoportok közötti megértés elősegítése, egyfajta kulturális polifónia lehetőségének felvázolása, a két- és többnyelvűség antropológiai nyelvészeti hátterének konkrét megvilágítása.

Genocídium

Az ENSZ 1948. december 9-én egyhangúlag elfogadta a népirtás büntetéséről és megakadályozásáról szóló egyezményt. A jogfejlődésnek egyik legjelentősebb eredménye volt ez a megegyezés, amely bűnnek nyilvánította a népirtást. A szépséghibája, hogy olyan államok írták alá az egyezményt, akik előtte évszázadokon át részt vettek a népirtásban, éppen az aláírás idején milliókat dobtak ki lakóhelyükről – a napi média hírek szerint manapság is folyik a népirtás szerte a világban durvább és kevésbé durva eszközökkel –, és nem akarják, vagy nem tudják megakadályozni. Mostanában is vannak napok, amikor emberek ezreit ölik meg egyetlen napon csak azért, mert más nép tagjai. A második világháború óta eltelt hat évtizedben például Afrikában több milliós katolikus/keresztény fekete népséget gyilkoltak le, és sem a média, sem a nagyhatalmak nem törődtek vele, mert a kőolaj fontosabb volt nekik.

A Webster's (1983) szótárának meghatározása szerint **”genocide**, n. [Gr. *genos*, race, kind; + *-cide*; first applied to the attempted extermination of the Jews of Nazi

Germany.] the systematic killing or extermination of a whole people or nation” - azaz „először a zsidóknak a náci Németország által megkísérelt kiirtására használt szóösszetétel, egész nép vagy nemzet szisztematikus megölése vagy kiirtása”¹.

Az „Idegen szavak és kifejezések szótára” szerint (Bakos 1984): „**genocídium** *lat. el., jog* népirtás, egy nép v. népcsoport szervezett tömeges legyilkolása”. A szótár szemérmesen hallgat az 1944-45-ös német megszállás alatti, magyarországi holokausztról.

Az ókori Közel-Keleten, ha egy király elfoglalta egy másik király városát, megölték mindenkit, a nőket és gyermekeket is, a győztes király pedig saját kezével nyúzta meg a legyőzött királyt a városkapunál. Ez az ókori közel-keleti, az említett, történelem előtti hordaszemlélet megnyilatkozása. Továbbélése a modern korig, sőt napjainkig követhető: „Erős bosszúvágygal kell a sziúk ellen támadnunk, míg ki nem irtjuk az összes férfit, nőt és gyereket. Semmi mással nem juthatunk el ennek a problémának a gyökeréig”... „Minél többet tudunk legyilkolni idén, annál kevesebbet kell majd megölnünk a következő háborúban. Minél többet látom ezeket az indiánokat, annál inkább meg vagyok arról győződve, hogy mindannyiukat ki kell irtani vagy szegény fajként fenntartani” – mondotta William Tecumseh Sherman tábornok, az Amerikai Egyesült Államok hadseregének főparancsnoka, az amerikai történelem egyik leghíresebb katonai vezetője, nemzeti hős (1820-1891). „Számomra a jó indián a halott indián” – szállóige állítólag Philip Sheridan tábornok kijelentése, aki szintén az Amerikai Egyesült Államok hadseregének főparancsnoka, a polgárháború egyik leghíresebb tábornoka volt (1831-1888).

„... miközben a latinos-katolikus tolerancia megengedte [Közép- és Dél-Amerikában], hogy némely törzsi egységek megmaradjanak, valamint afelett is szemet hunyt, hogy a spanyolok az indiánokkal kezdtek házasságot kötni, Észak-Amerikában ... ezt nem tűrték, felszámolták a törzseket ...”. „Az indiánok eltávolításának elvénél világosabb példa nem igazán létezik arra, hogy az amerikai fehérek-ből mennyire hiányzott a természettel való kapcsolat. A törvényt ugyanis úgy hajtották végre, hogy érzéketlenül semmibe vették annak következményeit, hogy idegen indiánok ezreit helyezik olyan területre, amelynek a természeti erőforrásai éppen csak a már ott élő törzseket tartották el ... az erőszakos odatelepítés ... felborította az ökológiai egyensúlyt ...”. „... minden esküt és ígéretet megszegtek. Önkényesen, figyelmeztetés nélkül vettek el az indiánoktól minden földet ...”. „... tisztán és egyszerűen a kiirtás volt a cél ... és ha némely falu ... kiirtása nagyon véres is volt, ezeket csak a 'békefenntartással' járó elkerülhetetlen problémák közé sorolták ... kevés indián lett volna képes Montana néhány fehér lakójának tetteire, akik levágták a leütött indiánok fejét, fülüket whiskyben pácolták meg, a koponyáról leforrázták a bőrt, és azután a kifehéredett csontokba olyan szellemes megjegyzéseket véstek, mint például: 'Így már végre a rezervátumban ['tartósítva': szójáték – a ford.] vagyok’”. – „... nyomorult, mocskos, koszos, primitív, tolvaj, hazudós, alattomos, gyilkos, arcátlan, becstelen, zabálós utolsó gazemberek gyülekezete, a legrosszabbak, akiknek az Úr hagyta, hogy megmételeyezzék a Földet, és akiknek ... azonnali és végleges kiirtásáért mindenkinek imádkoznia kellene” – vakbuzgó amerikai így jellemezte az indiánokat. „Ennek a folyamatnak a során egy kicsi, szinte mellékes lépés volt a délnyugaton lévő apacs törzsek leigázása, deportálása és drasztikus kiir-

¹ A jelen szerző fordítása a továbbiakban is.

tása” (Források: Barrett 2002. – The Illustrated Home Library Encyclopedia. 1956. Vol. 18: 4291-4293).

Washingtonban az indiánok története, életmódja, szokásai a természetrajzi múzeumban vannak bemutatva, akár a dinoszauruszok és a mamutok. A történeti múzeumban nem esik szó róluk.

A két, ókori közel-keleti és újkori amerikai kép kiegészítéséül még két rövidhír a közelmúltból: „Ha Putyin utat engedne a genocídiumnak, már indulnánk is” „a gyűlölt ingusok és csecsenek ellen” – „sóhajt fel Aszlan, az [oszt] taxis”. Robert Fisk a brit Independent tudósítója pedig: „Ha valaki háborús bűnöket követ el egy országban, az ott élő elnyomott és elkeseredett emberek válasza is hasonlóan véres lesz. Mindenütt ez zajlott és zajlik a világban. A második világháborúban a német Luftwaffe lerombolta Coventry történelmi városnegyedét, majd néhány évvel később a királyi légierő a földdel tette egyenlővé Drezdát. Ilyen az emberi természet. Létezik ugyanakkor a kettős mérce is: képeket látunk a beszlni túsdrámáról, de arról nem érkeznek tudósítások, amit az orosz hadsereg művel egy csecsen faluban. Mindez persze nem mentség arra, ami Beszlanban történt, de talán segít annak megértésében, hogyan jutottunk idáig” (Magyar Nemzet 2004: 10).

Hogyan is jutottunk el idáig? És valóban ilyen az emberi természet?

P. D. McLean neves amerikai agykutatónak az 1950-1970-es években kialakított elmélete szerint az evolúció során a főemlősök agya három alapvető rendszerben növekedett. A három típus (az úgynevezett „hüllőagy”, az „ősemmlőagy” és az „újemmlőagy”) gyökeresen különbözik szerkezetében, kémiaiában, biológiai folyamataiban. Mindegyiknek megvan a sajátos „intelligenciája”, időérzéke, térérzéke, emlékezete és funkciói, más a morfológiája, más a kémiaiája, más a biológiaiája. A három azonban úgy össze van kapcsolva, hogy egyetlenként működik. Nincs önálló létezésük, jóllehet valamelyest külön-külön is működhetnek. Jelenlegi formájában az emberi agy tükrözi a törzsfelföldést, amely nem úgy ment végbe, hogy a magasabb szint lerombolta az alacsonyabbat, hanem úgy, hogy az előző struktúra megmaradt, valamelyest átalakult, az új rendszer pedig fölébe épült. A hüllőagy mintegy tanúja volt az ősemmlő agy kifejlődésének, és így tovább. Ebben a triunizmusnak nevezett agymodellben a mégoly korlátozott információcsere is a három agyalakzat között nagyobb információmennyiséget eredményezett mindhárom agyrésznek, mintha egyedül működne.

A ma élő gyíkokban és más hüllőkben a viselkedésformák olyan komplex prototípusát találjuk meg, amelyek az emlősökben is megvannak, az embert is beleértve. Ezek elsősorban az ön- és fajfenntartással kapcsolatosak, és mindenekelőtt területvédelmi tevékenységek: a lakóhely kiválasztása és előkészítése, a terület kijelölése, nyomhagyás, formális harc, területvédelem, rituális erőfitogtatás, a győzelmi mámor kimutatása, élelemgyűjtés, vadászat, hazatérés, raktározás, ürüléklerakó helyek használata, csoportképződés, hierarchia kialakítása, vándorlás stb. Nem nehéz felismerni ezeknek a viselkedésformáknak emberi megfelelőit, akár Nietzsche akarat-erő-filozófiájára gondoljunk, akár Artúr király lovagjainak küzdelmére vagy a törzsközösségben élő harcosok táncára. A társadalmi életben tehát számtalan jelenséget találunk, amely a hüllők viselkedését követi. A hüllő-komplexum millió éveket túlél, megtartotta az emberben is „krokodil” tulajdonságait. Az emberiség történelmé-

ben a mai napig uralkodik az intolerancia, a területekért való küzdelem. A hulló-komplexum utánpótlási kényszere magával ragadja az egyes embert is a tömegben. Személyisége – agyának többi része, a limbikus rendszer és a neokortex – újra a felszín alá kényszerül. A tömegmészárlások, háborúk és tüntetések összecsapásai, a rombolás és pusztítás erői nem kapcsolhatók ki, nem vonhatók minden pillanatban a neokortex uralma alá. Amit a neokortex (tudomány, művészet) alkot és felfedez – kőbaltát, kést, kereket, nukleáris energiát – azt a hulló-komplexum bárdként, kardként, puskaként és bombaként alkalmazza. Az utópiák és a pusztító racionalizmus soha, a természettudományok pedig többnyire nem számolnak az emberben a hulló-komplexummal.

Éppen az értelmiség hajlamos arra, hogy nem törődik a neocortex, főként pedig a „homloklebeny hideg és számító” rátelepedésével a hullóagyra. Ennek a rátelepedésnek az eredménye a genocídiumnak „intelligens” változata. Ez elsődlegesen nem fizikai megsemmisítése egy népnek, népcsoportnak, hanem szellemi, kulturális és nyelvi megsemmisítése, amelynek következtében a második lépésre, a fizikaira esetleg már nem is lesz szükség.

Az ókori rómaiak, ha legyőzték ellenségüket, akire nagyon haragudtak, akkor földig rombolták városukat, és sóval hintették be a helyét. A XX. századi nagyhatalom a rómaiaknál ravaszabb. Neutronbombákat tart készenlétben, amelyek az épületeket épen hagyják a hódítók hasznára, csak az embereket irtják ki. Még ennél a XX. századi köztársaságnál is aljasabbnak tűnnek az ókori görögök. Amikor meghódítottak egy kis városállamot – Pázmány és Elianus elbeszélése szerint – sem az épületeket nem rombolták le, sem a polgárokat nem mészárolták le. Egyszerűen szétverték az (anyanyelvi) oktatást. Ezzel rabszolgasorsra kárhoztatták a teljes lakosságot. Az 1867-es Kiegyezés utáni magyar kormányok nem mindig tartották magukat a Deák alkotta nemzetiségi törvényhez, és például nem engedélyeztek szlovák gimnáziumot. A román elemi iskolákat viszont fizették. Ha egy népnek nem biztosítják az iskolázást, azt a népet egy másik nép rabszolgáinak szánják, akkor is, ha a második évezred végének politikai-társadalmi paradigmájában ezt nem rabszolgaságnak, hanem Európához való csatlakozásnak vagy oktatásfejlesztésnek vagy bárminek nevezik is.

Tovább tűnődhetünk: Valóban „ilyen az emberi természet”? És szükségképpen ilyen-e az emberi természet?!

Ami számol a hármas agy meglétével és természetével, az a művészet és a vallás, és ami hatni tud rá, az nem a pusztán „értelmes” beszéd, hanem a meggyőző, vagyis az érzelmi, a művészi, a vallásos kultúra. Az éhe a szépnek, a jónak és az igaznak. Sajnos azonban ezek sem mindig, sőt ráerősíthetnek a hullóagyra (lásd a vallásháborúkat). Az a szállóige, hogy „Szeresd felebarátodat, mint önmagadat”, nem a hullóagy kijelentése, hanem a ráboruló limbikus rendszer és a neokortex, a mindegyikük fölé boruló szublimált ösztön és a szupernaturális *Weltanschauung* megnyilatkozása. A hullóagy állandó, a neocortex időnkénti összeütközésben áll velük. Az összeütközés tény, amivel számolnunk kell. Sem fölszámolni nem tudjuk, sem elbagatellizálni nem szabad. Elviselhető korlátok közt tarthatjuk. Ez a kivitelezhető tolerancia. Ezt kell szembeállítani a hitleri és sztálini szociál-darwinizmussal – miszerint a zsidókérdés lágerkérdés, illetve a magyarkérdés vagonkérdés – a Benes-dekrétumokkal és hasonlókkal, amelyek még ma is kísértenek, mint például az 1970-es években egy

Nagy-Britanniában terjesztett, a Magyar Köztársasággal szomszédos országból származó félhivatalos irat, hogy a genocídium jogos és megengedhető bizonyos esetekben¹.

A XI. század elején egy király a mai keleti és nyugati oldalról tekintve is oktalan toleranciára oktatja fiát *Intelmeiben*: „... az egy nyelvű és egy szokású ország gyenge és esendő ...” Ugyanakkor „a különb-különb nyelv és szokás ... a külföldieket a pöffeszkedéstől elrettenti” (Árpád-kori legendák és intelmek. 1983: 59. Kurcz Ágnes ford.). Ezek a mondatok teljes szembefordulás az évmilliók és évezredek hulló- és hordaszemlélettel. Ezt a faji, nyelvi, nemzeti alapon álló államok meg nem érthetik. Ez a hagyomány folytatódott később, amikor – elsőként Európában – a protestáns Bethlen Gábor, majd a katolikus II. Rákóczi fejedelem rendelte el és valósította meg a vallási türelmet. Ne felejtjük el, hogy ebben az időben még Istennek tetsző cselekedet volt az írek lemészárlása a parlamentarizmus országában, de még később is szokásban volt a cigányok lefejezése a szabadság, egyenlőség, testvériség országában, az indiánok kiirtása és a feketék rabszolgasága az emberi jogok és a korlátlan szabadság országában.

Asszimiláció

Webster's: „**assimilation** ... 4. in sociology, the merging of diverse cultural elements”, azaz „a szociológiában eltérő kulturális elemek összeolvadását” jelenti.

Idegen szavak és kifejezések szótára: „... 4. teljes hozzáidomulás vmihez, beolvadás vmibe (pl. más országba, népbe), 5. egy adott társadalmi csoportba történő fokozatos beépülés”.

A két szótár meghatározásában feltűnő különbség van. A magyarban egyoldalú mozgást sugall, és „teljes”. Ezért adott esetben a kisebbségnek pejoratív jelentésjegyet tartalmaz: egyik a másikba beolvad, fokozatosan beépül, teljesen hozzáidomul, míg az angolban az eltérő kulturális elemek összeolvadnak! A magyar külpolitika (1867 óta) sok más esetben következetesen nem volt tekintettel a nyugati, nyugat-európai és a magyar meghatározások különbségeire.

Az asszimiláció elleni védekezés a közösségnek, csoportnak a bezárkózás, a szegregáció. Az identitás elvesztésének félelme szüli mindkettőt. A külső, nagyobb közösség is bezárhatja, szegregálhatja a kisebbet (indián rezervátumok). Általában mindkettő belülről és kívülről fakad egyszerre. Ezt nevezik gyakran gettósodásnak. Az is általános, hogy a külső ellen harcolunk mint rossz ellen, a belső ellen nem lép föl a kisebbség és persze a többség sem.

Webster's: „**segregate** ... 2. to separate from others ...”, azaz „elkülöníteni másoktól” – **segregation** ... 2. a segregated part, group, number, etc. ...”, azaz „elkülönített rész, csoport, szám stb.”

Idegen szavak és kifejezések szótára: „**szegregáció** ... 2. a négek elkülönítése a fehérektől az Amerikai Egyesült Államokban ...”

Webster's: „**ghetto** ... 2. any section of a city in which many members of some national or racial group live, or to which they are restricted ...”, azaz „városnegyed, amelyben nemzeti vagy faji csoport sok tagja lakik, vagy amelyre korlátozva vannak”.

¹ A kezembe kaptam ezt az iratot 1973-ban.

Idegen szavak és kifejezések szótára: „**gettó** ... 2. a faji alapon elkülönített néger v. színesbőrű lakosság külön városrésze”.

Megint csak érdekes a Webster's meghatározásának eltérése az Idegen szavak és kifejezések szótárától. A Webster's meghatározása szemérmetesen nem említi egyik szó esetében sem a négereket, sem az Egyesült Államokat.

Kisebbség

Általában a kisebbség olvad be a többségbe. Ezért figyelembe kell vennünk a kisebbség meghatározását is.

Webster's: „**minority** ... 2. a racial, religious, national, or political group smaller than and differing from the larger, controlling group of which it is a part ...”, azaz „faji, vallási, nemzeti vagy politikai csoport, amely kisebb és különbözik a nagyobb, uralkodó csoporttól, amelynek része”.

A magyar nyelv értelmező szótára (1965): „... Valamely államban az annak nemzeti jellegét meghatározó néptől nyelvében, történelmében különböző népcsoport ...”

A magyar és az angol meghatározás eltérése ebben az esetben is az eltérő kulturális háttérrel árulkodik. Angolban: *faji, vallási, politikai* és *uralkodó* jegyek szerepelnek, a magyarban nem, viszont az angolban hiányzik a *nyelv* és a *történelem* kiemelése. A nemzeti szocializmus bukása óta, a magyar kultúrában a *faj* szó nem szerepelhet humán és társadalomtudományi környezetben.

A *kisebbség* nemcsak a fenti, főként a Webster's meghatározása, hanem az emberekben általános és ősi ikonikus gondolkodás alapján is eleve pejoratív. A kicsi, a kevés, a rövid, az alacsony stb. általában valami rossz, szemben a naggyal, a sokkal, a hosszúval, a magassal (Bencze 2000: 53-60).

Integráció

Webster. „**integrate** ... 4. (a) to remove the legal and social barriers imposing segregation upon (racial groups) so as to permit free and equal association ...”, azaz integrálni annyit jelent, mint „eltávolítani a (faji csoportokra) elkülönítést kényszerítő törvényes és társadalmi korlátokat a célból, hogy lehetővé tegyék a szabad és egyenlő érintkezést”.

Idegen szavak és kifejezések szótára. „... **1. integrálódás** egységesülés, beilleszkedés, egyes részek egyesülése egy egésszé; összegződés **2. beolvasztás, hozzácsatolás** ...”

Ismét azzal a jelenséggel szembesülünk, hogy meglehetősen más a magyar meghatározás, mint az angol. Az angolban egyrészt ki van emelve az akadályok eltávolítása, a szegregációnak mind jogi, mind társadalmi megszüntetése, másrészt szabad és egyenlő a kapcsolatrendszer, nem pedig „beilleszkedő”, sőt „beolvasztó”, mint a magyarban. A *faj* fogalmát ismét mellőzi a magyar a már említett okok miatt.

Ma a kisebbségeket illetően, főként a cigányságot illetően divatszó az integráció, de félő, hogy senki sem határozta meg, senki sem tudja pontosan, milyen jelentésben használja ő maga, és milyen jelentésben mások.

Koegzisztencia

Webster's: „**coexistence**, *n.* existence together at the same time or at the same place,” azaz „együttlétezés egyazon időben vagy egyazon helyen”.

Idegen szavak és kifejezések szótára. „... közös előfordulás, együttes létezés, együttélés”.

Az angol meghatározás a magyarral szemben kiemel két jelentésjegyet: egyazon időben vagy egyazon a helyen. A koegzisztencia megvan általában a társadalomban különböző osztályok között mindaddig, amíg ez az együttélés egyfajta gazdasági, politikai és társadalmi egyensúllyal is jár. A gazdagok megmaradnak gazdagoknak, általában egymás közt házasodnak, a szegények megmaradnak szegénységben stb. Az együttélés burkoltan magába foglalja a „békés” együttélés mozzanatát is. Általában sérülékeny, mert nem veszik észre, vagy nem akarják észrevenni a különbségekből adódó problémákat. Ha a társadalom kellően rugalmas, és a társadalmi osztályok átjárhatók, akkor a koegzisztencia tartós. Ezt szolgálta tudattalanul is a cseregyerek rendszer a 19. században és a 20. század elején a történelmi Magyarországon. A magyar nemesség soraiba is évszázadokon át folyamatosan kerültek bele újra és újra nem nemesek. A magyar királyok folyamatos nemesség-adása talán az egyik oka, hogy a feudalizmus sokáig, a feudális szokások pedig mindmáig elhúzódtak. Ha a hátrányos helyzetet a hátrányos helyzetben lévők akár isteni rendelésnek, akár más módon természetesnek veszik, szintén fennmarad az együttélés. A kommunikáció az egyes rétegek, csoportok közt korlátozott, de ennek előnye, hogy kommunikációs zavarok sem állnak be.

Kultúra

Idegen szavak és kifejezések szótára: „**kultúra** ... 1. az emberi társadalom által létrehozott anyagi és szellemi javak; ennek egy adott korszakban való jellegzetes állapota 2. a civilizációval szembeállítva: szellemi javak, műveltség ...”

Webster's: „**culture** ... 8. the concepts, habits, skills, art, instruments, institutions, etc. of a given people in a given period; civilisation”, azaz „adott nép fogalmai, szokásai, készségei, technikája, eszközei, intézményei stb. adott időszakaszban; civilizáció.

Ismét csak feltűnő a különbség az angol és a magyar meghatározás között. A magyarból hiányzik vagy csak *in confuso* van benne, ami az angolban *expressis verbis* szerepel, mégpedig a *fogalmak, szokások, mesterség, készségek, eszközök, intézmények*. A *civilizáció* pedig szinonimája a *kultúrának*, ellentétben a magyarral, ahol szembe van állítva a kultúra a civilizációval.

Finály: „**cultura** .3) átv.ért. A) *kimívelés, képzés*

Alapszava a **colo** – szántóföldet művel, ápol, termeszt, lakik, gondoskodik, tisztel, becsül, valamivel sokat és szorgalommal foglalkozik, ékít, díszít”.

Nekünk a fenti jelentésekből új jelentést kell összerakni a *kulturális ökömenét*, amelyben benne vannak az alábbi jegyek: olyan társadalom, amelyben *művelik, ápolják, sokat és szorgalommal foglalkoznak, tisztelik, becsülik a különféle szellemi és anyagi javakat, fogalmakat, szokásokat, technikákat, eszközöket, nemzeti nyelveket és intézményeket fajra, nemre, vallásra, életkorra való tekintet nélkül*.

Interkulturális

Jellemző, hogy a már idézett, 1984-es kiadású Idegen szavak és kifejezések szótárában nem található meg a szó, de újabb kiadásában sem.

Webster's: **intercultural** 1. between or among different cultures or ethnic groups", 2, in agriculture, (a) designating the cultivation of one crop between the rows of another; (b) relating to cultivation by stirring the soil lying between individual plants, as in the cultivation of corn with a hoe or with a cultivator", azaz „1. két vagy több különböző kultúra vagy etnikai csoport közötti, 2. a mezőgazdaságban jelöli, (a) amikor az egyik növényt úgy termeljük, hogy egy másik növény sorai közé vetjük,” – hozzátehetnénk, amikor is a növények egymást nem veszélyeztetik – „2. (b) olyan művelésmódra vonatkozik, amelyben az egyes növények közt fellazítjuk a talajt, mint a növénytermesztésben kézi kapával, vagy géppel”. Ez lenne ma az egyik új, tudatosítandó és kidolgozandó feladata a társadalomnak. Fellazítani a görcsöket a különböző kultúrák, nyelvek, azaz szokások, gondolkodásmódok között, anélkül, hogy őket magukat és anyanyelvüket kikapálnánk, azaz amitől éppen görcsölnek, nehogy elkövessük. Tudni azt, hogy az egymástól eltérő kultúrák, nyelvek napi együttléte nem feltétlenül “káros” egyik vagy másakra, és nem feltétlenül oltják ki egymást. Ahogyan interkulturális volt nálunk valaha még a babtermelés is. A kukorica közé vetették, fölfutott a kukoricára, alatta pedig virított a tök, gazdaságossá téve a termelést anélkül, hogy egymást veszélyeztették volna a növények, sőt a bab nitrogént kötött le a levegőből a kukorica gyökereinek, nem is szólva az ebben a művelt vadonban megbúvó vadnyulakról, fácánokról, borzokról. A közvetlenül és általánosan tapasztalt eredmény lett a társadalomnak az olcsó bab. Ennek az interkulturális szemléletnek a nevelés és az oktatás szerves részét kellene alkotnia. Az interkulturális szemléletmód csaknem azonos az ökológiai gondolkodásmóddal és viselkedéssel. A kultúrák együttélése öko-logikussá, vagyis az élők, illetve kultúrák okos egymáskísérése (vö. Bencze 1999).

Ökumené

Webster's: ebben az alakban a szó nem található, de az ecumenical címszó alatt [... Gr. *oikoumenikos*, of or from the whole world] ; *oikoumene* (ge) the inhabited (world) ...” vagyis az egész világ, a lakott világ.

Idegen szavak és kifejezések szótára: így nem említi, de „**ökumenikus gör-lat** általános, egyetemes, az egész világot érintő (főleg vallási mozgalmakkal, intézményekkel, címekkel kapcsolatban)”.

A gör. oikosz jelentése nemcsak ház, épület, hanem haza, hon, templom, vagyon, birtok, család, nemzetség stb. A gör. oikeó lakik, honol, házat tart, él, van, lakhelyül bír stb.

A gör. ökumené lakott földgömb, a lakott világ

A kulturális ökumené funkcionális meghatározását találjuk Szent István király idézett *Intelmeiben*, a magyar királyok idegeneket letelepítő politikájában és az ugyancsak idézett magyar fejedelmek politikájában. Kulturális ökumené kezdett kialakulni a XIX. század elején, amikor a magyar nemzeti újjászületést hirdető Vörösmarty és a magyarul és szerbül verselő, magát magyar írónak és szerb hazafinak valló Vitkovics Mihály egyetlen kulturális családba, körbe tartozott. De hát ennek

indult az a magyar zsidóság is, amelyik – a maga vallásos terminológiájának megfelelően – állt az 1848-49-es szabadságharc mellé, ahogy Löw Lipót rabbi imádkozta: „Áldd meg drága hazánkat ...”, és buzdította Zrínyit idézve a magyar seregben harcba induló zsidókat: „... a 'ne bánts a magyart!' az isteni gondviselésnek törvénye” (Adamik – A. Jászó – Aczél 2004: 631, 627).

Godlziher Ignác „győri nagyapját Haynau haditörvényszék elé állíttatja, édesanyja olyannyira megszeretteti vele a magyar dalokat, hogy még külföldi útjain is ezek dúdolgatásával kezdi a napot stb. Három szép mondat Goldzihertől: A zsidóság vallás, nem etnográfiai fogalom. Én túladunai ember vagyok, ami nemzeti hovatartozásomat illeti – vallásra nézve zsidó. Midőn Jeruzsálemből Magyarországra indultam, azt mondtam, hogy hazatérek” (Marczali-féle emlékezés alapján idézet Alexa Károlytól. 2003: 72). Lechner Ödön osztrák születésű, német anyanyelvű édesanyja magyarul írta fiának magánleveleit (Kismarty-Lechner Kamilltól szóbeli értesülés alapján). Ez egyéni motivációjú asszimiláció. 1867 után zsidó családok nemességet, sőt főnemességet kaptak, szokásaikban, még ruházatukban is követték a nemességet (például Lesznai Anna édesapja). A pécsi polgárok 1945-ig több nyelven beszéltek a piacon, a boltokban, de otthon is.

Radnóti Miklós, úgy tűnik, amikor származását piszkálták aljas és undok módon, dühödten válaszolta: „Pál apostol és Arany János leszármazottja vagyok”. Magyar cigány vezető jelentette ki büszkén nemrégiben: „Asszimilált magyar cigány vagyok”. Tele van a magyar történelem Szent István király hírhedt *Intelmei* óta a magyar kultúrába beolvadt, legkülönbözőbb népekkel. Ezt „mi – úgymond – magyarok”, sohasem vettük zokon. Nagyon zokon vesszük azonban, amikor a határon túli magyarok – önként vagy külső erőszak hatására – asszimilálódnak.

Fél évtizeddel ezelőtt az edelényi alapítványi cigány iskola tanulói műsorral, énekkel, zenével, szavalatokkal léptek föl egy romológiai konferencia közben Budapesten. El merték énekelni az Ómagyar Mária-Síralmat, el merték szavalni a Halotti Beszédet, elzenélték Pál apostol szeretethimnuszát. Vajon melyik magyar iskola merné ezt megtenni botrány nélkül. Ellenkezőleg, kihagyják a tananyagból mint korszerűtlent. Ők, az edelényi cigány származású gyermekek megtették. Nem szégyelltek. Rátették a kezüket a magyar kultúrára. Jól tették. Szépen tették.

Kóda

A kulturális ökumenének az *Intelmekből* fakadó alapelvei és gyakorlati eligazítások és konkrét megoldások:

1. A **személyiség** elve, amely az egyén **közösségérdekű** tisztelete, **nem individualizmus**, és amely magában foglalja, hogy tiszteljük a személyek különbözőségét, tekintettel legyünk az egyén javára mindaddig, amíg ez a közösség java is. Ennek sine qua non része a kétnyelvűség, a kisebbségi anyanyelv használata a magán- és közéletben.

2. A **szubszidiaritás** elve, amely gátat vet a politikai, gazdasági, kulturális és nyelvi imperializmusnak. Minden kérdést és minden választ, minden problémát és minden megoldást oda utal, ahova valók, és ott cselekedtetni, ahova ezek illenek. Ennek is sine qua nonja a kisebbségi anyanyelv megtartása.

3. A **szolidaritás** elve, amely védelmet nyújt a liberális piacgazdaság, a szociáldarwinizmus és a föltartóztathatatlanul mindent ledaráló, lekaszáló, taroló típusú globalizáció ellen, és így biztosítja az emberi jogok és az igazságosság érvényesülését, csökkentve a gazdagok és a szegények közti távolságot, embernek tekinti a másik embert és egyenrangú, megőrzendő emberi nyelvnek a másik anyanyelvét.

4. A **közjó** elve, amely harmóniát teremt a sokrétű, sokszínű nyelvi, politikai, társadalmi, kulturális, vallási, ökológiai kölcsönös függésekben. A közjó nem a köz java, ha abból különböző nyelveket beszélő csoportok kimaradnak.

Ezekkel az alapelvekkel mind a kisebbség, mind a többség kiiktathatja azokat a vargabetűket, amelyeket az előttünk járók megtettek. Biztonsággal tájékozódhat, és egyenesen betagozódhat a posztmodern utáni polgári társadalomba. Akadozva halad majd a megvalósításuk, de mint láttuk, előfordult már, van rá példa, hogy sikerült. Eszerint a társadalom

- a különböző **közösségek közössége**, esetenként különböző nyelvű közösségek közössége (itt van szerepe konferenciáknak, tánctalálkozóknak stb., újabban az e-mailnek és az Internetnek),
- a **cselekvő és együttműködő** közösségeké (az *NGO*-k, egyesületek, nyelvi, kulturális stb. alapon működő kisközösségek, önkormányzatok virágzásáé),
- a pluralista, multikulturális, interkulturális és globalizált társadalom előnyeivel élő, **önállóan alkotó közösségeké**, ahol a kétnyelvűség nem elválaszt, hanem összeköt,
- az egymásba integrálódó, egymást gazdagító, tartósan koegzisztens közösségeké, esetenként többnyelvű, **interkulturális közösségeké**,
- amely közösségek **intézményesített** (retorikai) **inszinuációval** nyújtanak segítséget egymásnak, vagyis első lépésben intézményesen átlépnek a másik oldalára, például kétnyelvűek,
- amely közösségeknek az állam csupán **lehetőséget** teremt, és a megvalósításhoz szükséges **feltételrendszert** hozza létre (kisebbségi nyelvek oktatása az iskolában),
- amely közösségeknek az erős állam **védőernyője**, de nem irányítója,
- amely közösségek kommunikációjában a politikusok és médiasztárok nem önmagukat mutogatják, hanem amely magának **a kommunikációnak a helye**,
- amelynek kommunikációs alapképességéhez tartozik a **tolerancia** és az együttélés képessége, és végül
- amely közösségnek képessége mind a **hagyománytisztelet** (például az anyanyelv megőrzése), mind pedig a folytonos **újrátájékozódás** (például az idegennyelv-tanulás), mely utóbbiak használható, mozgósítható, rugalmasságot biztosító kulturális tőkével látják el az egyént és a közösséget (Bencze 2001: 33-40).

Egyszóval minden úgy, ahogy a polifón énekben a hangok, ahogy a műalkotásban a színek és formák, – csorbíthatatlanul megtartva önmagukat és ellentéteiket – harmóniába illeszkednek.

Irodalom

- Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra. 2004. *Retorika*. Budapest: Osiris
- Alexa Károly. 2003. A magyar zsidó családrege. *Kortárs*. 47/8.
- Ancient Near Eastern Texts. 1955. Ancient Near Eastern Texts Relating to the Old Testament. Edited by James B. Pritchard. Second edition corrected and enlarged. Princeton University Press: Princeton, N. J.
- Árpád-kori legendák és intelmek. 1983. A válogatás, a bevezető tanulmány, a jegyzetek és a szöveggondozás Érszegi Géza munkája. Szépirodalmi Könyvkiadó: Budapest
- Bakos Ferenc. 1984. *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Barett, S.M. 2002. *Geronimo. A legendás apacs vezér önéletrajza*. Összeállította S.M. Barrett. Fordította Tóth Andrea. Szentpéter: Budapest
- Bencze Lóránt. 1996. *Stílus és értelmezés a nyelvi kommunikációban*. Corvinus: Budapest
- Bencze Lóránt. 1999. Figyeljünk oda egymásra! Az inter- és multikulturális pedagógia szemiotikai megközelítése. *Magyar Felsőoktatás*. 1999/5-6. 46-48.
- Bencze Lóránt 2000. „A kicsi szép!”. *Ökotáj*. 2000. 23-24. sz. 53-60.
- Bencze Lóránt 2001. *A romológia mint tudomány és mint tantárgy*. In: *Romológia a felsőoktatásban, kutatásban*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Romológia Tanszék: Pécs, 2001. 33-40. Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok. 5.
- Finály Henrik 1884/1991: A latin nyelv szótára: a kútfőkből a legjobb és legújabb szótárirodalomra támaszkodva. Franklin: Budapest. Reprint kiadás. EMB: Budapest
- The Illustrated Home Library Encyclopedia*. Educational Book Guild Inc. U.S.A. 1956
- Kárpáti Eszter. 2003. *Kultúrák közötti kommunikáció*. In: *Nyelvek és kultúrák találkozása*. Szerk. Tóth Szergej. SZTE JGYTFK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék: Szeged
- MacLean, P.D. 1978a. *A mind of three minds: Educating the triune brain*. Seventy-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago
- Maclean, P.D. 1978b. *Why brain research on lizards? Behaviour and Neurology of Lizards*. Ed. N. Greenberg and P.D. MacLean. NIMH
- Magyar Nemzet, 2004. szeptember 22. 10. *A magyar nyelv értelmező szótára*. 1965. Akadémiai Kiadó, Budapest
- A magyarok elődeiről 1986. A magyarok elődeiről és a honfoglalásról. Kortársak és krónikások híradásai. 3. kiadás. Sajtó alá rendezte Györffy György. Gondolat: Budapest
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Nyelv, oktatás és kisebbségek. Nyelvi jogok*. Szerk. Csernusné Ortutay Katalin, Forintos Éva. Veszprémi Egyetemi Kiadó

Webster's New Twentieth Century Dictionary. 2nd ed. 1983, New York: Simon and Schuster

Györffy Gy. (szerk.) A magyarok elődeiről és a honfoglalásról. Kortársak és krónikások híradásai. Budapest: Gondolat.

Pritchard, J. B. (ed.) 1995. *Ancient Near Eastern Texts Relating to the Old Testament*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.

Nyelvi jogok és revitalizációs lehetőségek Erdélyben

Gál Noémi–Szabó Demeter Éva

I. Praktikus és önző szempont miatt van szükségünk a nyelvi jogi szabályozásra, s következésképpen a nyelvi jogokra: a cél olyan együttélési stratégiák kidolgozása, amelyekkel elkerülhetők a konfliktusok, amelyek a különböző nyelvek, identitások közötti nagy érintkezési felület miatt alakulnak ki.

A nyelvi jogok terén számos paradoxonnal találkozhatunk, amelyek a jogalkotók és a jogélvezők különböző szemléletéből és elvárásaiból fakadnak. Elsősorban a kollektív jogoknak az egyéni jogok elvével való ütközésének lehetünk tanúi: a kisebbség kollektív jogokat szeretne, a többség legfeljebb egyéni jogokat garantálna, mivel a kollektív kisebbségi jogok elismerése sérti vagy sértené az egyéni jogok eszméjét és doktrínáját, de a jogegyenlőség elvét és a diszkrimináció tilalmának elvét is. Ezzel szemben, a kollektív jogok intézménye az alkotmányban lefektetett hivatalos nyelv intézményével biztosítva van a többség számára (Andrássy 1998: 31–35.). Ha a történelem fintora miatt fordul a kocka és a kisebbség többségi helyzetbe kerül, a többség kisebbségibe, azonnal megváltozik a jog intézményéhez való viszonyulás is: aki eddig a kollektív jogokért küzdött, már csak egyéni jogokban gondolkodik, aki pedig az egyéni jogokat támogatta, most a kollektív jogok mellett tör lándzsát (Kovács 1994: 154).

A nyelvi jogok problematikájának másik vitás kérdése a jogi univerzalitás a partikularitással szemben. Előadásunk címe az erdélyi **kisebbségi jogi helyzetet** hozza előtérbe – azaz a nyelvi jogokról való közbeszéd azonnal a kisebbség fogalmát konnotálja. Ezzel szemben a jogok elméleti kidolgozásakor az univerzális jelleg követése a célszerű – mert az univerzalitással el lehet kerülni a diszkriminációt, illetve tiszteletben lehet tartani a jogegyenlőség elvét, és kevésbé támadható a többség által egy olyan rendelkezés, amely nem **a kisebbség** jogait biztosítja, hanem mindannyiuk jogait védi, így nemcsak értelmileg elfogadható, hanem érzelmileg is elfogadhatóvá válik a többség számára is. A nyelvi konfliktusok megoldása azonban sohasem a jól működő példák lemásolásával, általánosításával válik lehetővé, mert minden egyes helyzet más, sajátos megoldást igényel.

Az európai uniós csatlakozás egyik alapvető feltétele a jogharmonizáció, azaz a nemzetközi és belső jogi szabályozás harmonizációja. A jogharmonizációs cselekvések azonban (még) konjunkturálisak Románia esetében: nem azért igazítunk belső jogszabályainkon, hogy a jogsérelmeket orvosoljuk, illetve egyenlő jogokat biztosítsunk, hanem hogy eleget tegyünk a külső nyomásnak, csatlakozási követelményeknek (l. Péntek–Benő 2003: 134–136). Bizonyos esetekben pedig a nemzetközi szerződések kevesebb jogot biztosítanak, mint egy-egy belső szabályozás, hisz olyan nagyobb demokratikus hagyományokkal rendelkező országok alkotják meg, amelyek ügyelnek arra, hogy az otthoni kérdéseket ne kelljen megoldani.

Előadásunk hely- és időhiány miatt csak az oktatási jogokra reflektál. A nemzetközi jog megközelítése szerint az oktatáshoz való jog emberi jog, de az anyanyelven

folyó oktatás joga nem az. Romániában az oktatás szabályozása az 1995-ben elfogadott és 1999-ben módosított oktatási törvény alapján történik.

1. A romániai kisebbség számára az oktatási törvény egyenlő jogokat biztosít az oktatás bármilyen szintjén és formájában való részvételre, nemtől, nemzetiségtől, társadalmi, politikai vagy vallási hovatartozástól függetlenül (5.1.§).

2. Az oktatás nyelve alapértelmezés szerint a román, de adott esetben („după caz”) lehet a kisebbségek nyelve is. Ha nincs lehetőség az anyanyelvi oktatásra egy adott településen, akkor ezt abban a legközelebbi oktatási intézményben biztosítják, ahol erre lehetőség van (8.1–2.§, 1. még 118, 119§). A rendelkezés lényege, hogy ott biztosítják az anyanyelven történő oktatást, ahol erre megvan az anyagi és személyi keret, illetve a megfelelő igény.

3. A román tanügyi törvény szerint a román anyanyelvű tanulók egyebek mellett román nyelvből és irodalomból tesznek képességvizsgát, míg a kisebbségi tanulók román nyelvből és irodalomból, valamint anyanyelvből és irodalomból. Ebből a megközelítésből két kérdés adódik: a.) A többségi diákoknak nincsen anyanyelvük, és b.) Tényleg az anyanyelv és irodalom tanulmányozása az a plusz, ami a kisebbségi diákot terheli? A törvény legalábbis azt sugallja, hogy ennek elhagyása mindenképpen a diák hasznára válna – időt és energiát takarítana meg (Kontra–Szilágyi 2002: 4–5).

4. A román nyelv elsajátítása kötelező minden román állampolgár számára (8.3.§). De hogyan? I–IV. osztály: speciális tankönyvek, speciális tanterv szerint; V–VIII.: speciális tankönyvek, a román anyanyelvű tanulók számára kidolgozott tanterv szerint (azaz azonos követelmények magyar és román anyanyelvű tanulók számára); IX–XII.: a román anyanyelvű diákok számára kidolgozott tankönyvek, tanterv és követelményrendszer alapján. Ez az eljárás kísértetiesen hasonlít a kétnyelvű átírási programhoz: míg a kisebbségi diákok eleinte speciális igényeknek megfelelő tankönyvek alapján tanulják a nyelvet (ismerjük el, számukra legjobb esetben a román környezeti nyelv, legrosszabb esetben csak egy a sok idegen nyelv közül – l. székelyföldi gyerekek esete), a középiskolában már úgy tekintik őket, mint akik román anyanyelvűek vagy legalábbis anyanyelvi szinten birtokolják a román nyelvet. Ennek a következménye, hogy legtöbb magyar gyerek oldalakat tud idézni román irodalmi művekből, de a leghétköznapibb nyelvhelyzetben elvesztődik.

5. A román nyelvű oktatásban résztvevő kisebbségi tanulók számára biztosítják – kérésre – az anyanyelv és irodalom, valamint történelmük és néprajzuk oktatását (121§). Tudtunkkal a törvénynek ezt a cikkelyét még sehol nem alkalmazták, valószínű, hogy a szülők nem ismerik a törvényt, ezért nem is igénylik érvényesítését.

6. Az oktatási törvény a felsőoktatásban a kisebbségi nyelvű karok, kollégiumok, csoportok létrehozását biztosítja (nyilván ezt is csak megfelelő igény esetén, semmi sem megy automatikusan, hanem pl. etnikai arányok vagy népszámlálási eredmények alapján!), valamint „multikulturális felsőoktatási intézmények” létrehozását támogatja. (A multikulturális intézmények fogalmát a törvény megszövegezői nem határozzák meg.) Biztosítva van a felsőoktatási intézmények autonómiája, illetve a kisebbség létrehozhat saját oktatási nyelvű felsőoktatási intézményt.

A román oktatási törvény szerint tehát: 1. a többségi anyanyelvű tanulók (habár ezt a fogalmat a törvény nem használja) elemi joga az anyanyelven való tanulás; 2. a

kisebbségi tanulóknak csak megfelelő igény esetén biztosítják az anyanyelven való tanulás jogát; 3. a kisebbségi tanulók számára nincs biztosítva a többségi nyelv elsajátítása; 4. nincs meghatározva, hogy mit értenek a törvény megfogalmazói a „megfelelő igény” kifejezésen (l. puha törvény / soft law).

Az oktatás a nyelv megőrzésének alapterülete: ha sérül az anyanyelven való tanulás joga, sérül maga a nyelv. Ha egy szórványterületen élő gyerek anyanyelvén akar tanulni, akkor kénytelen elhagyni szülőföldjét, szüleit. De ha nem akar elszakadni, akkor vállalnia kell az idegen nyelven történő oktatást (ez szülei szerint a legkevesebb áldozattal és a legjobb érvényesülési kilátásokkal jár). Bárhogy döntenek is, mindenképpen sérülnek a gyerek jogai és lehetőségei: vagy az elsődleges szocializáció színterétől távolodik el (a családtól), vagy pedig a másodlagos, iskolai szocializációban nem vehet részt anyanyelvén. Ez pedig végérvényesen a nyelv státus- és korpuszvesztését vonja maga után.

II. A nyelvi revitalizáció – egyik lehetséges meghatározása szerint - kihalt, a nyelvhalál folyamatának egyik szakaszában levő, vagy az ún. veszélyeztetett nyelvek újjáélesztése. Funkcionálisan elválaszthatatlan a nyelvi tervezés (akár státus-, akár korpusztervezés) lépéseitől, éppen ezért akkor lehet sikeres, ha központilag irányított, tudatos és szervezett folyamat. Nagymértékben kultúra- és identitásfüggő, és a nyelvi kodifikáció, a kétnyelvűség dimenziói valamint a nyelv jogi helyzete határozza meg.

A szakirodalomban általában olyan nyelvekkel kapcsolatban esik szó a revitalizáció szükségességéről, amelyek nem rendelkeznek írásbeliséggel (az újjáélesztési törekvések egyik lépése lehet magának az írásbeliségnek a kialakítása), nincsen anyaállamuk (pl. az amerikai indiánok esetében), vagy kisebbségi nyelvi pozíciót töltenek be stb.

A fentiek fényében egyértelművé válik, hogy a magyar nyelv esetében azokat a helyzeteket, nyelvi szituációkat kell megvizsgálnunk, amelyekben a magyar nyelv kisebbségi státuszt tölt be, ahol akár a *de jure*, akár a *de facto* két- vagy többnyelvűség egyik összetevője. Ezek a nyelvi határterületekhez, a kontaktzónákhoz kapcsolódnak (Péntek 2005), mint amilyen Erdély is. A magyar nyelv itt valóban veszélyeztetettnek nevezhető (Bartha 2003: 59).

Tény, hogy a magyar nyelvet egyre kevesebben beszélik Erdélyben. Demográfiai, szociológiai, nyelvi, pszichológiai, történelmi, politikai, földrajzi, oktatási, vallási, gazdasági és technológiai (Crystal 2000: 94) tényállások konstellációjaként jellemezhető, mint minden kisebbségi nyelv. A magyar nyelvet beszélők közössége Erdélyben nem homogén: beszélhetünk itt szigethelyzetről, szórványhelyzetről, sőt diaszpóráról is (Péntek 1999: 49); olyan területekről, ahol erőteljesebben érvényesülnek az asszimilációs tendenciák, és olyanokról, ahol kevésbé. Ugyanakkor nyelvi változatok sokaságával találkozunk ebben a térségben; egyfelől nyelvjárásokban gazdag, saját irodalommal rendelkezik, másrészt olyan nyelvi eróziós folyamatok helyszíne, melyek adott szituációkban valóban aktuálissá teszik a nyelv újjáélesztését, megerősítését. Mindenesetre szem előtt kell tartanunk, hogy ahogyan a kétnyelvűség és nyelvcsere, úgy a nyelvi erózió és a nyelvvesztés sem azonos szintű Erdély

különböző részein. Tehát a nyelv művelésére, megőrzésére és revitalizációjára is az adott helyzetnek megfelelő megoldást kell találnunk.

Szilágyi N. Sándor *Asszimilációs folyamatok a romániai magyarság körében* (2004) című tanulmányában többek között a magyar nyelvhasználat dimenzióit vizsgálta meg az asszimiláció folyamatának szempontjából. Az 1992-es és 2002-es népszámlálás adatait kielemezve és összehasonlítva rámutat az asszimilációt elősegítő tendenciákra. Elemzésében kitér a magyar nyelv használatának minden olyan területére, ahol létrejött vagy létrejöhet valamilyen szintű nyelvi, etnikai vagy felekezeti asszimiláció. Vizsgálódásunk szempontjából ezek azért lehetnek fontosak, mert a nyelvi revitalizációt akár a nyelvi asszimiláció ellenpólusaként is felfoghatjuk. Hiszen ha Erdélyben az összes magyar asszimilálna is, a magyar nyelv maga nem halna ki. Nem beszélhetünk hát nyelvhalálról a szó szoros értelmében, ennek esetén pedig a két folyamat létrejöttének helyszínei megegyeznének.

A nyelvi revitalizációnak két síkon kell mozognia: fentről le (központilag irányítva), és lentől fel (az egyénből kiindulva – Crystal 2000: 100–101), ami szoros kapcsolatban van a nyelvi tervezéssel. A magyar mint romániai kisebbségi nyelv presztízse alacsony. Ehhez járul a fel-fellángoló ellenséges, elsősorban nyelvelles hangulat, a többszörös stigmatizálás: a magyar nyelvi sztenderdtől való eltávolodás kifejezése egyrészt pedagógusok, másrészt a domináns nyelv beszélői részéről (Péntek 1999: 73). A státustervezés szerves része a jogi kodifikálás és az ezzel járó presztíznövelés, a korpusztervezése pedig – az erdélyi magyar nyelv esetében például – a szókincs (elsősorban a szakszókincs) bővítése és egységesítése.

Fentről le avagy a központilag irányított nyelvi revitalizáció. Crystal szerint egy adott nyelv revitalizációjában mindkét fent említett vetület alapvető (Crystal 2000: 100–101), hiszen megfelelő struktúrák (jogi kodifikálás, oktatási intézmények) nélkül a nyelvésztés nem lehetséges. A kisebbségi anyanyelvi oktatással kapcsolatban Péntek János a gyökeres tanügyi reform lépéseit a következőkben látja: az oktatás szellemiségének, intézményrendszerének, működésének irányítása és ellenőrzése, a tantervben rögzített körülmények, tartalmi elemek és tanulási helyzetek tisztázása, valamint az ezt megvalósító eszközök kiválasztása: pedagógusképzés, tankönyvek, infrastruktúra, informatizálás (Péntek 1999: 64). Egyértelmű példája ez a fentről le irányuló építkezésnek.

Lentről fel avagy egyéni szintű revitalizáció. Míg a „fentről le” nyelvészeti programok kulcsszavai a jogi kodifikálás, a szervezeti struktúra, a „lentől fel” történőben sokkal nagyobb hangsúly tevődik az egyéni kód- vagy nyelvválasztás pszichológiai, társadalmi meghatározottságára, a nyelvvel szembeni attitűdökre. Kölcsonosan meghatározzák egymást, és egyik sem létezhet a másik nélkül.

Fent megemlítettem Szilágyi N. Sándor asszimilációval kapcsolatos tanulmányát, a továbbiakban pedig összekapcsolnám az asszimilációt kiváltó tényezőket a revitalizáció esetleges színtereivel. A spontán asszimilációt kiváltó tényezők: az illető közösség alacsony számaránya az adott településen, az anyanyelvi oktatás hiánya, a vegyes házasságok, a közösségi szerveződés alacsony szintje és a diszkrimináció. Ezekhez adódik az asszimilációs kisebbségpolitika, nyelvpolitika és oktatáspolitikai, amelyek az irányított asszimiláció kiváltó tényezői (Szilágyi 2004).

Az anyanyelvi oktatás biztosítása alapvető tényezője lehet a sikeres nyelvi revitalizációnak. Erdélyi vonatkozásban igen nagy fontossággal bír a fent említett nyelvi változatok figyelembevétele ahhoz, hogy az anyanyelvi oktatás valóban releváns legyen az adott nyelvi helyzetben (Bartha 2003: 62–63). Péntek János a tankönyv-írással és anyanyelvoktatással kapcsolatosan a következőket írja: „Külön programként kell oktatni az anyanyelvet [...] azoknak a tanulóknak, akik román tagozatra járnak, és akik tiszta román környezetben élnek. Néha pedig a lehetetlenre is vállalkozni kell szórványiskolákban, szórványtáborokban: a nyelv felélesztésére. Ehhez külön módszertanra volna szükség, vonzó nyelvkönyvekre és megfelelő szépirodalmi anyagra.” (Péntek 1999: 50). Ennek elkészítése pedig a mi feladatunk.

Nemrégiben felmerült annak kérdése, hogy egyáltalán szükséges-e a nyelvi revitalizáció, a nyelvvesztés és nyelvhalál megfékezése, megfordítása (Kontra 2004: 111). Számunkra egyértelmű, hogy igen. Szükséges az olyan kutatások elkezdése, amelyek felmérik a nyelv kétnyelvűség – nyelvvesztés póluson való elhelyezkedését, és kidolgozzák a megfelelő nyelvi revitalizációs stratégiákat az adott szituációnak megfelelően. Ugyanakkor fontos idegen nyelvi revitalizációs modellek megvizsgálása és a megfelelő következtetések levonása.

Irodalom

- Andrássy Gy. 1998. Nyelvi jogok. *A modern állam nyelvi jogának alapvető kérdései, különös tekintettel Európára és az európai integrációra*. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem, Európa Központ.
- Bartha Cs. 2003. A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás. In: Nádor O. – Szarka L. (szerk.) *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 56–75.
- Crystal, D. 2000. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kontra M. 2004. Nyelvi emberi jogi polémiák. *Korunk* 2004. 11. szám. 103–114.
- Kovács P. 1994. Az európai kisebbségvédelmi kodifikáció legújabb eredményei. *Regio* 4, 143–156.
- Kontra M. – Szilágyi N. S. 2002. A kisebbségeknek van anyanyelvük, de a többségnek nincs? In: Kontra, M. – Hattyár, H. (szerk.) *Magyarok és nyelvtörvények*. Budapest: Teleki László Alapítvány. 3–10.
- Péntek J. 1999. *A megmaradás esélyei*. A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága – Anyanyelvi Konferencia. Budapest.
- Péntek J. 2005. Magyarnyelvűség a mai Erdélyben. *Magyar Szemle*. XIV. 3–4.
- Péntek J. – Benő A. 2003. Nyelvi jogok Romániában. In: Nádor, O. – Szarka, L. (szerk.) *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 123–147.
- Szilágyi N. S. 2004. Asszimilációs folyamatok a romániai magyarság körében. In: Kiss T. (szerk.) *Népesedési folyamatok az ezredfordulón Erdélyben*. Kolozsvár: Kriterion.

Új lehetőségek a moldvai magyar beszélőközösségek nyelvi viselkedésének vizsgálatában

Heltai János Imre

A moldvai magyar beszélőközösségek szociolingvisztikai vizsgálata az ELTE di-alektológiai és szociolingvisztikai tanszékéhez kapcsolódó kutatócsoportban 2001-ben kezdődött meg. Terepmunkáink koncepcióját és eredményeinket folyamatosan publikáltuk (Bodó 2004, Bodó, Heltai, Tarsoly 2003, Heltai 2004, Heltai 2005, Heltai, Tarsoly 2004). 2005-ben a tanszéken megalakult a geolingvisztikai kutatócsoport is, mely feladatául tűzte ki az 1950-es években felgyűjtött *Moldvai Csángó Nyelvjárás atlasza* (Gálffy, Márton, Szabó T. 1991) szóanyagának ismételt felgyűjtését. A nyelv földrajzi kérdőívnek része egy szociolingvisztikai kérdőív is, melynek feldolgozása folyamatban van, és várakozásaink szerint új lehetőségeket hoz a moldvai magyarok nyelvhasználati szokásainak felmérésében.

Dolgozatomban előbb ismertetem a 2001 óta folyó munka néhány vonatkozó eredményét, majd két beszélőközösség példáján keresztül az új kérdőív felhasználási lehetőségeit mutatom be.

Kutatócsoportunk munkája a 2001-es kezdetek óta a nyelvi tervezés diskurzusához kapcsolódott. Célunk a moldvai magyar beszélőközösségek nyelvhasználati szokásainak, nyelvről szóló vélekedéseinek felmérése volt. Eredményeinkkel a nyelvcsere megfordításának lehetőségeit kerestük.

Munkánkat a H. Giles és munkatársai által először 1977-ben bevezetett, majd a 80-as és 90-es évek folyamán továbbgondolt etnolingvisztikai vitalitás elméletének keretében végeztük (Giles 1977, Giles, Bourhis, Rosenthal 1981, Allard, Landry 1986, v.ö. Harwood, Giles és Bourhis 1994). Ennek megfelelően kutatásainkat résztvevő megfigyeléssel és félstrukturált interjúk alkalmazásával kezdtük meg. A beszélőközösségek úgynevezett objektív vitalitásfaktorainak feltérképezése mellett adatokat gyűjtöttünk a beszélők nyelvvel kapcsolatos vélekedéseiről is. Vizsgálódásaink mintegy 15 moldvai magyar falura terjedtek ki. Az így nyert kvalitatív jellegű adatainkat általában a Joshua Fishman (Fishman 1991 és 1993) által kidolgozott, a nyelvcsere visszafordítására vonatkozó modell elméleti keretében értelmeztük. A fishmani modell a veszélyeztetett nyelvek és nyelvjárások revitalizációjának kérdésével foglalkozik. A modell alkalmazásának végső célja a veszélyeztetett nyelv stabilitásának biztosítása, mely a közösség mindennapi nyelvi praxisának befolyásolásán át érhető el.

Az így kialakított és jelen szempontból fontos megállapításaink a következőképp foglalhatóak össze:

1. A moldvai beszélőközösségek etnolingvisztikai vitalitás tekintetében heterogének, de közös jellemzőjük, hogy a nyelvcsere folyamatának előrehaladott állapotában vannak.

2. Léteznek hasonló állapotú beszélőközösségeket felölelő csoportok, melyeket a földrajzi elhelyezkedés mellett alapvetően az eredet kérdése, a betelepülés ideje határoz meg.
3. A moldvai beszélőközösségekben az elsődleges magyar nyelvű szocializáció már csak elvétve fordul elő. Az utóbbi évtizedekben a kétnyelvű szocializáció sajátos stratégiái alakultak ki. Ezek szerint a családi kommunikáció nyelve a román, de a gyermek a család vagy a tágabb közösség idősebb beszélőitől – legalábbis a vélekedések szerint – 15-20 éves korára elsajátítja a kisebbségi nyelvváltozatot is. Tapasztalataink szerint ezek a vélekedések tévesek, az ilyen módon szocializálódott beszélők kisebbségi nyelvi képességei hiányosak, és ők már nem képesek ennek a nyelvváltozatnak az intergenerációs folytonosságát a továbbiakban is biztosítani. Pedig ez a fishmani elmélet értelmében a nyelvcsere visszafordításának alapvető feltétele.

A moldvai nyelvi tervezés, ami a gyakorlatban az utóbbi években egyre több beszélőközösségben meginduló magyar nyelvű iskolai oktatást jelent, kevésbé veszi figyelembe a beszélőközösségek heterogenitását és a kisebbségi nyelvi szocializáció döntő szerepét. Ennek egyik oka minden bizonnyal a kvantitatív adatok hiányában van.

Ezek pótlására ad lehetőséget a 2005-ben megindult új kutatási programunk. Az elsődlegesen nyelvföldrajzi kutatás egy szociolingvisztikai modullal egészült ki, melyben a kérdések jelentős része zárt. A kérdéssor „*A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén*” (v.ö. Csernicskó 1998) című kutatás Moldvában is alkalmazható adaptációja, így lehetővé válik a moldvai és az egyéb magyar nyelvterületek nyelvhasználati szokásainak az összehasonlítása.

További előnye a kutatásnak, hogy az összes olyan településről nyerünk adatokat, ahol a kétnyelvűség legalább az idősebb generációkra jellemző még. Az atlasz kutatópontjai közé azon települések kerültek be, melyeken a magyarul beszélők aránya Tánczos Vilmos (Tánczos é.n. [1999.]) adatai szerint eléri a húsz százalékot. Így terveink szerint az idén és a hároméves program következő két évében mintegy 30 települést keresnek fel terepmunkásaink.

A falvanként tizennyolc, életkori és nemi megoszlást tekintve kvótamintás módon kiválasztott adatközlő megkérdezésével folyó kutatás az alapvető szociológiai jellemzők feltérképezése mellett elsősorban a nyelvhasználati és nyelvi szocializációs szokásokra, az azokról szóló vélekedésekre kérdez rá.

A következőkben a Szeret menti Trunkon és a Tázló menti Pusztinán gyűjtött anyagunk feldolgozásának eredményeit ismertetem. Trunk lakosai középkori betelepülésű csángók. Tánczos Vilmos adatai szerint a magyar nyelvet ismerők aránya 70%. Pusztina (Pustiana) székelyes csángó falu, a magyar nyelvet ismerők aránya Tánczos szerint 100%. Ma mindkét faluban működik magyarnyelv-oktatás az általános iskolákban. Bár Pusztinán valamivel nagyobb a tanulók létszáma, a Moldvai Csángómagyarok Szövetségének adatai szerint mindkét faluban néhányszor tíz gyermekkel számolhatunk (<http://www.csango.ro/helyz0506.htm>).

A feldolgozott kérdőívek adatai tényszerűen feltárják a két beszélőközösség közti különbségeket. Az első sokatmondó különbség, hogy Trunkon a fiatal – tizennyolc

év alatti vagy harmadlagos nyelvi szocializációját még nem megkezdett – korosztály nem beszél magyarul, így a magyar nyelvtudást megkívánó nyelvföldrajzi kutatás velük nem volt elvégezhető.

A társadalmi-gazdasági tényezők a válaszok tanúsága szerint meglepően hasonlóak a két faluban. Az adatközlők iskolázottsága a moldvai átlagnak megfelelő. A megkérdezettek mobilitása kicsi. Mindkét faluból csupán két megkérdezett jár közeli településre dolgozni vagy tanulni. Magyar nyelvterületen (Magyarországon vagy Erdélyben) 3-3 adatközlő töltött legalább 3 hónapot. A házastársak két kivétellel a faluból valók.

A kérdések második része a nyelvváltozatról szóló vélekedéseket és a nyelvhasználat kérdéseit vizsgálja. A saját nyelvváltozat presztízse a nyelvmegegyezés egyik legfontosabb tényezője. A saját nyelvváltozatukat inkább a pusztinaiak találják szépnek, Trunkon csak a kisebbség gondolta ezt a változatot a legszebbnek. Az idősebbek körében Kárpát-medencei viszonylatban is nagy a saját nyelvváltozat presztízse, a fiatalok szerint ellenben inkább Magyarországon és Erdélyben beszélnek szépen magyarul.

A saját nyelvi kompetenciák megítélése csak kis mértékben tér el a két faluban. Trunkon két 60 év feletti adatközlő érzi úgy, hogy jobban tud magyarul, négyen mindkét nyelven egyformán jól, hatan pedig románul tudnak saját megítélésük szerint jobban. Pusztinán is csak néhány 50 év feletti adatközlő jelöl meg nagyobb fokú magyar nyelvi kompetenciát, az adatközlők nagyobb része úgy érzi, jobban tud románul.

A válaszadók többsége saját bevallása szerint mindkét faluban az iskolában tanult csak meg románul. Magyarul a többség mindkét faluban az elsődleges szocializáció során tanult, Trunkon a két legfiatalabb – 20 év körüli – adatközlő „az utcán” sajátította el a magyar nyelvet.

A nyelvváltozat használatával kapcsolatos kérdések fontos különbségeket tárnak fel a két beszélőközösség között. Az idősebb generációkkal (szülők és nagyszülők) szinte minden esetben a magyar nyelvváltozatot használják az adatközlők, bár a fiatalabbak megemlítik, hogy esetenként románul is beszélnek a szülőkkel. A testvérekkel és a házastársakkal való kommunikáció nyelve Pusztinán egyértelműen a magyar, Trunkon viszont az adatközlők mintegy harmada a testvéreivel, fele a házastárssal is komplementer vagy kizárólagos módon a román nyelvet használja. A kortársakkal való kommunikáció Pusztinán a 18 év feletti korosztályokban csak magyarul, a 18 év alatti fiatal korosztály esetében pedig mindkét nyelven folyik. Trunkon az idősebb adatközlők magyarul, a középkorúak mindkét nyelven vagy románul kommunikálnak a kortársakkal. Pusztinán a gyermekekkel való kommunikáció is jellemzően magyar nyelvű, (hiszen a fiatalabbak itt nem adnak választ), az unokák esetében azonban az adatközlők majdnem fele már itt is a román nyelvet használja. Trunkon az adatközlők kétharmada már gyermekeivel is csak románul kommunikál, az unokákkal két adatközlő mindkét nyelven, öt pedig csak románul beszélget. Fontos körülmény, hogy Trunkon a fiatal generációk nyelvi kompetenciája legfeljebb passzív nyelvtudásra korlátozódik, ami a nyelvföldrajzi kikérdezést már nem teszi lehetővé.

Mindkét beszélőközösségben jellemző tehát az életkor és a nyelvválasztás közti összefüggés: minél alacsonyabb a beszélők életkora, annál nagyobb a román nyelv térnyerése. A különbség az, hogy a kommunikációs és szocializációs stratégiák változása Trunkon hamarabb megkezdődött és előrehaladottabb állapotban van.

Az utolsó kérdés arra vonatkozik, megtanulnak-e a következő generációk a kisebbségi nyelven. Pusztinán nem született nemleges válasz, a gyerekek még a fiatalok szerint is megtanulnak magyarul, legkésőbb 8-9 éves korukra, de inkább hamarabb. Trunkon a válaszok pesszimistábbak, jellemzőek a „*csak értnek, de már nem beszélnek*”, a „*nagyon nehezen*” jellegű válaszok, de egyöntetű a vélekedés, hogy a felnövekvő generációk szert tesznek valamilyen fokú kisebbségi nyelvű kompetenciára.

Dolgozatom befejező részében összefoglalom a két beszélőközösség összehasonlításának legfontosabb eredményeit, megvizsgálom, hogy az adatok milyen viszonyban vannak korábbi következtetéseinkkel, illetve melyek azok a pontok, amelyek mentén ajánlások fogalmazhatók meg szükségesnek látszó nyelvi tervezési lépésekhez.

1. A két beszélőközösség közti gazdasági-társadalmi különbségek jelen adatok alapján nem meghatározóak. A nyelvcseré eltérő sebessége tehát más – feltételezhetően történelmi-történeti – okokban keresendő, de a kérdés mindenképp további vizsgálódások tárgya.
2. Adataink alapján a saját nyelvváltozat presztízisének mértéke természetesen mind egyéni, mind közösségi szinten összefüggést mutat a használatának mértékével: Pusztinán, ahol több kommunikációs szintéren jellemző a kisebbségi nyelv használata, nagyobb a saját nyelvváltozat presztízise.
3. A saját kisebbségi nyelvi kompetencia megítélése ellentmondásos. Mindkét falu beszélőinek többsége lényegében életkortól függetlenül erősebbnek érzi román nyelvi kompetenciáját, ugyanakkor elsődleges szocializációjuk jellemzően a kisebbségi magyar nyelvváltozaton folyt. Ez a vélekedés igazán Pusztinán meglepő, ahol a legtöbb kommunikációs helyzetben a magyar nyelvváltozatot használják a beszélők.

Függetlenül attól, hogy vélt vagy valós-e az erősebb román nyelvi kompetencia, ez a vélekedés nagyban hozzájárul a nyelvi viselkedés kialakításához. A válaszadásban mindazonáltal szerepet játszhatott, hogy az adatközlők a kérdést a Kárpát-mendencei magyar nyelvi kompetenciára vonatkozóan ítélték. Moldvában ugyanis a helyi nyelvváltozat (*csángós beszéd*) és a Kárpát-medencei köznyelv (*tiszta magyar*) a vélekedések szerint két élesen elkülönülő nyelvváltozat, s tiszta magyarul a beszélők saját vélekedéseik szerint nem tudnak (Heltai 2004: 127). Elképzelhető az is, hogy a román nyelvi kompetenciát nagyobbban értékelő pusztinai vélekedések egyszerűen tévesek. Az mindenestre biztos, hogy ez nem segíti elő a kisebbségi nyelv megtartását, a nyelvi tervezésnek tehát feladata foglalkozni a kérdéssel.

4. A nyelvváltozat jövőjével kapcsolatos válaszok azt mutatják, hogy a várható nyelvhasználati változások és a beszélők ezzel kapcsolatos várakozásai nincsenek összhangban egymással. Pusztinán a késleltetett kisebbségi nyelvi szocializáció modelljei csak a legutóbbi tizenöt évben kezdtek elterjedni: a jelenlegi tizenéves generáció rendelkezik valamilyen fokú magyar nyelvi kompetenciával,

de ők a magyar nyelv elsajátításának idejét már 8-9 éves korra teszik. Adatainkat ráadásul torzíthatja a magyarnyelv-oktatásban részt vevő adatközlők felülreprezentáltsága. Trunkon a késleltetett magyar nyelvi szocializáció már évtizedek óta bevett gyakorlat. A legfiatalabb generációk nyelvi kompetenciájának nagymérvű szűkülése miatt ennek átmeneti jellege valószínűsíthető, amivel vélekedéseiben a beszélőközösség nem számol. Míg Trunkon a kisebbségi nyelv intergenerációs továbbadása az elmúlt évtizedekben mindenképpen megszakadt, Pusztinán ez nem jelenthető ki egyértelműen. Valószínűsíthetően azonban itt is hasonló folyamatok fognak lejátszódni. A vélekedések és a valóság közti távolság csökkentése a nyelvi tervezés fontos feladata, mert ez elengedhetetlen feltétel a nyelvmegtartás szándékának felébresztéséhez a beszélőközösségben.

5. Az egymástól nyelvhasználat és nyelvről szóló vélekedések tekintetében is gyökeresen eltérő két beszélőközösségben ma azonos oktatási elképzelések érvényesülnek. Míg a késleltetett kisebbségi nyelvi szocializációt támogató oktatási forma Trunkon már a kármentéshez is kevés, Pusztinán megfelel a nyelvhasználati szokásoknak és kiszolgálja a jelenlegi szocializációs stratégiát. Ez azonban hosszú távon nem biztosítja a kisebbségi nyelv továbbadását, így nem járul hozzá hatékonyan a nyelvcserre megfordításához.

A többi moldvai beszélőközösség eredményeinek hasonló feldolgozása után érdemes tehát a beszélőközösségek számára olyan stratégiákat kidolgozni, melyek figyelembe veszik a nagymértékű nyelvhasználati különbségeket és a valós nyelvi helyzethez igazodnak.

Irodalom

- Bodó Cs. 2004. Nyelvi szocializáció és nyelvi érintkezés a moldvai magyar-román kétnyelvű beszélőközösségekben. In: Kiss Jenő (szerk.) 2004. *Nyelv és nyelvhasználat a moldvai csángók körében*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 37-66.
- Bodó Cs., Heltai J. I. Tarsoly E. 2003. Nyelvi tervezés Moldvában. In: Drescher J. A., Herr J. (szerk.) 2003. *A MANYE XI. (pécsi) és XII. (szegedi) kongresszusa nemzetiségi és nyelvpolitikai tárgyú előadásaiból*. Szekszárd, Pécs és Budapest: MANYE. 67-72.
- Csernicskó I. 1998. A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján). Kontra M. (sorozatszerk.) *A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén I.* 1998. Budapest: Osiris Kiadó és MTA Kisebbségkutató Műhely. 235-253.
- Fishman, J. A. 1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. 1993. Reversing language shift: Successes, failures, doubts, and dilemmas. In: Ernst Håkon Jahr (szerk.) 1993. *Language Conflict and Language Planning*. Berlin és New York: Mouton de Gruyter. 69-81.

- Gálffy M., Márton Gy., Szabó T. A. 1991. *A moldvai csángó nyelvjárás atlasza*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság 1991.
- Giles H., Bourhis R. Y., Taylor D. M. 1977. Toward a theory of language in ethnic group relations. In Howard Giles (szerk.) *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London: Academic Press. 307-348.
- Harwood J., Giles H., Bourhis R. Y. 1994. The Genesis of vitality theory: historical patterns and discorsal dimensions. In *International Journal of the Sociology of Language* 108. 167-206.
- Heltai J. I. 2004. A magyar-román nyelvcserevel kapcsolatos vélekedések moldvai kétnyelvű beszélőközösségekben. In: Kiss Jenő (szerk.) 2004. *Nyelv és nyelvhasználat a moldvai csángók körében*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 125-135.
- Heltai J. I. 2005. A moldvai magyar-román kétnyelvű beszélőközösség etnolingvisztikai vitalitása. In: Cs. Jónás E., Székely G. (szerk.) 2005. *Nyelvek és nyelvoktatás a Kárpát-medence régióiban*. Pécs és Nyíregyháza: MANYE-Bessenyei György Könyvkiadó. Vol. 1/1, 170-176.
- Heltai J. I., Tarsoly E. 2004. Lehetőségek a moldvai kétnyelvű katolikus közösségek nyelvcserejének elemzésére. In: P. Lakatos I., T. Károlyi M. (szerk.) 2004. *Nyelvjárás, nyelvjárásvesztés, nyelvcsere*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 118-125.
- Tánczos Vilmos é. n. [1999.] A moldvai csángók lélekszámáról. In: Pozsony F. (szerk.) 1993. *Csángósors*. A magyarságkutatás könyvtára XXIII. 7-32.
- <http://www.csango.ro/helyz0506.htm>

A nyelvtudás szerepe a pedagógus pályán

Sturcz Zoltán

1. A fenti cím egy tágabb kutatási téma részét képezi, amelynek keretében a pedagógusok idegennyelv-tudási és nyelvhasználati attitűdjének átfogó felmérése folyik. (Sturcz 2006). A kutatás a közoktatásban résztvevők körében zajlik, és területi, intézményi, foglalkoztatási szempontból szórt, mivel az általános kép bemutatására törekszünk. A korpusz száz fős kísérleti és ötszáz fős törzsfelmérési bázisra terjedt ki. Jelen feldolgozásban a törzsfelmérés adatai jelennek meg. A felmért létszámban szak és szakpár szerint minden szakterületről (természettudományi-, humántudományi-, művészeti-, készségtárgyi területről egyaránt) szerepeltek pedagógusok. A korpuszba véletlenszerűen bekerülő nyelvtanárokat is csak az általános véleményalkotás szintjén kérdeztük.

1.1 A nyelvtudás szerepe a gyakorló pedagógusok életében egyre fontosabbá válik, hiszen ez a szakmai munka számos területét érinti, illetve befolyásolja. Ez a megállapítás a pedagógus saját karrierje, életpályája, szakmunkájának minősége, járulékos feladatainak teljesíthetősége, a pedagógiai közösség, azaz a tantestület egésze, és az iskola vagy bármely közoktatási intézmény presztízse szempontjából egyaránt igaz. Ezzel a mondattal azt is érzékeltetni kívántuk, hogy a nyelvtudás minősége és a nyelvszemlélet milyensége a pedagógus meg a tantestület munkájában összetett problémaként jelentkezik, valamint különböző szubjektív és objektív tényezőkből áll össze.

1.2 A kutatási anyag bemutatott részletei a következőkre adnak választ részben statisztikai, részben szöveges elemzéssel: a.) a nyelvtudás szerepe és fontossága a pedagógusok körében; b.) a nyelvtudás értékének több szempontú megítélése a pedagógusok részéről (az általános kép felől, a pedagógus közvetlen szemszögéből, a tanulói hasznosíthatóság értékének szempontjából); c.) a különböző nyelvek rangsora, azok felhasználhatósága és a célok összefüggése; d.) a nyelvtudás mint a szakmai munka és az életpálya segítésének egyik eszköze; e.) a nyelvtudás megszerzésére irányuló motivációk.

1.3 A kutatás és a felmérés eredményeiből valamint adataiból az a tanulság vonható le, hogy a pedagógusok nyelvtudása, nyelvszemlélete fontos nyelvpolitikai kérdés, amellyel mind az iskolavezetésnek, mind pedig az oktatáspolitikának foglalkozni kell, mert ezek kihatással vannak az oktatás, a nevelés minőségére, továbbá a nemzeti szintű nyelvtudás egészére.

2. A alábbiakban a feltett kérdések egy részére adott válaszok statisztikai táblázatait és összesítését közöljük. A kérdéseket és az összesítéseket a cím, illetve a téma szempontjából emeltük ki a teljes anyagból. Az adatok önmagukért beszélnek, így kommentár nélkül közöljük azokat.

2.1 Hogyan ítéli meg a pedagógusok nyelvtudását általában?

Kiváló:	0	(0%)
Nagyon jó:	1	(0,2%)
Jó:	36	(7,2%)
Közepes:	297	(59,4%)
Gyenge:	157	(31,4%)
Nagyon gyenge:	9	(1,8%)

2.2 Hogyan ítéli meg a pedagógusok nyelvtudását életkori megoszlásban?

Életkor	kiváló	nagyon jó	jó	közepes	gyenge	nagyon gyenge
20-30	19	73	177	186	38	7
30-40	1	20	118	251	93	10
40-50	1	2	13	142	147	58
50-60	1	2	13	63	226	174
60 felett	1	1	8	50	147	252

2.3 Hogyan ítéli meg a magyar lakosság nyelvtudását életkori megoszlásban?

Életkor	kiváló	nagyon jó	jó	közepes	gyenge	nagyon gyenge
15-20	6	47	206	192	35	3
20-30	28	29	183	220	36	3
30-40	4	6	52	262	184	17
40-50	0	1	8	92	261	131
50-60	0	0	3	23	195	259
60 felett	0	0	4	17	128	340

2.4 Általában mennyire tartja fontosnak a nyelvtudást? (1-10 pozitív emelkedő skálán)

	1-5 között	6-10 között
Saját életében:	36%	64%
A pedagógiában:	33%	67%
A diákok életében:	15%	85%

I. NYELVPOLITIKA, NYELVI JOGOK

2.5 Milyen szempontból tartja fontosnak és fejlesztendőnek saját nyelvtudását? (1-10 skálán)

	1-5 között	6-10 között
Turisztika:	20%	80%
Internet:	22%	78%
EU-programok:	28%	72%
Munka:	34%	66%
Tudomány:	43%	57%

2.6 Hány nyelv tudását tartja fontosnak?

	1 nyelv	2 nyelv	3 nyelv	4 nyelv	5 nyelv
Általában:	149	277	71	3	0
	(29,8%)	(55,4%)	(14,3%)	(0,6%)	(0%)
	1 nyelv	2 nyelv	3 nyelv	4 nyelv	5 nyelv
Pedagógus esetében:	127	321	49	1	2
	(25,4%)	(64,2%)	(9,8%)	(0,2%)	(0,4%)

2.7 Milyen nyelveket ítél: A) általában fontosnak, B) a saját tantárgyai miatt fontosnak?

	A	B
Angol:	485	224
Német:	410	182
Francia:	96	30
Orosz:	100	35
Olasz:	39	23
Spanyol:	47	6
Latin:	44	52
Egyéb:	14	4

2.8 Akadályozta-e a nyelvtudás hiánya valamiben?

Igen: 305 (61%)

Nem: 195 (39%)

2.9 Segítette-e Önt nyelvtudása valamiben?

Igen: 265 (53%)

Nem: 235 (47%)

3. A tipikusnak mondható rövid szöveges válaszokból, észrevételekből tematikus csoportosítással és jelzésszerűen emeltünk ki idézeteket:

3.1. Általános helyzet: „A nyelvszakos pedagógusok sokat tudnak segíteni a nem nyelvszakosoknak, ha jól működik a tantestület.” „Azt gondolom, hogy már napjainkban is elsősorban a gimnazisták nyelvtudása jobb mint a pedagógusoké általában. Természetesen ez az állapot sokáig nem tartható, így az egyéb okokon túl szükségesnek látom a pedagógusok nyelvtudásának fejlesztését.” „A pedagógusok nyelvtudása és nyelvhasználata az országos szintnek megfelelő, tehát nagyon alacsony szintű. A probléma oka még mindig az oktatás jellegében és általában a motiváció (a nyelvtudás szükségességének, ill. hiányának tényleges megtapasztalása) hiányában gyökerezik.”

3.2 Elvi és konkrét sérelmek, problémák: „A nyelvtudást nem értékelik, nem becsülik, sőt nem használják ki ezt a tudást: pl.: kapcsolattartás, kapcsolatépítés külföldi iskolákkal.” „Számomra felháborító, hogy a köztisztviselők nyelvtudása sokkal többet ér, függetlenül attól, hogy használják-e vagy sem, mint a pedagógusoké. A pedagógusok körében is olyan mértékben kellene megbecsülni anyagilag is, ez rendkívül motiváló lenne.” „A pedagógusok nyelvtudása, nyelvi kultúrája katasztrofális. Erre nincs idő, pénz, energia. Jelen pillanatban nem is kívánják fejleszteni, támogatni a pedagógusok 1., 2. (3 ...) nyelvtanulását és ez a jövőben a szakma leértékeléséhez vezet, és problémát okoz!” „Sajnos a pedagógusok nincsenek rákényszerítve, hogy nyelveket tanuljanak és tudjanak. A mai idegennyelvi oktatás sem képes arra, hogy nagy mennyiségben kitermelje a 'tudást'. A mindenkori tanuló egyéni érzékenysége kell, hogy valamilyen külön oktatási keretek között elsajátítsa nyelvismeretét.” „A nyelvtudás hiánya a középkorosztály tekintetében nagy probléma. Valamilyen külön támogatással ösztönözni kellene a pedagógusokat legalább egy idegen nyelv középszintű tanulására.”

3.3 Megoldások, motiváltság: „Szervezettebbé kellene tenni azoknak a pedagógusoknak a nyelvtanulását, akik szeretnék fejleszteni nyelvtudásukat.” „Igényelnénk az ingyenes nyelvoktatási lehetőséget.” „Továbbképzésekre kellene kötelezni a pedagógusokat!” „Javaslatom: hatékonyabban kellene ösztönözni a pedagógusokat, legalábbis egy nyelv megtanulására.” „A nyelvtudás az általános műveltség része kell legyen.” „Sajnálatos, hogy a pedagógustársadalom nyelvtudása ilyen alacsony a kétéves továbbképzési lehetőségek közé fel kellene venni a nyelvi képzést is.” „Intenzív tanfolyamokra kellene a nem-nyelvszakos pedagógusokat felkészíteni magabiztos nyelvhasználati szintre, elsősorban szóbeli kommunikációba, ill. arra, hogy külföldi továbbképzések részesei legyenek.” „A pedagógusoknak szemléletváltásra van szükségük ezen a területen. Nagyobb önbizalommal, aktivitással sokkal több sikerélményben, eredményben lehetne részük. A munkáltatók nem nagyon ismerik el a nyelvtudást.” „Nem elégséges a nyelvtudásunk általában. A pedagógusoknak is több nyelvtudásra lenne szükségük és a nyelvtanulást intézményeknek is jobban kellene támogatni. A pedagógusokat motiválni kellene a nyelvhasználatra.”

4. Az adatok és a szöveges válaszok egészének ismeretében leszűrhetők a nyelvpolitika hatókörébe tartozó megállapítások:

- a) A pedagógusoknak – mint csoportnak – az idegennyelv-tudásról véleménye és érzékazonossága van.
- b) A vélemény értékrendet takar: a nyelvtudás érték és eszköz; két nyelv tudása elvárható és szükséges; a nyelvek között az angol és a német élvez egyértelmű preferenciát; legalább középszintű nyelvtudásra van szüksége a pedagógus-

nak; funkcionálisan működni kell a tudásnak, azaz az aktív nyelvhasználat elvárható; a felrajzolt „nyelvi önarckép” erősen önkritikus és negatív.

- c) Gondozni, fejleszteni kell a nyelvtudást mint az egyéni és a közösségi tudástőke részét.
- d) A nyelvi nevelés, oktatás nem csak a nyelvtanár ügye a közoktatási intézményben.
- e) A nyelvtudásra vonatkozó „nemzeti mentalitásváltást” a tanári és a tanulói szinten elő kell segíteni, hogy a 19,2 %-os össznemzeti nyelvtudási ráta pozitívan megváltozzon. (Halász – Lannert 2003 : 474.) f.) Az iskolavezetés és a humánmenedzsment tervszerűen foglalkozzon a tanárok nyelvtudásának fejlesztésével.

5. A fentiekkel kapcsolatban meg kell említeni az Oktatási Minisztérium egyik anyagának megfogalmazását, amely a problémát már korábban is érzékelve „sajátos kiutat” keres a gyenge pedagógus-nyelvtudás feloldására: „A későbbiekben fontolórra lehetne venni egy olyan struktúra kialakítását, amely biztosítja a közoktatásban tevékenykedő nem nyelvszakos pedagógusok számára az ingyenes vagy a piaci szféránál nagyságrendekkel olcsóbb nyelvtanulás lehetőségét és a megszerzett nyelvtudás elismertségét” (*Nyelvoktatáspolitikai arculat* 2002-2003: 30). Az OM egy másik anyagában ugyanerről a kérdésről így fogalmaz: „Középtávon el kell érni, hogy minden pedagógus megfeleljen azoknak a normáknak, amelyeket a tanulóktól is elvárunk. Rendelkezzenek magas szintű nyelvtudással legalább egy nyelvből, és beszéljenek még egy nyelvet közép szinten. Tudjanak idegen nyelvű szakirodalmat olvasni, legyenek képesek felkészülni tantárgyuk idegen nyelven történő tanítására. A tanárok e tekintetben is szolgáljanak mintaként tanítványaik számára, a nyelvtudás legyen az egész életen át tartó tanulásuk része” (*Világ-nyelv* 2003: 7). Ezek a stratégiai célok helyesek és egybeesnek a felmérésből kiolvasható tényekkel és trendekkel, de valószínűsíthető, hogy megvalósításukhoz az oktatási kormányzat első idézetében említett megoldási javaslatok kevésnek bizonyulnak. Így a nyelvoktatáspolitikánk és pedagógus-továbbképzési rendszerünk e tekintetben újragondolásra szorul. Az 500 fős felmérésen alapuló adatok és megállapítások ehhez is kívánnak némi támpontot nyújtani.

Irodalom

- Halász G. – Lannert J. (szerk.) 2003. *Jelentés a közoktatásról*. OKI, Budapest, 2003 600
- Nyelvoktatás-politikai arculat: Magyarország*. 2002-2003. Oktatási Minisztérium Nemzetközi Kapcsolatok Főosztálya. 36
- Sturcz Z. 2006. *A pedagógusok idegennyelv-tudási és nyelvhasználati attitűdjének felmérése*. Kutatási jelentés 2004-2006. BME Műszaki Pedagógia Tanszék. 100
- Világ-nyelv: Az idegennyelv-tudás fejlesztésének stratégiája*. 2003. Oktatási Minisztérium 45.

II. Alkalmazott pszicholingvisztika

Beszédfeldolgozási stratégiák roma kisiskolásoknál¹

Gósy Mária

1. Bevezetés

A gyermekek beszédpercepciós műveletei még kisiskoláskorban (sőt bizonyos fokig azon túl) is fejlődésen mennek keresztül. Ez részben az anyanyelv-elsajátítási folyamattal, részben a verbális kommunikáció időtartamának feltételezett növekedésével van összefüggésben. Minthogy a beszédfeldolgozás meghatározza az írott anyanyelv (olvasás és írás) tanulását, fölmerül a kérdés, hogy vajon a roma tanulók ismert iskolai kudarcai mennyiben vezethetők vissza a beszédpercepciós stratégiáikra. A Regionális Roma Konferencián 2003-ban elhangzott, hogy a hazai roma gyerekek egyötöde speciális iskolába (értelmi fogyatékosoknak fenntartott oktatási forma) jár; újra és újra felmerül, hogy vajon a szegregáció vagy az integráció a megfelelő-e a tanulás folyamatában (vö. Kertesi–Kézdi 2005).

Különféle okok következtében a roma gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési folyamatai nem az életkoruknak megfelelően működnek. A tanulmánynak nem célja a lehetséges okok részletezése; kutatásunkban a pszicholingvisztikai tényezőt kívántuk vizsgálni. A roma gyermekek tanulási nehézségeit a készségek, azon belül a beszédfeldolgozási teljesítmény tekintetében vizsgáltuk. Hipotézisünk szerint a roma tanulók tanulási zavarai nagymértékben a nem életkori szintű beszédészlelés és beszédmegértés miatt következnek be. Feltételeztük azt is, hogy esetükben nincs nagymértékű fejlődés az iskolai oktatás hatására az első két év alatt. Ha a hipotézis igazolódik, az azt jelenti, hogy a nem megfelelően működő részfolyamatok lehetetlenné teszik számukra az olvasás (technika és értés) és az írás (valamint a helyesírás) folyamatának problémamentes megtanulását. A feltevés igazolására pszicholingvisztikai kísérletsorozatot terveztünk (tehát egyéb, például szociolingvisztikai tényezőkkel nem foglalkoztunk, vö. Kardos 2005). A cél a tanulási folyamatokhoz szükséges percepciós mechanizmus megismerése volt. A beszédészlelési és beszédmegértési folyamatok felelősek az írott anyanyelv megtanulásáért és készség szintű alkalmazásáért. A beszédalapú feldolgozás zavara és/vagy elmaradása nyilvánvalóan vezet az olvasás és az írás elmaradott szintjéhez, hibáihoz.

2. Kísérleti személyek, anyag, módszer

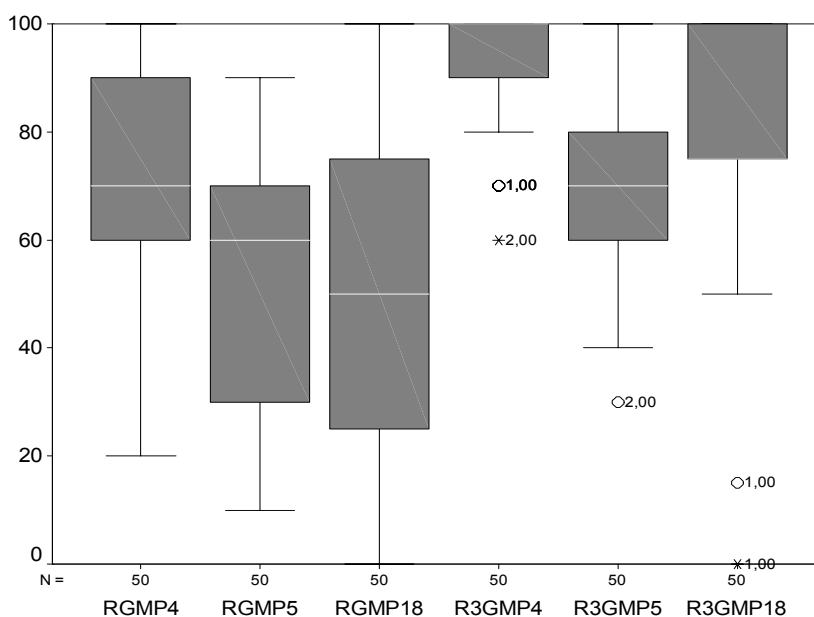
A kísérletsorozatban száz (véletlenszerűen választott, budapesti és vidéken élő), 50 első és 50 harmadik osztályos, ép értelmű és ép hallású, egynyelvű (magyar) roma gyermek vett részt. Tíz percepciós részfolyamatot vizsgáltunk egyéni tesztfelvétel során (a GMP-diagnosztika módszerének alkalmazásával, Gósy 1995). A vizsgált részfolyamatok: beszédhallás, akusztikai (szó- és mondatszint), fonetikai, fonológiai, szeriális és transzformációs észlelés, beszédhang-differenciálás, valamint mondat- és a szövegértés. Elemeztük a két életkori csoport adatait egymáshoz képest, továbbá a roma gyermekek teljesítményét hasonlóan heterogén (véletlenszerű-

¹ A kutatás a T 049426 sz. OTKA keretében folyt.

en választott) első és harmadik osztályos, nem roma gyermekekével vetettük össze. Mintegy 23 000 adatot dolgoztunk fel különböző szempontok alapján, valamint statisztikai (ANOVA, párosított t-teszt és korreláció) elemzéseket végeztünk.

3. Eredmények

A beszédhallás vizsgálatának eredményei nem mutattak különbséget a kísérleti csoportok között, az átlagértékek 83% és 87,8% között szórnak külön a jobb és a bal oldali fül tekintetében. Az egyéni különbségek is hasonlóak, változás a harmadik osztályos nem roma gyerekek csoportjában tapasztalható, az individuális eltérések itt jóval kisebbek. A beszédészlelési folyamatok statisztikai eredményei azt mutatták, hogy az első és a harmadik osztályosok között nagymértékű a különbség valamennyi tesztelt folyamatban; a különbség mindenütt szignifikáns ($F(7, 52)=11,103$, $p<0,0005$). Legnagyobb mértékű a javulás a transzformációs észlelésben (az átlagos különbség: 24%), valamint a fonetikai és a fonológiai percepcióban (az átlagos eltérés 20% és 18%). Az átlagos javulás mellett nagy eredmény az is, hogy az elsősökhöz képest a harmadikosok adatai jóval kevésbé szórnak, ami azt jelenti, hogy az egyes gyermekek közötti különbség jelentősen csökken, a csoportok homogénebbé váltak. Az 1. ábra három percepciós folyamat, a fonetikai, a fonológiai és a transzformációs észlelés eredményeit mutatja. E három folyamat meghatározó az írott anyanyelv megtanulásában.



1. ábra

A fonetikai (GMP4), a fonológiai (GMP5) és a transzformációs (GMP18) észlelés eredményei első osztályosoknál (R) és harmadik osztályosoknál (R3)

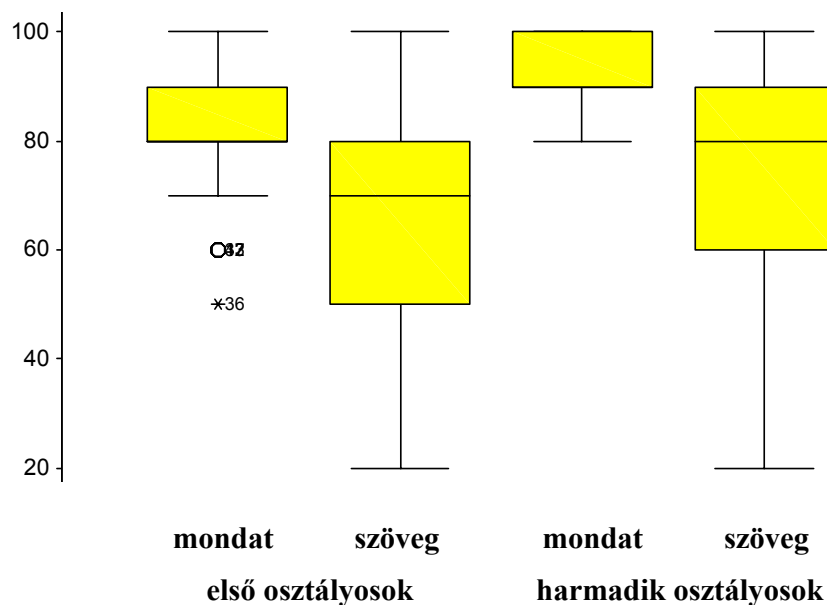
Az 1. táblázat a többi észlelési folyamat átlagértékét és szórását összegzi; az adatok az ábrában szemléltetett folyamatoknál kapott eredményekhez hasonlóak. A leg-

kisebb eltérés a roma és a nem roma tanulók között a beszédhang-differenciálásban volt tapasztalható, és sem az első, sem a harmadik osztályban nincs közöttük ebben különbség.

1. táblázat: Roma és nem roma gyermekek észlelési folyamatainak adatai

Észlelési folyamatok adatai (%)	Kísérleti csoportok							
	Roma tanulók				Nem roma tanulók			
	Elsősök		Harmadikosok		elsősök		harmadikosok	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
akusztikai (mondat)	63,3	21,4	78,4	15,5	82	13,4	86,8	9,9
akusztikai (szavak)	73	20,8	82,4	12,8	90,8	8,7	90,8	6,6
szeriális	60	22,6	72,8	20,1	76,2	17	88,8	11,1
hangdifferenciálás	87,8	18,8	90,4	11,2	93,8	6,7	94,2	4,9

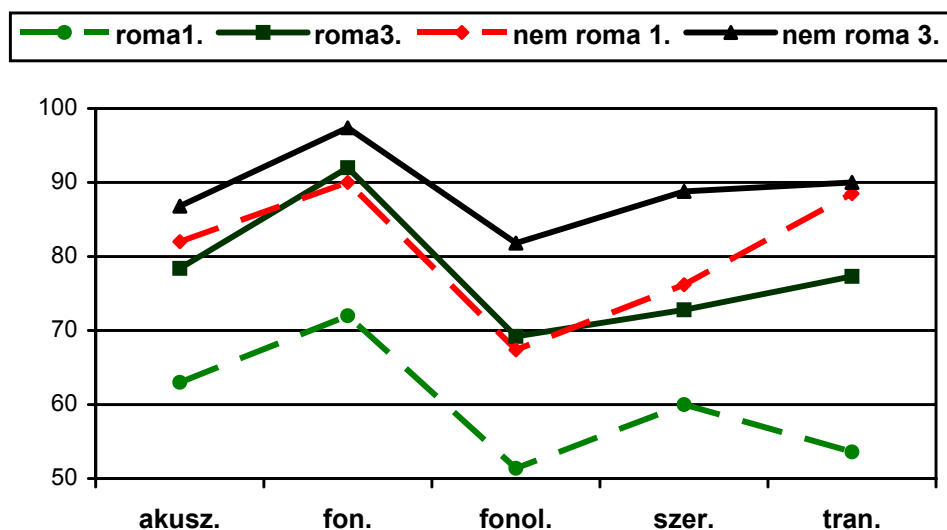
A gyermekek mondat- és szövegértésének viszonya az életkorukra jellemző tendenciát mutatja, vagyis azt, hogy a mondatértés jobb, mint a szövegértés, az eltérés szignifikáns ($t(-12,845)$, $df199$, $p<0.000$). Az első és a harmadik osztályosok teljesítménye között szignifikáns az eltérés ($F(18,515)$, $df399$, $p<0,000$). A 2. ábra diagramjai ezt szemléltetik.



2. ábra

A helyes mondat- és a szövegértés (%-ban) első és harmadik osztályosoknál

Összevetettük a roma gyermekek feldolgozási mechanizmusára kapott adatokat az azonos életkorú nem roma gyermekekével. Az eredmények minden folyamatban és mindkét korcsoportban statisztikailag igazolható eltérést mutattak ($F(940,035, 8) = 82,64, p < 0,000$). Ez azt jelenti, hogy a nem roma gyermekek teljesítménye jobb volt. A roma csoportban találtunk olyan tanulókat, akiknek a beszédpercepció eredményei elérték a GMP-diagnosztika sztenderd – elvárt – értékeit, másfelől pedig a nem roma gyermekek között akadtak olyanok, akik messze elmaradtak a kívánt teljesítményszinttől egy vagy több folyamat tekintetében. A csoportátlagok azonban jelentős eltérést mutatnak a nem roma gyermekek javára. Különösen feltűnő a roma gyermekek gyenge teljesítménye első osztályban; a roma harmadikosok teljesítménye közel esik a nem roma elsősök szintjéhez. A 3. ábra a beszédészlelés egyes folyamatait szemlélteti (százalékban). A beszédmegértés elemzése azt mutatta, hogy míg első osztályban jelentősek a különbségek a két kísérleti csoport között, addig harmadik osztályban a mondatértésben már nincs statisztikailag alátámasztható különbség. A szövegértési eredmények azonban még ekkor is nagymértékben eltérnek. A nem roma gyermekek szórása nagyobb mértékben csökken, mint a romáké, vagyis az egyéni különbségek az utóbbiaknál feltűnőbbek. A roma gyermekek mondatértésének átlaga 82,2% elsőben és 91,6% harmadikban, a nem romáké 90,6% elsőben és 93,4% harmadikban. A szövegértés átlaga a roma elsősöknél 65,2%, a harmadikosoknál pedig 75,2%; a nem roma első osztályosoknál 75,2%, a harmadikosoknál 82,8%.



3. ábra

*A roma és nem roma gyermekek helyes beszédészlelése százalékban
(akuszt. = akusztikai, fon. = fonetikai, fonol. = fonológiai, szer. = szeriális,
tran. = transzformációs észlelés)*

Elemeztük, hogy a szövegértés során a gyermekek miként tudják az összefüggésre utaló kérdést megválaszolni. Az eredmények óriási fejlődést mutatnak a két roma csoportban (46%, ill. 83,7%), kisebbet a nem romák esetében (73,4%, ill. 86,6%).

A roma és a nem roma gyermekek között harmadik osztályra jelentősen csökken az eltérés.

Elemeztük az egyes részfolyamatok közötti összefüggések alakulását a csoportokban. A fejlődés ismérve a folyamatok relatív automatizálódása, vagyis önállósulása. Adataink szerint a roma csoportokban közepes, szignifikáns korreláció tapasztalható az észlelési és a megértési folyamatok között ($r=428$, $p=0,01$). A nem roma csoportban az észlelési folyamatok esetében ez első osztályban még fennáll, azonban harmadik osztályban nincs korreláció a tesztelt működések között. A roma gyermekeknél az észlelési folyamatok összefüggéseinek száma csökken ugyan, de az értés tekintetében növekszik. Ez azt jelenti, hogy a mondatértés és a szövegértés csak egymás „támogatásával” teszi lehetővé a beszéd dekódolását, ami bonyolultabb szövegek esetén jelentős hátránnyal jár a gyermekek számára. A mondatértés és a szövegértés között a roma elsősöknél és harmadikosoknál is közepes, szignifikáns korrelációt láttunk ($r=428$ és $r=414$, $p=0,01$). A nem roma gyermekeknél ilyen összefüggés már nincsen.

Eredményeink alapján megállapítható, hogy a roma gyermekek beszédpercepciósi folyamatai gyengébben működnek, mint azonos korú, nem roma társaiké, s elmaradnak a sztenderd értékektől. Két év alatt nagymértékű fejlődés következik be; a mondatértésben már nincs különbség a kísérleti csoportok között harmadik osztályban. A második hipotézisünk tehát nem igazolódott. A beszédészlelési folyamatok alacsony szintje egyértelműen magyarázat az olvasástanulási nehézségekre (mind a roma, mind a nem roma gyermekek esetében). Ha a sztenderd értékekhez viszonyítunk, akkor elmondható, hogy a szószintű akusztikai észlelés és a beszédhang-differenciálás éri csaknem el az elvárt teljesítményszintet, a többi minden csoportban elmaradást mutat.

4. Következtetések

Az adatokból egyértelműen következik, hogy a beszédfeldolgozási teljesítmény életkornak nem megfelelő szintje nagy szerepet játszik a roma tanulók tanulási nehézségeinek kialakulásában. Már óvodás korban általános fejlesztés szükséges, majd a beszédpercepció működésének rendszeres ellenőrzése. Első osztályban a készségek célzott és fokozott fejlesztése javasolt, különben az olvasás, írás megtanulása veszélybe kerül. A folyamatos ellenőrzés a továbbiakban is fontos, ezt elsősorban a nagy egyéni különbségek indokolják. A beszédfeldolgozás fejlesztése a nem roma tanulók esetében is ajánlatos; számos gyermek küszködik ilyen problémákkal, s ezek fejlesztés nélküli ellensúlyozása csak átmenetileg lehet sikeres.

Irodalom

- Gósy M. 1995. *GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés vizsgálata*. Budapest: Nikol.
- Kertesi G., Kézdi G. 2005. Szegregáció az általános iskolai rendszerben: okok és következmények. *Közgazdasági Szemle* 52: 317-355.
- Kardos F. 2005. *Gondolatok a roma gyermekek olvasóvá neveléséről*. Elektronikus könyv és nevelés. VII: http://www.tanszertar.hu/eken/2005_01/2005_01.htm76

`You have been garden-pathed`

Sentence processing difficulties of L1 Hungarian learners of L2 English

Judit Kiss-Gulyás

1. Introduction

There has been a longstanding interest in how native speakers process language on-line, yet it is relatively recent that researchers have started to look at how it is done in a language other than the mother tongue. Different language pairs have been compared, various research techniques and theoretical frameworks have been used to find answers to the questions (i) whether L2 learners are able to acquire the parsing mechanisms employed by native speakers of the target language, or they transfer L1 strategies to the L2; and (ii) how L2 proficiency influences L2 processing (cf. Marinis 2003, Felser 2005). The present paper looks at these issues in relation to L1 Hungarian learners of L2 English and proposes that difficulties might be attributed not only to incomplete knowledge of grammar but also to lack of appropriate processing mechanisms.

2. The Grammar and the Parser in Language Acquisition – Two theoretical positions

Let us consider the relationship between the grammatical properties of a language and the parsing mechanisms in language acquisition first. Fodor (1998) argues that language processing and grammatical development are inextricably linked in language learners, let it be first or second: a language learner's ability to process an input string is a crucial prerequisite for grammar building, and successful parsing in turn presupposes sufficient grammatical knowledge. This knowledge enables the parser (i) to segment an input string into grammatically meaningful chunks, (ii) to assign appropriate category labels to each segment, and (iii) to determine hierarchical relationships and intrasentential dependencies among constituents.

When adult learners start mastering an L2, they already possess a fully-fledged system for their L1 with language specific parsing and processing preferences. This being the case, L1 strategies, just like L1 grammar, are likely to have an effect on the way the L2 is parsed and processed. Different theories have been proposed as to how L2 learners cope with the task, of which two will be presented in relation to the Hungarian-English language pair.

The first is the continuity view (Fodor 1998), which assumes that in addition to Universal Grammar human beings are innately equipped with a set of 'least effort' based language processing principles, or a universal parser. On this assumption there should be no qualitative differences in the parsing performance of L1 and L2 speakers, at least not with respect to their universal parsing strategies. Cross-linguistic variation is then restricted to a small set of parameterised processing routines whose settings are directly or indirectly linked to certain language-specific properties of the grammar. In

this framework the task of the L2 learner is to observe the parametric difference and acquire the setting for the new language.

The second theory, known as the competition model (MacWhinney 2001), claims that some parsing strategies are language-specific rather than universal, and have to be learned through experience, using domain-independent cognitive strategies only. For example, the fact that Hungarian is a morphologically rich language has the consequence that the parser can heavily rely on the morphophonological elements as perceptual or surface cues to relationships among constituents, and it makes direct form-function mappings possible. By contrast, there are fewer perceptual cues in English, where the syntactic factor of word order is the guide to intrasentential dependencies. In the competition framework it is assumed that L1-determined parsing mechanisms and processing strategies are transferred initially to the L2, resulting in misparsing and inability to chunk longer sentences. For example, L1 Hungarian learners of L2 English may initially assume that direct form-function mapping is possible in the L2 as well.

It is feasible to assume that L2 parsing and processing go through developmental stages along the interlanguage continuum with L1 effects becoming less and less intrusive, akin to grammar. Increase in proficiency gradually leads to sensitivity to L2 processing preferences, but even highly advanced L2 learners differ from native speakers, at least with respect to rate of processing.

2.1 Test cases

The majority of English sentences we parse and process on-line in everyday language use are SAADs (Taylor 1990:123), that is, they are simple-affirmative-active-declarative sentences, where the linear appearance of words may approximate the underlying structure. It can happen, however, that the linear appearance does not help in structure building, and the parser in its first attempt cannot assign proper structure to the incoming words. If the wrong analysis is chosen, the parser has to go back and re-analyze the sentence, in other words, it goes down the garden path.

Structures that lend themselves to garden path effects in English are sentences in the case of which (i) either the surface string does not help to recover the underlying representation, or (ii) the grammar allows different kinds of analysis and interpretation. These are often structures with filler-gap dependencies, for example passives, reduced relative clauses and *wh*-questions, where empty operators, traces and *pro* arguments are assumed to be postulated by the parser itself. The difficulty level and the likelihood of re-analysis depend on the distance between the filler and the gap: the longer the distance the more problematic parsing becomes.

More specifically, the following structures have been most extensively dealt with:

- Main clause vs. reduced relative clause ambiguity (e.g. *The elephants squeezed into the booth could not move.*);
- Subject vs. Object ambiguity (e.g. *Before Mary ate the pizza arrived from the restaurant.*);
- RC attachment ambiguity (e.g. *The woman saw the husband of the actress who was drinking a glass of wine.*);

- Filler-gap dependencies in *wh*-questions (e.g. *What do you think saw the man?*).

To account for garden path effects in English, Frazier and Fodor (1978) propose two strategies: Minimal Attachment (MA)¹, a least effort universal strategy, and Right Association, or Late Closure². The application of minimal attachment works in most cases but may also lead to garden path effects. Consider the sentence *The cotton shirts are made from comes from Arizona*. In the initial parse *shirts* is attached to *cotton*, and *are made* to *shirts* to satisfy the requirement of MA. This strategy proves to be wrong when the word *comes* appears in the string. It is realised that the string is incompatible with the constraints of competence grammar, and remedied fast in the case of native speakers. L2 learners' initial parse appears to be unsuccessful too: the learner considers the sentence unacceptable. It is often the case that their currently available interlanguage grammar does not necessarily guarantee resolution. More advanced learners, on the other hand, are capable of applying the correct analysis but it takes time, and also guidance. For example, if the complementizer *that* (a perceptual cue) is added, parsing becomes much easier.

With interlanguage development the parsing mechanism gets more accustomed to the gap between linear appearance and structural relations. It must be noted, however, that rejection of grammatically well-formed but infrequent structures is often observed at advanced and near-native levels as well, despite the fact that their grammar would be able to cope with the structure. For example, the sentence *Animals hunters shoot die* is difficult to comprehend and may be considered to be ungrammatical even by more advanced L2 learners. It cannot be explained on the grounds of grammatical or lexical complexity but rather it reveals processing problems. Sentences with multiple embeddings (e.g. *Women men girls love meet die*), are rejected by most L2 learners as well. It must be acknowledged that such sentences, though allowed by the competence grammar, are not frequent, or are extremely rare in the target language as well.

2.2 The case of restrictive relative clauses

As argued above, in English, a configurational language, strategies are guided by word order. The canonical word order (SVO) corresponds to the thematic roles of agent-action-patient, and case role assignment is also based mostly on word order. Hungarian, in contrast, is a partially non-configurational language, where the relatively free post-verbal positions are preceded by syntactically fixed positions, Topic and Focus (cf. É. Kiss 2002). Word order is free in the case of elements where interrelationship is morphologically marked. This difference has the consequence that processing decisions related to English are rather holistic because the total structure of

¹ Minimal attachment, also referred to as local attachment, states that new lexical items should be attached into the current phrase marker using as few intermediary syntactic nodes as possible.

² Right Association: A new word will tend to be parsed with the previous unit unless evidence suggests otherwise. It operates only if Minimal Attachment cannot determine where the constituent should be attached to the phrase marker.

the sentence has to be considered. In the case of Hungarian, sentence processing decisions can be more local, and are mostly based on hierarchically arranged grammatical morphemes. It seems that in Hungarian order is more an issue in the appearance of bound morphemes within the words rather than among words (cf. Pléh 1998).

Let us look at a particular structure, restrictive relative clauses (RRCs) in the light of the above generalizations. Cross-linguistic comparison shows that the same positions are relativizable in both languages. Also, they are formed by movement but whereas in English both the relativizer and the *wh*-word move to Spec, CP, in Hungarian two syntactic positions are available: the relativizer moves to Spec, CP, and the *wh*-word moves to Spec, FocP. The status of subject and object also differs: the observed subject-object asymmetry in English, which surfaces in the ban on multiple fronted *wh*-phrases, is not present Hungarian. Another difference is that the relativizer, which is always overt in Hungarian and provides full and unambiguous marking of the roles of all nouns in both the main and the relative clause, can be covert under certain conditions in English. In Hungarian the role of the head is doubly marked in that there is case marking on the relative pronoun and inflectional marking on the verb. In English presence or absence of relativizer is determined by the function of the head in the embedded clause: a null relativizer is possible when the function is [-subject]. These differences show that surface cues help the Hungarian parser and make form-function mappings easier. The L2 learner must get used to the absence of such cues, and to the different grammar-induced constraints on processing.

2.3 Stages of interlanguage development – Empirical evidence¹

On the basis of the differences it is assumed that the level of embeddedness, the distance between the head, the relativizer and the extraction site have a considerable effect on processing. In the early stages of interlanguage development noticing the dependencies between widely separated elements is problematic. Also, the occasional absence of a relativizer may lead to initial misanalysis as in Hungarian its absence is not allowed by the grammar.

Empirical testing of the above claims can take different forms. Within the scope of this paper it will be shown how L2 learners of different proficiency levels perform on a task which is informative with respect to processing strategies, oral translation, a production task: learners are asked to translate on-line well-formed Hungarian sentences into English. The basic assumption is that learners use the same available grammar at a given stage of their interlanguage development to map syntactic relations, which will have an effect on their processing mechanisms.

Let us look at a sentence which may prove to be difficult to translate. The targeted sentence is *I don't know where the woman who called Peter yesterday works*. At lower proficiency levels, the learner assumes that 'close translation', i.e. word by word translation into English is possible and produces a Hungarian sentence with English words inserted: **I don't know that the woman who called Peter yesterday*

¹ Detailed analysis of how Hungarian speakers comprehend restrictive relative clauses in their native language has been provided by Pléh (1998) and MacWhinney and Pléh (1988). Kiss-Gulyás (1998, 2004) investigated the acquisition of English restrictive relative clauses by Hungarian learners.

where works. The pattern **I don't know /that/ the woman who called Peter yesterday where (she) works* is common at intermediate and upper-intermediate levels. This linear and local processing strategy yields an ungrammatical English sentence. Note also that the literal translation of the sample sentence into Hungarian is unacceptable too, as in Hungarian the *wh*-operator and the verb have to be adjacent : **Nem tudom hol a nő aki tegnap Petert hívta dolgozik*. Hungarian learners at this stage seem to assume similar decomposition in English and interpret the CP in the lower clause as a FocP, where *wh*-operators move in Hungarian, but moving an element across an already filled position leads to *wh*-island violations in English. From upper intermediate level onwards students often restructure their initial sentence when the inapplicability of L1-induced parsing strategy is noticed. The following restructuring attempts are common from upper-intermediate level: the linear approach (**I don't know that the woman who phoned Peter yesterday*) is followed by the sentence *I don't know where the woman who phoned Peter yesterday*. This indicates that the learner realises that the *wh*-operator has to occupy a clause-initial position. As a third step, the subject realises that the verb *works* has to be added and forms the expected sentence: *I don't know where the woman who called Peter yesterday works*. Even students at advanced levels need time to produce this version.

3. Conclusion

The present paper aimed to highlight that the often reported L2 learner difficulties can be attributed to the fact that two distinct processing mechanisms are needed for the respective languages, Hungarian relying mostly on local, English more on global or holistic strategies. It was also argued that L1 parsing and sentence processing strategies will be transferred initially to the L2, resulting in misparsing and inability to chunk long sentences properly. Hungarian learners of English will use local strategies initially, which will be supplemented later by more holistic, L2 processing mechanisms. It, however, takes time and requires a lot of practice and ample exposure to the respective L2, which may have edifying practical implications.

References

- É. Kiss, K. 2002. *The Syntax of Hungarian*. Cambridge: CUP.
- Felser, C. 2005. Experimental psycholinguistic approaches to second language acquisition. *Second Language Research* 21, 95-98.
- Fodor, J.D. 1998. Learning to parse? *Journal of Psycholinguistic Research* 27, 285-319.
- Frazier, L. and Fodor, J.D. 1978. The sausage machine. A new two-stage parsing model. *Cognition*, 6. 291-325.
- Kiss-Gulyás, J. 2004. *The Acquisition of English Restrictive Relative Clauses by Hungarian Learners of English*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- MacWhinney, B. 2001. The competition model: the input, the context, and the brain. In: Robinson, P. (szerk.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: CUP.
- MacWhinney, B. A. and Pléh, Cs. 1988. Processing Hungarian restrictive relative clauses. *Cognition*. 29. 95-141.

- Marinis, T. 2003. Psycholinguistic techniques in second language acquisition. *Second Language Research* 19, 144-61.
- Pléh, Cs. 1998. *A mondatmegértés a magyar nyelvben. Pszicholingvisztikai kísérletek és modellek.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Taylor, I. 1990. *Psycholinguistics.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Megakadásjelenségek a beszédprodukcióban és a beszédészlelésben

Markó Alexandra

1. Bevezetés

A beszédprodukció rejtetten működő folyamatsorozat, amelyhez nem férhetünk hozzá közvetlenül, csak a kimenet, az elhangzó beszéd elemezhető. A megakadásjelenségek gyűjtése és vizsgálata a pszicholingvisztikai kutatások egyik fontos területe, mivel ezek a diszharmonikus jelenségek információt szolgáltatnak a mögöttes kognitív működésekről. „A spontán beszéd hibaelemzésének hátterében az a feltevés áll, hogy egy folyamat zavarai ugyanazon mechanizmusok eredményeképpen jönnek létre, mint a hibátlan folyamatokéi” (Gósy 2005: 73).

A megakadásoknak funkcionális szempontból két nagy csoportját különítjük el Gósy (2002) alapján: a beszélő bizonytalanságából adódó jelenségeket és a téves kivitelezés jelenségeit. „A beszélő bizonytalanságából adódnak a (nem lélegzetvételt biztosító és nem retorikai célú) néma szünetek, a hezitálások, a nyújtások, az újraindítások, az ismétlések és a töltelékszavak. A téves kivitelezés jelenségei a nyelv szabályainak mondanak ellent” (Gósy 2002: 193). Ide tartoznak az elszólások, a nyelvbírálatok, a grammatikai és lexikai hibák, a kontaminációk, a sorrendiségi hibák, a változtatások és „a nyelvem hegyén van” jelenség.

Kutatások bizonyították, hogy a megakadásokat a hallgató tudat alatt felhasználja, vagyis ezek segítik a megértést (Gósy 2003). Egyértelmű a szünetek szerepe a feldolgozásban: kísérlettel igazolták, hogy a beszédmegértés sikeresebb, a kísérleti személyek az elhangzottakat pontosabban reprodukálják, ha a szöveget szünetek tagolják (Gósy 2000). Nem szorul magyarázatra az sem, hogy a nyelvi többletinformációt nem hordozó nyújtások, ismétlések, újraindítások, töltelékszavak is hozzájárulhatnak a percepció sikerességéhez azzal, hogy időt adnak a feldolgozási folyamatok működéséhez, hiszen ezek bizonyos értelemben „kitöltött szüneteknek” tekinthetők. Kérdés azonban, hogy a nyelv szabályaival szembenálló, illetőleg az értelmezést bizonyos ideig és mértékben félrevívó különféle megakadásjelenségeket, azaz a szoros értelemben vett „hibákat” egyformán észleli-e a hallgató. Melyek azok a hibatípusok, amelyekre érzékeny(ebb) a percepció? Ennek vizsgálatára indirekt módon nyílik lehetőségünk: az on line és az off line módszerrel (vö. Huszár 2005: 22) gyűjtött korpuszok típusgyakorisági adatainak az összehasonlításával.

Az on line módszerű gyűjtés a hétköznapi életben előforduló jelenségek jegyzetelését jelenti, vagyis ennek az eredményei attól függenek, hogy a hallgató mely megakadásokat veszi észre. Az off line gyűjtés rögzített spontánbeszéd-anyag feldolgozásával történik, ezért az így előálló adatok objektívek – a felvételek többször meghallgathatók, ellenőrizhetők, így valóban azt mutatják meg, hogy az egyes megakadástípusok milyen gyakran fordulnak elő a beszédprodukcióban. (A továbbiakban a *jegyzetelt* jelző az *on line*, a *rögzített* pedig az *off line* terminust helyettesíti.)

2. Anyag és módszer

A magyar on line korpuszok közül a „Nyelvbtlás”-korpusz (Gósy et al. szerk. 2004 és 2005) ad lehetőséget számszerű összehasonlításra. A korpusz eddig összesen 5900 adatát kategorizálva publikálták. Az összehasonlításban csak a tiszta kategóriák elemszámát (4774 db) vesszük figyelembe.

A magyar off line korpuszok alapját különböző személyekkel és beszédhelyzetekben rögzített monologikus szövegek, feladatorientált dialógusok, társalgás, nyelvi játék és rádióműsor képezik. Vizsgálatunkban azokat a tanulmányokat dolgoztuk fel, amelyek az egyes megakadásjelenségek előfordulását számszerűen dokumentálják, illetőleg amelyeknek a beszélői mintavételezése megegyezik a „Nyelvbtlás”-korpusz szempontjaival (tehát nem vettük figyelembe például a gyerekektől, afáziasoktól gyűjtött korpuszokat). Az általunk vizsgált rögzített korpuszok összesen 55 beszélő mintegy 15 órányi beszédprodukciójának 3849 megakadásjelenségét tartalmazza, természetes és feladatorientált kommunikációs helyzetekből, valamint a hangzó médiából. Az adatközlők személye, életkora és a rögzített beszédhelyzetek megközelítőleg megfelelnek a „Nyelvbtlás”-korpusz gyűjtési elveinek (1. táblázat).

1. táblázat: A rögzített korpuszok adatai

	Gósy 2003	Horváth 2004	Szabó 2004	Markó 2004	Gyarmathy 2005	Kaló 2005
Hozzávetőleges időtartam	2,25 óra	1 óra	1,5+2,5 óra	1 óra	6 óra	1 óra
Az adatközlők száma	18	18	7	4	6	2
A beszélők életkora	22–45 év	átl. 22 év	27–40 év	21 év	kb. 25–50 év	40 év
A beszélők foglalkozása	egyetemi hallgatók és tanárok	egyetemi hallgatók	tanár, jogász és orvos	egyetemi hallgatók	médiaszereplők	médiaszereplők
Beszédmód	spontán monológ	feladatorientált és spontán dialógus	spontán társalgás és nyelvi játék	spontán és feladatorientált monológ	sportközvetítés és spontán dialógus	spontán dialógus
A vizsgált megakadásjelenségek száma (a néma szünetek nélkül)	1587	350	54 + 102	947	430	379

A 2. táblázat – a „Nyelvbtlás”-korpuszból kiindulva – az egyes megakadástípusokat mutatja be, azokkal a terminusokkal, amelyeket az egyes szerzők/szerkesztők használtak. Jól látható, hogy bár némely fő- és alkategóriák tekintetében eltérések mutatkoznak a csoportosításban, (egyenként vagy másokkal összevonva) minden típus kölcsönösen megfeleltethető egymásnak.

II. ALKALMAZOTT PSZICHOLINGVISZTIKA

2. táblázat: A korpuszokban megjelenő kategóriák¹

„Nyelvbottlás”-korpusz	Gósy 2003	Horváth 2004	Szabó 2004	Markó 2004	Gyarmathy 2005	Kaló 2005
Freudi elszólás	–	–	–	–	–	–
Morfológiai, szintaktikai hiba – újraindítás nélküli morf. változtatás – ismétlés toldalékjavítással	Szintaktikai hiba	Grammatikai összehangolatlan-ság Újraindítás morf. változtatással	Grammatikai hiba	Morfológiai, szintaktikai hiba – ismétlés toldalékjavítással	Morfológiai, szintaktikai hiba – újraindítás nélküli morf. változtatás – ismétlés toldalékjavítással	Szintaktikai hiba
Kontamináció	Kontamináció	Kontamináció	Szerkezetvegyülés	–	Kontamináció	Kontamináció
Téves szótalálás – téves szókezdés – malapropizmus	Téves szótalálás Téves kezdés	Téves szótalálás Téves kezdés	Téves szótalálás Téves szóindítás	Téves szótalálás – téves szókezdés	Téves szótalálás – téves szókezdés	Téves szótalálás Téves kezdés
„Nyelvem hegyén van” jel.	–	„Nyelvem hegyén van” jel.	„Nyelvem hegyén van” jel.	„Nyelvem hegyén van” jel.	„Nyelvem hegyén van” jel.	–
Változtatás	Szóváltoztatás	Változtatás	–	Változtatás	Változtatás	Szóváltoztatás
Újraindítás – újraindítás változtatással	Újrakezdés	Újraindítás	Újrakezdés	Újraindítás – újraindítás változtatással	Újraindítás – újraindítás változtatással	Újrakezdés Újraindítás változtatással
Perszeveráció	Sorrendiségi hiba	Perszeveráció	Perszeveráció		Perszeveráció	Sorrendiségi hiba
Anticipáció		Anticipáció		Anticipáció	Anticipáció	
Metatézis – az egyik felcserélt elem nem jel. meg		–	–	Metatézis	Metatézis	
Egyszerű nyelvbottlás – betoldás – csere – kiesés	Egyszerű nyelvbottlás	–	Hangkihagyás	Egyszerű nyelvbottlás – kiesés	Egyszerű nyelvbottlás – betoldás – csere – kiesés	Nyelvbottlás

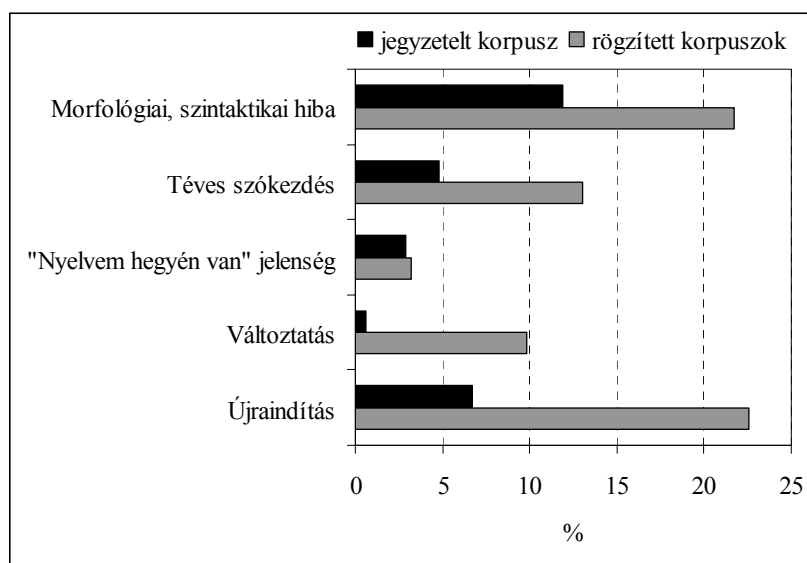
¹ Nagy kezdőbetűvel az adott felosztáson belüli főkategóriákat, kis kezdőbetűvel, gondolatjellel és behúzással az adott osztályozáson belül alkategóriaként szereplő típusokat jelöltük. Vízszintesen egy szintre kerültek az egymással kölcsönösen megfeleltethető kategóriák – az elnevezésüktől függetlenül.

Az összevetés alapjául végül tehát egyik részről a jegyzeteléssel gyűjtött „Nyelvbottlás”-korpusz tiszta kategóriáinak összesen 4774 adatát, másfelől a bemutatott rögzített korpuszok együttesen 1090 olyan adatát használtuk, amelyek illeszkednek vagy illeszthetők a „Nyelvbottlás”-korpusz típusaiba. A két összesített korpuszt külön-külön 100%-nak tekintettük, és ezeken belül vizsgáltuk az egyes megakadásjelenség-típusok előfordulási arányait.

3. Eredmények

Az egyes megakadástípusoknak a korpuszokon belüli arányai igen változatos képet mutatnak. E helyt csak azokat a típusokat vizsgáljuk meg, amelyeknek az előfordulása gyakoribb a rögzített, mint a jegyzetelt korpuszban (1. ábra).

A rögzítés módszerével közel kétszer annyi (21,74%) morfológiai, szintaktikai hibát találtak a tanulmányszerzők, mint az on line korpusz lejegyzői (11,88%). Ennek hátterében azt feltételezhetjük, hogy a percepció kevésbé érzékeny az agrammatikus szerkesztésre egyszeri hallás után, vagyis – ha nem veszélyezteti a megértést a grammatikai összehangolatlanság – az esetek jelentős részében a hallgató automatikusan korrigál: a beszédfeldolgozás magasabb szintjei felülírják a hallási mechanizmus eredményét. Felmerülhet magyarázatként ugyanakkor az is, hogy az off line korpuszok alapjául szolgáló hangfelvételek némelyike a beszélő számára természetellenes szituációban készült, és az adatközlők feszült lelkiállapota (mikrofonláz, a feladatmegoldás izgalma) több ilyen jellegű megakadást idézett elő, mint a természetes beszédhelyzetek. Van ugyan olyan kísérleti eredmény (Markó 2004), amely alátámasztja ezt a hipotézist, de az irányított monológ (történetmesélés képsorozat alapján) mindössze egy adatközlőnél növelte meg (1-ről 4-re) a grammatikai hibák számát, és az adott korpuszban ez a típus még így is csak 6,12%-ban reprezentált. Emellett ha összevetjük az egyes rögzített korpuszok típusarányait (3. ábra), jól látszik, hogy kiugró mennyiségű (30% körüli) agrammatikus adat csak a Gósy Mária (2003) által rögzített spontán monológokban és a Kaló Zsuzsa (2005) által vizsgált rádióműsorokban van, holott az utóbbi hanganyag adatközlőinek munkaeszköze a mikrofon. Valószínűsíthetjük tehát, hogy az egyéni különbségeknek sokkal nagyobb szerepük van a rögzített korpuszok eltéréseiben, mint a felvételi körülményeknek és a beszédhelyzeteknek. Mindez azt jelenti, hogy a normál, egyszeri hallás utáni beszédfeldolgozás szelektív, illetőleg felülíró mechanizmusai lehetnek felelősek a grammatikai hibák arányainak e nagymértékű eltéréseért a kétféle korpusz között.



1. ábra

*A rögzített korpuszban nagyobb arányban előforduló kategóriák
(az összevetésben vizsgált összes megakadásjelenség korpuszonkénti számát tekintve 100%-nak)*

A téves szókezdés a jegyzetelt gyűjteményben csak 4,84%-ot tesz ki, a rögzített korpuszokban azonban összesen 13,03%-ot (ez 2,7-szer több előfordulást jelent). Ez talán azzal magyarázható, hogy az esetek egy részében a csak félig kimondott lexémákat a feldolgozás mint felesleges/redundáns elemeket, zajt „kisöpri”, nem hajtja végre rajtuk azokat a műveleteket, amelyeket a valódi információhordozókon. Elképzelhető, hogy ez összefügg a kimondott rész hosszával, illetve az általa hordozott információmennyiséggel; vagyis minél több információ van meg az adott szó dekódolásához, annál előrébb tart a megfeleltetési folyamat, és annál könnyebben veszi észre a hallgató, hogy téves úton jár a feldolgozás. Természetesen a hiba a hallgatóban sokkal inkább tudatosul, ha együtt jár néma vagy kitöltött szünettel, illetve más megakadásjeliséggel. Mindent egybevetve, a téves szókezdés a rögzített korpuszok tanúsága szerint objektíve majdnem kétszer olyan gyakori, mint a téves szótalálás, mégis közel ötször annyi téves szótalálást percipálunk a hétköznapi napokban, mint téves szókezdést.

A „nyelvem hegyén van” jelenség esetében a szubjektív megközelítés éppen olyan pontos, mint az objektív: mindkét anyagban 3% körüli ennek a típusnak a gyakorisága. Ennek az lehet az oka, hogy maga a jelenség nagyon „látványos”: tulajdonképpen hosszan tartó hangos gondolkodás, szókeresés, amelyet a hallgató biztosan észlel, sőt gyakran megpróbál segíteni is a beszélőnek.

A változtatást ezzel szemben nagyságrendekkel ritkábban jegyezték le a gyűjtők (0,59%), mint ahogyan az valójában előfordul (9,82%), mert valószínűleg a beszéd természetes részének tekintik, hogy a közlés alakulóban van. Emellett a spontán beszédben gyakoriak a közbe- és hátravetett szerkezetek, és a percepció számára nem feltétlenül tűnnek megakadásnak, inkább pontosításnak vagy a feldolgozásra időt adó redundáns elemeknek.

Az újraindítás arányai is hasonlóan alakulnak, bár maga a típus jóval gyakoribb mindkét anyagban. 6,68% jegyzetelt előfordulás áll szemben 22,57% rögzített hanganyagbeli adattal. (Ezekbe beleértendőek az újraindítás változtatással példái is, amelyek mindkét korpuszban igen ritkák: mindössze 2% körüli az arányuk.) Ez ismét összefügg azzal a ténnyel, hogy a hallgató felhasználja ezeket – akár csak a szüneteket –, időt nyer velük a feldolgozáshoz.

4. Következtetések

Vizsgálatunk a percepció gyakoriságáról azt az eredményt hozta, hogy a jegyzetelt és a rögzített korpuszok között jellegzetes eltérések mutatkoznak. Fromkin megállapítását, amely szerint a jegyzeteléssel gyűjtött korpuszok általában a feltűnő, hiba jellegű megakadásokat tartalmazzák (idézi Gósy 2003: 260), az adatok csak részben támasztják alá: a morfológiai-szintaktikai hibákat és a téves szókezdéseket illetően ez nem igazolódott.

Talán a legemlékeztetőbb különbséget a morfológiai-szintaktikai hiba kategóriájánál figyeltük meg. Míg a szó- és fonémaszintű (illetőleg az artikulációs tervezést érintő) hibákra a percepció sokkal érzékenyebbnek bizonyult, mint az objektív gyakoriság alapján várhattuk, addig a grammatikai összehangolatlanok sokkal ritkábban tűnik fel első hallás után. Ebből az következik, hogy a globális beszédfeldolgozási folyamat nagyobb mértékben támaszkodik a tömorfémákat reprezentáló hangalak és jeltartalom egységére (a lemmákra), mint a köztük lévő viszonyokat kifejező grammatikai struktúrára. Ez azért lehetséges, mert a közlés jelentését (és érthetőségét) gyakran sokkal nagyobb mértékben befolyásolja a nem megfelelő szóhasználat, mint a grammatikai jelölők inadekvátsága. (Hiszen gyakori, hogy a grammatikai jelölők nem opcionálisak, ezért érthető marad a közlés akkor is, ha elrontjuk a kötelező vonzat toldalékát; vagy nem egyeztetünk számban és személyben, de tudható az alany; vagy az egyes szám harmadik személyű létigét kiteszünk akkor is, ha nincs rá szükség; stb.) Tapasztalhatjuk ezt idegen nyelven kommunikálva: néhány jól kiválasztott szóval könnyebben megértethetjük magunkat, mint tökéletes grammatikával, hiszen a hallgatót a megértésben segíti a világról, a szituációról való közös tudás, a nonverbális eszközök (ezen belül pl. a prozódia), az empátiája stb.

Mindezek alapján elgondolkodtató, hogy a nyelv művelés által talán leggyakrabban kárhozott és leginkább stigmatizált formák mégis éppen grammatikai morféma-változatok, és hogy az idegennyelv-tanítás még a kommunikációközpontú módszerek korában is leginkább a grammatikai helyességet kéri számon a nyelvórakon és a nyelvvizsgakon egyaránt.

Irodalom

- Gósy M. 2000. A beszéd szünetek kettős funkciója. *Beszéd kutatás 2000.* 1–14.
 Gósy M. 2002. A megakadásjelenségek eredete a spontán beszéd tervezési folyamatban. *Magyar Nyelvőr* 126. évf. 2. 192–204.
 Gósy M. 2003. A spontán beszédben előforduló megakadásjelenségek gyakorisága és összefüggései. *Magyar Nyelvőr* 127. évf. 3. 257–277.
 Gósy M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.

- Gósy M. et al. (szerk.) 2004. „Nyelvbtlás”-korpusz. *Beszéd kutatás 2004.* 19–186.
- Gósy M. et al. (szerk.) 2005. „Nyelvbtlás”-korpusz – 2. rész. *Beszéd kutatás 2005.* 145–173.
- Gyarmathy D. 2005. *Különbözö beszélők egyéni megakadásjelenségeinek sajátosságai.* Szakdolgozat. Budapest: ELTE.
- Horváth V. 2004. Megakadásjelenségek a párbeszédekben. *Beszéd kutatás 2004.* 187–199.
- Huszár Á. 2005. *A gondolattól a szóig. A beszéd folyamata a nyelvbtlások tükrében.* Segédkönyvek a Nyelvészet Tanulmányozásához XL. Budapest: Tinta.
- Kaló Zs. 2005. *A nyilvános spontán beszéd megakadásjelenségei és a médiaszereplők szóaktiválási stratégiái.* Szakdolgozat. Budapest: ELTE.
- Markó A. 2004. Megakadások vizsgálata különféle monologikus szövegekben. *Beszéd kutatás. 2004.* 209–222.
- Szabó E. 2004. „öhm, na hiszen, hogy is mondjam” – Megakadásjelenségek nyelvi játék közben. *Beszéd kutatás 2004.* 200–208.

Mi teszi kétnyelvűvé a kétnyelvűt?

Navracsics Judit

1. Bevezetés

A kétnyelvűség meghatározására számos definíció született az utóbbi 30 évben, noha úgy tűnik egyiknek sem sikerült megdönteni a bloomfield-i (1933-as) kettős anyanyelvűséget deklaráló meghatározást. Ez a maximalista szemlélet túlzott követelményeket állít a kétnyelvű elé, valamint súlyos következményekkel jár maguk a kétnyelvűek identitás-meghatározásában, önbecsülésében. Egyetlen ember sem képes egy nyelvet tökéletesen elsajátítani, ez nem várható el a kétnyelvűektől sem. Európa- és Észak-Amerika-szerte az egynyelvűséget tartják a normának, holott a Föld lakosságának nagy része többnyelvű. Grosjean (1997) hívja fel a figyelmet a frakcionalista szemlélet káros hatásaira, és Komplementer Elvében (Navracsics 2002) kifejti, hogy a kétnyelvűek a két nyelvüket más-más célokra használják a mindennapi életben, tehát nem várható el a két nyelv azonos szintű, sőt tökéletes tudása. Ha ezt a tényt figyelmen kívül hagyjuk, és az egynyelvűség felől közelítjük meg a kétnyelvűséget, akkor könnyen megbélyegezhetjük a kétnyelvűeket, megvádolhatjuk őket azzal, hogy egy nyelvet sem beszélnek. Ezzel azonban óriási kárt okozunk, és maguktól a kétnyelvűektől halljuk, hogy nem vallják magukat kétnyelvűnek, mert érzik, hogy nem egyformán tudják a két nyelvet. Magukat mindkét nyelv egynyelvű beszélőivel hasonlítják össze, és mivel bizonyos eltéréseket észlelnek, kisebbségi komplexus alakulhat és többnyire alakul is ki bennük.

A kétnyelvűség meghatározásai során a nemzetközi szakirodalomban különböző kritériumokat fektetnek le a kétnyelvűséget illetően. A magukat kétnyelvűeknek vallóktól elvárják, hogy megfeleljenek ezeknek a feltételeknek. Nem vitás a kétnyelvűség státusza szociolingvisztikai, nyelvpolitikai, nyelvpedagógiai szempontból. Különböző dichotómiák léteznek attól függően, hogy a kétnyelvűség milyen szemléletét vesszük górcső alá (Göncz 2004). Létezik közösségi és egyéni kétnyelvűség attól függően, hogy a kétnyelvűek mint társadalmi csoport-e a vizsgálat tárgya, vagy az egyén, aki valamilyen egyéni vagy családi célból sajátította el a második nyelvet is. Szintén szociolingvisztikai megközelítés a népi-elit dichotómia, amely szerint különbséget teszünk a természetes módon, a beszélőközösségben elsajátított kétnyelvűség, és a neveltetésnek, esetleg iskolázatásnak köszönhetően kialakult kétnyelvűség között. Az előbbi esetében előfordulhat, hogy nem minden nyelvi készséget sajátítanak el a beszélők, könnyen megtörténhet, hogy pl. az írott nyelvet az egyik nyelvükön nem sajátítják el, mégis kétnyelvűek, hiszen a mindennapi életben mindkét nyelvüket használják. A grammatikai kompetencia szerint megkülönböztetnek domináns és balansz (kiegyensúlyozott) kétnyelvűséget attól függően, hogy a két nyelv tudásszintje mennyire azonos vagy különböző. Pszicholingvisztikai szempontból elkülöníthetünk összetett vagy koordinált kétnyelvűeket attól függően, hogy az egyén mentális lexikonában hogyan tárolja a benne levő információt. A mentális lexikon rendezettségét befolyásoló tényezők az életkor és a nyelvtanulás módja. Az életkor szerinti distinkció a korai és a késői kétnyelvűség. A nemzetközi szakiro-

dalom, különösen a gyermekkori kétnyelvűség kutatók további finomításokat vezetnek be az életkor szerinti meghatározásban, ezek szerint külön kategória a kétnyelvű első nyelvelsajátítás, amikor születéstől fogva mindkét nyelv a gyermek rendelkezésére áll, a kétnyelvű második nyelvelsajátítás, amikor kis időeltolódással történik a második nyelv elsajátítása, a korai második nyelvelsajátítás, amikor a második nyelv elsajátításának kezdete kb. 2-3 éves korra tehető (Meisel 1989). Az ezután az életkor után kezdődő második nyelvelsajátítás már jelentősen különbözik az előzőektől, hiszen a gyermeknek itt már tudatosan kell részt venni a folyamatban. Kognitív érettsége már megköveteli, hogy bizonyos kérdéseket (szociolingvisztikai, pragmatikai) tisztázzunk vele. Az olyan kétnyelvű személyeket, akik hároméves koruk után váltak kétnyelvűvé a tanulmányban késői kétnyelvűeknek fogom nevezni, míg a korábban kétnyelvűvé válókat korai kétnyelvűeknek.

Vitás kérdés az egyéni kétnyelvűség megítélése. A normálisnak elfogadott monolingvis szemléletből kiindulva Európa-szerte vitatkoznak a nyelvészek azon, hogy a grammatikai kompetencia, a két nyelvben való jártasság szintje meghatározható-e, meghatározható-e vagy esetleg megkérdőjelezhető-e az egyén kétnyelvűsége. Másképp megfogalmazva: tekinthető-e magát valaki kétnyelvűnek, ha a két nyelvi kompetenciája nem azonos szintű, nem anyanyelvi szintű. Számos esetben felmerül a kétnyelvűvé válás kérdése az életkor függvényében. Vajon csak az tekinthető kétnyelvűnek, aki születése óta, egy időben sajátítja el a két nyelvet? Tanulmányomban pszicholingvisztikai kutatási eredmények felhasználásával kívánom megvitatni a fenti kérdéseket olyan adatokkal alátámasztva, amelyeket 90, általam kétnyelvűnek tekintett kísérleti személytől nyertem. A személyek különböző életkorban, különböző körülmények között váltak kétnyelvűvé. A pszicholingvisztikai tesztek elvégzése után adataik elemzésekor a mentális lexikonuk rendezettségére és a beszédprodukciónk során működésbe lépő memóriarendszerekre voltam kíváncsi. Amennyiben a vizsgálatok arra derítenek fényt, hogy a személyek mindkét nyelvükön folyamatosan és érthetően beszélnek, beszédtevékenységük során azonos mentális folyamatok zajlanak le, mint az egynyelvűeknél, az egynyelvűekéhez hasonló hibákat ejtenek, akkor az egyének kétnyelvűeknek tekinthetők.

2. A vizsgálatok eredményei

2.1 A kétnyelvű mentális lexikon rendezettsége

Egy szóasszociációs teszttel vizsgáltam a mentális lexikon rendezettségét. Eredményeim szerint a kétnyelvű mentális lexikonban a tárolt lexikai egységek között a paradigmatisz kapcsolatok túlnyomó többségben. A logikai szemantikai elvet követi gyakoriságban a szintagmatisz kapcsolatot felmutató tárolás. Nem tekinthetjük nyelvi kapcsolatnak az asszociatív kapcsolatot. Itt elsősorban valamilyen emlék hatására pszichikai okai vannak a hívásnak, kisebb mértékben esetleg a hangzás keltette benyomásnak.

A kétnyelvűvé válás módja, annak ideje befolyásolja a lexikon kiépülését. A korai kétnyelvűek lényegesen nagyobb mértékben tárolják a szavakat paradigmatisz, mint szintagmatisz. A későiek többsége is a paradigmatisz tárolást részesíti előnyben, azonban közöttük több az egyéni eltérés, arányaiban több az olyan tárolási mechanizmus, amely szintagmatisz kapcsolatról árulkodik.

A magyar nyelven adott válaszok mennyisége (85,4%) a korai kétnyelvű személyeknél, a másik nyelven adott válaszok mennyisége (22,3%) pedig a későiekénél felülreprezentált. Az, hogy a későiek válaszaiban is találunk különböző jelentésvizonyokat (szinonim, antonim, hiponim és hiperonim kifejezések) a lexikai ekvivalensen kívül, arra enged következtetni, hogy a tárolás közös, függetlenül attól, hogy mennyi idősen korban válik az egyén kétnyelvűvé.

2.2 Beszédproduktió vizsgálat

2.1.1 Agyi memóriarendszerek érintettsége

Vizsgálatomban 22 kétnyelvű személyt kértem meg, hogy ugyanazon képsorozatok alapján alkossanak narratívákat mindkét nyelvükön. Céloom a beszéd létrehozása közben történő pszicholingvisztikai jellegű zavarok bemutatása. Ezek a nyelvi normától való eltérések sok mindent elárulnak a szólehívás, szótalálás, szerkesztési műveletek folyamatáról, nehézségeiről. Mivel a szakirodalom szerint eltérő a szerepe a deklaratív és a procedurális memóriának a második nyelv elsajátításakor és használatakor (Chee, Tan és Thiel 1999; Ullman 2001), feltételezhető, hogy más jellegű hibák bukkannak fel a korai és a késői kétnyelvű személyek beszédében.

A lexikai elérés kétféleképpen lehet sikertelen: (i) a szemantikai háló egyik helytelen ágát választjuk ki, így a céllexéma téves szemantikai asszociáció áldozata lesz, és a szólehívás szemantikai parafáziát eredményez; (ii) a hasonló hangzás miatt, ilyenkor lép fel a fonológiai parafázia. Ezek a hibák a deklaratív memória működését érintik. Adataim között mind a szemantikai (pl. *In the van, in another car, in a ... some kind of a station wagon or something*), mind pedig a fonológiai parafáziára (pl. *Kuća* (= ház (horvát), a *kutya* helyett) *nincs velünk*) találtam példát.

A procedurális memóriát érintő hibák is akadtak mind a korai, mind pedig a késői kétnyelvűeknél. Ezek a nemre, számra, esetre vonatkozó szerkesztési hibák, rivalizáló szerkezetek előfordulása (pl. *they wanted to ... the dog to have a bath*; *Вся семья бежит до ... под дождем к машине*; *A közönség pedig ... a közönségnek pedig tetszett*).

Az adatok elemzése során kapott eredmények azt mutatják, hogy a korai kétnyelvűeknél mind a két nyelv úgy működik, mint az egynyelvűeknél az első nyelv, tehát a szavak tárolásáért és lehívásáért a deklaratív memória a felelős, azonban a szerkesztési műveletekért a procedurális. Ellentétben az elvárttal, a késői kétnyelvű személyek esetében is egyformán érintett a deklaratív és a procedurális memória.

Az eddigi kutatások során bebizonyosodott, hogy a memóriák aktivitására a nyelvnek való kitettség és a nyelv használatának gyakorisága is hat. Minél többet használjuk a második nyelvet, annál inkább aktiválódik a procedurális memória. Tehát kezdő és középhaladó nyelvtanuló szinten igaz az állítás, hogy a szavakat, frázisokat, esetleg mondatokat is egy az egyben tároljuk a deklaratív memóriában, és nem készítjük a procedurális memóriát különösebb erőfeszítésekre a beszédproduktió során, azonban minél gyakorlottabbak vagyunk a második nyelvben, annál inkább újra átveszi az eredeti szerepét a procedurális memória, és egyre gyakrabban játszik szerepet a szerkezetek létrehozásában. Közel anyanyelvi szintű nyelvtudás esetén már a második nyelv használatakor is úgy működik a procedurális memória, mint az egynyelvűek esetében az egyetlen nyelv használatakor.

2.1.2 Megakadásjelenségek

A természetes beszéd folyamatot egy ellenőrző mechanizmus figyeli, azaz a beszélő a saját belső beszédének észlelésével ugyanúgy észreveszi a hibákat, mint amikor másokat hallgat (Levelt 1989). Így a lexikai választás, a fonológiai kódolás, a szerkezetépítés, stilisztikai választás, szemantikai kétértelműség megoldásakor ez a mechanizmus a beszédprodukció integrált része. Ha hibát észlelünk a beszéd létrehozás folyamatában, a további feldolgozást töröljük, vagy legalábbis felfüggesztjük addig, amíg a hibát ki nem javítjuk. Ekkor figyelhetünk meg megakadásjelenségeket.

A kétnyelvű beszédprodukcióban egy sajátos szempontot is figyelembe kell venni, nevezetesen azt, hogy milyen nyelvi módban (vö. Grosjean 1998) van a beszélő. Az egynyelvű nyelvi módban levő kétnyelvű személynek nagyon erős kontroll alatt kell tartania a nyelvhasználatát, nyelvválasztását, mert a téves lehívásból eredő kódváltás az egynyelvű kommunikációs partnert sértheti. A kétnyelvű nyelvi módban levő kétnyelvű személynek viszont nem kell aggódnia nyelvválasztása vagy az esetleges kódváltások miatt, hiszen tisztában van azzal, hogy bármelyik nyelvét használhatja, a kommunikációs partner érteni fogja. Ezért ez utóbbi nyelvi mód a legalkalmasabb a kódváltási mechanizmusok vizsgálatára.

A megakadásjelenségek szempontjából azt elemeztem, hogy vajon a nyelvi mód mennyire befolyásolja a beszéd folytonosságát. A Pearson Korrelációs teszt szignifikáns korrelációt mutatott a két szövegben elhangzott szótagszám/sec. tekintetében [$p < 0.05$; $r = 0.51$]. Ez azt jelenti, hogy ha több szótagot ejtettek a magyarban, akkor több szótag volt a másik nyelvben is. Bár a beszédtempó a másik nyelvben elmaradt, ez az elmaradás arányos volt.

Az egynyelvű nyelvi módban lévők kevesebb szót ejtettek, de kevesebbet is hezitáltak és kevesebb megakadásjelenség fordult elő, mint a kétnyelvű nyelvi módban. Az összes szószám közötti különbség szignifikáns a két nyelvi módban, amint azt a független t -mintás próba mutatja. Az átlag szószám a kétnyelvű nyelvi módban 706.72, míg az egynyelvűben 532.9 [$t = 2.118$; $df = 20$; $p = 0.047$]. Ez az eredmény azt sejteti, hogy az egynyelvű nyelvi módban lassúbb a nyelvi feldolgozás, és ez elősegíti az állandó rejtett monitorozást, és nem kell megtörniük a beszéd folytonosságát olyan gyakran, mint a kétnyelvű nyelvi módban lévőknek. A megakadás mennyisége 5,27% a kétnyelvű és 4,58% az egynyelvű nyelvi módban. A megakadásjelenségek számának átlaga közötti különbség nem szignifikáns: 45,45 a kétnyelvű és 33,27 az egynyelvű nyelvi módban.

A kétféle nyelvi módban előforduló összes megakadásjelenség az önkorrekció: 11,2% a kétnyelvű és 14,2% az egynyelvű nyelvi módban. Fonológiai bizonytalanság, nyelvtani helyesség és nyelvhelyességi problémák okozták őket. A nyelvtani hibák a bizonytalan esetjelölés, számbeli egyeztetés és prefixum használat eredménye. A nembeli megkülönböztetés is probléma volt, de ez a szemantikai szintet érinti. A szigorúbb nyelvi és nyelvhelyességi kontroll miatt több önkorrekciót vártam az egynyelvű nyelvi módban levőktől. Elvárásaimmal ellentétben majdnem egyforma volt az önkorrekciók száma: 38 vs 40 a két nyelvi módban.

A kétnyelvű nyelvi módban a megakadásjelenségek 6,8%-a ismétlés volt, míg az egynyelvűben ennek majdnem duplája: 12,29%. Ez a különbség a beszéd létrehozás

eltérő stratégiáira vezethető vissza. Az ismétléseket, csakúgy, mint a szüneteket többnyire arra használjuk, hogy időt nyerjünk a tervezésre. Az egynyelvű nyelvi módban levők inkább az ismétlésekhez folyamodnak, így tartva magukat a megfelelő nyelvi módban a kommunikáció során, míg a kétnyelvű nyelvi módban levők inkább szünetet tartanak, amíg keresik a megfelelő lehívandó lexémát. A kétnyelvű nyelvi módban levők nem tartják magukat olyan szigorúan az egyik nyelvükhöz.

3. Következtetések

Meggyőződtem a kétnyelvű és az egynyelvű mentális lexikon rendezettségének hasonlóságáról: a feltételezett közös konceptuális szint teszi lehetővé azt, hogy az információt többnyire nyelvtől függetlenül, szemantikai alapon tárolják a kétnyelvűek. Természetesen egyéni eltérés tapasztalható. A beszédprodukció vizsgálatakor kiderült, hogy a memóriák érintettsége a másik nyelven is hasonló az első nyelvéhez. A későn kétnyelvűvé válók esetében is bebizonyosodott a procedurális memória aktivitása, melynek hirtelen, ideiglenes zavara szerkesztési hibákat idézhet elő. Ez az egynyelvűeknél is előfordul, az ő esetükben azonban nem vagyunk annyira kritikusak.

Látnunk kell tehát, hogy a két nyelvet a kétnyelvűek ugyanúgy használják, mint az egyet az egynyelvűek. Néha hibáznak, csakúgy, mint egynyelvű társaik, de a hibák figyelése nem lehet a nyelvi kompetenciájuk mérésének módja.

Irodalom

- Chee, M. W. L., Tan, E. W. L., and Thiel, T. 1999. Mandarin and English single word processing studied with functional magnetic resonance imaging. *The Journal of Neuroscience*. 19. 3050-3056.
- Göncz L. 2004. *A vajdasági magyarok kétnyelvűsége*. Szabadka: MTT Könyvtár 8.
- Grosjean, F. 1998. Transfer and language mode. *Bilingualism: Language and Cognition*. 1 (3). 175-176.
- Grosjean, F. 1997. Individual bilingualism. In: Lengyel, Zs., Navracsics J., és Simon O. (szerk.) *Applied Linguistic Studies in Central Europe*. Veszprém. 103-113.
- Meisel, J. M. 1989. Early differentiation of languages in bilingual children. In: Hyldenstam, K., és Obler, L.K. (szerk.) *Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturity, and loss*. CUP. 13-40.
- Navracsics J. 2002. Interjú François Grosjeannel a kétnyelvűségről. *Alkalmazott Nyelvtudomány*. II./1. pp. 103-115.
- Ullman, M. T. 2001. The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition* 4 (1), Cambridge: CUP. 105-122.

A közlésfolyamat fonológiai szerveződése: szerkezetisméltó műveletek afáziások beszédében

Szépe Judit

Legkésőbb Jakobson (főleg 1941) hipotézise óta tudjuk, hogy a nyelv működésfolyamatai a leglátványosabban „tévesztésekben” érhetők tetten. A hangtan területe szemléletesen igazolja ennek a munkahipotézisnek a hitelét (vö. Herman–Szentesi Szépe 1995). A tévesztések a beszédprodukció folyamata felől nézve olyan műveleti hibák következményeinek tekinthetők, amelyek a közlés modulárisan vagy interaktív módon egymáshoz kapcsolódónak feltett fogalmi és különféle nyelvi szinteken történő tervezési és kivitelezési szakaszaiban, illetőleg szakaszai között jelennek meg. Magyar nyelvű, ép felnőtt nyelvi tévesztések *on line* gyűjtésű adatbázisait l. Gósy (2004c, 2005, 2006a), valamint Huszár (2005) munkáiban. Elsősorban lexikai–szemantikai elemzésekhez és a megakadás típusa szerinti kategorizáláshoz l. Huszár (1998, 2000, 2004, 2005), ugyancsak osztályozási, valamint módszertani kérdésekhez, illetőleg lexikai–hangtani elemzésekhez pedig Gósy (2001, 2002, 2003, 2004a,b, 2005, 2006b), Horváth (2004), Markó (2004) és Szabó (2004). Patológus beszédbeli tévesztések hangtani – elsősorban temporális, műveleti és szekvenciaszervezési – kérdéseihez l. Hoffman (2001), Hoffmann–Kálmán (2004), Hoffmann–Németh–Kálmán (2005), valamint Szépe (2005) és Szépe–Szende (2006). Gósy aszerint osztályozza a tévesztéseket, hogy „a beszédprodukciós folyamat mely szintjéhez vagy szintjeihez volt köthető a zavar eredete” (Gósy 2002: 195). Az itt bemutatnádó vizsgálat a Gósy rendszerében a fonológiai tervezéshez, illetőleg az artikulációs tervezéshez és kivitelezéshez köthető zavarokként definiált tévesztések körébe tartozik.

Ez a tanulmány a szerkezetisméltást mutatja be, egy olyan folyamatot, amely kompenzációs stratégiaként működik afáziás beszélők közleményeinek fonológiai szerveződésében. Működése ún. parafáziás jelenségekben mutatkozik meg. A parafázia az afáziás beszédnek az a jellegzetessége, hogy a közlemény egyik összetevője helyén egy másik, ugyanolyan nyelvi szintű összetevő jelenik meg, például egy szegmentum helyett egy másik szegmentum, így *cs* helyett *s* az (1) példában. A helyettesítésen kívül az elemek törlését és betoldását is parafáziának tekintjük. Ezekben az esetekben valamelyik beszédhang helyén zéró jelenik meg (2a), illetőleg egy zéró helyén egy beszédhang (2b).

- | | | |
|-----|--------------------|---|
| (1) | $cs \rightarrow s$ | <i>savar</i> ‘csavar’ |
| (2) | (a) | $l \rightarrow \emptyset$ |
| | (b) | $\emptyset \rightarrow g$ |
| | | <i>saámit</i> ‘szalámit’ |
| | | <i>belgedolgoztam magamat</i> ‘beledolgoztam magamat’ |

Kiinduló feltevésém szerint a bemutatott jelenségek abból adódnak, hogy a sérült beszédmechanizmus a közlésfolyamatnak egy adott pontján nem fér hozzá egy fonó-

lógiai információhoz. Például ahhoz, hogy a *csavar* szóalak első szegmentuma milyen képzésmódú. Ám mássalhangzó-szegmentumot képzéshely nélkül nem lehetséges létrehozni. Vagyis a szóalak első pozíciója nem lesz kitöltve, és létrejön egy kisebb szegmentumszámú alak, egy szóparafázia: *avar*. De történhet másképp is, úgy, hogy a hiányzó információ ellenére sem fogja kevesebb szegmentum alkotni a parafázias alakot, mint a standardot. Ez akkor lehetséges, ha a képzésmódra vonatkozó információhiányt megszünteti egy kompenzáló művelet. Minden kompenzáló művelet működésének lényege, hogy a hiányzó komponenst egy vele azonos nyelvi szintű, másik komponenssel pótolja. Például az említett *csavar* esetében az (1) példában a *cs*-re előírt, de aktuálisan elő nem hívható affrikáta képzésmódjegyet a kompenzáció a réshang képzésmódjeggyel helyettesíti, így kerül a *cs* helyébe *s*: *savar*. Ez a megoldás az *avar*-hoz képest azért tekinthető kompenzációnak, mert a képzésmódra vonatkozó információ hiánya ellenére is lesz valamilyen képzésmódjegy a szóalak első pozíciójában. Tehát a szegmentum létre tud jönni, a pozíció nem marad üresen. A kérdés most már az, hogy miért éppen a réshang képzésmódjegy került az információhiányos pozícióba. A választ a kompenzációs eljárás egyik típusa, a szerkezetismétlés adja meg. (A kompenzációnak a szerkezetismétlésen kívüli eljárásai vannak, mint például a szerkezetátrendezés vagy a tagolási határok kiemelése. Ezekre vonatkozóan l. Szépe 2000, 2003). A szerkezetismétlésben az információhiány áthidalása a következőképp történik: egy olyan komponens, amelyiket sikerült a szekvencia egyik pozíciójára előhívni, megjelenik azon a helyen is, amelyre vonatkozóan az előhívás nem sikerült. Például a *savar* afázias alak esetében a sikeresen előhívott *v*-nek a rés képzésmódjegye ismétlődik meg az információhiányos első pozícióban. Így a két elemnek azonos lesz a képzésmódjegye. A közös komponens pedig szerkezeti harmóniát hoz létre a két pozíció egységei között. Szerkezetismétléssel kialakult harmónia létrejöhet jegyek, szegmentumok, szótagok, illetve azonos szintaktikai szerepű vagy szemantikai tartalmú morféma között. Ezúttal a jegyismétlést vizsgáljuk meg részletesebben.

Figyeljük meg, hogy a sérült közlésegység a kompenzálás ellenére is kevesebb információt tartalmaz, mint a nem sérült. (A fonológiai reprezentációtól eltérő realizációkban történő információcsökkenés kérdésének részletes elméleti háttéréhez, a Globális Programozás Elvéhez vö. Szende 1989, 1992, 1997.) Szerkezetismétlés esetében két forrása lehetséges az információcsökkenésnek. (1) A kompenzáló művelet korlátozott elemszámú halmazból választ elemet, így a kompenzáció eredményeképp létrejött alak valamilyen tekintetben kevesebb eltérő összetevőt fog tartalmazni, mint a nem sérült alak. Látjuk, hogy a sértetlen *csavar* alakban három eltérő képzésmódjegy van: affrikáta képzésmódjegy (*cs*), rés képzésmódjegy (*v*) és egyfajta zár képzésmódjegy (*r*). A *savar*-ból viszont hiányzik a képzésmódjegyek egyike, a *cs*-re előírt affrikáta képzésmódjegy, *s* helyén megismétlődik a *v*-re előírt rés képzésmódjegy. Tehát a sértetlen alakra előírt három képzésmódjegy helyett az afázias alakban csak két képzésmódjegy jelenik meg. (2) Az információ csökkenése abból is adódhat, hogy bár minden összetevő jelen van, de valamely, a sorrendezésre vonatkozó információ hiányzik. Például az, hogy egy adott megkülönböztető jegynek a közlésegység melyik pozíciójába vagy pozícióiba kell kerülnie. Ennek követ-

kezményeként egy adott összetevő egy másik, információhiányos tagolási pozícióba is átkerülhet.

A (3)-as példasorban az afáziás közlésekre jellemző magánhangzó-illeszkedés, illetőleg -harmónia szabályának kiterjesztése figyelhető meg. A toldalék illeszkedését azonban a standard alaktól eltérően nem az őt megelőző tő, hanem a következő szóalak határozza meg. (3a)-ban mind az elől, mind a hátul képzettség jegye megjelenik az afáziás közlésegszögben: az előbbi *e*-ben és az *ü*-ben, az utóbbi az *ó*-ban képviselve. Ám a jegyek nem mindenütt a standard alakra előírt magánhangzó-pozícióba kerültek. Figyeljük meg, hogy a *hetvenhárombe* alakban a toldalék lexikálisan alulspecifikált magánhangzó-pozíciójára nem a tő hátul képzettsége terjed rá, hanem a következő szóalak magánhangzóira előírt elől képzettség. Így az előlségi harmóniát nem a megelőző, hanem a következő tő magánhangzója irányítja, tehát – az információcsökkenés (2) esetének megfelelően – a fonológiai információt hordozó egységek standard kiosztási szabálya, vagyis egy rendező művelet kiesik (erről l. Szende 1996–97). A (3b) példában az információcsökkenés (1) esetét figyelhetjük meg. A csak előlség tekintetében illeszkedhető *-val/-vel* toldalékon kereksségi illeszkedés is végbemegy abból adódóan, hogy az ajakkerekítés jegy nem kizárólag a számára előírt pozíciókban jelenik meg, hanem az alulspecifikált toldalék-magánhangzón is. Itt a kompenzáció, vagyis a kereksségre vonatkozó információ érkezik akár a megelőző, akár a következő tő felől: mindkettő azonos módon tudja befolyásolni az alakot. A létrejött közlésegszög pedig az ajakrés jegyének hiányával szegényebb, mint a sértetlen változat. (3c)-ben a harmóniaszabály még erősebb kiterjesztése mutatkozik. A magyarban nincs nyelvállásfok szerinti harmónia vagy illeszkedés. Nincs továbbá olyan fonotaktikai szabály sem, amely a toldalék-magánhangzót jogosítaná fel a tőmagánhangzó képzéshely tekintetében való specifikálására. A *ráhongolódik* alak attól deviáns, mert pontosan ez a két művelet megy rajta végbe: a toldalék-magánhangzók nyelvállásfokjegye, a középső nyelvállásfok ráterjed a tőmagánhangzóra. A művelet egy nyelvállásfokjegynit homogenizál az alakon.

- (3) (a) *hetvenhárombe kezdtem* ‘hetvenháromba kezdtem’
- (b) *öttől több vót* ‘öttel több volt’
- (c) *ráhongolódik* ‘ráhangolódik’

A jegy vagy jegyek ismétlése az információhiányos pozícióban a mássalhangzók esetében is jellegzetes kompenzációs eljárása az afáziás közlésnek (4). (A jelenséget a gyermeknyelv szakirodalma Kassai (1981) terminológiája alapján távhasonulás néven ismeri.)

- (4) (a) *tontosság* ‘pontosság’
- (b) *a boton ütöm* ‘a dobót ütöm’

Megfigyelhető, hogy a jegyismétlő művelet jellemzően ugyanolyan szótagpozíciók között megy végbe. A szótagmagra vonatkozó eseteket (3)-ban láttuk. Ami a szótag szélső pozícióit illeti, az ismétlésben a jegy onsetről onsetre, illetőleg kódáról

kódára terjed. (4a)-ban két szomszédos onset között történik jegyátvitel. A második szótagi onsetnek, a *t*-nek a képzéshelyjegye ismétlődik az első szótag információhiányos onset pozíciójában. A kompenzáció a közlésegység információtartalmát egy képzéshelyjeggyel, a bilabialitás jegyével csökkentette. (4b)-ben a szerkezetismétlés több lépése is megjelenik. Az *ütöm* szóalakot záró kódának, az *m*-nek a nazálisjegye ráterjed a megelőző ragos főnév ugyanilyen pozíciójára, így lesz a *t* tárgyragból homorgán képzéshelyű nazális, azaz *n*. De a szóalak többi mássalhangzója is információhiányos. Egyik onsetpozíció sem a saját képzéshelyjegyet viseli, hanem egymásét. Az első szótagban a labiodentális képzéshely helyett bilabiális, a második pedig bilabiális helyett labiodentális lett. Vagyis *d* helyett *b*, *b* helyett pedig *t*. A létrejött alak tehát egy sorrendező művelettel is szegényebb, mint a standard változat. Ráadásul a szóalak második szótagi onsetje a saját zöngésségjegye helyett a következő szóalak második szótagjából kapta meg onsetjének zöngésségi értékét. Ezért nem *d*, hanem *t* jelenik meg a főnévi fő végén. (4b) esetében tehát láttunk példát az információcsökkenésnek arra a típusára is, amelyben a felhasznált összetevők száma csökken, és arra is, amelyben a sorrendezési műveletek száma lesz kisebb.

Szerkezetismétlés nemcsak jegyek és szegmentumok között történhet, hanem – akár szóhatárokon keresztül is – mássalhangzó-kapcsolatok között is (5).

- (5) (a) $t + k \rightarrow tt$ menet tőzbe ‘menet közben’
 $g + d \rightarrow dd$ gymár gyuddida ba ‘már nyugdíjban van’
 (b) $d + n \rightarrow nn$ Sinney-be ‘Sidney-be’
 $t + n \rightarrow nn$ ha[dj]on nekik ‘hagyott nekik’
 (c) $Cr + n \rightarrow nnp$ ánna ‘párna’
 $l + n \rightarrow nn$ hen nem törík ‘el nem törík’

Amint látjuk, ezekben az esetekben a mássalhangzó-kapcsolat egyik szegmentuma helyén is a másik szegmentum jelenik meg. A két azonos mássalhangzó pedig a Kötelező Kontúr Elve (Siptár 1995) értelmében egy hosszút hoz létre. A szerkezetismétlést az indítja el, hogy a mássalhangzó-kapcsolat egyik eleme sikeresen aktivizálódik, a másik viszont egy-vagy több jegy tekintetében információhiányos. A kompenzáció a kapcsolat sértetlen eleme felől érkezik. Itt két kiindulást is fel lehet tenni: (1) Az információhiányos pozíció teljesen üres, vagyis az oda előírt szegmentumnak egyetlen jegye sincs meg. Ekkor a mássalhangzó-kapcsolat sikeresen előhívott tagjának összes jegye átmásolódik az információhiányos pozícióba. (2) Az információhiányos pozíció bizonyos jegyei sikeresen előhívhatók, mások pedig nem. Ez utóbbiak a mássalhangzó-kapcsolat másik pozíciójából pótlódnak. A megvizsgált adatok az (1) feltevést támasztják alá. Figyeljük meg, hogy a kapcsolat elemei számos közös jeggyel rendelkeznek. Az (a) esetekben két, eltérő képzéshelyű zárhang, (b)-ben homorgán nazális és zárhang, (c)-ben homorgán likvida és nazális követi egymást a kapcsolatban. Ha két olyan mássalhangzó találkozik, amelyeknek nincs vagy alig van közös jegyük, az afáziás kompenzációs stratégia más. Ekkor nem a kapcsolat másik eleméből pótlódnak a hiányok, hanem egy másik, a hiány helyének szótagpozíciójával megegyező szótagpozícióból, amely a szekvencia távolabbi helyéről kerül a látómezőbe (6).

- (6) (a) magam mellé vettem tilenc történés ‘magam mellé vettem kilenc történészt’
 (b) bordasztó sokat dolgoztam ‘borzasztó sokat dolgoztam’
 (c) helyestek tartja ‘helyesnek tartja’

A sértetlen alakoknál (a) esetben a mássalhangzó-kapcsolat két eleme (*mk*) között sem képzéshelyben, sem képzésmódban, sem zöngésségben nincs egyező jegy. (b)-ben (*rz*) a képzéshely azonos, (c)-ben (*sn*) pedig ismét semmi. Az információhiányos onsetpozíciókat egyik esetben sem a mássalhangzó-kapcsolat másik elemének jegyei töltik fel, hanem egy másik onsetpozíció, amellyel viszont mindig van több közös jegy. Egészen pontosan csupán egy jegy nem közös. Az (a) esetben (*k–t*) megegyezik a képzésmód és a zöngétlenség, (b)-ben (*z–d*) a képzéshely és a zöngésség, (c)-ben pedig a pár tagjai (*n–t*) egymásnak homorgán szonoráns és zöngétlen megfelelői. Úgy látszik tehát, hogy az információhiány pótlását a meglévő információk irányítják. Mássalhangzókapcsolat esetén a pótlás csak akkor érkezhethet a kapcsolat hiánytalan eleméből, ha annak jegyei nem kisebb mértékben egyeznek meg az információhiányos pozíció meglévő jegyeivel, mint az információhiányos pozíció meglévő jegyei a közlésegsység egy másik, azonos helyzetű szótagpozíciójának jegyeivel. Máskülönben ez utóbbi ismételheti meg saját jegyeit az információhiányos pozícióban.

Az elemzett jelenségek nemcsak afáziás korpuszban jelennek meg, hanem az ép beszédbeli nyelvbottlásokban és a gyors- vagy lezserbeszédben, továbbá a nyelvelsajátítás folyamán is (vö. pl. A. Molnár 1978, Kassai 1981, Szende 1991, Siptár 1995, Rossi–Peter–Defare 1998, Szépe 2002, 2003, Huszár 2005). A jelenségeknek ez a szélesebb tartományban való fellépése pedig arra utal, hogy az információcsökkenés a nyelvi devianciák általános érvényű stratégiája.

Az ‘információvesztés – kompenzáció’ tárgykörében e tanulmány csupán a fonológiai jelenségekre korlátozódott. Azonban a példák egy része is mutatta, hogy elkerülhetetlenül alakotlan vonatkozások is felmerülnek (pl. a toldalékolás eseteiben). Több mint valószínű, hogy a fogalomkör kiterjeszthető a „magasabb nyelvi szintek” területeire is, sőt módszeresen vizsgálható a szemantika dimenziójában is, amint erre Huszár Ágnes kutatásai eklatánsan rávilágítanak (nála természetesen más terminológiával és kategóriák rögzülésével), vö. Huszár (2000, 2001a–b).

Irodalom

- Gósy M. 2001. A lexikális előhívás problémája. In: Gósy M. (szerk.): *Beszédkutatás 2001*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 126–142.
 Gósy M. 2002. A megakadásjelenségek eredete a spontán beszéd tervezési folyamatában. *Magyar Nyelvőr* 126/2. 192–204.
 Gósy M. 2003. A spontán beszédben előforduló megakadásjelenségek gyakorisága és összefüggései. *Magyar Nyelvőr* 127/3. 257–277.

- Gósy M. 2004a. A spontán magyar beszéd megakadásainak hallás alapú gyűjteménye. In: Gósy M. (szerk.): *Beszéd kutatás 2004*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 6–19.
- Gósy M. 2004b. A lexikális előhívás temporális szerveződése. *Magyar Nyelv* 100/1. 52–65.
- Gósy M. 2004c. „Nyelvbtlás”-korpusz. In: Gósy M. (szerk.): *Beszéd kutatás 2004*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 19–187.
- Gósy M. 2005. „Nyelvbtlás”-korpusz – 2. rész.. In: Gósy M. (szerk.): *Beszéd kutatás 2005*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 145–173.
- Gósy M. 2006a. „Nyelvbtlás”-korpusz – 3. rész.. In: Gósy M. (szerk.): *Beszéd kutatás 2006*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 231–247.
- Gósy M. 2006b. A megakadásjelenségek javítása a beszéd megértésben. *Magyar Nyelvőr* 130/1. 33–49.
- Herman J. – Szentesi Szépe J. 1995. Az afáziakutatás nyelvészeti perspektívái. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* 18. 77–90.
- Hoffman I. 2001. Afázias beszélők szótalálási sajátosságai. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 1/2. 92–101.
- Hoffmann I. – Kálmán J. 2004. Szótalálási sajátosságok posterior fluens afáziában és Alzheimer-kórban. *Beszédgyógyítás* 15/1. 65–73.
- Hoffmann I. – Németh D. – Kálmán J. 2005. A beszéd időviszonyai Alzheimer kórban. *Beszédgyógyítás* 16/1. 21–31.
- Horváth V. 2004. Megakadásjelenségek a párbeszédekben. In: Gósy M. (szerk.): *Beszéd kutatás 2004*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 187–199.
- Huszár Á. 1998. Az elszólásvizsgálat egy lehetséges módja. In: Gósy M. (szerk.): *Beszéd kutatás '98*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 21–34.
- Huszár Á. 2000. A versengési elv a nyelvbtlások létrejöttében. In: Gósy M. (szerk.): *Beszéd kutatás 2000*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 63–74.
- Huszár Á. 2001a. A nyelvtani nem a mentális lexikonban. *Modern Nyelvoktatás* VII/4. 31–38.
- Huszár Á. 2001b. A helycserén alapuló elszólások vizsgálata. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 1. 77–86.
- Huszár Á. 2004. Nyelvbtlások – hibás találatok a mentális lexikonban. *Beszédgyógyítás* 15/1: 48–64.
- Huszár Á. 2005. *A gondolattól a szóig. A beszéd folyamata a nyelvbtlások tükrében*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Huszár Á. 2005. *A gondolattól a szóig. A beszéd folyamata a nyelvbtlások tükrében*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Jakobson, R. 1941. *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Uppsala 1941.
- Kassai I. 1981. Távhasonulás a gyermeknyelvben. *Nyelvtudományi Közlemények* 83. 160–167.
- Markó A. 2004: Megakadások vizsgálata különféle monologikus szövegekben. In: Gósy M. (szerk.): *Beszéd kutatás 2004*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 209–222.

- A. Molnár I. 1978. A hanghelyettesítések típusai a gyermeknyelvben 18–21 hónapos kor között. *Magyar Fonetikai Füzetek* 1. 44–52.
- Rossi, M., Peter-Defare, É. 1998. *Les lapsus ou comment notre fourche a langue*. Paris: PUF.
- Siptár P. 1995. *A magyar mássalhangzók fonológiája*. Linguistica, Series A. Studia et Dissertationes 18. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Szabó E. 2004. Megakadásjelenségek nyelvi játék közben. In: Gósy M. (szerk.): *Beszéd kutatás 2004*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 200–208.
- Szende, T. 1989. Phonological representation and ‘global programming’. *Magyar Fonetikai Füzetek/Hungarian Papers in Phonetics* 21. 132–135.
- Szende, T. 1991. Lenition processes and ‘global programming principle’. *Proceedings of the XIIth International Congress of Phonetic Sciences* 5. 126–129.
- Szende, T. 1992. *Phonological representation and lenition processes*. *Magyar Fonetikai Füzetek/Hungarian Papers in Phonetics* 24. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Szende T. 1996–97. Információvesztés morfolexémikus változatok kialakulásában. (Egy Telegdi-tétel megközelítései.) *Nyelvtudományi Közlemények* 95. 193–200.
- Szende T. 1997. *Alapalak és lazítási folyamatok*. Linguistica, Series A. Studia et Dissertationes 22. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Szépe J. – Szende T. 2006. Aki Wernickések közé keveredik, megeszik a fonológusok. In: Kálmán L. (szerk.): *KB 120 A titkos kötet. Nyelvészeti tanulmányok Bánréti Zoltán és Komlósy András tiszteletére*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet – Tinta Könyvkiadó. 389–397.
- Szépe J. 2000. *Fonémikus parafáziák magyar anyanyelvű afáziások közlésfolyamataiban*. A Magyar Nyelvészeti Tanszék Kiadványai 2. Piliscsaba: Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Szépe J. 2002. Hangsorépítési stratégiák nyelvbottlásokban és parafáziákban. In: Gósy M. (szerk.): *Beszéd kutatás 2002*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 52–69.
- Szépe J. 2003. Hipotézisellenőrzés a fonológiában: a Globális Programozás Elvének néhány független bizonyítéka. In: Hunyadi L. (szerk.): *Kísérleti fonetika és laboratóriumi fonológia a gyakorlatban*. Debrecen: Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Nyomda. 181–212.
- Szépe J. 2005. Beszédtévesztések közös elve afáziásoknál, időskorúaknál és mindennapi nyelvbottlásainkban. *Beszédgyógyítás* 16/1. 32–74.

III. Alkalmazott szociolingvisztika

A kétnyelvű magyarországi románok nyelvtudása a XXI. század elején

Borbély Anna

1. Bevezetés

Előadásomban a **magyarországi románok** román és magyar nyelvtudásáról nemrégiben készült felmérés néhány eredményét ismertetem. A magyarországi románok közössége őshonos közösség, több száz éve él jelenlegi magyarországi lakóhelyén (ebből következően saját intézményrendszerrel: templomokkal, iskolákkal, egyesületekkel stb. rendelkezik) és tagjai román nemzetiségűek, valamint román anyanyelvűek (vö. Borbély 1997; 2001).

A legutóbbi, 2001-es népszámlálás adatai szerint Magyarországon 7995-en vallották magukat román nemzetiségűnek és 8482-en román anyanyelvűnek (*KSH, 2002*). A román anyanyelvre vonatkozó 1900 és 2001 közötti adatok szerint megközelítőleg egyharmadára csökkent Magyarországon azoknak a száma, akik román anyanyelvűnek vallották magukat.

A **kétnyelvűség** egyénekre és közösségekre vonatkoztatható fogalom. Arra a jelenségre utal, amikor az egyének vagy közösségek mindennapi életükben két vagy több nyelvet használnak. A kétnyelvűségnek léteznek szűk és tág értelmezései. A szűk értelmezések hosszú időn keresztül meghatározták a kétnyelvűségről való tudományos gondolkodást, s számtalan tévhit kialakulásában játszottak szerepet. Ezek közül az egyik, hogy a kétnyelvű a „két nyelvet egyformán jól használó” személy (vö. *Magyar Értelmező Kéziszótár* [Juhász et al.] 1972: 685). E nézet alapján nem lehet kétnyelvűnek nevezni azt a személyt, aki az egyik nyelvet jobban ismeri, mint a másikat, harmadikat stb. Ugyancsak nehéz elfogadni a kétnyelvűség tág értelmezését is, amely szerint kétnyelvű az, aki anyanyelvén kívül egy másik nyelven minimális kompetenciával rendelkezik a nyelvtudás négy szintjének (megértés, beszélés, olvasás, írás) egyikén (Macnamara 1967). Uriel Weinreich a *Languages in Contact* című könyvében, amely kétségtelenül a kétnyelvűségi szakirodalom egyik első és legfontosabb alapművének tekinthető, a következő definíciót fogalmazza meg: „[A] kétnyelvűség két nyelv váltakozó használatát takarja, és az ebben részt vevő személyt pedig kétnyelvűnek nevezzük” (Weinreich 1953: 1). Hasonlóképpen fogalmaz Mackey is: „két vagy több nyelv ismerete és használata” kétnyelvűségnek tekinthető (1987: 699).

A két- vagy többnyelvű közösségek életében a legfontosabb annak tisztázása, hogy a kétnyelvűség **stabil**, vagy pedig **instabil (átmeneti)** jelenségnek tekinthető (Fishman 1968; Gal 1979: 2). A stabil kétnyelvű közösségek megőrzik az általuk használt nyelveket, és ez annak tudható be, hogy a nyelvek funkcionálisan jól elkülönülnek. A kétnyelvűségnek nagyon ritka esete ez. Fishman ezeket a nyelvi helyzeteket **diglossziaként** jellemezte (Fishman 1971: 75). Ezzel szemben sokkal gyakoribb az instabil kétnyelvű közösség, amelyre az a jellemző, hogy a nyelvek használata nem különül el szabályszerűen egymástól, hanem átfedik egymást, aminek követ-

keztében a közösségek saját nyelvük használatáról áttérnek egy másik (általában a környező) nyelv használatára. Ez utóbbi közösségek a **nyelvcseré** folyamatát élik át. Weinreich megfogalmazása szerint nyelvcsere akkor következik be, ha a közösség „egy nyelv szokásos használatáról áttér egy másik nyelv használatára” (1953: 68). (A kétnyelvűségi jelenségek leírását bővebben lásd például Bartha 1999 és Borbély 2003.)

2. A nyelvi adatok

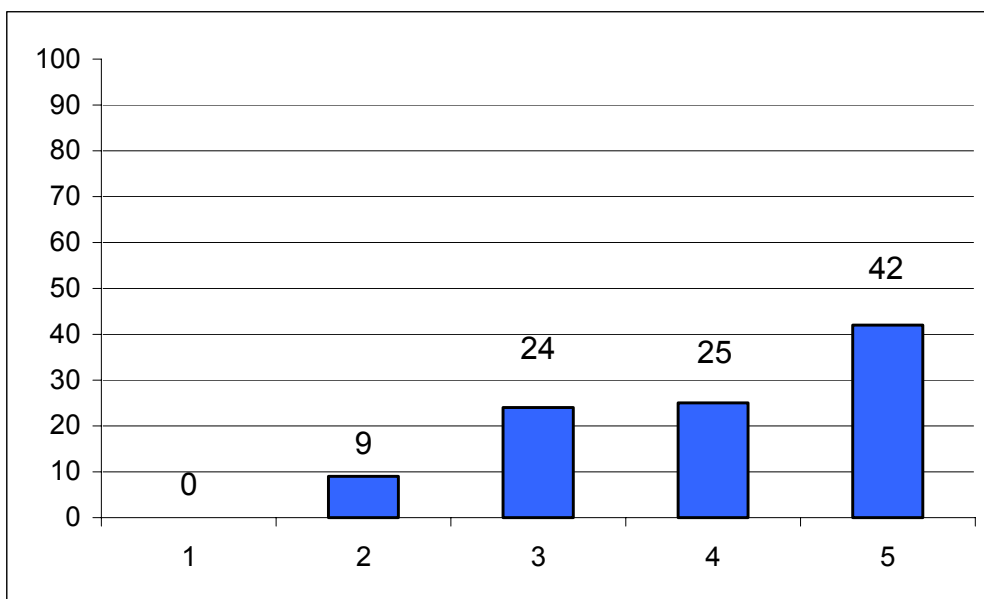
A magyarországi románok kétnyelvűségét egy 2003–2004-ben Kétegyházán végzett terepmunka adataival mutatom be. *A nyelvi másság dimenziói: a kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei* című csoportos kutatás célja a magyarországi kisebbségi csoportok közösségi szintű és összehasonlító vizsgálata (vö. Bartha 2003). A vizsgálat során azonos módszerrel és körülmények között végeztünk terepmunkát a következő őshonos kisebbségi közösségekben és településeken: beások (Mánfa), németek (Tarján), oláh cigányok (Mezőtúr), románok (Kétegyháza), szerbek (Pomáz), szlovákok (Tótkomlós). Az NKFP 5/126/2001. számú kutatásban részt vevő kollégák – Abrudán Mária, Bartha Csilla, Erb Maria, H. Uhrin Erzsébet, Kiss Andrea, Pálmáiné Orsós Anna, Szimics Milosné, Tóth Sándor, Tuska Tünde, Vargha András és Zsilák Mária – munkáját ezúton is hálásan köszönöm. A nyelvválasztásra, nyelvtudásra, nyelvi és közösségi attitűdökre, sztereotípiákra és előítéletekre vonatkozó adatokat magnófelvételen rögzített kérdőíves interjúval gyűjtöttük össze. Az NKFP projektum terepmunkájakor a vizsgált közösségekben egy magyarul összeállított kérdőívet használtunk fel úgy, hogy a kérdőív minden vizsgált közösség nyelvére (pontosabban helyi nyelvváltozatára) lefordítottuk és adaptáltuk. Közösségenként 70 adatközlőt vontunk be a vizsgálatba, akiket az életkor (20–40, 41–60 és 61–80 évesek csoportja), a nem (50–50% arányban) és az iskolázottság három szintje szerint választottunk ki.

A magyarországi románok kétnyelvűségét **a román és a magyar nyelv ismerete** alapján mutatom be. A közösségben ismert nyelvek egymáshoz viszonyítva mérhetőek a tekintetben, hogy milyen szinten ismerik a közösség tagjai a nyelveket, és a mindennapok során a közösségben milyen mértékben oszlik meg használatuk. Ebben a dolgozatban csak a román és a magyar nyelv ismeretének bemutatására térek ki. A 142 kérdést magában foglaló kérdőíves interjúban az adatközlőknek a kétegyházi román nyelvjárás, a sztenderd román és a magyar nyelv ismeretét kellett egy ötfokú skálán értékelniük. Az 1-től 5-ig megadott válaszlehetőségek lényegében az iskolai osztályzatoknak megfelelően alakítottuk ki. Ez a skála a következőképpen értelmezendő: 5 = *tökéletesen*, 4 = *jól, könnyen*, 3 = *közepesen*, *többé-kevésbé*, 2 = *nehezen*, *gyengén*, 1 = *egyáltalán nem* (lásd az 1–2–3. ábrákat).

3. A kétegyházi román nyelvváltozat ismerete

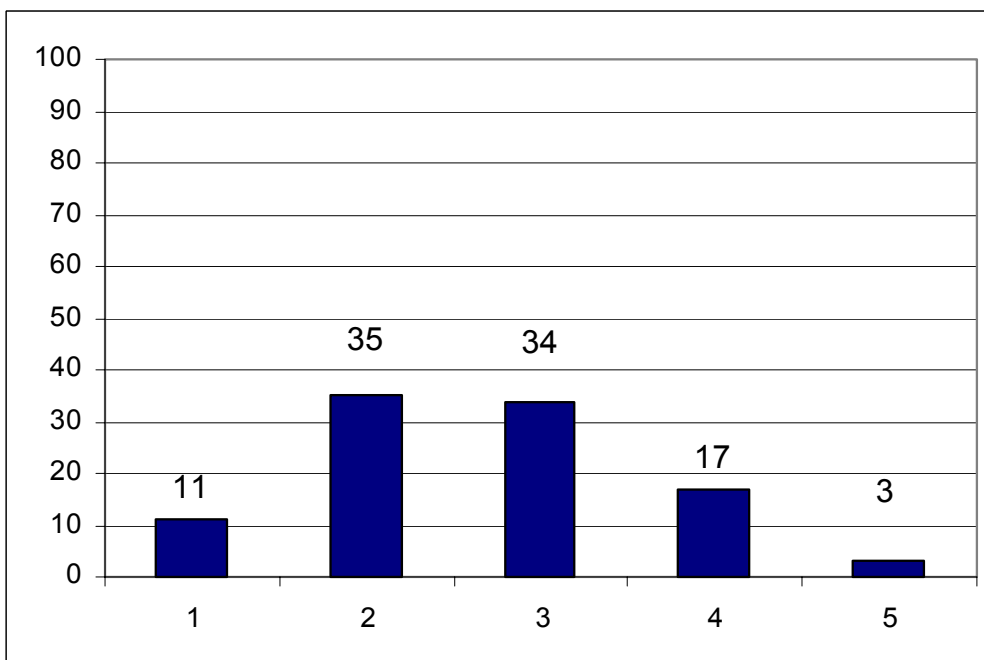
Az *Érzése szerint milyen szinten beszéli Ön a kétegyházi román nyelvet?* kérdéssel szerettük volna megtudni az adatközlők kétegyházi román nyelvtudását. A kétegyházi román az a nyelvjárási változat, amelyet a közösség az informális beszédhelyzetekben családtagjaival, barátaival és ismerőseivel használ. Az erre a kérdésre kapott válaszokat az 1–5-ös értékskála szerinti eloszlásban a teljes mintára a 2.

ábrában foglalom össze. A kétegyházi terepmunka előtt a román terepmunkással is elkészült a vizsgálat, így a minta 71 adatközlőt takar.



1. ábra

Az Érzése szerint milyen szinten beszéli Ön a kétegyházi román nyelvet? kérdésre kapott 1–5-ig terjedő válaszok százalékos eloszlása a teljes mintára (N = 71)



2. ábra

Az Érzése szerint milyen szinten beszéli Ön a román irodalmi nyelvet? kérdésre kapott 1–5-ig terjedő válaszok százalékos eloszlása a teljes mintára (N = 71)

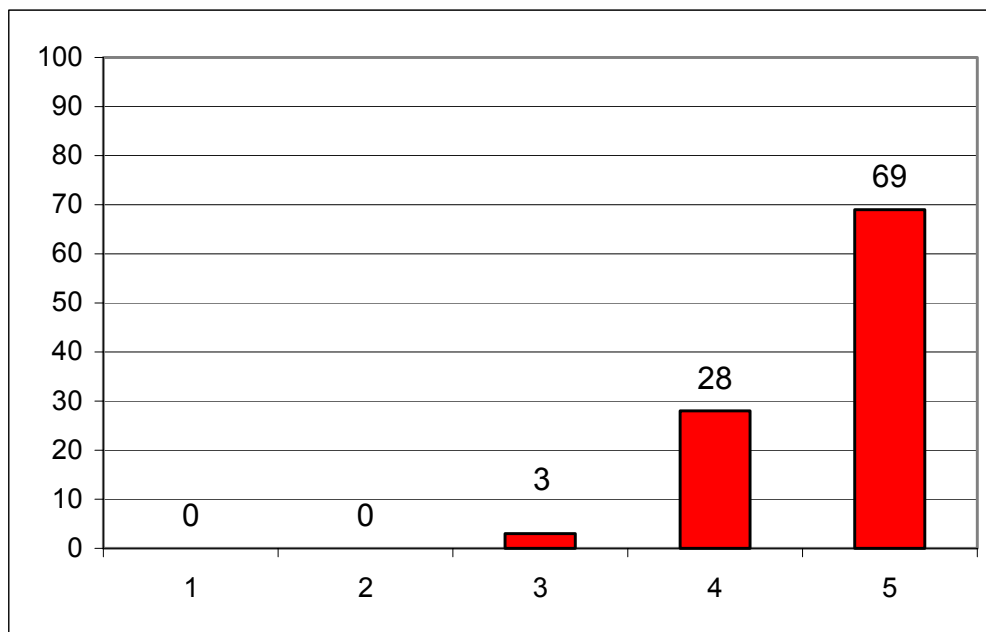
Az adatok szerint, a minta 67%-a négyessel és ötössel, vagyis jónak és kiválónak értékelte kétegyházi román nyelvtudását. Az adatközlők változóit tekintve az életkor és a nem is szignifikáns hatással van a kétegyházi román nyelvtudásra. A férfiak esetében 5%-os, a nők esetében erősebb, 1%-os szinten szignifikáns ez a kapcsolat. Ez a pozitív összefüggés azt jelenti, hogy minél idősebbek az adatközlők, annál jobbra értékelik a kétegyházi román nyelvtudásukat, és minél fiatalabbak, annál gyengébbre. Ez az eredmény a nyelvcsere-helyzetben lévő közösségekre jellemző.

4. A sztenderd román ismerete

Az Érzése szerint milyen szinten beszéli Ön a román irodalmi nyelvet? kérdés lehetőséget ad arra, hogy megtudjuk, hogy melyik román nyelvváltozatot ismerik jobban a kétegyházi adatközlők (vö. 1. és 2. ábra). A közösség tagjai a sztenderd (irodalmi) románt a formális beszédhelyzetekben használják, például a romániai románokkal, vagy az iskolában a gyermekek a tanárokkal és a templomban a felnőttek a romániai pappal beszélgetve. A két román nyelvváltozatra vonatkozó adatok között nagy különbség van. A két ábra jól mutatja, hogy az adatközlők a kétegyházi románt sokkal jobban ismerik, mint a sztenderd románt. S míg az adatközlők 67%-a kétegyházi román nyelvtudását 4-esnek és 5-ösnek ítélte, addig 69%-a sztenderd román nyelvtudását 2-esnek és 3-asnak értékelte. Sem a nőknél, sem a férfiaknál az életkornak nem volt erős kapcsolata a sztenderd román nyelvváltozat tudásával. A nyelvcsere szempontjából az adatokat úgy értelmezhetjük, hogy abban az esetben, ha a közösség anyanyelvjárása mellett anyanyelve sztenderd változatát is jól ismerné, nagyobb lehetősége nyílna arra, hogy anyanyelvét megőrizze. Ha ez egy közösségben nem valósul meg, ez a tényező is a nyelvcsere folyamatát segíti.

5. A magyar nyelv ismerete

A román nyelv tudása mellett rákérdeztünk a magyar nyelv tudására is. *Az Érzése szerint milyen szinten beszéli Ön a magyar nyelvet?* kérdésre kapott válaszok szerint az adatközlők 97%-a 4-esre vagy 5-ösre értékeli magyar nyelvtudását (vö. 3. ábra). Ezeket az adatokat összehasonlítva a 2. és a 3. ábrában bemutatott adatokkal megállapíthatjuk, hogy a kétegyházi románok saját bevallásuk szerint legjobban magyarul beszélnek, ezt követi a kétegyházi román nyelvváltozat tudása, s legkevésbé a sztenderd román változatot tudják, beszélik. Az adatok a román–magyar nyelvcsere folyamatát igazolják. Abban az esetben lenne a közösségre jellemző a nyelvmegőrzés, ha a stabil kétnyelvűség kialakulásának jelei lennének kimutathatók. Ez azzal a körülménnyel lenne igazolható, ha a közösség tagjainak a 97%-a 4-esre és 5-ösre értékelné nemcsak magyar nyelvtudását, de a kétegyházi román és a sztenderd román nyelvtudását is.



3. ábra

Az Érzése szerint milyen szinten beszéli Ön a magyar nyelvet? kérdésre kapott 1-5-ig terjedő válaszok százalékos eloszlása a teljes mintára (N = 71)

Összegzés

A kétegyházi románok közösségében 2003 őszétől 2004 tavaszáig végzett terepmunka adatai alapján a magyarországi románok kétnyelvűségéről a következőket mondhatjuk. A kétegyházi románok bevallása szerint legjobban magyarul tudnak, s ezt a nyelvtudásukat meg sem közelíti kétegyházi román vagy sztenderd román nyelvtudásuk. A nyelvtudás változói azt igazolják, hogy a magyarországi román közösségben a román–magyar kétnyelvűség nem stabil, hanem átmeneti szakasz a román egynyelvűség és a jövőben erősen realizálódni látszó magyar egynyelvűség között. A közösség a román–magyar nyelvcsere folyamatának felét már megtette.

Irodalom

- Bartha, Cs. 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bartha, Cs. 2003. A nyelvi másság dimenziói: a kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei – egy országos szociolingvisztikai – kétnyelvűségi vizsgálatról. In: Hajdú M., Keszler B. (szerk.) *Köszöntő Kiss Jenő 60. születésnapjára*. Budapest: ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézete – Magyar Nyelvtudományi Társaság. 304–311.
- Borbély, A. 1997. Hungarian–Romanian. In: Goebel, H., Nelde P.H., Stary, Z., Wölck, W. (eds.) *Kontaktlinguistik/Contact Linguistics/Linguistique de contact*, 2. Halbband/Volume 2/ Tome 2: 1749–1753. Berlin & New York: Walter de Gruyter.

- Borbély, A. 2001. *Nyelvcseré. Szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében.* Budapest: Készült az MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztályán.
- Borbély, A. 2003. Kétnyelvűség és többnyelvűség. In: Kiefer F. (szerk.) *A magyar nyelv kézikönyve.* Budapest: Akadémiai Kiadó, 361–380.
- Fishman, J.A. 1968. Sociolinguistic perspective on the study of bilingualism. In: *Linguistics* 39: 21–49.
- Fishman, J.A. 1971. The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society. Fishman, J. (szerk.) *Advances in the sociology of language.* The Hague: Mouton, 217–404.
- Gal, S. 1979. *Language Shift: Social determinants of linguistic change in bilingual Austria.* New York: Academic Press.
- Juhász, J., Szőke, I., O. Nagy, G., Kovalovszky, M. (szerk.) 1972. *Magyar Értelmező Kéziszótár.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Mackey, W.F. 1987. Bilingualism and Multilingualism. In: Ammon, U., Dittmar, N., Mattheier, K.J. (szerk.) 1987. *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society/Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft.* Berlin – New York: Walter de Gruyter, 699–713.
- Macnamara, J. 1967. The bilingual's linguistic performance. *Journal of Social Issues* 23: 58–77.
- Népszámlálás 2001, 4. Nemzetiségi kötődés. *A nemzeti, etnikai kisebbségek adatai.* 2002. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- Weinreich, U. 1953. *Languages in Contact. Findings and Problems.* New York: Publications of Linguistic Circle of New York – Number 1.

Lexikalisch-semantische Eigenschaften der mundartlichen Fachwortschätze – Metaphern in den Fachmundarten von Pilisvörösvár

Müller Márta

1. Materialgrundlage, Erhebungsmethode, Zielsetzungen

Das Korpus meiner lexikalisch-semantischen Untersuchungen bilden die 2608 fachmundartlichen Einheiten, die im Sommer 2004 mit Hilfe der klassischen Methode der Dialektologie in Pilisvörösvár (Komitat Pest) erhoben wurden. Den 12 Informanten wurde ein auf die Spezifik des jeweils betreffenden handwerklichen Wortschatzes eingehendes Fragebuch abgefragt¹. Die erhobenen Fachmundarten² können als eine Varietät der von der (vor 1945 geborenen) älteren Generation vor Ort in familiären Situationen gebräuchlichen Mundart betrachtet werden, in ihrer Lexik gibt es zahlreiche Überschneidungen mit der örtlichen, dialektalen Lexik. Überdies verfügen die Fachmundarten über einen spezifischen Wortschatz – und zwar in dem Bereich der Benennungen für das handwerkliche Werkzeug und für die Kunstgriffe der fachspezifischen Tätigkeiten –, auf den die phonetisch-morphologischen Eigenschaften der überdachenden Mundart zutreffen. Mein Interesse gilt den lexikalisch-semantischen Merkmalen der erhobenen mundartlichen Fachwortschätze, d. h. in welchem Maße die den industriellen Fachsprachen charakteristischen Erscheinungen wie Synonymie, Polysemie, Homonymie; die Bedeutungserweiterung und -verengung; die Metaphorisierung; Konversion; Transposition von Eigennamen; die Bildung von Zusammensetzungen und Ableitungen auch in den betreffenden mundartlichen Fachwortschätzen vertreten sind. Da die Analyse des fachmundartlichen Materials noch nicht abgeschlossen ist, werde ich im Rahmen meines Beitrags nur einen der erwähnten Aspekte, die Metaphorisierung referieren. Da für das wichtigste Kennzeichen der mundartlichen Fachsprachen unter anderem „ihre Lexik mit starker metaphorischer und affektischer Komponente“ (Fluck 1996: 29) gehalten wird, bin ich davon ausgegangen, dass die erhobenen mundartlichen Fachwortschätze eine große Anzahl an Metaphern aufweisen werden.

2. Metaphern in den erhobenen mundartlichen Fachwortschätzen

Der Gebrauch von Metaphern ist ein Grundprinzip der menschlichen Wissensspeicherung und -verarbeitung, die mit Hilfe von Analogiebildungen zu bestehen-

¹ Die berufsspezifischen Fragebücher wurden aufgrund der einschlägigen Literatur zusammengestellt: Bogdán, I. 1984. *Mestere volt egykor*. Budapest: Magvető, Bogdán, I. 1989. *Kézművesek mestersége*. Budapest: Gondolat, DUDEN – *Bildwörterbuch der deutschen Sprache* 2000. Mannheim: Bibliographisches Institut, Freckay, J. 2001. *Mesterségek szótára*. Budapest: Nap Kiadó.

² Der mundartliche Fachwortschatz folgender Berufe wurde erhoben: Bäcker, Drechsler, Fassbinder, Fleischhauer, Maurer, Möbeltischler, Schlosser, Schmied, Schneider, Steinmetz, Tapezierer, Zimmermann.

dem Vorwissen operieren. Metaphern sind sprachliche Zeichen, die aus einem anderen semantischen Bereich (Spendbereich – oder im Sinne von Jakob 1998 „Quellenbereich“) als dem aktuell besprochenen (Empfangsbereich) stammen. Dementsprechend finden sich auch in den Fachsprachen verhältnismäßig häufig Metaphern, auch wenn die fachsprachliche Metaphorik lange als Missverständnis stiftende Erscheinung und deshalb als etwas Abzulehnendes betrachtet wurde (Ickler 1997, Roelcke 2005). Dem Fachwortschatzerweiterungsprozess der Metaphorisierung liegen das Konzept der philosophischen Anthropologie von Kapp (1877) bzw. die später den Kappschen Gedanken weiterführende Theorie von Gehlen zugrunde. Gehlen ging davon aus, dass die Werkzeugherstellung und der Werkzeuggebrauch dem „Mängelwesen“ Menschen als überlebensnotwendige Strategien dienen, sie fungieren als „Organersatz, -verstärkung bzw. -entlastung“. Das alltägliche Sprechen über Mensch, Natur und technische Umwelt ist notwendigerweise isomorph, dementsprechend überlagern und durchdringen sich auch in den Fachwortschätzen technische, menschliche und natürliche Inhalte und Sprachformen. Rein formal kann es sich bei Metaphern um Einzelwörter (Substantive, Adjektive, Verben) bzw. um Syntagmen oder sogar um ganze Sätze handeln (Stegu 1996) bzw. unter dem Aspekt der Bildungsweise sind selbständige und attributive Metaphern zu unterscheiden (Ruge 1996). In meinem Korpus konnten größtenteils Wortbildungskonstruktionen und einige Simplicia erhoben werden. Die Metaphorik weist in den Fachsprachen fünf substantivische Quellenbereiche auf (Jakob 1998): (1) menschliche Organe, Körperteile; (2) „artifizielle Organe“ des Menschen; (3) Tiere; (4) tierische Organe und Körperteile; (5) Pflanzen und Pflanzenteile. Diese fünf substantivischen Quellenbereiche sind in den erhobenen mundartlichen Fachwortschätzen durch folgende Fachausdrücke belegt¹:

Tabelle 1: Menschliche Organe, Körperteile

Fachgebiete	mundartliche Metaphern	hochdeutsche Äquivalenten
Drechsler	<i>spindlkhaupf, khaasfus</i>	Spindelkopf, Geißfuß
Fassbinder	<i>khaupfmoos</i>	Kopfriss, Kopfmaß
Möbeltischler	<i>noosn schnädezaan, zaanhauvü</i>	Nase (Hobelgriff) Schneidezahn am Bohrer, Zahnhobel
Schlosser	<i>schrafeschäl, zaunrod</i>	Schraubenkopf, Zahnrad
Schmied	<i>noglkopf</i>	Nagelkopf
Steinmetz	<i>zaundeisn</i>	Zahneisen
Tapezierer	<i>oam</i>	Armlehne

Wie es aus der Tabelle hervorgeht, sind unter den Metaphern die substantivischen Quellen *Kopf* und *Zahn* am häufigsten (mit je vier Belegen) vertreten.

¹ Die fachmundartlichen Belege wurden ausschließlich aus drucktechnischen Gründen laienhaft transkribiert

Tabelle 2: „Artifizielle Organe“ des Menschen

Fachgebiete	mundartliche Metaphern	hochdeutsche Äquivalenten
Drechsler	löflpoare	Löffelbohrer
Schmied	maisefaile	Messerfeile

Die „Organe“, die von dem Menschen zur Erleichterung der Ausübung der jeweiligen Tätigkeit geschaffen wurden, d. h. der Quellenbereich „artifizielle Organe“ des Menschen, ist in den erhobenen Fachwortschätzen als Spender für Metaphern überaus unterrepräsentiert. Die Bezeichnungen dieser Gegenstände nehmen aber als Grundwörter in Zusammensetzungen eine exklusive Stelle ein.

Tabelle 3: Tiere

Fachgebiete	mundartliche Metaphern	hochdeutsche Äquivalenten
Maurer	<i>paukrist, tamloch, khotznstiegn</i>	Bockgerüst, Taubenloch, Katzenstiege
Möbeltischler	<i>schnekepoare, lämpauk/fügapauk</i>	Schneckenbohrer Fügebock
Schmied	<i>foglfeile, schneke, pok</i>	Vogelfeile, Aufzugswinde, Beschlagbock

Innerhalb des Quellenbereiches „Tiere“ erweist sich der Spender *Bock* als am produktivsten. Dieses Phänomen lässt sich mit der außersprachlichen Tatsache erklären, dass in manchen der erhobenen Handwerke ein Gestell zur Ausübung der handwerklichen Tätigkeit benutzt wird, auf dem etwas aufgebockt, aufgestellt wird.

Tabelle 4: Tierische Organe und Körperteile

Fachgebiete	mundartliche Metaphern	hochdeutsche Äquivalenten
Möbeltischler	<i>fuksschwanzsoog, fedehauvü</i>	Fuchsschwanzsäge, Federhobel
Schmied	<i>hoanambus</i>	Vierkanthorn (Amboss)

Im Vergleich zu den Spendern aus dem Tierbereich ist die Anzahl derselben aus dem Quellenbereich „tierische Organe und Körperteile“ noch geringer. Die präzise Beobachtung der den handelnden Menschen umgebenden Umwelt und die Übertragung der Benennungen aus dieser stehen im umgekehrten Verhältnis zu der Anzahl der metaphorischen Benennungen in den mundartlichen Fachwortschätzen: je präziser eine Benennung im Spenderbereich einen Ausschnitt der außersprachlichen Realität bezeichnet, desto seltener wird diese auf handwerkliche Gegenstände und Werkzeuge übertragen.

Tabelle 5: Pflanzen und Pflanzenteile

Fachgebiete	mundartliche Metaphern	hochdeutsche Äquivalenten
Möbeltischler	<i>soogplat, staaflat, laupsook</i>	Sägeblatt, Stahlblatt, Laubsäge
Schlosser	<i>haumestü</i>	Hammerstiel
Schmied	<i>stilstemesn</i>	Stielmeißel

Im Quellenbereich der Pflanzen und Pflanzenteile konnten nur 3 Spender belegt werden: *Blatt*, *Laub* und *Stiel*. Fasst man die fünf Quellenbereiche in drei Hauptgruppen: „Mensch“, „Tier“ und „Pflanzen“ zusammen, so kann man behaupten, dass die Häufigkeit der im Korpus gefundenen Metaphern dieser Reihenfolge entspricht: am häufigsten wurden Spender dem menschlichen (13 Belege) und dem tierischen (12 Belege) am seltensten dem pflanzlichen Bereich (5 Belege) entnommen.

Im verbalen Bereich ist die Metaphorik in drei Hauptbereichen wirksam, die der Metapher zugrunde liegenden Eigenschaft oder Tätigkeit nach, in weitere Gruppen differenziert werden können (JAKOB 1998): (1) Körper: (1.1) Nahrungszufuhr; (1.2) Stoffwechsel; (1.3) Schwäche; (1.4) Leistungsfähigkeit; (1.5) Tierverhalten; (2) Mensch: (2.1) Intelligenz; (2.2) Selbständigkeit; (2.3) Zuverlässigkeit; (2.4) Wahrnehmung; (2.5) Launen; (2.6) Starrköpfigkeit; (2.7) Fürsorge; (3) Mechanik: (3.1) feste Körper; (3.2) Flüssigkeit; (3.3) Materialqualität; (3.4) Kraft; (3.5) Bewegung.

Die Anzahl der im Korpus im verbalen Bereich auffindbaren fachmundartlichen Metaphern (mit 9 Belegen) ist im Vergleich zu denen im substantivischen Bereich relativ klein. Diese Tatsache hängt möglicherweise auch mit meiner Erhebungsmethode zusammen, eine auf teilnehmende Beobachtung beruhende Erhebung würde wahrscheinlich die Verhältniszahl ändern. Nichtsdestoweniger sind im Korpus verbale Metaphern vorhanden, so z. B.:

Tabelle 6: Metaphern im verbalen Bereich

Quellenbereich	Fachgebiet	Fachmundartliche Metapher	hochdeutsche Äquivalente
Mechanik/Bewegung	Bäcker	<i>springe tan</i>	reißen (die Backware beim Backen)
Mechanik/Bewegung	Bäcker	<i>zamfoln</i>	zusammenfallen (der Teig)
Mechanik/Bewegung	Maurer	<i>zamfoinj</i>	sich einschlagen (die Mauer)
Mechanik/Bewegung	Maurer	<i>sich saitsn</i>	sich senken
Mechanik/Bewegung	Maurer	<i>woksn</i>	sich verdichten
Mechanik/Bewegung	Schlosser	<i>fekheen</i>	schmelzen
Mechanik/Bewegung	Schneider	<i>zaumkhen</i>	schrumpfen
Mechanik/Materialqualität	Möbeltischler	<i>zach ween</i>	schwinden, sich werfen (das Holz)
Körper/Stoffwechsel	Drechsler	<i>asschwizn</i>	ausschwitzen

Es ist deutlich erkennbar, dass die meisten verbalen Metaphern aus dem Quellenbereich „Mechanik/Bewegung“ stammen. Die Neigung des Menschen, seine Umwelt aufgrund festgestellter Ähnlichkeitsbeziehungen seinem Ebenbild und seiner Umwelt entsprechend zu personifizieren, ist in den mundartlichen Fachwortschätzen zwar wirksam, aber dennoch in Grenzen gehalten.

3. Zusammenfassung

Wenn man die Anzahl der im Korpus gefundenen Metaphern mit der Anzahl der erhobenen Fachwörter vergleicht, stellt sich heraus, dass die Metaphern weniger als 1,15 % des gesamten Korpus ausmachen. Meine am Anfang der Untersuchungen aufgestellte Hypothese ließ sich dementsprechend nicht verifizieren. Die in Pilisvörösvár gesprochenen mundartlichen Fachsprachen weisen im Gegensatz zu meinen Erwartungen nur eine sehr geringe Anzahl an Metaphern auf. Die Bedeutung der Metaphern für die Fachsprachen liegt – so Stegu (1996) – in ihrer einfachen Bildhaftigkeit. Es wurde festgestellt, dass in Fachsprachen Metaphern oft als zusätzliche Benennungen (Dubletten) zu einer schon bestehenden – d. h. terminologisierten – Verwendung entstehen (Pelka 1971). Im Korpus lassen sich aber zu den von mir behandelten Metaphern keine fachmundartlichen Dubletten finden. Die Metaphern haben in den von mir untersuchten mundartlichen Fachwortschätzen dementsprechend zwei Funktionen: einerseits erfüllen sie ausreichend die Kriterien der Benennung von handwerklichen Gegenständen und Vorgängen, andererseits sind sie durch ihre Spender, d. h. durch ihre Anschaulichkeit für die an der Fachkommunikation Beteiligten einfach zu merken.

Literatur

- Fluck, H.-R. 1996. *Fachsprachen*. Tübingen und Basel: A. Francke.
- Ickler, Th. 1997. *Die Disziplinierung der Sprache. Fachsprachen in unserer Zeit*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Jakob, K. 1998. Techniksprache als Fachsprache. In: Hoffmann L., Kalverkämper H., Wiegand H. E., in Verbindung mit Galinski Ch., Hüllen W. (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin – New York: de Gruyter. 142-150.
- Pelka, R. 1971. *Werkstückbenennungen in der Metallverarbeitung. Beobachtungen zum Wortschatz und zur Wortbildung der technischen Sprache im Bereich der metallverarbeitenden Fertigungstechnik*. Göppingen.
- Roelcke, Th. 2005. *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Ruge, J. 1996. Von Rucksackbullen, Melkküken und Poßfelder Lüüs. Generations-spezifischer Gebrauch von Metaphern in der Fachmundart. In: Hennig, J., Meier, J. (Hrsg.) *Varietäten der deutschen Sprache. Festschrift für Dieter Möhn*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. 265-277.
- Stegu, M. 1996. Die Metapher in der Sprache der Wirtschaft. In: Spillner, B. (Hrsg.) *Stil in Fachsprachen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. 69-80.

„Messziről jött emberre ne bízd a káposztát!” A magyar antiproverbiumok ferdítési módjai

T. Litovkina Anna – Vargha Katalin

1. Bevezetés

A közmondások elferdítése nem új, és nem is ismeretlen jelenség. Egyes szövegek széles körben, esetenként több változatban elterjedtek (pl. *Addig jár a korsó a kútra, amíg be nem vezetik a vizet; Aki korán kel, egész nap álmos*). Közmondás-paródia, elferdített közmondás, szokásmondás-közhely, kvázi-közmondás, közmondás-persziflázs avagy antiproverbium¹ – akárhogyan is nevezzék, ugyanerről a szövegtípusról esik szó több magyar nyelvész és folklorista (Dömötör Akos, Forgács Erzsébet, Hadrovics László, Hernádi Miklós, Lendvai Endre, T. Litovkina Anna, Nagy Ferenc, Szathmári István, Szemerényi Ágnes, Vargha Katalin) írásaiban (az antiproverbium fogalmáról, a magyar terminológiai nehézségekről, a közmondásferdítések nemzetközi és magyar gyűjteményeiről ld. Vargha 2004; T. Litovkina – Vargha 2005b). A magyar szövegek széleskörű gyűjtése és részletes vizsgálata csak az utóbbi néhány évben kezdődött el (Vargha 2004, 2005; T. Litovkina – Mieder 2005; T. Litovkina – Vargha 2004, 2005a, 2005b; Vargha – T. Litovkina 2006).

2. Az antiproverbiumok ferdítési módjai

Tanulmányunkban a magyar antiproverbiumok ferdítési módjait elemezzük. A közmondások elferdítésének több fajtája is lehetséges, formailag ezek az egy betűs változtatásoktól (*A szerelőm vakít* <Horgász Dezső 2004²>) egészen az olyan mértékű átalakításig terjednek, amikor az eredeti proverbiumnak csak egy-két szava vagy mindössze a mondatszerkezete marad meg (*Vakolat teszi a festőt* (Téglás Klára 2004); *Közös mosógépnek vízköves a csőrendszere* <frankó 2001>). Ezek közül a ferdítési módok közül leggyakoribbak és legkedveltebbek a következők: a közmondás egyik összetevőjének kicserélése (szubsztitúció); kiegészítő elemek hozzáadása (bővítés, betoldás, hozzátoldás vagy kiegészítés); szűkítés (kihagyás, rövidítés). A közmondás-ferdítés módjainak formai változatai jól rendszerezhetők, ha a változtatás módját (csere – bővítés – szűkítés), és ezen belül a változtatás mértékét (szórend, írásjel, egy betű, több betű, egy szó, több szó, egy tagmondat stb.) nézzük, ahogy ezt Vargha Katalin javasolta (Vargha 2004: 49–57, Vargha – T. Litovkina

¹ A közmondás-ferdítések – mint jelenség és műfaj – nemzetközi kutatása elsősorban Wolfgang Mieder nevével fonódik össze (erről részletesebben ld. Mieder – Tóthné Litovkina 1999; T. Litovkina – Mieder 2005, 2006), az ő nyomán nevezzük ezeket *antiproverbiumoknak*. Mieder meghatározásában ez általános megjelölése azoknak a szövegeknek, melyek a hagyományos *proverbiumokat* (közmondásokat és szólásokat) innovatív módon átalakítják, vagy reagálnak rájuk (Mieder – Tóthné Litovkina 1999: 3).

² Őszinte hálával tartozunk adatközlőinknek, különösen T. Litovkina Anna diákjainak (PTE IGYFK, Szekszárd). Jelen tanulmányunkban a diákok anyagából közölt példánál az adatközlők teljes neve szerepel, a gyűjtés évével (2004) együtt.

2006). Fontos hangsúlyozni azt, hogy itt nem az antiproverbiumok, hanem a ferdítési módok csoportjairól van szó. Hiszen egy-egy antiproverbium létrehozásában változtatás módon kombinálódhatnak ezek a ferdítési eljárások. A formai jellegű változtatásokat szinte minden esetben további stilisztikai eszközök is kiegészítik, erősítve a humoros, illetve szatirikus hatást: pl. poliszémia vagy homonímia, halandzsza (Vargha 2004: 37–39; Vargha – T. Litovkina 2006). A rövid áttekintés után lássuk most részletesebben a ferdítés fajtáit, mindegyiket néhány példával megvilágítva.¹

2. 1. A csere

Az egyik leggyakoribb változtatás-típus a **csere (szubsztitúció)**. **Két szó felcserélésével** elérhető a közmondások igazságértékének megkérdőjelezése: *Tolvaj szüli az alkalmat* (Dömötör 1989: 128. [Ludas Matyi]); *Jobb kapni, mint adni* (Bondor Edit 2004); *Jobb soha, mint későn* (Szilágyi 1990: 172. [1973]); *Mennél jobb, annál rosszabb* (Népszabadság, 1992. okt. 17. 15). **Egyetlen betű** kicserélése is elegendő az eredeti közmondás kifordításához: *Kutyaharapást szőkével* (Heim Karolina 2004); *Minden lóban van valami rossz* (Frühvald Mónika 2004); *Sok baba közt elvész a gyermek* (Bányai Judit 2004). **Két betű** elcserélésével is megváltoztatható a közmondás eredeti szövege: *Tévénzi emberi dolog* (Ludas Matyi, 1986. dec. 3. 6); *Fából vastarifa* (HVG, 1989. jan. 14. 54).

A legkedveltebb ferdítési módok közé tartozik **egy szó** megváltoztatása: *Addig jár a korsó a kútra, amíg a korsót el nem lopják* (Tóthné Litovkina 1993: 141); *Szemét szemért, fogat száz-ezerért* (Fazekasné Hajdu Ildikó 2004); *Teher alatt nő a toronydaru* (Magyar Nemzet, 1996. ápr. 24. 19); *Jobb ma egy veréb, mint holnap egy anyós* (Sirisaka 1900: 137). Előfordul az is, hogy az eredeti proverbium **egy szavát több szóra cserélik**: *Fűben-fában ezer veszély* (HVG, 1999. 43. sz. 80); *Addig üsd a vasat, amíg rá nem ütsz a kezedre* (Rácz Anita 2004); *Kicsi a bors, de nagyot lehet tüsszenteni tőle* (Horváth Diána 2004). Nagyon gyakori eljárás és különösen népszerű az összetett mondat szerkezetű közmondásokban **a közmondás második részének** teljes kicserélése: *Nem esik messze a bicikli a gazdájától* (Mikola Zsanett 2004); *A lónak is négy lába van, és mégse tud késsel enni* (Kovács Erzsébet Anita 2004).

Sajátos vonásokkal rendelkező, némileg különálló csoportot alkotnak a **közmondás-összevonások (keveredés vagy kontamináció)**, ebben az esetben a közmondás egy részét egy másikból kiemelt résszel helyettesítik. Ennek a típusnak számos példája származik Timár Györgytől (Timár 1985: 132–134), ezeknek többsége megjelenik később más forrásban is, elsősorban internetes fórumokban, illetve egy levelezőlistához való hozzászólásokban: *Ki mint veti ágyát, úgy arat* (Timár 1985: 133); *Nemakarásnak nem kell cégér* (Timár 1985: 134); *Akinek az isten hivatalt adott, vedd el a lányát* (Timár 1985: 132); *Meghalt Mátyás király, ne nézd a fogát* (Németh Mónika 2004). Leggyakrabban **két proverbiumot** vonnak össze, **az egyik közmondás első felét a másik második felével ötvözve** (ez nem feltétlenül jelent egy-egy tagmondatot): *Nézd meg az anyját, szakaszd le virágát* (móka 2001: #2786); *Több szem, mint kolbász* (szóbeli közlés, Vargha Domokos, 2001. dec.); *Messziről*

¹ Az antiproverbiumok ferdítési módjainak vizsgálatánál a T. Litovkina Anna és Vargha Katalin közös adattárában található mintegy 7000 magyar antiproverbium szövegre támaszkodunk.

jött emberre ne bízd a káposztát! (Kádár Cecília 2004); *Várt lány disznót győz* (Kádár Cecília 2004). Különösen szórakoztatóak azok a persziflázsok, amelyek **három proverbium** összevonásából keletkeztek: *Ha rövid a karod, addig nyújtózkodjál, amíg el nem törik* (Timár 1985: 133); *A jó bornak kétszer ad, ki maga esik bele* (Timár 1985: 132); *Aki korán kel, hamarabb utoléri, mint alma a fájától* (móka 1997: #1511).

2. 2. Kiegészítő elemek hozzáadása

Nagyon kedvelt ferdtítési típus a **kiegészítő elemek hozzáadása** a közmondáshoz (**bővítés, toldás**). Bővíthetik az eredetit **egy betűvel**: *Nemi akarásnak nyögés a vége* (móka 2001: #2788); *Jóból is megárt a sokk* (Szilágyi 1990: 172. [1973]); *Az a miénk, amit megveszünk* (Pordán Melinda 2004). Olykor **két betű** hozzáadásával történhet a közmondás változtatása: *Vak tyúk is talál szemetet*; (kifacsart 2000: 111); *Májusi áreső aranyat ér!* (Tolna Megyei Krónika 2001. máj. 4.). Máskor egy **morfémával** toldják meg a közmondás valamely szavát: *Szem(üveg)esnek áll a világ* (Vasárnapi Hírek, 1992. febr. 16. 10); *Egységben az erőszak* (Tóthné Litovkina 1993: 158). **Egy szó** hozzátételével fordítják ki a proverbiumot: *Gyakorlat teszi a mestert fáradttá* (Kutasi Anikó 2004); *Nem a ruha teszi az embert mesterré* (Rózsa Virág 2004); *Moizizni mindenhol jó, de a legjobb otthon* (RTL Klub televízió 2003. máj. 12).

Az **egy vagy több tagmondat** terjedelmű megjegyzés hozzáfűzése a legnagyobb alcsoportja a közmondás-bővítésnek. Ez a hozzáfűzés az eredeti közmondás mondanivalóját megváltoztatja, kifordítja, gyakran éppen az ellenkezőjére. A leggyakrabban a „de” kötőszó vezeti be a hozzáadódó elemeket, és e kötőszó még jobban hangsúlyozza a közmondásban rejlő bölcsességgel való szembeszállást: *Nyelvében él a nemzet, de nyelvével még senki sem nemzett* (Tóthné Litovkina 1993: 191); *Nem a ruha teszi az embert, de jó, ha van rajta* (Baláti Gabriella 2004); *Tévedni emberi dolog, de isteni érzés* (kifacsart 1999: 30). **Egy különálló mondatot, vagy akár több mondatot** is hozzátoldhatnak az eredeti közmondáshoz: *A pénz nem boldogít. De a hiánya még sokkal kevésbé* (Timár 1985: 131); *A hazug embert könnyebb utolérni, ha sánta. Vagy ha áll. De ha szembejön, még könnyebb* (dakota 2000: 436). A több mondatos kommentár különösen gyakori szépirodalmi művekben (azonban a szépirodalmon kívül ez a típus gyakorlatilag nem fordul elő), pl. Karinthy Frigyes vagy Nagy Lajos rövid, humoros vagy szatirikus írásaiban. E két szerző írásaira különösen jellemző, hogy egy közmondást idéznek, majd hozzáfűznek egy azt kigúnyoló, meghazudtoló megjegyzést. Karinthy Frigyes *Közmondás* című írása (Karinthy 1981: 71–73) egy füzérnyit fűz össze ilyen közmondásokból és a hozzájuk fűzött kommentárokból. Egy ezek közül:

Aki másnak vermet ás, maga esik bele.

Aki másnak valami kellemetlenséget csinál, neki van belőle baja. Például ha valakiről bebizonyítom, hogy azt a sok pénzt, ami van neki, sikkasztotta, és neki ezzel kellemetlenséget csinállok, nekem van belőle bajom, mert akkor ő nem ad nekem abból a pénzből. Fordítva viszont: *aki magának vermet ás, más esik bele*; például ha én elcsábítok egy leányt, más veszi el feleségül.

A közmondás bővítésének német és angolszász nyelvterületen nagyon elterjedt típusa az ún. **wellerizmus**. A műfajt Charles Dickens *Pickwick Klub* c. regényének egyik alakjáról, Samuel Wellerről nevezték el, aki különösen gyakran élt ilyen típusú kifejezésekkel. A wellerizmus rendszerint három részből áll: az első egy kijelentést tartalmaz (gyakran közmondás, szólás vagy más közhely alakjában), a második megnevezi a beszélőt, a harmadik pedig a szituációt, ahol a szóban forgó közlés elhangzott. A közmondás és a szituáció általában ellentmond egymásnak, nem illik össze. A wellerizmusok is alátámasztják azt, hogy a proverbiumok igazságtartalmát nem mindig veszik komolyan. A magyar köznyelvből csak néhány példát ismerünk erre a típusra: *Tévedni emberi dolog, szólt a sündisznó és lemászott a gyökérkeféről* (Tóthné Litovkina 1993: 199); *A vak is azt mondta, majd meglátjuk*.

2.3. A szűkítés

A bővítés ellentéte, a **szűkítés (kihagyás, rövidítés)** önmagában, más elferdítési eljárás nélkül nagyon ritkán fordul elő az anyagunkban. Kihagyhatnak **egy betűt** az eredetiből: *Jó kezdet, fél iker* (Wolf Mária 2004); *Borra derű* (Gunyics Dóra 2004); *Amit ma megehetsz, ne halaszd holnapra* (Hernádi 1985: 232). **Egy szóval** is szűkítik a közmondást. Kihagyhatnak egy szót a közmondás elejéről: *Kicsi sokra megy* (HVG, 2001. 44. sz. 100); vagy végéről: *Az Orbán-kormány mérlege II. Minden jóban van valami* (HVG, 2002. 8. sz. 125). A leggyakoribb azonban a szó kiesése a szöveg belsejéből: *Kicsi, de erős* (HVG, 2000. 25. sz. 44). Többször a *ne(m)* szócska esik ki: *Ami késik – múlik* (Ludas Matyi, 1988. febr. 10. 12); *Amit ma megethetsz, halaszd holnapra* (Tóthné Litovkina 1993: 150); *A pénz boldogít* (Ludas Matyi, 1987. ápr. 29. 5).

Esetenként csak **az egyik tagmondat** marad meg, így a csonka közmondás inkább csak utalás az egészre. Inkább akkor tekinthetjük a csonkítás eredményét közmondás-paródiának, amikor más módszerrel együtt érvényesül. Különösen gyakori közmondás-felek használata a szatirikus lapok és a *HVG* címeiben és képaláírásaiban mind eredeti formában, mind más ferdítési móddal kombinálva: *Véres izraeli-palesztin összecsapások. Saron megy a hegyhez* (HVG, 2000. 40. sz. 18). A proverbium szűkítése igen gyakori eljárás a sajtóban, a **kérdés formájú**, a közmondás igazságát számos esetben megkérdőjelező **címekben**: *A cél szentesít?* (168 óra, 1990. aug. 27. 18); *Egy fenékkal két lovat?* (Beszélő, 1991. jún. 15. 8).

3. Összegzés

Tanulmányunkban az antiproverbiumok kedvelt ferdítési módjait (csere, betoldás, kiesés) vizsgáltuk meg, mindegyiket néhány példával megvilágítva. Több esetben változatos módon kombinálódhatnak ezek a ferdítési eljárások. Olykor a proverbium eredeti szövegéből csak 1–2 szó marad meg. Ugyanakkor elengedhetetlen, hogy az eredeti közmondás felismerhető legyen, hiszen a paródia csak így érthető. Végül hangsúlyoznunk kell, hogy a paródia csak akkor hatásos, ha az eredetire ráismernek mögötte. A proverbiumok elferdítése tehát feltételezi a közmondások ismeretét, és az állandó visszautalással élteni azokat.

Irodalom

- T. Litovkina, A., Mieder, W. 2005. „*A közmondást nem hiába mondják*”. *Vizsgálatok a proverbiumok természetéről és használatáról*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- T. Litovkina, A., Mieder, W. 2006. *Old Proverbs Never Die, They Just Diversify: A Collection of Anti-Proverbs*. Burlington: The University of Vermont – Veszprém: The University of Veszprém
- T. Litovkina, A., Vargha, K. 2004. „Addig jár a borsó a levesbe, míg fizeted a menzát”. Közmondás-paródiák a PTE IGYFK diákjai tollából. In: *Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar Tudományos Közleményei*. VII. kötet. 112–137.
- T. Litovkina, A., Vargha, K. 2005a. „Éhes diák pakkal álmodik”. *Egyetemisták közmondás-elváltoztatásai*. Budapest.
- T. Litovkina, A., Vargha, K. 2005b. „Viccében él a nemzet”. *Magyar közmondás-paródiák*. Budapest: Tinta könyvkiadó
- Mieder, W., Tóthné Litovkina, A. 1999. *Twisted Wisdom: Modern Anti-Proverbs*. Burlington, Vermont: The University of Vermont.
- Tóthné Litovkina, A. 1993. *Felmérés a magyar közmondások ismeretére vonatkozóan és a felmérésben legismertebbeknek bizonyult közmondások elemzése*. Kandidátusi disszertáció (kézirat).
- Vargha, K. 2004. *Mai magyar antiproverbiumok*. (Szakdolgozat, ELTE) Budapest.
- Vargha, K. 2005. Nincs új a net alatt. Antiproverbiumok az interneten. In: Csörsz, R. I., Gulyás J., Tóth, A. (szerk.): *Mindenek Gyűjtemény II. Tanulmányok Küllős Imola 60. születésnapjára*. (ELTE Folklore Tanszék, Budapest, Artes Populares 22), 371–388.
- Vargha, K., T. Litovkina, A. 2006. „Hallgatni Arany, beszélni Petőfi”. A magyar antiproverbiumok ferdítési módjai (formai változatok és nyelvi humor). *Magyar Nyelv*. (in press)

Források

- Dömötör Á. 1989. Közmondás-paródiák. In: *Magyar Nyelvőr* CXIII. évfolyam, 128.
Karinthy Fr. 1981. *Én és Énke*. Móra, Budapest: Anno Kiadó.
Schenk J. 1996. *Diák szó-kincs-tár: helyesírás, fogalmazás, olvasás: [helyesírási szótár általános iskolások számára]*. Budapest: Dóm.
Sirisaka, A. 1900. Anyósok könyve. Humorisztikus, szatirikus anyós-tárgyu apróságok mulatságos és tanulságos gyűjteménye. Pécs.
Szilágyi D. 1990. Élnem adjatok. Vers, próza, esszé (1956–1976). Bukarest.
Timár Gy. 1985. *Válogatott agyrémeim*. Budapest: Múzsák Közművelődési Kiadó.

Az internetes források rövidítéseinek feloldásai

- dakota = index fórum politika 'dakota közmondások', 1999–2002
URL: <http://forum.index.hu/forum.cgi?a=t&t=9007133&w=40>
frankó= URL: <http://index.hu/franko/kozmondas>
kifacsart = index fórum törzsasztal 'Kifacsart szólások, közmondások', 1999–2000
URL: <http://forum.index.hu/forum.cgi?a=t&t=9001381&uq=123>
móka = HIX Móka internetes levelezőlista (archívuma)
URL: <http://www.hix.hu/cgi-bin/archive.cgi?ujzag=MOKA>

IV. Kognitív nyelvészet

On inheriting arguments from research on (argument) inheritance

Mario Brdar – Rita Brdar-Szabó

The results of original linguistic research and resultant models and paradigms have always been "inherited" by most philological courses taught at universities, of course in a pedagogically processed form, and with a due time-lag. In this paper we take a look at the morphosyntactic phenomenon of argument inheritance and examine the immediate classroom applicability of the forms of argumentation used in two large linguistic paradigms, generative grammar and cognitive linguistics. On a case study of *depend on* and its derivatives, we show that the latter approach, making use of notions such as image schemas, metaphor and metonymy, is more appealing, particularly when it comes to handling "unruly" data, which means that its argumentation line can be more easily assimilated into teaching materials.

The essence of the phenomenon of argument inheritance is that complex words exhibit morphosyntactic properties that are identical to the properties of one of their constituents. In other words, complex words inherit formal properties from their constituent parts (Booij 2000: 857). In many cases, the number and the form of complements of derived adjectives seem to be inherited from the corresponding verbs or nouns:

- (1) depend on - dependent on
- (2) defend sth/sb against sth/sb – defensible against sth

It will be seen that while cases of inheritance may indeed exhibit a fairly high degree of regularity, our motivation account is only skin-deep because the whole issue is just shifted to the construction from which a pattern is inherited. The problem with the phenomenon of inheritance is that it only makes plain the application of analogical processes in the case of constructions with complex words, but is not capable of telling us as much about why we have certain morphosyntactic properties that get inherited, i.e. how the properties that get percolated get there in the first place. Specifically, from the fact that the verb *depend* takes a prepositional complement introduced by *on*, it follows that the adjective *dependent*, derived from the verb by means of a suffix, will also take the same type of complement. But there is another derived adjective, *dependable*, which apparently does not inherit anything, and the question is why. The formal mechanism of feature percolation assumed in generative morphology fails to kick in, and the best that the model can do is assume that this is just an idiosyncratic or arbitrary fact. However, in between two apparently extreme cases, arbitrariness on the one hand, and predictability on the other, we have a range of cases that, though not fully predictable, are nevertheless not entirely arbitrary.

Depend, as we know, is a prepositional verb taking complements introduced by *on*:

- (3) a., America depends on Arab oil.
(3) b. Children depend on their parents for all of their material needs. (LDoCE)

That the choice of the preposition is not accidental becomes clear when one considers the meaning of the whole construction, the meaning of the preposition, and the verb itself. Let us start by considering the preposition *on*. This is one of the most polysemous items among prepositions, i.e. it can have a whole range of more or less specific meanings or senses, but it appears that one of its basic uses is to denote the relation of spatial support. The entity that is construed as surface serves as the support for another entity. One of the entailments of this spatial arrangement is that the two entities are in close physical contact. Another is that the supporting entity as a whole or at least some of its parts must be placed lower relative to the supported entity. In short, the preposition realizes two integrated image schemas, CONTACT and SUPPORT (cf. Oakley, in press).

The situations in which *on* is appropriate to use to describe the position of two entities relative to each other may include the ones exemplified by sentences such as (4) a-b., where there is still contact and support, but the supporting surface is not entirely beneath the supported entity:

- (4) a. the cottage on the hillside.
(4) b. the box on the staircase.

Since the supporting surface is seen as a background makes it possible to use *on* even in situations such as:

- (5) a. the picture on the wall.

What is more, *on* is appropriate even to refer to the location of the fly in:

- (5) b. the fly is on the ceiling.

although we have precisely the opposite of the basic situation.

Let us now turn to the meaning of the verb *depend*. The verb *depend*, which can be traced back to Middle English *depend(en)*, Old French *depend(re)*, and ultimately to Latin *dēpendere*, is a polysemous lexeme, but we find it significant that one of its present meanings (though not the most frequent one) is to ‘hang down’, as in:

- (6) The chandelier *depends from* the ceiling of the ballroom.

Note that the verb is here used with another preposition, *from*, and that the relative position of the supporting entity and the supported entity is actually reversed, i.e. the supported entity is suspended from the supporting entity and the former is thus placed below the latter. The two are normally not in a direct contact position—they are often linked by a third object whose one end is attached to the supporting entity, while the supported entity is attached to its other, lower end.

We have seen that the preposition *on* can be used for a situation that does not involve canonical support, but it is certainly puzzling that we find *depend* followed by this preposition in examples such as (3), because the specification of support inherent in the preposition is largely incompatible with the specification of suspension inherent in the verb.

It could be claimed that the reversal of the SUSPENSION schema into the SUPPORT schema is made possible by the conflation of three factors. Firstly, it is the flexibility of construal in which the absolute topological relations can be overruled due to the fact that the figure and ground are perceived from the subjective point of view of a human perceiver, which makes it possible to keep their relative position intact while rotating the whole set so that the ABOVE- BELOW relationship between the figure supported by the supporting ground becomes the IN-FRONT-OF - BEHIND relationship.

Secondly, the reversal is facilitated by the fact that in examples in (3) we do not have literal topological relations. The verb is not used in the domain of physical topological world but rather in the domain of social world. In other words, topological support corresponds to asymmetric relation between social entities. The metaphorical extensions of the type that we observe here should in themselves be of considerable importance in making possible some alterations in imagery. Note, however, that the idea of asymmetric relations such as described in (3) is compatible with both suspension and support, depending on which entity is profiled or in the focus of attention.

What seems to be another decisive factor is a further metaphoric extension from the literal meaning of *support* into the domain of causal relations. The dominant imagery model prerequisite for relating two states of affairs in English is SUPPORT rather than SUSPENSION (though cf. Croatian, German, or Hungarian), as evidenced by synonymous verbs such as *rest on*, *hang on* and *hinge on*, as well as the construction *base X on Y*, which take exactly the same kind of complement.

Let us now characterize the relation between two states of affairs that obtains due to metaphorical extension. First of all, it is important that we recognize that the stability of the position of the supported entity is only possible if the supporting surface stays in its place. The stability of the latter is so to say a necessary condition for the stability of the former. As the position or stability of the latter changes, the position or stability of the former also changes. If the latter collapses, the former does too. Likewise, the truth-value, existence or fulfillment of a state of affairs is supported by the truth-value, existence or fulfillment of the supporting state of affairs. If the support for a mental construction is removed, the whole construction collapses. In other words, whether something obtains or happens is causally supported by or related to something else obtaining or happening. This explains why the meaning of *depend on* in examples below crucially involves the notion of ‘changes accordingly’:

- (8) a. it will *depend on* the circumstances whether we will decide to place some security forces in Kabul or just wait for the U.N. to play a role.
- (8) b. Living standards, wages and profits all *depend on* productivity.

(8) c. And Mr Solomon offers a convincing picture of a young Mozart struggling to please a difficult parent, yearning for love that did not *depend on* performance and yet ever more resentful of paternal pressure and demands.

(8) d. I guess it'll *depend on* what the circumstances are...

The set of examples above clearly demonstrates the tendency for the „supported” and the ”supporting” item to refer to states of affairs, i.e. situations or events. In many of these examples, one of them or both are realized as a clause (e.g. *what the circumstances are of where they get him and what he does*, as in (8) d.), or as a nominalization that can easily be related to a clause denoting a state of affairs (e.g. *performance*).

Metaphorical extensions, however, do not stop with such mappings into the domain of epistemic mental constructs in the sense of causal links between states of affairs. The use of *depend on* can be further extended into the domain of more hypothetic support of epistemic mental construct, where it is used in the sense of ‘be sure, expect’, like verbs such as *rely on*, *bank on* or *count on*. That this is a different metaphoric use from the previous is clearly shown first by the fact that unlike in examples in (8), it can be (and in fact very frequently is) used in the progressive construction, and secondly, and even more importantly, by the range of subjects that appear here. *Depend on* has to do here with a more dynamic type of epistemic mental construct, close to belief. Instead of subject NPs denoting primarily states of affairs, as shown on examples in (8), we now have subjects that are realized as NPs denoting sentient beings, mostly humans. An interesting shift can be observed here—the original ”supported” entities are pushed towards the periphery of the scene, being realized as a non-finite clausal complement, while the conceptualizer gets onstage here as the subject NP, and thus becomes the ”supported,, entity.

(9) a. We’re *depending on* him finishing the job by Friday.

(9) b. I’m *depending on* you to get this done.

This process appears to be an instance of what Langacker calls subjectification. According to Langacker (2004), subjectification has to do with a particular way of construing a scene—it is a semantic shift in which an entity originally construed objectively receives a more subjective construal. A subjectively construed entity no longer constitutes an object of conceptualization, but rather is a part of the conceptualization process itself. In other words it is ”the loss of an objectively construed entity, leaving behind a subjective counterpart” (2004: 5). At least four parameters of attenuation can be distinguished: a change from actual to potential, a change in focus, a shift in domain, e.g. from a physical interaction to a social or experiential one, and a change in the locus of activity or potency.

It could be claimed that after the reorganization of the argument structure, i.e. due to the subjectification we witness in examples like (9), another round of compression in the argument structure is made possible in examples like (10). We might assume that the complement of the preposition could in some cases be interpreted metonymically to stand for a state of affairs (i.e. as a sort of

PARTICIPANT-FOR-THE-WHOLE-EVENT metonymy, as in *I was sorry for John*, where John is understood to mean ‘what happened to John’).

From there, the use of the verb *depend on*, can be further extended into the domain of more interpersonal or deontic belief in the sense of “habitual trust”:

- (10) a. He was the sort of person you can depend on.
- (10) b. You can always depend on Jane.

Now that we have demonstrated various ways in which the use of the verb *depend on* can be extended into a number of more or less distant domains, we might ask ourselves whether it was necessary to go all the way to this last use. As far as the primary motivation of the link between *depend* and *on* is concerned, we might have stopped after the first metaphoric extension. Taking a look at the whole network was advantageous in at least two respects. First, we have seen how various metaphoric extensions can reinforce each other. Secondly, we are also in the position to account for some incoherent points in the inheritance pattern.

We might expect that the inheritance of the morphosyntactic type of the complement would be observed across the board, and that we would have derived adjectives with all the extended senses we observed with the verb. But this is clearly not the case. As the following example shows, the adjective *dependent on* exhibits only the first extended sense:

- (11) That is not likely to happen as long as you are *dependent on* this kind of money.

We also note that there is another adjective derived from *depend*, viz. *dependable*, which takes no prepositional complement:

- (12) Jane is *dependable*.

This adjective is used in the sense of ‘trust’, found at the end of our chain of metaphors and metonymies, illustrated in (10), with the complement of preposition after the verb surfacing as the subject with the predicative adjective. Notice that this particular configuration in the predicate-argument structure is made possible by the prior fact of subjectification, which eliminated from the stage the original “supporting” second- or third-order entity.

The adjective with the negative prefix *in-*, *independent*, takes complements introduced by *of*, which is apparently unexpected in light of what is predicted by assuming argument inheritance being based on percolation. As recently as in the 17th century, this adjective was construed not only with prepositional complements introduced by *of*, but also with *(up)on*, and by *from*. Providing the adjective with a negative prefix brings about the denial of SUPPORT and CONTACT. When we consider the fact that this *of* should be actually understood in the sense of present-day *off*, as historical data seem to indicate, its primary sense being ‘away, away from’, we realize that the SUPPORT schema is suppressed, and contact schema undergoes a metonymy-like transformation, just the opposite of Lakoff’s (1987: 443) PATH FOCUS TO END-POINT FOCUS transformation, i.e. instead of the end-point focus inherent in the CONTACT schema, we get to the path focus, i.e. the idea

of movement away from an entity along this path. This is the schema underlying some adjectives akin to *independent of* in terms of meaning, such as *free of/from*, *rid of*, etc.

In sum, we hope to have shown on a couple of examples that the cognitive approach, making use of independently motivated mechanisms, such as image schema (transformation), metaphor and metonymy, can provide a more realistic and intuitively satisfying motivation for the apparently unruly inheritance facts than the generative approach, which uses an ad hoc mechanism, specifically devised to deal with this particular problem and concord, but not used elsewhere in the model.

References

- Booij, G. 2000. Inheritance. In: Booij, G, Lehmann, Ch., Mugdan, J. (eds.) 2000. *Morphology. An International Handbook on Inflection and Word-Formation. Volume 1*. Berlin – New York: Walter de Gruyter. 857-865.
- Langacker, R.W. 2004. Extreme subjectification: English tense and modals. In: Cuyckens, H., Berg, T., Dirven, R., Panther, K.-U. (eds.) 2003. *Motivation in Language. Studies in Honor of Günter Radden*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins. 3-26.
- Lakoff, George (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago - London: The University of Chicago Press.
- Oakley, T. in press. Image schemas. In: Geeraerts, D., Cuyckens, H. (eds.) in press. *Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

V. Alkalmazott szövegnyelvészet

A szöveg interperszonalitásának multidimenzionális jellegéről

H. Deli Ágnes

1. A szöveg interaktivitásának értelmezése

A szöveg interaktivitásának kérdése az 1970-es évek végén és a nyolcvanas években kerül a kutatók látószögébe. Widdowson (1979) a monológ vizsgálatához interaktív technikát alkalmaz, de Winter (1986, 1992, 1994) és Hoey (1983, 1994) írott szöveg elemzésére használt módszerei is részben hasonlóak. Sinclair (1983) szerint bármely megnyilatkozás két szinten írható le, az ún. autonóm és az interaktív szinten. Brown és Yule (1983: 1-20) a diskurzus két funkcióját emeli ki: a tranzakciót és az interakciót. Előbbi a „tartalom” kifejezésére szolgál, utóbbi célja a társadalmi kapcsolatok alakítása és a személyes vélemény kinyilvánítása. Halliday (1985:68) a nyelv interperszonalis funkcióját két, egymást feltételező cselekvéssel jellemzi, és ezekre az *adás* (*giving*) és a *követelés* (*demanding*) fogalmakat használja. A beszédet tehát joggal nevezhetjük interaktusnak, hiszen olyan váltásban realizálódik, ahol az adás elfogadást, a követelés, adást von maga után.

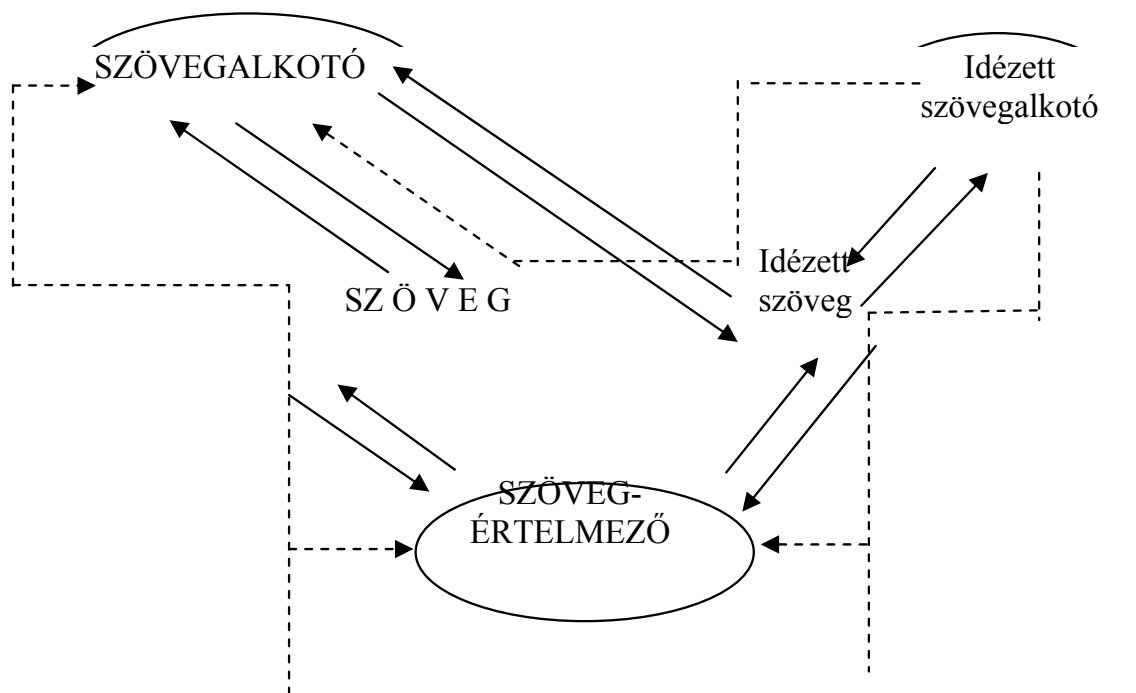
A beszédhez hasonlóan a szövegalkotás és -értelmezés is interakciós folyamatok, jóllehet résztvevői nem azonos térben és időintervallumban kerülnek kapcsolatba egymással. Sok szövegtípus mutat interperszonalis jegyeket, még a formális stílusúak is. Az angolszász szövegkutatásokban tanulmányok egész sora foglalkozik pl. a tudományos szövegek interaktivitásával (l. pl. Thompson 2001, Flowerdew, Dudley-Evans 2002, Hyland 2002, White 2003, Flottum 2005). Bańcerowski (2004) a szaknyelvi szövegek sajátosságairól írva szintén kiemeli a hozzájuk rendelhető *felhalmozás* funkció mellett az *átadás* és *tudástökéletesítés* funkciókat (2004:448), amely szintén interakciót feltételez.

A procedurális szemlélet szerint a szöveg műveletek sora; szándékok, célok, tudás, vélekedések, és következtetések révén valósul meg (l. van Dijk 1977, 1981, de Beaugrande, Dressler 1981). A jól megszerkesztett szöveg egyik feltétele, hogy tervezéskor az író a feltételezett olvasó tudását is vegye figyelembe (l. pl. Coulthard 1994), emellett a szövegelemeket úgy kell elrendeznie, hogy azok minél könnyebben értelmezhetők legyenek az olvasó számára. Beugrande és Dressler (1981) szövegtana valójában pragmatikai és kognitív pszichológiai keretbe foglalja a szöveg létrejöttének folyamatát. A szöveg általuk megjelölt ismérvei között a szándékoltság (a szövegalkotó részéről) és az elfogadhatóság (a szövegértelmező szemszögéből) is egyfajta együttműködési folyamatot feltételez alkotó és olvasó között.

Sperber és Wilson (1986, 1995) Grice (1975, 1978) *inferencia* fogalmából kiindulva értelmezi a kommunikáció folyamatát. Azt hangsúlyozzák, hogy a kommunikáció nem akkor sikeres, ha a hallgató felismeri a megnyilatkozás nyelvi jelentését (azaz dekódol), hanem akkor, ha kikövetkezteti a beszélő szándékát, azaz rájön a megnyilatkozás értelmére (1986: 23-27, 32). Grice (1975: 45) kooperatív viselkedés elméletét idézve rámutatnak arra is, hogy a kommunikáció kölcsönös erőfeszítéseket

kíván a résztvevőktől, különösen akkor, amikor a beszélő megsérti a kooperációs alapelveket, és a megnyilatkozás implikációját ki kell következtetni (ibid.:33-35). Ilyenkor a kódolás szemantikai reprezentációja és a tényleges üzenet, a kommunikációs szándék közötti hézagot a következtetés tölti ki (Sperber és Wilson 1986: 9). Az új információ következtetések sorozatával érhető el a régi információkból. A kognitív hatékonyság a szerzők szerint az abszolút célok figyelembevételével határozható meg, és akkor a legjobb, ha az információ feldolgozása a legkisebb áron a legnagyobb mértékben járul hozzá a kognitív célok eléréséhez (ibid.:46).

A szöveg létrehozása és értelmezése bonyolult mentális folyamatok eredménye, amelyek több síkon mennek végbe, egyszerre több dimenziót teremtve a szövegfolyamatban. A szöveg az interpretáció során kontaktust teremt a szövegalkotó és a szövegértelmező között, amely alapvetően kognitív jellegű, ugyanakkor egyfajta diadikus viszonyban, közös virtuális cselekvésként is értelmezhető. A szövegalkotó szándékán és a szövegértelmezés folyamatán keresztül tehát minden szöveg interaktív; kognitív és interperszonális folyamatok révén valósul meg. Az interakció résztvevői a szöveg alkotója, a szöveg maga - esetlegesen a benne idézett szövegalkotó(k) szövegével -, és a szövegértelmező. A szövegalkotás és az értelmezés során egy többdimenziós viszony alakul ki a résztvevők között:



1. ábra

Interakció és interperszonalitás a szövegfolyamat résztvevői között

1.1 A szövegalkotó és a szöveg

A szövegalkotó tényszerű és nem tényszerű közléseket tesz a világ egy-egy fragmentumáról, ezáltal valamilyen viszonyba kerül szövege tárgyával. A nem-tények a

potencialitás, a feltételezés és az írói értékelés szándékának különféle kifejezéseivel válnak a szöveg részévé. A nem ténsyszerűség alapvetően a mondatok modalitásában, illetve jelzős, határozós szerkezetek használatában realizálódik. Alábbi példáink a nem-tényeket közlő szövegek kategóriájába tartoznak:

1) *Ha esetleg valaki azt gondolná, hogy... az nagyon téved, mert...* (SZJ: 105)

2) *Újfént szomorúan kellett megállapítanom, hogy a gyermekközpontúság, ...a sajtóban szinte kizárólag mint az alapítványi alternatív iskolák sajátossága jelenik meg.* (HVG)

Myers (1990) szerint tudományos szövegekben a szövegíró akkor közli mondanóját pusztá állításként, „kertelés nélkül”, ha olvasója feltehetően a proposíció tartalmával megegyező tudással, véleménnyel és értékrenddel bír, azaz, ha a szöveg értelmezhetőségét nem látja veszélyben. White (2003 263) megerősíti, hogy a „csupasz” állítások (*bare assertions*) általában tényekkel és konszenzuson alapuló tudással kapcsolatos proposíciók.

Az író más alkotó szövegét is idézheti (a beágyazott diskurzusról l. Tátrai 2004: 484-85). A beágyazott szöveghez való viszonya abban jut kifejezésre, hogy az adott szövegrésztől elhatárolja, vagy nem határolja el magát, azaz, hogy hogyan értékeli azt. Első példánkban a szövegíró nyilvánvaló módon elhatárolódik az idézett proposíció tartalmától, majd újraértékel, míg a következő kettőben úgy építi be saját szövegébe a szó szerint, ill. a nem szó szerint idézett szöveget, hogy a proposíció tartalmával egyetértve attól nem határolódik el. Mindkét esetben explicit interaktív viszony jön létre a szövegalkotó és a beágyazott szöveg között:

3) *Pete számára például az úgynevezett „aszimmetrikus unikális morféma” is a meghatározás alá tartoznak, például a **hent-es**, **kort-es** fa-batka stb. vastag betűvel szedett részei. **De hát** ezekben nemcsak a hent, kort, batka lesz így unikális, hanem a szavak „másik fele” is... ..**Szögezzük le Petével szemben,** hogy ...*(K.I: 442)

4) *A modern ipari társadalmakban – írja Chambers (1995:7) – „a társadalmi osztály, a nem és az életkor a társadalmi szerepek elsődleges meghatározói.” Az osztály alkategóriái az iskolázottság, a foglalkozás és a lakás típusa.* (K.M: 57)

5) *Az oktatási rendszerbe is be kell avatkozni **a szegényellenes program szerint**, mert az jelenleg csak mélyíti a tehetősök és a szegényebbek közötti különbséget.* (Nsz: 4)

1.2 A szöveg és a szövegértelmező viszonya mentális folyamatokban jut érvényre. Egy szöveg értelmezése feltételezi az író és olvasó világtudásának összhangját, a háttérismeretek olyan rendszerét, amely a nyelvi és fogalmi ismereteken (tudáskere-ten) túl magában foglalja bizonyos sémák, forgatókönyvek ismeretét is. A szövegalkotó emellett feltételezi és elvárja a szövegértelmezőnek azt a képességét, hogy következtetéseket tegyen, hogy megértse az írói implikaturákat, az új információkat, és

felismerje az egyes proposíciók relevanciáját. Mindehhez kettejük *kognitív tartományának* egyfajta találkozása szükséges. Az interaktív cselekvések és mentális folyamatok révén implicit interperszonális kapcsolat alakul ki a szöveg alkotója és értelmezője között. Explicitté ez a viszony akkor válik, ha például a szövegértelmező levelet ír a szövegalkotónak.

2. Implicit és explicit interperszonalitás

A szöveg interaktivitása értelemszerűen egyfajta személyközi kapcsolat kialakításához vezet. Az 1.1. és az 1.2. pontokban leírtak alapján elmondhatjuk, hogy egy szöveg alkotója és értelmezője minden esetben interperszonális viszonyba kerül egymással. A személyközi kapcsolat szövegalkotó és szövegértelmező között sok szövegtípusban - pl. a tényszerű információt közlő szövegekben, tankönyvekben, ahol a szövegíró diszciplináris ismereteket közöl - alapvetően virtuális és indirekt. Ez implicit interperszonális viszonyt jelent. Az explicit interperszonalitás szövegtípustól függ (pl. levélben, propaganda szövegekben tipikus), de érdekes módon, a különböző tudományok területén publikált szövegek nyelvészeti kutatásai azt mutatják, hogy jöllehet, ezek a legformálisabbnak tartott szövegek közé tartoznak, mégis mutatnak interperszonális jegyeket. Összességében elmondható, hogy írott szövegekben az interperszonalitás jellege és mértéke kultúránként, szövegtípusonként, és szerzőnként is változó.

3. Szándékjelölő kifejezések

A szövegalkotó gyakran direkt módon is megnyilvánul az olvasó felé. Ezzel alapvetően az a célja, hogy a szöveg értelmezésében segítsen, irányítson, azaz, hogy az interperszonális kapcsolat révén **nagyobb kognitív hatékonyságot** érjen el az olvasónál. Például, orientálhatja a szövegértelmezőt azzal, hogy előre jelzi a következő lépését (6) sz. példa lent), cselekvésre szólíthatja fel (7), kérdést tehet fel a gondolatbeli olvasó helyett, amire meg is felel (8). Azért is kérdezhet, hogy gondolkodásra készítse az olvasót (9): lent), és ugyanezzel a céllal feltételezést is tehet (10). Gyakran értékel, amivel egyetértést vagy ellenvéleményt válthat ki (11) és (2): fent) olvasójából. Polemizálhat a képzeletbeli olvasóval (1) példa: fent), tanácsolhat neki valamit (12), és nyíltan gondolkodásra, mérlegelésre is ösztönözheti (13). Példáinkban szöveg interperszonalitása direkt módon nyilvánul meg; a szöveg létrehozója nyíltan jelzi, hogy befolyásolni akarja a befogadót, és tudását, mentális világát meg akarja változtatni.

6) *A továbbiakban **tekintsük át**, mit is jelent a (SZ.J:67)*

7) **Figyeljük meg:** vendéglátó helyeken az első leülők igyekeznek a terem szélén elhelyezkedni. (Nsz: 13)

8) **Mi következhetne ebből?** A földeket nem művelnék, ... (Nsz: 13)

9) **Ürül vagy telik a keserű pohár?** (újságcikk cím) (Nsz: 9)

10) Távolabbi úti céloknál és körutazásoknál pedig azért **lehet kifizetődő** – nagyobb – utazási irodákra támaszkodni, mert (HVG)

11) *Ez az elv viszonylag könnyen elfogadható, ha valaki saját gyermekeire, unokáira gondol.* (SZ.J:25)

12) *A fentiek tükrében érdemes elgondolkodni azon, hogy...* (B.J: 448)

13) *Meg lehet vizsgálni, és össze lehet hasonlítani a különböző...* (SZ.J:29)

A fenti példák nyelvi megformáltságából kitűnik, hogy a direkt interperszonalitás kifejezésének jellemző kategóriái a **mód** és a **modalitás**. Gyakori jelenség, hogy a szándékjelölő kifejezések, mint az anafora vagy katafora egyik összetevője, koherenciát létrehozó szövegelemként is funkcionálnak (pl. (3), (4), (6), (7), (8), (12)), azaz bennük a szöveg két dimenziója, a szövegszint és az interperszonális szint találkozik.

4. Összegzés

A szövegalkotás és –értelmezés bonyolult folyamatai egyfajta kooperáció és kölcsönös mentális erőfeszítések révén többdimenziójú interakciót és interperszonalitást eredményeznek, azaz virtuális kapcsolatot teremtenek a szövegalkotó, az idézett szövegalkotók és a szövegértelmező között. A szövegen keresztül létrejövő személyközi kapcsolatok részben kognitív folyamatokban, implicit módon, a kognitív tartományok találkozásában alakulnak ki, másrészt explicit formában is kifejezésre juthatnak. Utóbbi esetben az interperszonalitás az író direkt megnyilvánulásai-ban, tipikusan a mód és modalitás kategóriái által, az ún. szándékjelölő kifejezésekben realizálódik. Ezek a kifejezések a szöveg két dimenziójának találkozási pontjai, a szövegszint és az interperszonális szint összekapcsolódásának jelei.

Irodalom:

- Bañcerowski J. 2004. A szaknyelvek és a szaknyelvi szövegek egyes sajátosságairól. *Magyar Nyelvőr* 128. évf. 4. 446-452.
- de Beugrande, R. A., Dressler, W.U. 1981. *Introduction to text linguistics*. London, New York: Longman.
- Brown, G., Yule, G. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.
- Coulthard, M. 1994. On analysing and evaluating written text. In: Coulthard, M. (ed.) *Advances in written text analysis*. London, New York: Routledge. 1-11.
- van Dijk T. A. 1977. *Text and Context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London and New York: Longman.
- van Dijk, T.A. 1981. *Studies in the Pragmatics of Discourse*. The Hague, New York: Mouton.
- Flottum, K. 2005. The self and the others: polyphonic visibility in research articles. *International Journal of Applied Linguistics*. Vol.15. No.1. 29-44.
- Flowerdew, J., Dudley-Evans, T. 2002. Genre Analysis of Editorial Letters to International Journal Contributors. *Applied Linguistics*. 23/4. 463-489.
- Grice H. P. 1975. Logic and Conversation. In: Cole, P. and Morgan, J.L. (eds.) *Syntax and Semantics, 3: Speech Acts*. New York & London: Academic Press. 41-58.
- Grice, H. P. 1978. Further notes on logic and conversation. In: Cole, P. (ed.) *Syntax and Semantics 9: Pragmatics*. New York: Academic Press. 113-28.

- Halliday M.A.K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hoey, M. 1983. *On the Surface of Discourse*. London: George Allen & Unwin.
- Hoey, M. 1994. Signalling in discourse. In: Coulthard, M. (ed.) *Advances in Written Text Analysis*. London & New York: Routledge. 26-45.
- Hyland. K. 2002. Directives: Argument and Engagement in Academic Writing. *Applied Linguistics* 23/2. 215-239.
- Myers, G. 1990. *Writing biology: Texts in the Social Construction of Scientific Knowledge*. Wisconsin, WI: University of Wisconsin.
- Sinclair J. M. 1981. Planes of discourse. In: S. N. A. Rizvi (ed.) *The Two-Fold Voice: Essays in Honour of Ramesh Mohan*. Salzburg: University of Salzburg. 70–89.
- Sperber, D., Wilson, D. 1986, 1995. *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Tátrai Sz. 2004. A kontextus fogalmáról. *Magyar Nyelvőr*. 128. évf. 4. szám. 479-494.
- Thompson., G. 2001. Interaction in Academic writing: Learning to Argue with the Reader. *Applied Linguistics* 22/1. 58-78.
- White, P.R.R. 2003. Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text* 23(2). 259-284.
- Widdowson, H. G. 1979. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Winter, E.O. 1986. Clause Relations as Information Structure. Two Basic Text Structures in English. In: Coulthard, M. Knowles, M. (eds.) *Talking about Text*. Birmingham: University of Birmingham, ELR. 88-108.
- Winter, E.O. 1992. The Notion of Unspecific versus Specific as one Way of Analysing the Information of a Fund-Raising Letter. In: Mann, W.C. and Thompson, Sandra A. (eds.) *Discourse Description. Diverse linguistic analyses of a fund-raising text*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 131-170.
- Winter, E. 1994. Clause Relations and Information Structure: Two Basic Text Structures in English. In: Coulthard, M. (ed.) *Advances in Written Text Analysis*. London & New York: Routledge. 46-68.

Források:

- Bańcerowski J. 2004 A szaknyelvek és a szaknyelvi szövegek egyes sajátosságairól. *Magyar Nyelvőr* 128. évf. 4 szám. 446-452.
- Kenesei I. 2004. Szavak, morféma-k, toldalék-kok. *Magyar Nyelvőr*. 128. évf. 4 szám. 441-445.
- Kontra M. (szerk.) 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltáskori Magyarországon*. Budapest: Osiris Kiadó.
- HVG 2006. január 21. szám. 3.old.
- Népszabadság 2006. március 22. szám (Nsz) 4. old. (5) sz. példa), 9. old. (9) sz. példa, 13. old. (7, 8) sz. példák).
- Szlávik J. 2005. *Fenntartható környezet- és erőforrás-gazdálkodás*. Budapest: KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft.

Alkalmazott szövegtan a szövegstilisztika egyik ágában, a stilisztikai minősítésben

Szabó Zoltán

1. Bevezetés

Mint mindegyik tudománynak, a szövegtannak is van egy alkalmazási lehetőségeit magába foglaló ága. Ez az alkalmazott szövegtan. Általános, más alkalmazott tudományágakra is jellemző vonása az, hogy meglétével és kiterjedtségével a fölérendelt tudomány fejlettségét bizonyítja, és azt is jelzi, hogy kutatási területe mennyire tág, hogy alkalmazási lehetőségei hogyan és mennyire gyarapodnak, hogy módszerei hogyan differenciálódnak.

Köztudott továbbá az is, hogy az alkalmazás, nemcsak a már felfedett törvényszerűségek és ismeretek hasznosítását jelenti, hanem az érdeklődők újabb és újabb igényeinek a kielégítését is. Eszerint nem valamelyik tudomány már kialakított elméletén, módszerén és tárgyán múlik, hogy mire használják, hanem az alkalmazók szándékain, igényein. Mindebből következik, hogy az alkalmazás nemcsak tágítja a vizsgálatok körét, hanem meg is újíthatja a szóban forgó tudomány tárgykörét, az addig vallott felfogásokat, valamint módszereit és elméleteit.

Minderre jó példa a minket közelebbről érdeklő szövegtan fejlődésének, mozgásirányainak a szférájában kialakult újabb tárgykör, a számítógépes szövegvizsgálat, és a belőle kinőtt stílusvizsgálat. Az informatika egyre inkább általánosuló új igényét most a hipertext jelzi, amely „a szövegek vagy szövegrészek összekapcsolhatóságát létrehozó eljárás”, olyan eszköz, aminek stilisztikai, sőt irodalomtudományi vonatkozásai is vannak, például az eredetiség vagy a szerzőség megállapításában (Kappanyos 2004: 297, 306; magáról a vizsgálatról l. pl. Koltay 1995, Boda és Porokláb 2001).

Bevezetésként még arra szeretnék utalni, hogy az alkalmazás tartalma, jellege szerint kétféle.

a) Lehet elméleti irányultságú, például abban, hogy a minél produktívabb alapozás érdekében az alkalmazandó elveknek legyen minél jobb, célravezetőbb, elméletileg megvilágított, igazolt értelmezése, explicitálása, vagy ha szükséges, új elméletek kialakítása, átvétele.

b) Lehet gyakorlati irányultságú, ilyen például a reklámszövegek stílushatásának fokozására való törekvés, ennek kidolgozása, eltervezése és kidolgozása.

Ennyi általános, az alkalmazott tudományokra általában jellemző sajátosságok megemlézése után rátérhetünk a témabeli kérdések tárgyalására, mindenekelőtt az alkalmazott szövegtan fogalmának, továbbá az alkalmazás területét jelentő szövegstilisztika értelmezésére.

2. Az alkalmazott szövegtan

Az alkalmazott szövegtant a Petőfi S. János (1996: 217-218) szemiotikai textológiaiájában szereplő interpretációval társíthatjuk. Eszerint ennek keretébe tartozónak

tekinthető mindazoknak a funkcióknak az ellátása, amelyeket a szemiotikai textológia az integráló szövegtudományokban a legáltalánosabb értelemben vett „interpretáló elmélet”-ként betölthet (lásd még Petőfi-Benkes 1998: 55-57).

Ebből is következik, hogy az interpretáció a szemiotikai textológia központi fogalma, amelyet Petőfi (1997: 71-72) analitikus kommunikátum megközelítésnek is nevez.

Az interpretáció egy másik meghatározásában Petőfi (1998: 56, 2004: 58-59) a szövegfeldolgozásról beszél, és ezen a szövegeken, illetőleg a szövegekkel végrehajtható műveleteket érti, és itt is hangsúlyozza, hogy a szövegfeldolgozás központi tartományát az interpretációfolyamatok alkotják (Petőfi 2004: 58).

Különben Petőfi (1998: 56, 2004: 93-96) az interpretációnak többféle típusát, illetőleg típuspárját különbözteti meg. Ezek közül számunkra itt a következő három a legfontosabb: értelmező és értékelő, leíró és érvelő, valamint intuitív (spontán) és elméleti. Ennek alapján Petőfi (1999: 40) az itt tárgyalt két diszciplínánkról megállapítja, hogy a szövegtan elsődlegesen értelmező, a stilsztika viszont elsődlegesen értékelő jellegű.

Bencze Lóránt (1996: 37) is foglalkozott idetartozó interpretációtípusokkal, és kétféle típust különít el: szociointerpretáció (életkor, iskolázottság, társadalmi hovatartozás) és kognitív interpretáció (az értelmi, megismerésbeli folyamatokra tekintettel levő magyarázat).

És van még Petőfinél (2004: 75-76) két metodológiának nevezett kategória, amelyeket a szemiotikai textológia interdiszciplináris keretében (a filozófia, pszichológia, szociológia, szemiotika és társai mellett) szerepeltet: a) az empirikus metodológiák (az interpretáció létrehozása) és b) a formális metodológiák (az interpretáció eredményeinek explicit reprezentálása).

Mindaz, amit eddig az alkalmazott szövegtanról elmondtunk, elsődlegesen a vizsgálat elveire, módjaira vonatkozik. A következőkben néhány példát kell mondanunk a vizsgálatok idetartozó tárgyaira, hogy ebből is kitessék széles alkalmazási területe:

1. anyanyelvi és idegen nyelvi oktatás, szövegalkotás (fogalmazás), a szövegbe-fogadás (értelmezés, értékelés), szövegrögzítés, szövegproduktálás,
2. tömmegkommunikáció (újság, rádió, tévé),
3. fordítás, tolmácsolás (egyben összehasonlító szövegtan is), 4. reklámhirdetés, plakát,
5. kriminalisztika, kriminálpszichológia,
6. gépi kivonatkészítés, adatfeldolgozás, indexek készítése, programozás, 7. a nem nyelvi szövegek (pl. film, zene, festmény, gesztus, mimika, tánc).

És nyilván idetartoznak a szövegtan társtudományai (pl. poétika, narratológia, retorika, esztétika, stilsztika), amelyek lényegében már a szövegtan integrált diszciplínáinak tekinthetők.

Az alkalmazott szövegtan stilsztikai jelentőségének tárgyalásához az alap a szövegtan és a stilsztika interdiszciplináris kapcsolata. Ennek produktivitását az a szerencsés körülmény magyarázza, hogy – mint már említettük – a szövegtan feltűnően interdiszciplináris, sőt multidiszciplináris tudomány, amelynek egyre nagyobb az integráló ereje és alkalmazási területe. Ugyanakkor a stilsztikának is sokirányú tu-

dományközi kapcsolatai vannak, és integráló erejéről is beszélhetünk, emellett azonban integrálható és integrált is.

Ennek egyik összefüggését jelzi Petőfi S. János (1999: 36, 2004: 73-85) azzal, hogy a szövegtanhoz kapcsolódó fentebb már felsorolt diszciplínákat, köztük a stilisztikát is, mint a téma szempontjából kiemelt diszciplínákat a szövegtan társtudományainak nevezi. A szövegtan és a stilisztika kapcsolatának megítélésében ennél is továbbmegy Károly Sándor (1979: 29), amikor a szövegtant és a stilisztikát ikertudománynak nevezi.

A két tudomány kapcsolatát többen is tévesen ítélik meg. Ilyen vélemény például az, hogy a stilisztika sokszor a szövegtannal konkuráló tudományként jelentkezik (erről lásd Petőfi 1999: 40). Ugyanerről tájékoztat egy német nyelvű tanulmánykötet címe is: *Kontroversen, alte und neue. Textlinguistik contra Stilistik?* (ld. Helikon 1995/3: 365).

Az eddig említett pozitív és negatív véleményeket Kemény Gábor (2002: 24) így összegzi: a szövegtan kialakulásával a stilisztika nemcsak veszedelmes riválist, hanem szövetségest, fegyvertársat is kapott.

3. A stilisztikai minősítés

Ennyi bevezető megjegyzés után következhet a célul kitűzött vizsgálati téma kifejtése. Ennek kerete, diszciplináris területe a szövegstilisztika egyik ága, a stilisztikai minősítés.

Maga a szövegstilisztika egy új, de inkább még csak kialakulóban lévő sajátos tartalmú, összetételű, szemléletmódú stilisztika, más szóval inkább még csak egy lehe-tő diszciplína, amelynek lényeges, megkülönböztető sajátossága a textológiai tartalom és meghatározottság. Hangsúlyoznunk kell, hogy a sajátosan szövegstilisztikai jelleg elsősorban nem tárgyában ragadható meg, mint többen is vélik. Vizsgálati témái ugyanis lényegében ugyanazok, mint amelyek a különböző stilisztikákban általánosak. Ami benne sajátos, annak forrása a textológia, az, hogy diszciplináris összetevői szövegtani alapokból eredeztethetők (pl. stílustípusokat szövegtípusokból lehet levezetni), és persze az is, hogy a vizsgálatok módszere alapelveiben a szövegtől való meghatározottság dominál. Egyszóval relevánságát mindenben a textológiai orientáció, a szövegközpontú beállítottság jelenti (Szabó 2005).

A stilisztikai minősítés a stilisztikáknak, így a szövegstilisztikának is egyik ága. Tárgya a szövegalkotó elemek stíláriis értékének és funkcióinak a megállapítása, megmagyarázása. Ebből is következően mondhatjuk, hogy a szövegstilisztika hierarchiájában ez az alsó szint, ennél magasabb a szöveg szintje, amelynek stilisztikai ága a stilisztikai elemzés, ennél is magasabb szint a szöveg feletti minőség, amelynek stilisztikai diszciplínája a stílustípusok vizsgálata, a stílustipológia.

A stilisztikai minősítésben a kiindulópont annak megállapítása, hogy a vizsgálandó nyelvi elemek, diszciplínánk szempontjából szövegalkotó elemnek, textémának avagy más műszóval szövegatomnak (Enkvist 1978: 177, 182) nevezhető nyelvi elemeknek (tehát pl. egy hangsajátosságnak, egy szónak vagy egy mondatnak) van-e stíláriis értéke, funkciója, és ha van, akkor milyen a jellege, foka, és hogy ez miből fakad, mi a forrása.

A vizsgálati keret, diszciplínaterület és tárgy mellett szólnunk kell még az alkalmazott szövegtanban lehetséges megközelítési lehetőségekről is. Miután a bevezető részben megvilágítottuk a lényegét, és több részletkérdését is érintettük, itt most már csak azt kell hangsúlyoznunk, hogy elvileg idevonhatjuk az alkalmazott szövegtan valamennyi hasznosítható tézisé, persze elsőbbséget adhatunk itt annak, ami gyakorlati értékű és ezen belül is műveleti jellegű.

Az ezt megvilágító példa előtt épp a módszer jobb megvilágítása érdekében meg kell jegyeznünk, hogy a megállapítandó stiláris érték (amit többen is expresszivitásnak neveznek) a szövegben képződik, közvetlen meghatározója a szövegegész. Ezt világíthatjuk meg Ady *Elbocsátó szép üzenet* című versének egy szavával úgy, hogy sarkítani fogunk a kérdéses szó különböző szövegbeli összefüggéseire.

A vers egyik sorában egy Adytól alkotott képzett szó van: *Hisz rajtad van Krőzusságom nyoma*. A *Krőzusságban* a képző nagy mértékben tömörít, két jelentést sűrít össze: a *Krőzuséhoz hasonló gazdagságom*. Stiláris értéke elsősorban tömörítő funkciójából és újszerűségéből fakad, de abból is, hogy az elvontabb *gazdagság* jelentést egy személynévvel konkretizálva, képszerűen fejezi ki. A vers jelentésegészéből és különböző összefüggéseiből adódóan ez a nagy gazdagság egy nagy érzést, kigyúlt szenvedélyt, Léda mitizálásának megnövekedett erejét érzékelteti, és mindez arra jó, hogy Lédát nagy értéként, a mítosz asszonyaként jelenítse meg, aminek konkretizálása a *százszor-tört varázs* és az *ékes Léda-zsoltár*. Minderre a versnek még egy sora utal: *(dobom feléd) Feledésemnek gazdag úr palástját* (az értelmezés alapjáról ld. Király 1970: I. 402-403).

Ennyiből is látható, hogy a szövegközpontúság, a szövegegészhez való igazodás a stilisztikai minősítés legfontosabb és legproduktívabb elve. Ez mint olyan tulajdonképpen a Petőfi S. Jánostól jelzett és fentebb már említett interpretáció, illetőleg szövegfeldolgozás, vagyis az alkalmazott szövegtan elve és legfőbb műveleti jellemzője.

Emellett még vannak valamilyen tartalmat jelző műveletek, amelyek sok más tudomány számára is alkalmazhatók, és amelyek kiegészítői, segítői, esetleg javítói lehetnek a tulajdonképpen szövegtani vizsgálatoknak, és így közvetve, áttételesen végső fokon alkalmazott szövegtani műveletek is. Az egyik legfontosabb ilyen művelet az összehasonlítás (Szabó 2001).

A szövegalkotó elemek stiláris értékének megállapításában és megmagyarázásában kétségtávol sokat segíthet az összehasonlítás. Valamely nyelvi elem expresszivitását úgy minősíthetjük, hogy egy másikéhoz hasonlítjuk egy nyelven belül vagy nyelvek között. Az egy nyelven belüli összehasonlításokban a viszonyítási alap sok minden lehet. Hasonlíthatunk például semleges értékű szinonimához. Az *atya* stiláris értékét az *apa* szóhoz viszonyítva emelkedettnek, ünnepélyesnek mondhatjuk: a *haza atyja, irgalom atyja, tisztelendő atya* (Értsz.).

A nyelvek közötti összehasonlításhoz jó viszonyítási alapot biztosít a fordítás, az irodalmi művek fordításai. Itt a támpont az eredeti és a lefordított szöveg alkotó elemeinek, stiláris sajátosságainak az egybevetése, és ennek alapján való értelmezése és értékelése. Még több összehasonlítási lehetőség adódik abból, ha az eredeti szövegnek több fordítása is van. Minderre jó példa Verlain *Chanson d'automne*-jának több magyar, valamint angol, német és román fordítása (mindegyikből csak az első három sort idézzük):

Les sanglots longs Des violons De l'automne	Ősz húrja zsong jajong, búsong a tájon (Tóth Árpád)	Zsong, zsong, borong Az ősz bolond Hegedűje (Szabó Lőrinc)
When a sighing Begins In the violins Of the autumn-song. (Arthur Symons)	Leise naht die Neige Der Herbst hebt die Geige: Wie weinem in Wind. (Ernst Fischer)	Al toamnei lin Prelung suspin ca de vioară (Ion Ciorănescu)

Az egybevetésből kiderül, hogy a halmozódó nazális hangoknak (*m*, *n*) hangulatfestő szerepük van, vagyis a hangalak ugyanazt a hangulatot kelti, mint a szavak (pl. *zsong*, *jajong*, *búsong*, *borong*) tartalmából fakadó jelentés: a borongós őszi hangulat felidézése. És ez elsődleges stiláris érték, különben nem lehetne megmagyarázni, hogy a fordítók miért tartották meg az eredeti szöveg nazális hangjait.

Hogy az idézett magyar fordításban a nazálisok expresszív hangutánzás alakítói, annak egy hangbenyomás megítéléséből adódó magyarázata is van. Fónagy Iván (1959: 58) szerint nazális csengésűnek érezzük a hegedű hangját; a gyerekek is orrhanggal utánozzák ezt. És így értünk el egy előre jelzett művelethez, a minősítéseket kisegítő művelethez.

Fónagnak az előbb idézett magyarázata a stilisztikai minősítéseknek egy külső kontextusbeli lehetőségének az alkalmazására utal, arra, hogy nem belső, szövegtani (nyelvi, irodalmi), hanem más, közelebbi vagy távolabbi diszciplínák (például fizika, lélektan) tárgykörébe tartozó tények, eredmények is hasznosíthatók.

Erre az első példa tulajdonképpen az, amivel Fónagy fentebb idézett megállapítását igazolja: a fizika, illetve az akusztika egy mérési adatával, amiből az következik, hogy nem véletlen, ha nazális csengésűnek érezzük a hegedű hangját, hisz a hegedű hangszínét kialakító első felhangnyaláb 300-400 Hz táján észlelhető, a nazális hangoké pedig ehhez közel állóan 200-400 Hz között van (Fónagy 1959: 58).

Egy másik példa a minősítéseket kiegészítő műveletekre a lélektanból van. A színesztéziák expresszivitásának minősítésében jól hasznosíthatók a kísérleti pszichológia idetartozó mérési eredményei. A színesztéziákban társuló érzéki érzetek között **összeegyeztethetlenség** van, de ennek foka, mértéke nem azonos. Ebből következően a két érzéki érzet közötti szemantikai távolság és közelség sem egyforma, ennek pedig meghatározó szerepe van a színesztéziák értékelésében. A legnagyobb szemantikai távolság a látási és a tapintási érzet között van: a *színek selyme* (Tóth Árpád: *Szédület*). A legkisebb távolság viszont a tapintás és az ízlelés között van: *édes selymek* (Szabó Lőrinc: *Piros kis húsbarlang a szád*) (minderről jól tájékoztat P. Dombi 1974: 72-82).

És még egy idevágó érdekes kettősség az, hogy a műveletek expresszivitások forrásai is lehetnek. Jó példa erre Köck (1973) szövegidő-elmélete. Köcknél ugyanis a szövegidő (a szöveget alkotó elemek egymásutánisága) egyrészt a szöveghatás pragmatikai vizsgálatának az alapja (tehát művelet), másrészt pedig stiláris lehetőségek forrása, például a stíluszeszközök (többek között a ritmus) fékezése és egyáltalán a sok stíluszeszköze, eljárásra vonatkoztatható hatáskeltő késleltetés (retardáció).

4. Összegzés

Összegzésként két megjegyzést fogalmazhatunk meg. Az egyik az, hogy az alkalmazott szövegtan jó néhány sajátossága más tudományok alkalmazott ágainak is jellemzője (ld. pl. Szabó 1998). A másik pedig az előbbiből is következően az, hogy más területről való eljárások is jól hasznosíthatók, ami többek között arra is jó, hogy megkönnyíti univerzálék felfedését, ami mindegyik tudományban általános kíváncsi.

Mindkét megjegyzésből következik, hogy a szövegtannak nagy a stilisztikai jelentősége. A szövegtan a stilisztikát ott és abban segíti, amiben leginkább segítségre szorul, és ez a már régóta tárgyalt elméleti alap mellett az eddig jóval kevesebbet tárgyalt alkalmazás, a gyakorlatban való hasznosítást is jelenti.

Irodalom

- Bencze L. 1996. *Mikor. Miért. Kinek. Hogyan.* Budapest: Corvinus Kiadó.
- Boda I. K. – Porkoláb J. 2000. *Számítógépes stilisztikai és szövegtani tanulmányok.* Debrecen: A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai.
- P. Dombi E. 1974. *Öt érzék ezer muzsikája. A szinesztézia a Nyugat lírájában.* Budapest: Kriterion Könyvkiadó.
- Enkvist, N. E. 1978. Stylistics and text linguistics. Wolfgang U. Dressler (ed.): *Current trends in textlinguistics.* Berlin – New York: Walter de Gruyter. 174-190.
- Fónagy I. 1959. *A költői nyelv hangtanából.* Budapest: A Magyar Tudományos Akadémia Irodalomtörténeti Intézete.
- Kappanyos A. 2004. Hipertext. „A számítógép és a humán tudományok”. *Helikon* 3: 299-312.
- Károly S. 1979. A szöveg és a jelentés szerepe a kommunikációs szemléletű nyelvészeti törekvéseinkben. Szathmári I. - Várkonyi I. (szerk.): *A szövegtan a kutatásban és az oktatásban.* Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 23-32.
- Kemény G. 2002. *Bevezetés a nyelvi kép stilisztikájába.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Király I. 1970. *Ady Endre I-II.* Budapest: Magvető Kiadó.
- Koltay T. 1995. A hipertext szövegségéről. *SzemSzt.* 8: 115-116.
- Köck, W. K. 1973. Time and text: towards an adequate heuristics. In: Petőfi, J. S. and Rieser, H. (eds.) *Studies in text grammar.* Reidel Publishing Company, Dordrecht-Holland/ Boston-USA: Reidel Publishing Company. 113-204.
- Petőfi S. J. 1996. *Az explicitég biztosításának feltételei és lehetőségei természetes nyelvi szövegek interpretációjában.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. (ld. Iskolakultúra 2: 157).
- Petőfi S. J. 1997. Egy poliglott szövegnyelvészeti-szövegtani kutatóprogram. *Officina Textologica* 1.
- Petőfi S. J. 2004. *A szöveg mint komplex jel. Bevezetés a szemiotikai-textológiai szövegszemléletbe.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Petőfi S. J. - Benkes Zs. 1998. *A szöveg megközelítései. Kérdések-válaszok. Bevezetés a szemiotikai szövegtanba.* Iskolakultúra 2, Budapest.
- Szabó Zoltán 1998. Gondolatok az alkalmazott stilisztikáról. *Modern Nyelvoktatás* 4: 20.
- Szabó Zoltán 2001. Gondolatok az összehasonlító stilisztikáról. *Nyr.* 1: 306.
- Szabó Zoltán 2005. Egy lehető szövegstilisztikáról. *Nyr.* 4: 437-451.

VI. Fordítástudomány

A fordításnyelvről, avagy a flamand szőnyeg láthatatlan szálairól

Balaskó Mária

Azt, hogy milyen összefüggésben kerülhet kapcsolatba a címben megidézett szőnyegkészítés a fordítással, Cervantes világítja meg: egy nyomdába betévedvén, ahol éppen egy olaszról lefordított könyvet nyomtattak, Don Quijote a következő szavakkal fordul az íróhoz, Don Antonio Morénóhoz:

„... valamit egyik nyelvről a másikra lefordítani (...) szakasztott olyan, mintha az ember visszajáról nézné a flamand szőnyeget; igaz ugyan, hogy az alakok így is látszanak, de tele vannak szálakkal, ezek elhomályosítják őket, s korántsem olyan tiszták, világosak, mint a szőnyeg színe felől.” (Cervantes 1980: 465).

Noha a lovag hangján megszólaló Cervantes az eredeti, azaz a FNYi és a fordítás eredményeképpen létrejött szöveg, azaz a CNYi szöveg viszonyát határozza meg ezzel a hasonlattal, el kell távolodnunk a kiinduló ponttól, hogy rávilágítsunk a jelenség összetettségére, amely nemcsak a fordítást, hanem a nyelvi közvetítés minden egyéb típusát is jellemzi.

1. A fordításnyelv-jelenség

Selinker (1972) és mások (vö. Corder 1973, 1975; Nemser 1971; Davies, Cripser & Howatt 1984; Ellis 1985) az idegennyelv-elsajátítás kutatása során megfigyelték, hogy a nyelvtanulás folyamatában érintett két eltérő kód egymásra hatásából egy új rendszer keletkezik, más szóval a forrás- (FNY) és a célnyelv (CNY) között létezik egy harmadik rendszer, melyet köztesnyelvnek - *interlanguage* – neveztek el, amelyben a forma és/vagy a tartalom szintjén a FNY és a CNY keveredik. A köztesnyelv ebben a felfogásban nemkívánatos, leküzdendő, átmeneti szakasza a nyelvtanulásnak, amely inkább a hibaelemzés hatáskörébe tartozik.

A két rendszer közötti ingadozás azonban nem csak a kezdő nyelvtanulók nyelvi outputját jellemzi. Papp (1984) magas szintű nyelvtudással rendelkezők nyelvhasználatát figyelve állapítja meg, hogy a szövegprodukciónál szintjén egyfajta idegenszerűség érzékelhető annak ellenére, hogy az egyes mondatok nyelvtanilag helyesek, az egymást követő mondatpárokat megfelelő összekötőelemek kapcsolják össze, és a mondatok szerkesztése megfelel a topic-comment szabályainak. Az anyanyelvi beszélők számára a szöveg mégsem elfogadható, mert ellentmond azoknak az elvárásoknak, amelyeket nyelvi intuíciónk támaszt a helyesen megszerkesztett szövegekkel szemben. Az általa *kvázi-helyesség*nek nevezett jelenség Papp szerint az anyanyelv hatására alakul ki. Kvázi-helyes szövegből csak javítással kapunk helyes szöveget.

A Papp által kvázi-helyességnek nevezett jelenség nagyjából megfelel annak, amit Sinclair (1984) a *természetesség* (*naturalness*) hiányának nevez. Sinclair (i.m.) abból indul ki, hogy a nyelvtanulók mondatait az anyanyelvi beszélők sok esetben erőltetettnek, azaz nem-természetesnek érzékelik annak ellenére, hogy azok „jól formáltak”. A jól formált, de nem természetes mondatok tipikusan olyan szövegekben fordulnak elő Sinclair szerint, amelyeket nem közvetlen kommunikáció céljára hoztak létre, valamint a nem-anyanyelvűek írott és beszélt nyelvében.

A fordításokban számos olyan jelenség fedezhető fel, amely köztesnyelvnek minősíthető annak ellenére, hogy a fordítók általában kompetens és tapasztalt használói a CNy-nek. Köztesnyelvi jelenségek azonban nemcsak idegennyelvre, hanem anyanyelvre történő fordításnál is megjelennek. Toury (1980) azt az álláspontot képviseli, hogy a köztesnyelvi formák megjelenését a fordításban maga a fordítási tevékenység idézi elő. Ezeket ő *formai fordítási univerzáléknak* nevezi. Megfigyelései szerint a köztesnyelv, melyet univerzálénak tekint, nemcsak hogy jelen van a fordításban, de bizonyos esetekben előnyt is élvez a „tisztá” CNy-i formákkal szemben. Erre alapozva kijelenti, hogy a fordításban megjelenő köztesnyelvi vagy *fordításnyelvi* formák elemzése szerves része kell hogy legyen a fordítás mint empirikus jelenség módszeres leírásának. A fordításnyelv leíró vizsgálata leíró és kontrasztív nyelvészeti elemzéseket kell magában foglaljon, ugyanis csak így lehet azonosítani a forrás- és a célnyelvtől való eltérést, ill. fordításelméleti fogalmakat használva, az adekvátságtól és az elfogadhatóságtól való eltérést, beleértve a nyelvi interferencia típusait és annak mértékét. A fordításnyelv tanulmányozásába pszicholinvisztikai vizsgálatokat is be kell vonni, hogy magyarázatot kapjunk a nyelvi kontaktusok által előidézett mentális mechanizmusokra és folyamatokra, valamint szociolingvisztikai vizsgálatokat, amelyek felfedik a fordításnyelv társadalmi-kulturális vonatkozásait.

A formai megfelelések (és a köztesnyelv) nemcsak a CNy-ben nem létező formákban realizálódnak - mint **kódtól** való eltérés -, hanem szokatlan formák megjelenésében is - mint **nyelvhasználati normától** való eltérés. Ennek megfelelően, ha egy szövegben bizonyos formák vagy szerkezetek gyakorisága, amelyek egyébként formai megfelelővel rendelkeznek egy másik nyelvben, nagyobb vagy kisebb, mint ahogyan azt a CNy-ben általában megszoktuk, fordításként jelölheti meg a szóban forgó szöveget.

Nagyjából Toury köztesnyelv-fogalmának (1980), illetve Papp kvázi-helyességének (1984) felel meg Frawley *harmadik kódja*, amely a FNy-i szöveg és a célnyelv konfrontációjából jön létre a fordítás folyamatában (Frawley 1984). Más-keppen, az a kód (vagy nyelv), amely a fordítás folyamatában alakul ki, és amelyen a CNy-i szöveg megfogalmazódik egyedi. Egy kompromisszumról van szó, amely a FNy és a CNy normái vagy struktúrái között jön létre. A fordítás folyamatában azért jön létre egy harmadik kód, mert a fordítás a kommunikáció egyedi formája, és nem azért, mert a kommunikáció hibás, vagy normától eltérő változata.

A *fordításnyelv* (*translationese*) fogalmat gyakran bizonyos lexikai elemek disztribúciójában megjelenő különbségek jelölésére használják. Ebben az értelemben használja Gellerstam (1986) is eredeti svéd és angolból fordított svéd szövegek lexi-kájában megjelenő különbségek leírására. Később Gellerstam úgy határozta meg a *translationese* fogalmát, mint a svéd nyelv angol fordításokból kialakuló változatát

(Gellerstam 1996). A fogalom nem hibás fordításokat jelöl, hanem egyfajta rendszeres hatást vagy befolyást, amelyet a FNy gyakorol a CNy-re.

2. A fordításnyelv újradefiniálása

A fordításnyelv összetett jelenség, amely a nyelv struktúrájának valamennyi szintjén megnyilvánul. A fordítás nyelvében azonban nem csak a forrásnyelv hatását magukon hordozó jegyek találhatók. Az idegennyelv-elsajátításban megfigyelt köztesnyelvhez hasonlóan a fordítás is mutat univerzális jegyeket, „features which typically occur in translated text rather than original utterances and which are not the result of interference from specific linguistic systems” (Baker 1993: 243). Ezek a jegyek még azokban a fordításokban is megtalálhatók, amelyeket House (1977) *rejtett fordításoknak* (*covert translations*) nevez. A *nyílt fordításoktól* (*overt translations*) eltérően, amelyekről minden kétséget kizáróan meg lehet állapítani, hogy fordítás eredményeképpen keletkeztek, a rejtett fordításokat első látásra nem lehet fordításokként azonosítani, ugyanis természetesen hangzó célnyelvi szövegek. A vizsgálatok azonban azt mutatják, hogy ezek a szövegek olyan nyelvi jegyekkel rendelkeznek, amelyek különböznek a nem-fordítások jegyeitől (vö. Laviosa 1997).

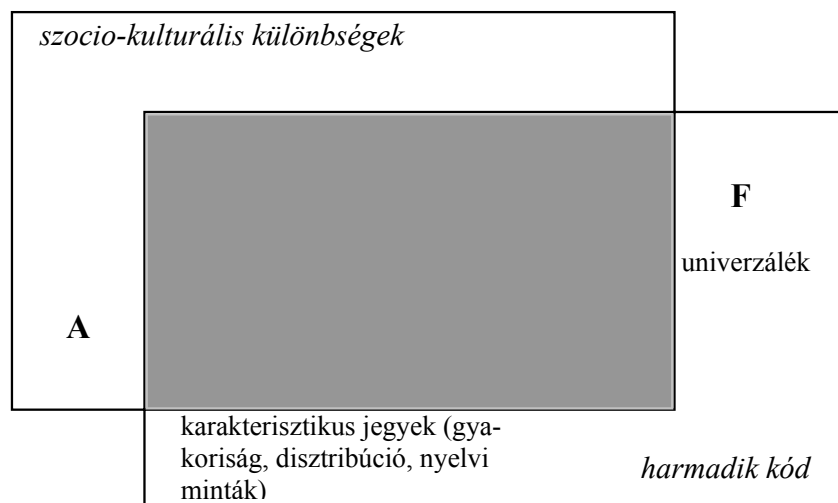
A *fordításnyelv* fogalma gyakran negatív jelentést hordoz, ami annak köszönhető, hogy sokan kizárólag a forrásnyelv által előidézett hatásokra, interferenciajelenségekre vonatkozóan használják, mint például Newmark, aki azt állítja, hogy a fordításnyelv csak akkor következik be, amikor „the TL is not the translator’s language of habitual use” (Newmark 1988: 25). Ezzel a kijelentéssel azért nem értethetünk egyet, mert fordításnyelvi jelenségek nemcsak idegen nyelvre, hanem anyanyelvre történő fordításnál is megjelennek. Más kutatók (vö. pl. Gellerstam 1986, 1996) leszűkítik a nyelv valamelyik szintjén megjelenő sajátos jegyek jelölésére. A különböző vizsgálatok azonban azt bizonyítják, hogy a fordított szövegben a lexika, a grammatika, a mondat egyaránt hordozhatnak sajátos jegyeket. A *fordításnyelv* fogalmat értelmezésünkben bármilyen értékeléstől mentesen használjuk, **minden olyan jegyre vonatkozóan, amely megkülönbözteti a fordított nyelvet az eredeti, autentikus nyelvtől**. Szinonimaként elfogadható a *harmadik kód* fogalma

A *fordításnyelv* a fordítási tevékenység produktumaként jelentkező, sajátos jellemzőkkel rendelkező egyedi kód, amely a forrás- és célnyelv konfrontációjából keletkezik a fordítás folyamatát jellemző sajátos szövegproduktions körülmények között. **Nem fordításnyelv** az a nyelvi produktum, amely a nyelvi kompetencia hiányából keletkezik, azaz a kódtól való eltérés.

Habár az autentikus nyelvi produktó és a fordítás eredményeképpen létrejött szöveg elvileg ugyanahhoz a (nyelvi) kódhoz tartozik, csak részlegesen fedik egymást. Ha a kettőt összehasonlítjuk, egybeesés ott található, ahol a fordítás eredményeképpen létrejött szövegnek ugyanaz az olvasata, mint az autentikus szövegnek. Ami ezen kívül marad a fordított szövegben, a harmadik kódhoz tartozik.

A fordításnyelv két komponensből tevődik össze: egyrészt azokból a jegyekből, amelyek a célnyelvi rendszerhez tartoznak ugyan, de használatuk valamilyen téren különbözik a célnyelvi normától, a tipikus célnyelvi jegyek használatától (eltérő gyakoriság, disztribúció, nyelvi minták). A harmadik kód másik komponensét azok a jelenségek alkotják, amelyeket a leíró fordítástudomány fordítási univerzáléknak

nevez (pl. az explicitáció, a szimplifikáció, a normalizáció). Schmied & Schäffler (1996) modelljét adaptálva fordításnyelv felfogásunkat a következő ábra szemlélteti:



1. ábra

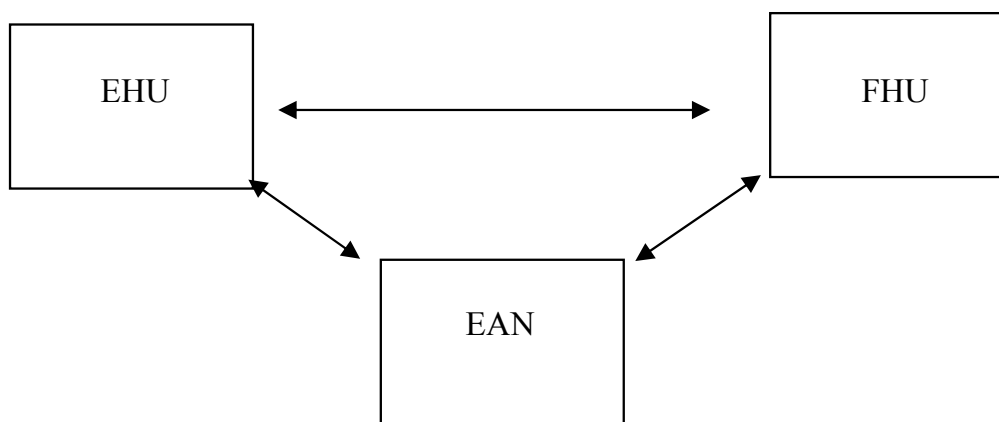
A harmadik kód tartománya (A: autentikus nyelv, F: fordított nyelv)

Habár a fordítástudományban egy ideje már jelen van az a gondolat, hogy a fordítás nyelve különbözik az átlagos nyelvtől, néhány elszigetelt kutatás kivételével egészen a korpuszlingvisztika megjelenéséig a vizsgálatok nem irányultak a harmadik kód természetének feltárására. Chesterman (1998) megállapítja, hogy az utóbbi tíz-tizenöt év fordítástudományában több irányzatot is meg lehet különböztetni. Elsőként említi, hogy az érdeklődés kiterjedt a fordítások vizsgálatán túl (*translational studies*) a fordítókra és azok döntéseire (*translational studies*) is. Elmozdulás történt a preskriptív megközelítéstől a deskriptív megközelítés irányába. A legfontosabb váltás azonban azzal következett be - és ebben legmesszebbmenően osztjuk Chesterman nézetét -, hogy a filozófiai konceptuális elemzésről áttértek az empirikus kutatásra. Wills (1996) egyenesen re-empirizációról beszél, amely szerinte válasz az ún. „pragmatikai kényszerre”, amellyel a legtöbb diszciplínának szembe kell néznie. A fordítástudományban a re-empirizáció nagymértékben köszönhető a korpuszlingvisztikának. A korpuszlingvisztika nagymennyiségű adatok feldolgozását lehetővé tevő módszereivel és sajátos nyelvszemléletének segítségével új megközelítésből vizsgálhatjuk a fordítás nyelvét.

3. A korpusz

A fordításnyelv jelenség vizsgálatát egy fejlesztés alatt álló korpuszon végezzük, amely három részből áll: egy eredeti magyar nyelvű szövegeket tartalmazó részből (EHU), egy ezzel azonos műfajú, tartalmilag és terjedelmileg hasonló, eredeti angol nyelvű szövegeket tartalmazó komponensből (EAN), valamint az angol nyelvű szövegek magyar nyelvű fordítását tartalmazó alkorpuszból (FHU). A vizsgálati módszer lentől felfelé haladó (bottom up), és gyakorisági valamint alfabetikus szólistá-

kat, továbbá KWIC-konkordanciákat alkalmaz. Az alábbi vizsgálatunkhoz a két magyar nyelvű korpuszkomponenst használjuk fel.



2. ábra

A Magyar Fordítási Szövegtár szerkezete

4. Egy példa

A két magyar nyelvű korpuszkomponens alfabetikus listájának vizsgálatakor feltűnt, hogy a BONYOLULT lemma az FHU alkorpuszban statisztikailag kimutatható számban van jelen, míg az EHU alkorpuszban alig fordul elő néhány példányban. Jelentős különbség mutatkozik a melléknév használatában (fokozott alakokkal FHU 67 : EHU 18), de ezzel párhuzamosan a melléknévből képzett egyéb szófajok is nagyobb számban fordulnak elő a fordított magyar korpuszrészben.

1. táblázat: A BONYOLULT lemma disztribúciója

FHU				EHU		
4022	BONYOLULT	56	0,02	4599	BONYOLULT	13
4023	BONYOLULTABB	11		4600	BONYOLULTABB	5
4024	BONYOLULTABBÁ	1		4601	BONYOLULTAN	1
4025	BONYOLULTABBAK	1		4602	BONYOLULTSÁGA	2
4026	BONYOLULTABBAN	1				
4027	BONYOLULTAK	7				
4028	BONYOLULTAKNAK	1				
4029	BONYOLULTAN	1				
4030	BONYOLULTNAK	1				
4031	BONYOLULTSÁG	4				
4032	BONYOLULTSÁGA	5				
4033	BONYOLULTSÁGÁN+	1				
4034	BONYOLULTSÁGÁR+	1				
4035	BONYOLULTSÁGÁT	6				
4036	BONYOLULTSÁGÁV+	1				
4037	BONYOLULTSÁGGA+	1				
4038	BONYOLULTSÁGI	1				
4039	BONYOLULTTÁ	1				

Míg a fordított magyar korpuszkomponensben a *bonyolult* melléknévi alak kialakít néhány kollokációs (azaz együttes előfordulást mutató) mintát, például: *bonyolult helyzet, probléma, rendszer, viszony*, addig az autentikus magyar korpuszrészben nem találunk mintákat. (A kollokációk főnévi tagját visszakeresve az eredeti magyar korpuszrészben azt kellett megállapítanunk, hogy egyik sem mutat együttes előfordulást minősítő melléknevekkel: a fenti főnevek kivétel nélkül viszonyító melléknevekkel alakítanak kollokációt, pl. *társadalmi probléma, hátrányos helyzet, kölcsönös viszony, nyelvi rendszer*.)

A melléknév előfordulásában mutatkozó jelentős aránybeli különbségek arra készítettek minket, hogy megnézzük a szinonimák disztribúcióját, amely a következő képet mutatja (FHU : EHU): komplikált 1 : 1, komplex 3 : 28, összetett 22 : 73, sokrétű 8 : 6. Láthatjuk, hogy a szinonimák mindegyike megtalálható mindkét korpuszrészben, megoszlásuk azonban egyenlőtlen: az előfordulások döntő többsége az eredeti magyar korpuszrészben található. Szembetűnő, hogy a jövevény *komplex* változat a fordítás eredményeképp létrejött szövegben összesen három előfordulást mutat, míg az autentikus magyar szöveg produktív módon használja jelzőként: a fordított korpuszkomponensben a három előfordulásból kettőben alkot kollokációs szerkezetet a *modell* főnév jelzőjeként, az autentikus magyarban ugyanakkor a *komplex kép* és *komplex idea* kivételével - előbbi öt, utóbbi hat előfordulással - szabad jelzőként fordul elő. Megjegyezzük, hogy ez utóbbi szerkezet szövegspecifikus, ugyanis összes előfordulása ugyanabból a szövegből származik. A fordított korpuszt alkotó szövegek - ebből a konkrét példából kiindulva - úgy tűnik, „puristák”, legalábbis ami a szókészletet illeti, azaz egyfajta nyelvi konzervativizmusra töreksezenek, melyben az idegen jövevényszavaknak nem, vagy csak kevés hely jut. Míg a fordított szöveg azzal igyekszik kerülni az idegenszerűséget, hogy nem vesz igénybe neologizmusokat, az autentikus szöveg természetes módon használja a meghonosított szinonimaváltozatokat. A fordított korpuszrész alfabetikus listájáról hiányzó idegen szavak - csak néhányat említve: *affinitás, asszociáció, formáció, involválja, komponens, konklúzió* - alátámasztják, hogy fordítási korpuszkomponensünk nyelvhasználatát konzervatív, szóválasztása egy semleges középpont körül gravitál, és a jövevényszavak mellőzésével igyekszik nem-fordításnak látszani, vagy beilleszkedni a célnyelvi szövegvilágba.

Az *összetett* szinonima változatra külön ki kell térnünk, mivel feltűnően többször fordul elő az eredeti magyar alkorpuszban. Mindenekelőtt meg kell jegyeznünk, hogy a *bonyolult* melléknév korábban felsorolt szinonimikus változatai részleges szinonimák, azaz a változatok nem minden esetben válthatók fel egymással maradéktalanul. Konkrét esetünkben 28 előfordulással szerepel az *összetett mondat* szerkezet, melynek jelentésváltozás nélkül nincs szinonimikus alternatívája. Mi több, az *összetett mondat* grammatikai fogalom, ezért helyesebb, ha ebben a szerkezetben nem is vesszük számításba a *bonyolult* melléknév szinonimájaként, és hasonlóképpen járunk el az *összetett szó* szerkezet esetében is.

Ha ezeket a formákat kihagyjuk, az *összetett* melléknév előfordulásának aránya a következőképpen módosul: FHU 18 : EHU 37. Így összességében a vizsgált melléknév használatának gyakorisága szinonimáival együtt nem tér el jelentősen a két korpuszrészben, azzal a különbséggel, hogy a fordított korpuszkomponensben egy vál-

tozat kiugróan sokszor ismétlődik (*bonyolult*), míg az autentikus magyarban az előfordulások száma megoszlik a szinonimák között (*összetett, komplex, bonyolult*).

Ez a megoszlás összhangban van a szimplifikációs hipotézissel, mely szerint a fordítások az autentikus szövegeknél kisebb szinonimakészlettel operálnak, aminek az a következménye, hogy szókészletük változatossága elmarad az autentikus szövegekéétől.

5. Összegzés

A vizsgált melléknév magatartása a két korpuszrészben eltérő: a legjellemzőbb eltérés a szinonimák tekintetében figyelhető meg: bebizonyosodott, hogy a fordított korpuszrészben a jelentéstartományt kevesebb szinonima-típus fedi le, míg az autentikus szövegeket tartalmazó korpuszrészben a szinonimák szinte teljes skálája megtalálható. Különbség van a számszerű megoszlásban is: összességében a jelentést ugyanannyi példány realizálja mindkét korpuszrészben, azonban a fordított szövegekben ez a szám két szinonima között oszlik meg, míg az autentikus szövegekben a teljes szinonima-készlet elemei között. Ez a **szimplifikációs hipotézis** bizonyítéka. A korpusz **normalizációra** való hajlamát igazolja, hogy a vizsgált melléknév szinonimái között a fordított korpuszrészben nem szerepelnek jövevényszavak. A fordításnyelvi jelenségek közül feltűnnek még a szokatlan kollokációk.

A szóbanforgó lemma vizsgálata azt tűnik alátámasztani, hogy a két korpuszrész szókészlete a nyilvánvaló mennyiségi különbségeken túl, minőségi eltéréseket is mutat: a fordított korpuszkomponensből hiányoznak a szinonimák, ami azzal jár együtt, hogy a fordított magyar korpuszrészben kevesebb **lemma típus** van. Ugyanakkor a fordított magyar alkorpuszban egy-egy lemmának több képzett alakja és gazdagabb paradigmája van, mint az autentikus magyar korpuszkomponensben.

Irodalom

- Baker, M. 1993. Corpus Linguistics and Translation Studies. Implications and Applications. In: Baker, M., Francis, G. & Tognin-Bonelli, E. (eds.) *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*. Amsterdam: John Benjamins. 233-250.
- Cervantes, S 1980. *Az elmés nemes Don Quijote de la Mancha*. Második rész. Bukarest: Kriterion Könyvkiadó.
- Chesterman, A. 1998. Causes, Translations, Effects. *Target* 10/2. 201-230.
- Corder, P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Corder, P. 1975. The Language of Second-Language Learners. *The Modern Language Journal* 59. 409-413.
- Davies, A., Cripser, C. & Howatt, A. 1984. *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ellis, R. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Frawley, W. 1984. Prolegomenon to a Theory of Translation. In: Frawley, W. (ed.) *Translation: Literary, Linguistic, and Philosophical Perspectives*. London - Toronto: Associated University Press.

- Gellerstam, M. 1986. Translationese in Swedish novels translated from English. In: Wollin, Lars & Lindquist, H. (eds.) *Translation Studies in Scandinavia. Proceedings from The Scandinavian Symposium on Translation Theory* (SSOT). Lund Studies in English 15. Lund: CWK Gleerup. 88-95.
- Gellerstam, M. 1996. Translations as a source for cross-linguistic studies. In: Aijmer, K., Altenberg, B. & Johansson, M. (eds.) *Languages in Contrast. Papers from a Symposium on Text-based Cross-linguistic Studies. Lund 4-5 March 1994*. Lund: Lund University Press. 53-62.
- House, J. 1977. *A Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen: Narr.
- Laviosa, S. 1997. How Comparable Can 'Comparable Corpora' Be? *Target* 9/2. 289-319.
- Nemser, W. 1971. Approximative Systems of Foreign Language Learners. *IRAL* 9. 115-123.
- Newmark, P. 1988. *A Textbook of Translation*. London: Prentice Hall.
- Papp F. 1984. The Russian of Hungarian People Whose Russian Is First-Rate. In: Papp F. (ed.) *Contrastive Studies Hungarian-Russian*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 139-154.
- Schmied, J. & Schäffler, H. 1996. Approaching translationese through parallel and translation corpora. In: Percy, C.E., Meyer, C. F. & Lancashire, I. (eds.) *Synchronic corpus linguistics. Papers from the sixteenth International Conference on English Language Research on Computerized Corpora* (ICAME 16). Amsterdam-Atlanta, GA: Rodopi. 41-56.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *IRAL* 10. 209-231.
- Sinclair, J.M. 1984. Naturalness in Language. In: Aarts, J. & Meijs, W. (eds.) *Corpus Linguistics: Recent Developments in the Use of Computer Corpora in English Language Research*. Amsterdam: Rodopi. 203-210.
- Toury, G. 1980. *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- Wills, W. 1996. *Übersetzungsunterricht. Eine Einführung. Begriffliche Grundlagen und methodische Orientierungen*. Tübingen: Narr.

Detrakció a versfordításban (Viszockij: *Nyinka* Ratkó József fordításában)

Cs. Jónás Erzsébet

A *detrakció* 'elhagyás, csökkentés'. Jelentése kétféle: 1. A retorikában az alakzatokat létrehozó, csökkentésen alapuló eljárások egyike. Valamilyen nyelvi elem elhagyását, a jelentésegész egy vagy több alkotórészének az eltávolítását jelenti. Az elhagyás minden nyelvi szinten érvényesülő alakzat (*figurae per detractiōnem*): 2. A narráció egyik hibája az ókori görögök szerint a keveset mondás, azaz detrakció; ellentéte a sokat mondás, az adjekció.

A magyar retorikában e megnevezés azonos jelentésű latin fordításának (*detractio*) magyaros helyesírása honosodott meg. Altípusai aszerint különböztethetők meg, hogy az elhagyás a hang, a szó, a mondat vagy a gondolat szintjén jelentkezik. Megkülönböztethető tehát detrakciós **hangalakzat**, **szóalakzat**, **mondataalakzat** és **gondolataalakzat**.

A klasszikus retorika szerint a detrakció stílushiba és stíluserej is lehet. Hiba, ha az elhagyás megnehezíti a mondat megértését. Erej, ha az elhagyás esztétikai célt szolgál, s általa mint stílus eszköz által kifejezőbbé válik az üzenet. A detrakció a nyelvi tömörítés, az *entrópia* eszköze. A szövegben a meghatározatlan tárgyiasságával készteti a befogadót kreatív együttműködésre. Egy adott, odaértendő jelentésbokrán, szemantikai mezőn belül a közös előismeretekre támaszkodva hagy el szövegelemeket. A hiányzó nyelvi elemek arányában nő a befogadó értelmező feladata. Ezért a detrakciós alakzatok gyakran növelik a szöveg kohéziós, összetartó erejét, általa a megfogalmazás feszebb, tömörebb lesz.

Ratkó József Viszockij-fordításaiban a szexualitás, s a szubjektív líra szélsőséges megnyilatkozásainak magyar nyelvű átadásánál a detrakciót, a **csökkentéssel finomítás** műveletét tipikusan alkalmazza. Arra keressük a választ, vajon a detrakció a költő-fordító értékrendjével vagy más összetevőkkel magyarázható.

Viszockij verse cím nélkül jelent meg 1963-ban. Ratkó József 1988 elején *Nyinka* címmel fordította magyarra. Viszockij szövegét összevető fordításstilisztikai elemzésünkhöz a szövegkritikai forrásból, a www.kulichki.ru internetes Viszockij-archívumból vettük át. Ratkó fordítása mellett (Babosi 2000: 344–345) megadjuk az oroszul nem értők számára – szögletes zárójelbe téve – az orosz szöveg soronkénti szó szerinti magyar fordítását is:

Владимир Высоцкий
* * *

Сегодня я с большой охотою
Распоряжусь своей субботою,
И если Нинка не капризная,
Распоряжусь своею жизнью я.

- Пстой, чуда! Она ж наводчица!
Зачем? - Да так! Уж очень хочется!
- Пстой, чуда! У нас компания,
Пйдем в кабак, зальем желание.

- Сегодня вы меня не пачкайте,
Сегодня пьянка мне до лампочки,
Сегодня Нинка соглашается,
Сегодня жизнь моя решается.

- Ну, и дела же с этой Нинкою,
Она жила со всей Ордынкою,
И с нею спать - ну кто захочет сам?
- А мне плевать, мне очень хочется.

Сказала - любит. Все, заметано.
- Отвечу рупь за сто, что врет она,
Она ж сама ко всем ведь просится...
- А мне чего, мне очень хочется.

- Она ж хрипит, она же грязная,
И глаз подбит, и ноги разные,
Всегда одета, как уборщица...
- Плевать на это - очень хочется.

Все говорят, что не красавица,
А мне такие больше нравятся.
Ну что ж такого, что наводчица?
А мне еще сильнее хочется.
1963

Ratkó József fordításában és az orosz eredeti képviselő, szövegkövető szó szerinti magyar változatban dőlt betűvel emeljük ki a detrakcióval finomított szövegrészeket. De mert a detrakcióval együtt jár az adjekció, a hozzáadás, ritkított betűkkel megkülönböztetjük a műfordítás egyensúlyt visszaállító növelések, fokozások szövegrészeit is:

Vlagyimir Viszockij	[Vlagyimir Viszockij
NYINKA	* * *
Ma pedig, mert <i>úgy tartja a kedvem,</i>	Ma <i>nagy jókedvvel</i>
Szombatolok, magamat ünneplem.	Rendelkezem a szombatommal,
S ha <i>Nyinocska</i> nem lesz ma szeszélyes,	S ha <i>Nyinka</i> nem szeszélyes,
Hozzácsapódom az életéhez.	Rendbe hozom az életemet.

Várj, te balfék, Nyinka <i>közveszélyes</i>. S akkor mi van? – <i>őrá vagyok éhes</i>. Hé, te balfék, összejött a brancsunk, S egy csehóban vágyadat elisszuk. Szálljatok le rólam, hagyjatok ma. Nincs piálás, kortyot se iszom ma. Nyinka <i>ma a derekát beadja</i>, S életkedvem akkor visszaadja. Ej, mi közöd ehhez a Nyinkához? <i>Elélte már János meg a város</i>. Vele hálni – ilyen ronda nővel? Köpök rá – mert nekem csakis ő kell. (Ratkó fordításában ez a versszak nem szerepel.) Harákol és rusnya, mint a béka, <i>Monoklija van</i>, biceg és béna, S úgy öltözik, mint a vécésnéne. Tojok rá, mert annál jobban kéne. Beszélik, hogy <i>nem a világ szépe</i>, S akkor mi van? – így tetszik nagyon. És ha <i>olyan</i> és ha <i>közveszélyes</i>? Annál erősebben akarom. <i>1988. január</i> (Ratkó József fordítása)	– Állj meg, ütődött! <i>Eljár a szája!</i> Minek? – Csak úgy! <i>Nagyon akarom!</i> – Állj meg, bolond! Itt a kompánia, Irány a kocsma, öblítsük le a vágyad. – Ma engem ne piszkáljatok, Ma az ivásathoz nincs kedvem, Ma Nyinka, <i>ha benne van</i>, Ma megoldódik az életem. – Hát, ennek a Nyinkának vannak dolgai, <i>Együtt élt már az egész Ordinkával¹</i>, És vele aludni – kinek támadna kedve? – Én meg köpök rá, nagyon kell nekem. Mondta – szeret: Minden el van gereblyélve. – Száz ruppót rá, hogy hazudik, Hiszen mindenkihez ő kéredzkedik... – És mi közöm, nagyon kell nekem. – Krákog is, piszkos is, <i>S a szemét beverték</i>, a lába hibás, Mindig úgy öltözik, mint egy takarítónő... – Köpök rá – nagyon kívánom. Mindenki mondja, hogy <i>nem egy szépség</i>, De nekem az ilyenek jobban tetszenek. És mi az, hogy majd <i>eljár a szája</i>? Annál inkább vágyom rá.] (Szó szerinti fordítás: Cs. J. E.)
--	---

¹ Ordinka Moszkva roszhírű peremkerülete.

Eltekintünk a fordítás szövegformai sajátosságai között megjelenő detrakciótól, annak elemzésétől, hogy mit jelent a magyar szövegben a kvázi-dialógusban írt vers egyes megszólalásait jelző gondolatjelek elhagyása. A szemantikai elemeket vesszük most sorra. A detrakció alakzatai között első kiemelésünk egy **csökkentés**, **antiklimax** az *úgy tartja a kedvem a nagy jókedvvel* helyett. Itt az eredeti szöveg fogalmi köre, a *nagy jókedv*, ehhez viszonyítva az *úgy tartja a kedvem* lefelé fokozás, visszafogott fordítói megoldás.

A magyar címként is választott női név, a *Nyinka*. Az orosz versszövegben mindvégig *Nyinka* formában, kicsit vulgáris változatú, provinciális hívónévvel nevezi meg *Nyinát*, az utcalányt. Mintha magyarul a *Borbála* beceneveként *Borika* helyett *Borcsát* mondana. A pozitív, kedveskedő képző elvétele is antiklimax. A magyar fordítás címen kívüli további helyein a *Nyinka* lebecsülő, szociális használati köre alapján dehonesztáló stílusárnyalata a kicsinyítő képző betoldásával csökken: *Nyinocska* lesz. A köznyelvi, pozitív stílusértékű, becéző *Nyinocska* néven, szelídebb változattal nevezi meg a szereplő férfiőse vágyai asszonyát.

A *közveszélyes* jelző az eredeti *pletykafészek* helyén az adott szituációban a férjre leselkedő veszély nagyságának csökkentése, detrakció, ugyanakkor metonímia. „Egy meghatározott jelentésű szó – anélkül, hogy formája s elsődleges jelentése változna – új jelentést is kap azáltal, hogy egy másik, meghatározott jelentésű szót helyettesít” (Szabó –Szörényi 1988: 159). A helyettesítés alapja minőségi, tartalmi összefüggés, ezért metonímia. A mi esetünkben a szélesebb, általánosabb jelentésű *közveszélyes* csökkenti az orosz *наводчуя* szó szerinti jelentését. A *közveszélyes* a magyar társalgási nyelvben összesen annyit jelent *nehéz vele boldogulni, kötekedő*. Ennél fokozottabb veszély egy férj számára, ha a feleség fülébe jut a félrelépése.

Az *őrá vagyok éhes a nagyon akarom* helyett metaforikus frazeologizmussal, szó-lással enyhíti az *очень хочется* jelentését. Ugyanilyen metaforikus frazeologizmus a *derekát beadja* a *'созлаивается'*, azaz *benne van* helyett. Az érzelmek közvetett fogalmi ábrázolásával, metonimikus jelöléssel, annak is egyik altípusával, a szinekdochével van dolgunk a magyar szövegben (vö. Szathmári 2004: 147). A szinekdoché akkor jön létre, ha a két szó jelentésterjedelme között mennyiségi kapcsolat van: egész helyett a rész (pars pro toto), sokféle helyett az egyféle, a nem helyett a faj, a faj helyett a példa jelenik meg. Itt a megjelenítés az érzelmi állapotot kísérő testi változások vagy kifejező mozgások ábrázolásában realizálódik (vö. Péter 1991: 239).

Az *Elélte már János meg a város* szintén metonimikus frazeologizmus, az orosz *Együtt élt már az egész Ordinkával* nagyon találó adaptációja. Mivel az egész helyett a részt nevezi meg *mindenkivel lefeküdt* jelentésben, szinekdochénak tekintjük. Mind az eredetiben, mind a fordításban használt frazeologizmus detrakció, eufemisztikusan minősíti, finomítva érzékelteti *Nyinka* erkölcstelen életvitelét. A *Monoklija van, biceg és béna* az orosz eredeti *szemét beverték, a lába hibás* (szó szerint: *különböző*) fordításaként a tágabb jelentés helyett a konkrétumon keresztül, ezáltal képszerűbben jeleníti meg a minősítést. Mivel szűkít az átfogó, az általános helyett, ez is szinekdoché. A *monoklija van* csökkentés, tehát detrakció, a *biceg és béna* viszont hozzáadás, vagyis adjekció, azon belül is **kakofemizmus**, rosszat mondással fokozás (vö. Szathmári 2004: 95).

Ugyanígy a *vécésnéne* a *takarító*nő interpretációjaként kakofemisztikusan erősíti a dehonesztáló jelentést az öltözködés slamposágára vonatkozóan, tehát adjekció, de a *-néne* szóösszetétel minősítésében detrakció is, hiszen sokkal kedvesebb, szelídebb stílustulajdonítást asszociál, mint a *-nő* utótag.

A *nem a világ szépe* és a *nem egy szépség* összevetésében szintén csökkentést találunk. A *nem egy szépség* kettős tagadás, a retorikában **litotés**. Ezzel úgy állítunk valamit, hogy az ellentétét tagadjuk, s ezzel állításunkat kisebbítjük, gyengítjük, enyhítjük (Szathmári 2004: 100). E stíluseszköz az *iróniához* is sorolható, mert valamely tulajdonságot az ellentétet jelentő szó tagadó formájával adja meg. A szó illetve szószerkezet valódi jelentését a kontextus, a hangsúly határozza meg. Általában az irónia valamely dolog vagy jelenség értéktelenségét, jelentéktelenségét teszi nyilvánvalóvá. Itt is erről van szó, de a magyar fordítás kicsit tovább enyhít az irónia élén (vö. Szabó – Szörényi 1988: 169–170).

Utolsó példánk második detrakciós eleméről, a *közveszélyes* szemantikájáról már esett szó, itt a megelőző minősítés detrakciós funkciójáról kell gondolkoznunk az *És ha olyan és ha közveszélyes* fordulatban. Az *olyan* közös előismereten alapuló célzás, detrakciós retorikai alakzatként **allúzió**. A *tudjuk milyen, egy olyan nő* fordulattól mindenki számára világos az adott szituációban a jelentés. Az utalás itt finomító, eufemisztikus, detrakciós, kifejezése a 'rossz erkölcsű nő' jelentésnek. Ám itt grammatikai tévedés áldozata lett a fordító, jóllehet a jelző detrakcióként a szöveg szemantikai síkjába símul. Az *olyan* szó orosz eredetije a *makozo* (ez, az, ilyen, olyan) a *Hy что ж такого, что наводчица?* sorban nem nőnemű (feminimum), hanem semleges nemű (neutrum). Tehát nem a lányra vonatkozik, hanem arra a helyzetre, arra a dologra, ha valakit *наводчица*, azaz *pletykafészek* névvel illetnek. A grammatikai tévedés azonban beleillik a szituációba, a fordító lexikális kelléktárába.

A ritkított betűkkel kiemelt adjekciókra, hozzáadásokra, fokozásokra nem tudunk most kitérni. De megjegyezzük, ezek teremtik meg a detrakciókkal együtt a vers szemantikai egyensúlyát (vö. Gáspári 2003: 32).

A detrakció alkalmazása több okra vezethető vissza. Ratkó József képi világában a nő figurája Mária-dalokba foglalt, megemelt, szinte szentként lebegő nőalakhoz hasonlatos. Ezt bizonyítja a *Lírai dal* fordításának elemzése, s a Mária-dalok és Viszockij Marinának írt verse közötti párhuzam (vö. Viczai 2000, Cs. Jónás 2006: 383). A lírikusi pozíció, amelyet Ratkó a nőkkel szemben elfoglal verseiben, nem engedi meg tehát az erőteljes, naturalisztikus lexika használatát. Ugyanakkor a fordítás idődimenziója is ebbe az irányba mutat. A '80-as évek irodalmi kánonja sem motiválta Ratkót, hogy a Hetek és Kilencek vonzásában alkotó költő a Viszockij-fordítás adta lehetőségeket a magyar interpretációban a nyelvhasználat erőteljesebb, vulgárisabb lexikája felé bontsa ki (vö. Jánosi 2006: 10).

Irodalom:

- Babosi L. (szerk.) 2000. *Ratkó József összes művei I.* Miskolc: Felsőmagyarország Kiadó.
- Cs. Jónás E. 2006. Önvallomásos költői énképek a műfordításban. Viszockij *Lírai dala* Ratkó József fordításában. In: Klaudy K., Kegyesné Szekeres E. (szerk.) *A világ nyelvei és a nyelvek világa.* Miskolc: MANYE–Miskolci Egyetem. 2/1. 382-387.
- Gáspári L. 2003. *A funkcionális alakzatelmélet vázlata.* Piliscsaba: Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Jánosi Z. 2006. „*Kő alatti fény*”. Miskolc: Felsőmagyarország Kiadó.
- Péter M. 1991. *A nyelvi érzelm kifejezés eszközei és módjai.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szabó G. Z., Szörényi L. 1988. *Kis magyar retorika.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szathmári I. 2004. *Stilisztikai lexikon.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Viczai P. (szerk.) 2000. *Viszockij emlékkönyv.* Budapest–Győr: OKSZ.

Hipotézisalkotás a fordítástudományban

Klaudy Kinga

A fordítástudomány, akárcsak minden más tudomány, a valóság egyedi jelenségeit tanulmányozza – fordítási tényeket, fordítási eseményeket – azzal a céllal, hogy általános következtetéseket vonjon le belőlük. Ezeket az általános következtetéseket, amelyek vonatkozhatnak a fordítási jelenségek értelmezésére, tulajdonságaira, okaira, következményeire stb. hipotéziseknek nevezzük. A hipotézisek érvényességét azután újabb fordítási tényeken kell ellenőrizni. A fordítástudomány több kiváló képviselője foglalkozott kutatás-módszertani kérdésekkel. Toury (1990), Gile (1998), és különösen sokat ír mostanában kutatás-módszertani kérdésekről Andrew Chesterman, akinek Jenny Williamssal közösen írt vékonyka könyve, a *The Map. Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies* (2002) a fordítástudományi kutatás ABC-jének tekinthető.

Chesterman (2002) a fordítástudományi kutatások egyik hiányosságának tekinti, hogy nincsenek világosan feltett kutatási kérdések, a hipotéziseket a szerzők nem fogalmazzák meg egyértelműen, nem tesztelik, vagy nem is lehet őket tesztelni, és így bármilyen érdekesek is, csak spekulációk maradnak. A tesztelés lehetősége a hipotézis fajtájától is függ. Chesterman a fordítástudományban négyféle hipotézist különböztet meg:

- Értelmező (interpretive) hipotézis
- Leíró (descriptive) hipotézis
- Oksági (explanatory) hipotézis
- Előrejelző (predictive) hipotézis

1.1 Értelmező hipotézis

Az értelmező hipotézisek lényege, hogy két jelenség között *olyan, mint* viszonyt tételezünk fel. Az értelmező hipotézis szerint X jelenséget úgy tudjuk legjobban értelmezni, ha azt állítjuk, hogy olyan, mint Y jelenség. Például Shakespeare *Macbeth*-jében akkor értjük meg a boszorkány-jelenetet, ha a boszorkányokat Macbeth tudatalattijának tartjuk. Vagy pl. Cronin „nomád” elmélete szerint a fordítók a mindig új területeket kereső nomád törzsekhez, vagy utazókhöz hasonlíthatók (Cronin 1996).

A fordítás lényegéhez is sokan úgy próbálnak közel kerülni, hogy valamihez hasonlítják. Ilyenkor a fordítás egy-egy tulajdonságát ragadja meg a hasonlat. Így például a fordítás másodlagos jellegét ragadja meg az, aki egy zenemű lejátszásához hasonlítja, míg a fordítás korlátait ragadja meg Kosztolányi, amikor azt írja, hogy „Műfordítani annyi, mint gúzsba kötötni táncolni” (1971: 514). Sokat idézett kutatás-módszertani cikkében Daniel Gile, aki az empirikus kutatások úttörője a fordítás-

tudományban, megjegyzi, hogy az értelmező hipotézisekre minden tudományban szükség van, de a fordítástudományban túl sok van belőlük (Gile 1998).

1.2 Leíró hipotézis

A leíró hipotézisek lényege, hogy leírjuk a vizsgált jelenség tulajdonságait, és általános vagy gyakori voltáról teszünk megállapításokat. Ilyenkor azt állítjuk, hogy X jelenség minden előfordulása (mindig vagy bizonyos körülmények között) Y tulajdonságokat mutat. Mivel a fordítástudomány társadalomtudomány, itt a leíró hipotéziseket inkább tendenciákként fogalmazzuk meg, és nem általános megállapításként. Ha a jelenséget általánosnak tartjuk, akkor fordítási univerzáléről beszélhetünk. A fordítási univerzálék kutatásának nagy lendületet adott a gépileg olvasható fordítási korpuszok (párhuzamos és összehasonlítható korpuszok) vizsgálata. Baker (1993) nyomán Laviosa (1998) öt fordítási univerzálét írt le a fordítástudományi enciklopédiában:

- A fordításoknak mindig egyszerűbb a szintaxisa, mint a nem fordított szövegeknek.
- A fordításokban mindig kevesebb az ismétlés.
- A fordítások mindig explicitebbek, mint az eredeti szöveg.
- A fordítások mindig konvencionálisabbak, mint a nem fordított szövegek.
- A fordítások mindig tükrözik a forrásnyelv bizonyos sajátosságait.

Azóta sok korpuszelemzés próbálta bizonyítani ezeket az univerzálékat különböző nyelvpárokban, több-kevesebb sikerrel (Olohan 2000, Mauranen 2004). Ugyancsak folyik a nyelvpárok vagy műfajok szerinti korlátozott leíró hipotézisek tesztelése is, ilyenek például:

- A németről norvégre való fordításban egyszerűsödnek a mondatszerkezetek (Doherty 1996).
- A hivatásos fordítók több referenciaanyagot használnak, mint a kezdők (Jääskeläinen 1999).
- Az indoeurópai nyelvekről magyarra való fordításban a fordítók konkretizálják az idéző igéket (Klaudy 1994).

1.3 Oksági hipotézis

Az oksági explanatory hipotézisek a fordítási jelenségek (műveletek, stratégiák) okára keresik a magyarázatot. Az oksági hipotézis szerint egy bizonyos X jelenséget bizonyos ABC körülmények vagy tényezők váltanak ki.

Ilyenkor arra keressük a magyarázatot, hogy mi az oka bizonyos fordítói műveleteknek/ stratégiáknak? Például mi az oka annak, hogy

- a fordítók nem fordítják le a tulajdonneveket,
- a fordítók megmagyarázzák a földrajzi neveket,
- a fordítók kihagynak bizonyos reáliákat.

Vagy például mi az oka a fordított szöveg rossz minőségének? Ki a fordító? Milyen a végzettsége? Mennyi ideje volt? Mennyi pénzt kapott? Milyen utasítást kapott? Kapott-e utasítást egyáltalán? Hozzájutott-e a szükséges segédanyagokhoz?

1.4. Előrejelző hipotézis

Az előrejelző predictive hipotézis megpróbálja megjósolni a fordítási műveletek, stratégiák várható hatását. Az előrejelző hipotézis szerint, ABC körülmények vagy tényezők mindig vagy gyakran X jelenséget fognak kiváltani. Azt tételezi fel például, hogy ha a fordításban bizonyos tulajdonságok előfordulnak, az olvasók el fogják utasítani. Nézzünk néhány példát az angol-magyar fordítási irányból:

- Ha a tulajdonneveket a fordító lefordítja magyarra (vö.: *Susan és Charles* helyett *Zsuzsa és Károly*), az olvasók el fogják utasítani.
- Ha a trágárságokat a fordító nem finomítja, a magyar olvasóban visszatetszést fog kelteni.
- Ha a magyar reáliákat (*néni, bácsi, urambátyám, édes öcsém, dzsentrí*) a fordító nem magyarázza meg, az angol olvasó nem fogja érteni.
- Ha a magyarról angolra fordított szövegben túlságosan sok a *that*, az angol olvasó a szöveget idegenszerűnek fogja tartani

Chesterman arra is felhívja a figyelmet, hogy a prediktív hipotézisek alapja sokszor a tradicionális normatív megközelítés. Például az olyan tradicionális normatív megállapítások hogy „A tájshólást, vagy az egyéni beszédshájatosságokat meg kell őrizni a fordításban”, olyan prediktív hipotézisen alapulnak, hogy „Ha a fordító megőrzi a tájshólást, vagy az egyéni beszédshájatosságokat, az olvasók és a kritikusok értékelni fogják”.

2. A hipotézisek bizonyításának nehézségei a fordítástudományban

A hipotézis mindig elvont, ahhoz, hogy bizonyítani lehessen, előshör konkrétizálni kell a benne szereplő fogalmakat, majd meg kell tervezni a tesztelés lépéseit. Vegyük például az ún. újrafordítási hipotézist, amelynek az a lényege, hogy az újrafordítások mindig közelebb állnak az eredetihez. Az azonos mű egymás után következő fordításainak minőségi javulása olyan gondolat, amely Goethéig vezethető vissza, újabban Berman (1990), majd Gambier (1994) vetette fel újra, majd 2004-ben Paloposki és Koskinen tesztelte is klasszikus művek egymás után megjelenő finn fordításai alapján.

Látszólag egyszerű dolgunk van. A hipotézisnek mindössze két fogalmát kell meghatározni: mi az, hogy „újrafordítás” és mi az, hogy „közelebb”? Valójában ennek a két fogalomnak a meghatározásakor szinte megoldhatatlan nehézségekbe ütközünk.

Mi számít újrafordításnak? Miben különbözik egy másik fordítástól? Miben különbözik a javított/szerkesztett fordítástól? Kell-e ismernie a fordítónak az előző fordítást? Honnan lehet tudni, hogy ismerte-e? Teljesen el kell-e szakadnia tőle vagy

átvehet egyes részeket? (vö. erről a fordítók nyilatkozatait, pl. Nádasdy Ádám nyilatkozatait Shakespeare műveinek újrafordításáról).

Mi számít közelségnek? Minek alapján mérjük? Ha a szerkezeti eltolások alapján, mit tekintünk „szerkezeti eltolásnak”? Ha a szemantikai eltolások száma alapján, mit tekintünk „szemantikai eltolásnak”? Ha a modulációk száma alapján, mit tekintünk „modulációnak”? Ha pl. a 100 szóra jutó modulációk számát vizsgáljuk, mit tekintünk „szónak”? Ha a fordítási egység változása alapján dolgozunk, mit tekintünk „fordítási egységnek”? Ha informátorokat (olvasókat) kérdezzük, hogyan válasszuk ki őket? Vajon ők mit tekintenek közelségnek? Össze kell-e hasonlítaniuk az eredetivel? Ha nem hasonlítják össze, csak a benyomásaikat mondják el, akkor azzal csak a célnyelvi elfogadhatóságot mérjük.

Ha eldöntöttük, hogy mit tartunk újrafordításnak, és mit tartunk közelségnek, illetve a közelség mértékegységének, akkor el kell döntenünk, hogy mely mű vagy mely művek újrafordításait fogjuk elemezni, és hogy a fordítások szövegét vagy az olvasói reakciókat fogjuk vizsgálni, vagy mindkettőt. Ha a megfigyelés és a kísérlet módszere között kell választanunk, figyelembe kell venni, hogy a fordításkutatásban a megfigyelés könnyebben kivitelezhető (Gile 1998), mert a kísérletben minden körülménynek azonosnak kell lenni, csak egyetlen független változó lehet, amelyet a kísérlet végzője befolyásol (pl. az időtényező hatása a fordítás minőségére, beszédtempó változtatásának hatása a tolmácsolás minőségére).

3. Vegyes példák a fordítástudományi hipotézisekre

Az alábbiakban példákat hozok a fordítástudományi szakirodalomban felmerült hipotézisekre. Azért vegyesek a példák, mert van köztük a szerző által valóban hipotézisnek nevezett megállapítás, és van olyan, amelyet a szerzője nem nevez hipotézisnek. Van köztük bizonyított és nem bizonyított. Mindegyik tesztelésre, kipróbálásra vár, hiszen azokat a hipotéziseket is érdemes magyar forrásnyelvvél vagy célnyelvvél újra tesztelni, amelyeket más nyelvpárokban már sikerült bizonyítani, vagy amelynek bizonyításával már többen próbálkoztak.

3. 1 Explicitációs hipotézis (Blum-Kulka 1986)

Blum-Kulka explicitációs hipotézise az egyik legtöbbet idézett és hivatkozott hipotézis a fordítástudományban, melyet szerzője maga is hipotézisnek nevezett. Lényege, hogy a FNY szövegről a CNY szövegre való áttérés folyamatában megfigyelhető a kohézív explicititás növekedése. Akinek számítógéppel olvasható fordítási korpusza van (norvég, finn, olasz, angol), próbálkozik a fordított szövegek explicitebb jellegének kimutatásával, de teljes párhuzamos korpuszok célnyelvi részének a forrásnyelvi szöveghez viszonyított kohézív explicitágát még nem sikerült gépi eszközökkel mérni. Természetesen a manuálisan végzett vizsgálatok is hasznosak. És természetesen ne becsüljük le a kvalitatív kutatások eredményeit sem különböző nyelvpárok és a különböző fordítási irányok vonatkozásában, melyek feltárják a fordítók intuitív vagy tudatos explicitáló tevékenységének típusait (Heltai és Juhász 2002, Kusztor és Atayan 2003).

3. 2 Angol-magyar explicitációs hipotézis (Pápai 2001)

Pápai Vilma értekezésében angol-magyar tudományos és szépirodalmi szövegekben vizsgálta az explicitációs technikákat, úgy, hogy a párhuzamos kétnyelvű (an-

gol-magyar) korpusz mellett párhuzamos egynyelvű (magyar-magyar) korpuszt is használt. Hipotézise három részből állt: (1) Az angolról magyarra fordított szövegek explicitebbek, mint a forrásnyelvi angol szövegek. (2) A fordítás útján létrejött magyar szövegek explicitebbek, mint az eredeti magyar szövegek. (3) Az explicitáció mértéke magasabb a tudományos szövegekben, mint a szépirodalmi szövegekben. A saját maga által épített Arrabona korpusz adatai az első két hipotézist megerősítették, a harmadikat nem.

3. 3 Aszimmetria hipotézis (Klaudy 2001)

Az aszimmetria hipotézis lényege, hogy a fordítók, ha a van választási lehetőségük, szívesebben explicitálnak (konkretizálás, betoldás, felbontás) mint implicitálnak (generalizálás, kihagyás, összevonás). A fenti műveletek meghatározása ld. Klaudy 1994, az implicitáció elmulasztásának kísérleti vizsgálata Klaudy 1996). Az aszimmetria hipotézis valójában az explicitációs hipotézis közvetett bizonyítása. Tesztelni csak kétirányú egybevetéssel lehet, hiszen az elmulasztott implicitációkat csak úgy lehet kimutatni, ha az ellenkező irányban kimutatható explicitáció (az aszimmetria hipotézis vizsgálatának módszertani kérdéseiről részletebben ld. Klaudy 2005).

3. 4 Újrafordítási hipotézis (Berman 1994, Chesterman 2002)

Azt a gondolatot, hogy az újrafordítások mindig közelebb állnak az eredetihez, szerzője nem nevezte hipotézisnek. Brownlie (2006) csodálkozva jegyzi meg, mivé vált a Berman által megfogalmazott „retranslation theory” Chesterman felfogásában. Brownlie számára, aki irodalmár, a hipotézis és annak tesztelése inkább a természettudományokra jellemző.

Újrafordítással kapcsolatos olvasói reakciók mérésével foglalkozott Vándor Judit, aki az *Üvöltő szelek* Sötér István és Borbás Mária által készített fordításának egy részletére adott olvasói reakciókat vizsgálta (Vándor 2006). Az újrafordítások vizsgálatában fontos lenne a műfordítókkal készített interjúk, kiadói, szerkesztői és fordítói előszavak és utószavak elemzése. Az újrafordítási hipotézis igazolásával kapcsolatos alapvető módszertani problémákról ld. e cikk. 2. alfejezetét.

3. 5 Filmfeliratozási hipotézis (Perego 2003)

Az explicitációs hipotézis egyik műfajspecifikus változata. Lényege, hogy filmfeliratozáskor a szöveg hosszának csökkenése ellenére is van explicitáció. Az auditív csatornáról a vizuális csatornára való átváltás közben a szöveg nagymértékben megrövidül, tehát elméletileg nem várható többletinformációk bekerülése a célnyelvi szövegbe. Perego feltételezte, hogy a kulturális különbségek miatt a magyar filmek olasz feliratainak elkészítésekor mégis szükség lesz explicitációra. Az elemzett filmfeliratok igazolták ezt a feltételezést.

4. Összefoglalás

Az empirikus kutatásokból levont általánosítások magyarázó ereje a fordítástudományban természetesen nem olyan determinisztikusan érvényesül, mint a természettudományokban. A fordítás rendkívül komplex tevékenység, és mindegyik összetevője nagyon sok változót tartalmaz. Itt a leíró és a magyarázó hipotézisek in-

kább csak tendenciákat jelölnek ki. Az egyszerűsítés feltételezett fordítási univerzáléja például nem jellemző a magyar műfordítókra, akik az indoeurópai nyelvek deszemantizálódott, üres ígét konkretizálják a magyarra való fordításban. A hipotézisek pontos megfogalmazása, illetve egyáltalán az a törekvés, hogy hipotézisként fogalmazzuk meg megfigyeléseinket a fordításról, és a hipotéziseket bizonyos szempontok alapján kiválasztott új adatokon ellenőrizzük, mindenképpen előrevisz a fordítói tevékenység tudományos megközelítésében.

Irodalom

- Baker, M. 1993. Corpus Linguistics and Translation Studies. Implications and Applications. In: Baker, M., Francis, G. and Tognini-Bonelli, E. (eds.) *Text and Technology: In honour of John Sinclair*. Amsterdam: Benjamins. 233-250.
- Berman, A. 1990. La retraduction comme espace de la traduction. *Palimpsestes*. Retraduire. Vol. 4. 1-7.
- Blum-Kulka, S. 1986. Shifts of Cohesion and Coherence in Translation. In: House, J., Blum-Kulka, S. (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication. Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 17-37.
- Brownlie, S. 2006. Narrative Theory and Retranslation Theory. *Across Languages and Cultures*. Vol. 7. No.2. 145-170.
- Chesterman, A. 2002. Id. Williams, J. 2002.
- Cronin, M. 1996. *Across the Lines*. Cork: Cork University Press.
- Doherty, M. (ed.) 1996. Information Structure: A Key Concept for Translation Theory. *Linguistics*. Special Issue. Vol. 43. 3.
- Heltai P., Juhász, G. 2002. A névmások fordításának kérdései angol-magyar és magyar-angol fordításokban. *Fordítástudomány* 4. évf. 2. szám, 46-62.
- Jääskeläinen, R. 1999. *Tapping the Process*. Joensuu: University of Joensuu.
- Gambier, Y. 1994. La retraduction, tour et retour. *Meta* Vol. 39. No.3. 413-417.
- Gile, D. 1998. Observational Studies and Empirical Studies in the Investigation of Conference Interpreting. *Target* Vol. 10. N. 1 69-98.
- Klaudy K. 1994. *A fordítás elmélete és gyakorlata. Angol, német, francia, orosz fordítástechnikai példatárral*. Budapest: Scholastica.
- Klaudy K. 1996. Back Translation as a Tool for Detecting Explication Strategies in Translation. In: Klaudy K., Lambert, J., Sohár A. (eds.) *Translation Studies in Hungary*. Budapest: Scholastica. 99-114.
- Klaudy K. 2001. Az aszimmetria hipotézis. In: Bartha M. (szerk.). *A X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásai*. Székesfehérvár: KJF. 371-378.
- Klaudy K. 2005. Az aszimmetria hipotézis vizsgálatának módszertani kérdéseiről. In: Klaudy K., Dobos Cs. (szerk.) *A XV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Pécs-Miskolc: MANYE-Miskolci Egyetem.
- Kosztolányi D. 1971 (1928). Ábécé a fordításról és a ferdítésről. In: Réz P. (szerk.) *Nyelv és lélek*. Budapest: Szépirodalmi Kiadó. 514-519.

- Kusztor M., Atayan, V. 2003. Az explicitációs hipotézis néhány elméleti kérdéséről. *Fordítástudomány* 5. évf. 2. szám, 5-17.
- Laviosa, S. 1998. Universals of Translation. In: Baker, M. (ed.) *Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge. 288-295.
- Mauranen, A., Kujamaki, P. 2004. *Translation Universals. Do they exist?* Amsterdam: Benjamins.
- Olohan, M. (ed.) 2000. *Intercultural Faultlines. Research Models in Translation Studies*. Manchester: St Jerome.
- Paloposki, O., Koskinen, K. 2004. A Thousand and One Translations: Revisiting Retranslation. In: Hansen, G., Malmkjaer, K. and Gile, D. (eds.) *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies*. Amsterdam: Benjamins. 27-38.
- Pápai V. 2001. *Az explicitációs hipotézis vizsgálata*. Doktori értekezés. Kézirat. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Perego, E. 2003. Evidence of explicitation in subtitling: Towards a categorisation". *Across Languages and Cultures* Vol. 4. No. 1. 63-88.
- Toury, G. 1991. Experimentation in Translation Studies: Achievements, Prospects and Some Pitfalls. In: Tirkkonen-Condit, S. (ed.) *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Tübingen: Gunter Narr. 45-66.
- Vándor J. 2006. Adaptáció és újrafordítás. *Fordítástudomány* 8. évf. 2. szám. (megjelenés alatt)
- Williams, J., Chesterman, A. 2002. *The Map. A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies*. Manchester: St Jerome.

„Ami a szünetet illeti, az most következik”

– a szinkrontolmácsok időgazdálkodási stratégiájának
egy aspektusáról

Kusztor Mónika

1. Bevezetés

A fordítás és a (szinkron)tolmácsolás közötti egyik legszembetűnőbb különbségként azt szokás említeni, hogy míg a fordító kész, lezárt szöveg ismeretében kezdi meg a munkát, a szinkrontolmácsnak egy még lezáratlan szöveget kell átültetnie annak keletkezése közben a célnyelvre. Pedig ez még semmi! A szinkrontolmács (rendszerint) nemcsak a szöveg egészét nem ismeri, hanem sok esetben annak a legkisebb forrásnyelvi értelmi egységnek a lezárulását sincs lehetősége kivárni a célnyelvi produkció megkezdése előtt, amelyet pedig egészében kell ismerni ahhoz, hogy értelmezni lehessen a vele közölt kommunikatív tartalmat, felfogni a beszélő kommunikatív szándékát. A fordítási folyamat során kisebb egységekre nem bontható fordítási egységet (dolgozatomban ezt a terminust használom a tolmácsolásra vonatkozóan is) különböző fordításelméleti irányzatok különböző nyelvi egység(ek)ben látják megtestesülni. (Áttekintést a fordítási egység különböző elméleti megközelítéseiről pl. Korff 2004 ad, a szöveg fordítási egységekre való tagolásáról a fordítás oktatásában lásd Dróth 2000). Ha a fordítási egység a teljes szöveget magába foglalja (pl. Albrecht 1973: 28 felfogásában), akkor a szinkrontolmácsnak definíció szerint esélye sincs annak teljes befogadására a tolmácsolás megkezdése előtt. Ugyanez a helyzet a funkcionista megközelítés ún. vertikális fordítási egységének esetében, amelynek értelmében a fordítási egység a szöveg folyamatát tekintve nem alkot zárt, más nyelvi elem által meg nem szakított egységet, hanem magába foglal minden, a szöveg egészében található, ugyanazt a kommunikatív célt szolgáló verbális és nem verbális elemet (Nord 1998). Ám még ha Vinay/Darbelnet (1968: 16) és Malblanc (1968: 13f.) szellemében egy jóval kisebb egységet, a szöveg nyelvtani (kohéziós) eszközök révén megbonthatatlanul összetartozó szakaszát (az ígét annak kötelező vonzataival) tekintjük fordítási egységnek, akkor is nyilvánvaló, hogy ezek az egységek (különösen felolvasott beszédek esetén) nagyon sokszor olyan hosszúra nyúlnak, hogy a szinkrontolmácsok a tolmácsolás folyamatosságának fenntartása érdekében kénytelenek lezáródásuk előtt megkezdeni ezek tolmácsolását. A még le nem zárt értelmi egységbe való „belenyúlás” a megnyilatkozás hátralévő részére vonatkozó hipotézisalkotás útján lehetséges (Chernov 1979, 1991). Jelen kísérleti jellegű empirikus tanulmány célja, hogy szinkrontolmácsolt (angol és német nyelvű) szövegekben vizsgálja a különböző lehetséges anticipációs stratégiák közül azokat, amelyek pusztán a megkezdett fordítási egység már elhangzott részére, annak nyelvi anyagára támaszkodnak, vagyis szemantikai jellegűek. Nem tárgya dolgozatomnak tehát a tolmácsnak a szövegkonvenciók, a kommunikáció szereplői, a szituáció, a világról és az adott témáról való ismeretei alapján alkotott hipotézisek. Olyan cél-

nyelvi (CNY-i) szerkezeteket és az ezeket eredményező szinkrontolmács-technikákat igyekszem feltárni és kategorizálni, amelyek szemantikai úton teszik lehetővé egy forrásnyelvi (FNY-i) fordítási egység tolmácsolásának megkezdését annak lezárulása előtt. Fordítási egységnek (vagy értelmi egységnek) itt egy nyelvi cselekvést, más szóval kommunikatív aktust vagy megnyilatkozást tekintek, olyan jelláncot értve e fogalmak alatt, amelyeknek önálló kommunikatív célja van (a megnyilatkozás fogalmához lásd pl. Németh T. 1996 vagy Roulet et al. 2001). Hangsúlyozni kell, hogy a vizsgálat tárgyát képező technikák a szinkrontolmácsolást lehetővé tévő időgazdálkodási stratégiáknak csupán egy szeletét érintik, korántsem merítik ki azok teljes tárházát.

2. Fordítási egység és szinkrontolmácsolás

A bonyolult szerkezetű és hosszúra nyúló értelmi egységek esetében a szinkrontolmács a következőket teheti:

a) Kivárja a végét, és csak azután kezd a tolmácsolásba. Ebben az esetben a tolmács megfelelően áttekintheti az adott értelmi egységet, és tartalmilag biztonságosan tolmácsolhatja azt, de nemkívánatosan hosszúra nyúlik a fül-száj ívhossz (*time lag, ear-voice span*), nem lesz „szinkronban” a célnyelvi szöveg (CSZ) a forrásnyelvi szöveggel (FSZ). A fül-száj ívhossz túlzott növekedésével nő a munkamemória terheltsége is, hiszen minél többet váratkozik a tolmács szótlanul, annál hosszabb szövegrészt kell észben tartania a majd megkezdett célnyelvi szöveg produkciójával párhuzamosan. Jelentős hátrányt jelent az is, hogy a váratkozás során létrejött szünet miatt megszakad a tolmácsolás folyamatossága, amely pedig nem elhanyagolható szempont a szinkrontolmácsolás minőségének megítélésében (Bühler 1986: 232, Szabari 2000: 86). Így csökken a tolmács teljesítményének minősége.

b) „Tapad” az előadóra, vagyis szorosan követi a beszélőt, nem várva meg, hogy egy jelláncnak értelme alakuljon ki. Így túlságosan is rövid lehet a fül-száj ívhossz, s bár nem szakad meg a beszéd folyamatossága, de vakon tolmácsol a tolmács, és fennáll a rossz anticipáció és az emiatti javítási kényszer veszélye. Mindezekon kívül a professzionális szinkrontolmács kompetenciái közé tartozik a fül-száj ív hosszának optimalizálása és nagyjából azonos szinten tartása a tolmácsolás teljes időtartamában (Müller 1996: 283). Mivel azonban a tolmácsolandó szöveg teljesen különböző méretű fordítási egységeket tartalmazhat, a tolmácsnak megfelelő stratégia-készlettel kell rendelkeznie ennek a szabálytalanságnak a kiegyenlítésére.

Ezen nehézségek kezelésére – a célnyelvi produkció folyamatosságának fenntartása és a helytelen anticipáció elkerülése érdekében – megfelelő szinkrontolmács-technikák szükségesek. Folyamatban lévő empirikus tanulmányom eddigi eredményei keresési stratégiák meglétét látszanak igazolni: a szinkrontolmácsok igyekeznek megtalálni a hosszú forrásnyelvi értelmi egység minél korábbi szakaszában azt az elemet, amelyet a megnyilatkozás egészének ismerete nélkül is biztonsággal lehet tolmácsolni. Ezt az elemet a tolmács megragadja, és felhasználásával önálló kommunikatív aktust hoz létre, amelynek célnyelvi produkciója alatt befogadja a fordítási egység hátralévő részét. A kiragadott elem lehet expliciten megjelenő elem, amelynek a funkcióját lehet azonosítani (pl. topik, lásd 1-4. korpuszrészlet), vagy implicit tartalom (pl. egy nyelvtani szerkezet által indukált előfeltevés, lásd 5-6.

korpuszrészlet, vagy lexéma jelentéseleme, lásd 7-8. korpuszrészlet). A FNY-i megnyilatkozás korai szakaszában elhangzó szó(k)hoz a FSZ-ben nem szereplő lexikális elemet lehet kapcsolni, s az így létrehozott szókapcsolattal önálló kommunikatív aktust alkotni (lásd 9. korpuszrészlet). Ez szintén alkalmas stratégia lehet hosszú FNY-i megnyilatkozások kezelésére.

A következőkben olyan célnyelvi megoldásokat idézek szinkrontolmácsolt szövegekből, amelyek nagy valószínűség szerint ilyen stratégiák eredményeként jöttek létre a fent leírt nehézségek kezelésére. A tárgyalt stratégiák során egy FNY-i értelmi egységből több CNY-i kommunikatív aktus jön létre. Az információs egységek feldarabolását expanciónak nevezem, szemben a tolmácsolástudományban többet kutatott kompresszió (elemek összevonása, lásd Alexieva 1983) jelenségével. A hosszú forrásnyelvi kommunikatív egységek több rövidebbre és egyszerűbb szerkezetűre való szétszedése megkönnyíti a tolmács munkáját, hiszen ezek létrehozása kevesebb mentális energiát igényel, így több marad a megértésre, feldolgozásra, és könnyebbé válik a célnyelvi produktum ellenőrzése is (lásd Gile 1988, 1995 energiamodelljét a szinkrontolmácsolás részfeladataira fordított mentális energiáról).

Fontos hangsúlyozni, hogy vizsgálatomhoz kizárólag a forrás- és célnyelvi hangzó, illetve transzkribált szövegek álltak rendelkezésemre. Mivel egy sor egyéb, a nyelvi feldolgozást és a nyelvprodukción befolyásoló tényező, így például a tolmácsolási szituáció különböző jellemzői (zajok, látási viszonyok a helyszínen stb.), vagy az adott tolmács világra és a konkrét témára vonatkozó tudásanyaga ismeretlen, a szinkrontolmácsok stratégiai döntéseire vonatkozó következtetésem szükség-szerűen csak feltételezések lehetnek. Ugyanúgy, mint bármely, a szöveggközpontú tolmácsoláskutatás keretei közé tartozó vizsgálat következtetései, amely a FSZ és a CSZ tulajdonságaiból kiindulva igyekszik egy apró lépéssel közelebb kerülni a *black boxban*, vagyis a tolmács fejében zajló folyamatok feltárásához.

3. Néhány korpuszrészlet elemzése

A következő fejezetekben kategóriákba soroltan az ún. Pöchhacker-korpuszból kiragadott néhány példa szemlélteti azon célnyelvi megoldásokat, amelyeket a fent leírt okok látszanak motiválni. (A forrásnyelvi és szinkrontolmácsolt szövegeket tartalmazó korpuszt Franz Pöchhacker professzor készítette a kilencvenes évek elején egy bécsi gazdasági témájú konferencián és bocsátotta rendelkezésemre, amiért köszönettel tartozom neki.) A korpuszból idézett részletek táblázatban szerepelnek; bal oldalon mindig a forrásnyelvi, jobb oldalon a célnyelvi korpuszrészlet látható; ez utóbbiban vastag betűtípus emeli ki a dolgotat szempontjából fontos szövegrészt. Fordítást csak a német nyelvű szövegekhez készítettem, amely szaggatott választóvonal alatt olvasható. A korpuszból idézett részek kapcsán csak a tanulmány tárgyát képező jelenséget elemzem, egyéb (más szempontból érdekes) nyelvi realizációra – kihagyás, hibás tolmácsolás stb. – nem térek ki.

3.1 Topikalizálás

Az alábbiakban olyan szövegrészleteket idézek a korpuszból, amelyekben a szinkrontolmács (feltehetően) a következőképpen jár el: azonosítja azt az elemet, amelyről a megnyilatkozás szól, azaz a topikot (a mondat logikai értelemben vett alanyát, azt a mondatrészt, melynek megnevezettjéről a predikátum állítást tesz – a

mondat topik-predikátum tagolásához lásd É. Kiss 2003: 206f.), és külön megnyilatkozást kerekít köré. Ezáltal időt teremt magának a forrásnyelvi megnyilatkozás predikátumának, vagyis a topikról tett állítást tartalmazó mondatszakasznak a megértésére. Pozíciójából adódóan a topik (hiszen mindig megelőzi a predikátumot) kínálja magát erre a szerepre. Topikalizálás alatt itt a topik lexikai, szintaktikai vagy intonációs eszközökkel való kiemelését, topikként való explicit megjelölését értem. A topikalizálás során a forrásnyelvi egy megnyilatkozásból kettő lesz: az első kommunikatív szerepe az, hogy közölje, mi lesz a következő megnyilatkozás tárgya. (Vö. Roulet et al. 2001: 172, akik az ilyen és hasonló topikalizációs struktúrákat önálló kommunikatív aktusnak tekintik.)

3.1.1 Az 'ami X-et illeti' szerkezet

Az 1. korpuszrészletben a szinkrontolmács a német CSZ-ben a tanulmányom címében szereplő szerkezet német megfelelőjét, a *was X angeht*-szerkezetet alkalmazza. Döntését valószínűleg az motiválta, hogy a topik hosszú és bonyolult grammatikai szerkezetű (*for the international relation in the field of information*), recepciója ezért nem kevés mentális energiát igényel. Így gazdaságosabb, ha a tolmács nem ugyanezen a kommunikatív aktuson belül közli a FNY-i mondat predikátumát is, hanem másképp „csomagolja be” az adott tartalmat: két rövidebb információs egységet alkot, egyiket a FNY-i megnyilatkozás topikja, másikat a predikátuma részére, az egyszerűbb szerkezetek használatával megkönnyítve munkáját:

1. korpuszrészlet

For the international relation in the field of information we are establishing centers of correspondence which will have, if not totally, a partially large function of vehiculating information in the form modelled on the one of the EICs.	Was die internationale Zusammenarbeit bei der Information angeht, so schaffen wir auch Zentren, die doch grossteils auch die Funktion des Sammelns und Ordnen von Informationen der verschiedenen Gremien haben. Ami az információra vonatkozó nemzetközi együttműködést illeti, úgy központokat is létesítünk, amelyeknek funkciója nagyrészt a különböző grémiumok információinak gyűjtése és rendszerezése.
---	---

Természetesen figyelembe kell venni, hogy a vizsgált két nyelvi realizáció két különböző nyelven áll előttünk. Csak akkor feltételezhetjük a leírt tolmácsstratégia alkalmazását, ha a CNY-en is lehetséges a forrásnyelvihez grammatikailag hasonló megoldás, amihez képest változást jelent a tolmácsolt megoldás. Ha a CNY például a magyar lenne, akkor nem beszélhetnénk tolmácsstratégiáról, hiszen a magyarban nem nagyon képzelhető el más fordítás, mint az *ami X-et illeti*-szerkezetet alkalmazó. Németül viszont igen: pl. „*Wir gründen Zentren für die internationale*

Zusammenarbeit im Informationsbereich, die ...” vagy *„Zur Förderung der internationalen Zusammenarbeit im Informationsbereich gründen wir Zentren, die...”* (Különböző nyelvek kontrasztív összehasonlításának módszertanához lásd Gauger 1989.)

Az *ami X-et illeti*-szerkezet szövegszintű metanyelvi funkcióval bír: félreértést nem engedve jelöli meg X-et a következő kommunikatív aktus topikjaként. A fenti példában a FSZ-ben a topikról csupán mondatbeli pozíciója árulja el, hogy az a kijelentés logikai alanya, a tolmácsolásban viszont különálló nyelvi cselekvés szolgálja ezt a célt, explicit módon megnevezve a topikot. Ez természetesen nem hagyja érintetlenül a szövegszintű relációkat és a CSZ explicitiségének fokát sem. A diskurzus szintjének és az explicitáció jelenségének további elemzésére azonban ezen tanulmány keretein belül nincs lehetőség.

3.1.2 Költői kérdés

Jellemző időgazdálkodási stratégia kérdés alkotása a topik ismeretében: a mondat első szakaszának befogadása után a tolmács a forrásnyelvi megnyilatkozás topikját tartalmazó kérdést alkot, amellyel rákérdez a forrásnyelvi mondat predikátumára. Ezután megválaszolja saját kérdését, közölve az eredeti mondat predikátumát:

2. korpuszrészlet

Und als Seele der Familie sieht er die Intimität und die Erziehung. És a család lelkének az intimitást és a nevelést tartja.	And what does he consider the soul of the family? The intimacy and the education.
--	---

A fenti példa esetében feltehetően a következő játszódott le: amint az előadó elérkezett az ígéhez (*sieht*), világossá vált a tolmács számára, mi a célja a folyamatban lévő megnyilatkozásnak: elmondani, mit tekint egy idézett személy (*er*) a család lelkének. Anélkül tehát, hogy tudná a választ, hogy átlátná a fordítási egység egészét, ismerné annak lényegi mondanivalóját, a félretolmácsolás veszélye nélkül belekezdhet a tolmácsolásba, feltéve a költői kérdést: *Mit tekint a család lelkének?* Ezzel elkerüli a várakozási idő keletkezését, és kisebb értelmi egységeket hoz létre, megkönnyítve ezzel a szinkrontolmácsolás egy sor egyidőben zajló operációjának elvégzését. Ez a technika különösen akkor bizonyul célszerűnek, ha a topikról tett állítást tartalmazó mondatszakasz (predikátum) hosszú, mint a következő példában:

3. korpuszrészlet

... wobei er unter Intimität bedingungsloses oder besser gesagt unbedingtes, das heisst auch von der Leistung unabhängiges Angenommensein versteht, wo Vertrauen, wo Sinngebung, wo Freude, Ordnung, Glaube, Hoffnung und Liebe besteht.	Now what does he mean by intimacy? That means an unconditional acceptance that is not determined or is not limited by performance, where confidence, meaning, pleasure, enjoyment, faith, hope and love reign.
--	--

... miközben intimitás alatt feltétel nélküli vagy jobban mondva feltétlen, azaz a teljesítménytől független elfogadottságot ért, ahol bizalom, ahol öröm, rend, hit, remény és szeretet honol.	
---	--

Ez esetben a tolmács biztosan nem várta ki az ige elhangzását, hiszen itt a német keretes szerkezetnek megfelelően az csak később következik. A szövegelőzmény (a 3. korpuszrészletet közvetlenül a 2. előzi meg) és az *unter* prepozíció alapján azonban könnyű kitalálni (anticipálni) az igét, s a *wobei er unter Intimität* elhangzása után el lehet kezdeni a tolmácsolást, feltéve a költői kérdést. A kérdéssel és az arra adott válasszal mindkét fenti esetben egyetlen forrásnyelvi kommunikatív aktusból két önálló kommunikatív egység jött létre, ugyanúgy, mint azt az 1. korpuszrészletben láttuk, tehát itt is expanzióról beszélhetünk.

3.1.3 'Cím-megnyilatkozás'

A topikot pusztán intonációs eszközökkel is ki lehet emelni és elkülöníteni a predikátumtól, mint azt a következő példa mutatja:

4. korpuszrészlet

But a talking frog is really valuable!	Aber ein sprechender Frosch! Damit kann man Geld verdienen! De egy beszélő béka! Azzal már lehet pénz keresni!
--	--

A topik kiemelésének ezt a fajtáját Berrendonner (1990: 30) "énoncé-titre"-nek, 'cím-megnyilatkozásnak' nevezi, amelynek kommunikatív célja a következő megnyilatkozás témájának közlésében áll. A forrásnyelvi topik célnyelvi megfelelője (*ein sprechender Frosch*) erősen emelkedő hanglejtéssel zárul, utána pedig jelentős szünetet tart a tolmács. Ezzel ez a jellánc rendelkezik az intonációs egység (*intonation phrase* ill. *tone group*) tulajdonságaival, amely több kutató meghatározása szerint önálló kommunikatív egységre utal; vö. Halliday (1967), Bache és Jakobsen (1980). Tekintve, hogy a fenti tolmácsolandó mondat kifejezetten rövid, és ez a korpuszrészlet egy vicc csattanója, elképzelhető, hogy itt nem csak az idővel és a rendelkezésre álló mentális energiával való megfelelő gazdálkodás motiválta a topikalizálást, hanem erőteljesebb hatás elérése is.

3.2 Preszuppozíció verbalizálása

Gyakori szinkrontolmács-technikának látszik valamely beleértett tartalom, logikai implikáció, előfeltevés verbalizálása. Az előfeltevések egyik legtisztább esetének, az egzisztenciális preszuppozíciónak a verbalizálására példa a következő korpuszrészlet:

5. korpuszpélda

Forscher auf dem Gebiet der Familienbetriebe wie auch Praktiker stimmen darin weithin über-ein, dass sie die Wechselbeziehung zwischen dem Umfeld und Familienbetrieb mit seiner Kul-tur als den Rahmen sehen, der sowohl Möglich-keiten oder Chancen bietet als auch Bedrohungen und Risiken. ----- A családi vállalkozásokat kutatók és művelők messzemenően egyetértenek abban, hogy a környezet és a családi vállalkozás közötti kölcsönhatás alkotja azt a keretet, amely lehetőségeket kínál, és fenyegetést és kockázatot is rejt magában.	Researchers in the field of family enterprises and also those who practice these family enterprises agree that there is an interrelationship between the environment and the family enterprise with its culture, that they see this as a kind of framework which harbors possibilities or chances, threat or risks.
--	---

A forrásnyelvi szövegben a környezet és a családi vállalkozás között fennálló kölcsönhatás megléte előfeltételezett; az egzisztenciális preszuppozíciót a főnévi csoport előtt álló határozott névelő indukálja (*die Wechselbeziehung zwischen dem Umfeld und Familienbetrieb mit seiner Kultur*). A tolmácsolt szövegrészlet azonban nem előfeltételezi, hanem – első kommunikatív aktusában – állítja e kölcsönhatás létezését (*there is an interrelationship between the environment and the family enterprise*). Az eredeti szövegrészlet érdemi mondanivalóját a tolmács egy második megnyilatkozásban közli, amelyben anaforikus névmással (*this*) utal vissza a nevezett főnévi csoportra. A fenti operáció létrejöttéhez minden valószínűség szerint ugyanazon okok vezettek, mint a korábban idézett példákban: a tolmács egy hosszú és bonyolult, még folyamatban lévő forrásnyelvi fordítási egységnek megragadta azt a tartalmi elemét, amit az addig elhangzottak alapján biztosan tud, s erre építve önálló kommunikatív aktust hozott létre. Márpedig a határozott névelővel bevezetett főnévvel vagy főnévi csoporttal jelölt denotátum létezését a kommunikátor mindig előfeltételezi, így biztosan nem hibás azt állítani, hogy az létezik. A német mondat hosszú alanya után elég a határozott névelő elhangzását megvárni, utána – a fent megvalósított tolmácsolási stratégia alkalmazásával – el lehet kezdeni a tolmácsolást. A preszuppozíciók verbalizálása Fabricius-Hansen 1998-as tanulmánya szerint nemcsak a tolmácsolásra, hanem a fordításra is jellemző. Ezt a kutatónő németről angolra és norvégára fordított szövegeknél figyelte meg, s az ilyen és hasonló jelenségeket a preszuppozíció törlése (*presupposition cancellation*) megnevezés alatt foglalta össze.

Annak a kérdésnek a tárgyalását, hogy a beleértett, implicit tartalom verbalizálása – a fogalom fordítástudományban használatos értelmében – explicitációnak minősül-e, nem engedik meg e dolgozat szűk keretei (az explicitáció fogalmáról s annak szinkrontolmácsolásra való alkalmazásáról lásd Kusztor 2003 és Kusztor és Atayan

2003). Arra is csak utalni van lehetőségem, hogy egy preszuppozíció verbalizálása nyomán megváltozik a diskurzus néhány tulajdonsága, kommunikatív struktúrája, a megnyilatkozás argumentatív hozzáférhetősége, azaz a szekvencialitás, vagyis az, milyen tartalmú megnyilatkozások következhetnek (vö. Ducrot 1972: 124 és Atayan 2006 és 2007). Az a kérdés, hogy pontosan milyen diskurzusszintű változások következnek be a fenti tolmácsstratégiák nyomán, izgalmas jövőbeli kutatások tárgya lehet.

A következő részlet alapvetően szintén az egzisztenciális preszuppozíció verbalizálását példázza:

6. korpuszrészlet

Schliesslich wird von der Wirtschaftswissenschaft und der Wirtschaftspraxis die Vision einer neuen Einstellung zum Verbrauch noch viel stärker diskutiert werden.	And finally, the economists established a vision of a new approach to consumers and consumerism, and this needs a lot of discussion.
Végül a gazdaságtudomány és -gyakorlat még sokkal hangsúlyosabban fog tárgyalni egy a fogyasztáshoz való új hozzáállás víziójáról.	

A különbség az előző példához képest az, hogy itt a FSZ-ben előfeltételezett vízióról a tolmács (önálló kommunikatív egységben) nem csupán azt állítja, hogy *van*, hanem a szövegkörnyezetből (helyesen vagy helytelenül) kikövetkezteti annak keletkezési módját is (*the economists established a vision*). A *wird von der Wirtschaftswissenschaft und der Wirtschaftspraxis* szólanc elhangzásával egyértelmű, hogy passzív szerkezetű mondat van folyamatban, amely aktív párjának nyelvtani alanya *die Wirtschaftswissenschaft und die Wirtschaftspraxis*. Mivel ezt a hosszú szólancot határozott névelős főnévi csoport követi, a tolmácsnak lehetősége nyílt a névelővel járó preszuppozíció megragadására és verbalizálására. Az eredmény itt is a FNY-i egyetlen megnyilatkozás két megnyilatkozásra való kettébontása, vagyis expanzió.

3.3 Lexéma jelentéselemének verbalizálása

Ahogy a határozott névelő egzisztenciális preszuppozíciót indukál, úgy velejárói a lexémáknak azok különböző jelentéselemei. Ezek verbalizálása szintén alkalmazható időnyerési stratégia lehet:

7. korpuszrészlet

Diese sollten als mögliche Stärken oder Schwächen noch vor der Entwicklung aller Arten von Unternehmungsstrategien in Betracht gezogen werden.	This should be a positive idea, and strengths and weaknesses ought to be taken into consideration before the different company strategies are taken into consideration.
Ezeket mint lehetséges előnyöket vagy hátrányokat még a mindenkori vállalkozói stratégia kialakítása előtt figyelembe kell venni.	

A tolmács valószínűleg érzékelte, hogy viszonylag bonyolult szerkezetű és hosszú fordítási egységgel áll szemben, és talán rögtön a *sollten* elhangzása után megfogalmazta ezen segédige egyik jelentéselemét egy külön megnyilatkozásban. Ezt veszély nélkül tehetette: ha egy német mondatban a *sollten* szerepel, akkor a mondatban ajánlás fogalmazódik meg, így tartalmával biztosan nem áll ellentétben az, hogy *ez jó ötlet lesz*. Ennek az általános tartalmú értelmi egységnek az elhangzása közben a tolmácsnak van lehetősége arra, hogy meghallgassa és értelmezze a teljes forrásnyelvi megnyilatkozást, úgy, hogy elkerülje egy szünet beálltát, megőrizze a tolmácsolás folyamatosságát. Itt is létrejött egy önálló kommunikatív aktus, s összességében a FSZ egy kommunikatív egységével szemben a CSZ-ben kettő áll. (Persze elképzelhető, hogy egészen más okok vezettek az idézett CSZ-hez. Nem zárható ki, hogy a *This should be a positive idea* kommunikatív egység létrejöttében egy tolmácsolási hiba játszott szerepet: lehetséges, hogy a *this* nyelvbottlás, és a tolmács tulajdonképpen *these*-t akart mondani mint a *diese* többes számú anaforikus névmás fordítása, s mivel nem akart javítani, inkább mondott a névmáshoz egy lehetséges, kontextusba illő folytatást.)

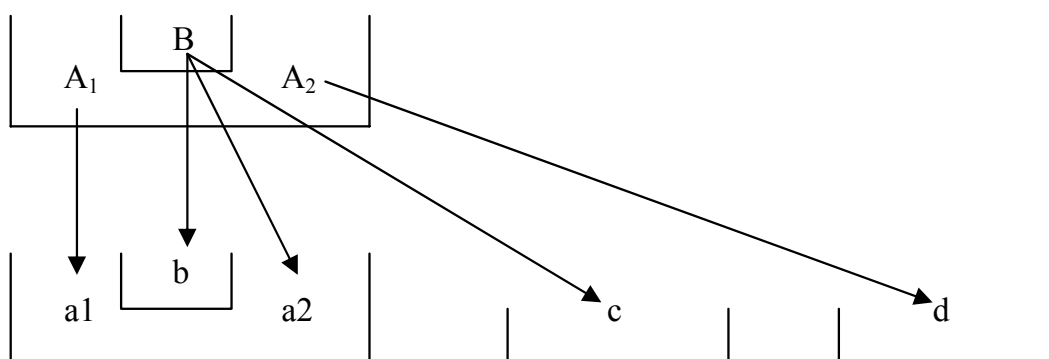
A következő szövegrészletben is jelentéselem verbalizálása figyelhető meg, nem lehet azonban pontosan tudni, hogy nominális elemből (*a legfrissebb enciklika*), vagy igéből (*intézett*) vett jelentéselemet verbalizál-e a tolmács:

8. korpuszrészlet

Die jüngste Sozialenzyklika Centesimus annus, erst vor wenigen Wochen vom Papst ausdrück-lich nicht nur an die Katholiken, sondern an alle Menschen guten Willens gerichtet, enthält ebenfalls wichtige Aussagen über die herausragende Bedeutung der Familie, als Schoss, in dem der Mensch die entscheidenden Anfangsgründe über die Wahrheit und das Gute lernt. A legfrissebb enciklika, melyet a pápa néhány héttel ezelőtt nem csak a katolikusokhoz, hanem minden jóakarátú emberhez intézett, szintén tartalmaz fontos kijelentéseket a családnak mint fészeknek a kiemelkedő szerepéről, amelyben az ember megismeri az igazság és a jóság alapvető értékeit.	The most recent social encyclica, Centesimus annus, which was published several weeks ago by the Pope is not only directed to Catholics but is directed, is addressed to all men of good will. In the statement it emphasizes the overriding importance of the family as a center, where young children learn about the most decisive initial aspects regarding truth and the good.
--	--

Világos, hogy egy enciklika, amelyet a pápa emberekhez *intéz*, az létezik, ami egy enciklika esetében feltételezhetően egyenlő a megjelenésével. A határozott névelő pedig előfeltételezett dologként jelöli meg az enciklikát, így itt előfeltétel verbalizálásáról is szó lehet.

Az eddig elemzett korpuszrészletek mindegyikében megfigyelhettük, hogy a tolmácsolt szövegrészletben több kommunikatív aktus szerepel, mint a forrásnyelviben. A 8. példában két FNY-i kommunikatív egységből négy CNY-i lesz. Az alábbi ábra a fenti forrásnyelvi és célnyelvi szövegrészlet kommunikatív szerkezetét szemlélteti. A felül nyitott téglalapok egy-egy kommunikatív egységet szimbolizálnak, a nyilak pedig azt jelzik, mely FNY-i kommunikatív egység tartalmát mely CNY-i kommunikatív egység/egységek adja/adják vissza. A forrásnyelvi kommunikatív aktusokat nagybetűk (A és B), a célnyelviakat kisbetűk (a, b, c, d) jelölik. A₁ és A₂ ill. a₁ és a₂ egyetlen kommunikatív aktus kettő, egy beágyazott kommunikatív egység előtti és utáni része.



Forrásnyelvi szövegrész kommunikatív aktusai:

A₁ = Die jüngste Sozialenzyklika Centesimus annus,

A₂ = enthält ebenfalls wichtige Aussagen über die herausragende Bedeutung der Familie als Schoss, in dem der Mensch die entscheidenden Anfangsgründe über die Wahrheit und das Gute lernt.

B = erst vor wenigen Wochen vom Papst ausdrücklich nicht nur an die Katholiken, sondern an alle Menschen guten Willens gerichtet,

Célnyelvi szövegrész kommunikatív aktusai:

a₁ = The most recent social encyclica, Centesimus annus

a₂ = is not only directed to Catholics

b = which was published several weeks ago by the Pope

c = but is directed, is addressed to all men of good will.

d = In the statement it emphasizes the overriding importance of the family as a center, where young children learn about the most decisive initial aspects regarding truth and the good.

Figyelemreméltó, hogy a FSZ hosszú közbeékelte megnyilatkozásának (B-nek) tartalmát a CSZ-ben három kommunikatív aktusban elosztva találjuk (b, a₂, c). A közbeékelés vagy közbeszúrás feltehetőleg különös nehézséget jelent a szinkrontolmácsok számára, tekintve, hogy észben kell tartani egy megkezdett, de le nem zárt

kommunikatív egységet, miközben tolmácsolni kell egy másik, közbeékelte megnyilatkozást. Nem meglepő tehát, hogy a tolmács lényegesen lerövidíti a FNY-i beágyazott kommunikatív egységet.

3.4 Szókapcsolat létrehozása

A 9. korpuszrészletben a tolmács a FNY-i megnyilatkozás korai szakaszában elhangzó főnévhez kapcsol egy azzal gyakran előforduló igét és így önálló kommunikatív aktust teremt:

9. korpuszrészlet

The other wish is that you have a pleasant stay in this lovely city of Vienna.	Und mein zweiter Wunsch ist an Sie gerichtet: Ich möchte Ihnen einen angenehmen Aufenthalt in der Stadt Wien wünschen. ----- És második kívánságom Önökhöz szól: szeretnék Önöknek kellemes tartózkodást kívánni Bécs városában.
---	---

A *you* névmás elhangzása után rögtön egyértelművé válik, hogy az előadó a publikumra vonatkozó kívánságot fogalmaz meg, s ez egy ígérellel kiegészítve elmondható önálló megnyilatkozásban is. Ezzel a tolmács időt nyer a FNY-i kommunikatív egység hátralévő részének feldolgozásához.

4. Összegzés

A szinkrontolmácsolás szűk időkeretei és a célnyelvi produkció folyamatosságára, egyenletes tempójára irányuló minőségi követelmény sok esetben szükségessé teszi, hogy a szinkrontolmácsok elkezdjék egy még be nem fejezett fordítási egység tolmácsolását, még mielőtt az a forrásnyelven teljes egészében elhangzott volna. Ehhez a tolmácsoknak megfelelő stratégiákkal kell rendelkezniük. A különböző anticipációs technikák közül dolgozatomban azokat vizsgáltam, amelyek során a tolmács a megnyilatkozás már elhangzott részében megragadja azt az – explicit vagy implicit módon megjelenő – szemantikai elemet, amelyet egyéb nyelvi elemmel kiegészítve önálló megnyilatkozás formájában fogalmazhat meg. Ezzel a célnyelvi produkció folyamatosságának megszakítása nélkül időt teremt magának a FNY-i megnyilatkozás hátralévő részének befogadására, ezen kívül a több kisebb információs csomag létrehozása, a „fellazított”, egyszerűbb információszerkezet megkönnyíti a szinkrontolmácsolás egyidejűleg zajló különböző operációinak megfelelő minőségű elvégzését. Tanulmányomban néhány kiragadott példával szemléltettem olyan CNY-i realizációkat, amelyek feltehetőleg (tudatos vagy nem tudatos) keresési stratégiák eredményeképpen jöttek létre: a tolmács igyekezett minél hamarabb megtalálni azt az elemet, amelyből önálló megnyilatkozást lehet alkotni, s így el lehetett kezdeni a folyamatban lévő fordítási egység tolmácsolását. Ezen szinkrontolmács-technikákra a következő példákat találtam: topicalizálás (*ami X-et illeti*-szerkezettel, költői kér-

déssel, 'cím-megnyilatkozással'), egzisztenciális preszuppozíció verbalizálása, egyéb beleértett tartalom, logikai implikáció verbalizálása, lexéma jelentéselmének verbalizálása, és szókapcsolat létrehozása. A bemutatott tolmácsstratégiák eredményeként bekövetkezett diskurzusszintű változások vizsgálata érdekes jövőbeli kutatások tárgya lehet.

Irodalom

- Albrecht, J. 1973. *Linguistik und Übersetzung*. Tübingen: Niemeyer.
- Alexieva, B. 1983. Compression as a means of realisation of the communicative act in simultaneous interpreting. *Fremdsprachen* 27, 4. 233-238.
- Atayan, V. 2006. *Makrostrukturen der Argumentation im Deutschen, Französischen und Italienischen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Atayan, V. 2007. Argumentationsstrukturen – ein Äquivalenzparameter bei der Übersetzung? In: Gil, A., Wienen, U. (Hrsg.) 2007. *Multiperspektivische Fragestellungen der Translation in der Romania. Hommage an Wolfram Wilss zu seinem 80. Geburtstag*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. 61-93.
- Bache, C., Jakobsen, L. 1980. On the distinction between restrictive and nonrestrictive relative clauses in modern English. *Lingua* 52, 243-267.
- Berrendonner, A. 1990. Pour une macro-syntaxe. *Travaux de linguistique* 21. 25-36.
- Bühler, H. 1986. Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters. *Multilingua* 5:4. 231-235.
- Chernov, G. V. 1979. Semantic Aspects of Psycholinguistic Research in Simultaneous Interpretation. *Language and Speech* 22, 3. 277-295.
- Chernov, G. V. 1991. Cognitive and Pragmatic Inferencing and the Intercultural Component in Translation. In: Tirkkonen-Condit, S. (ed.) 1991. *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Tübingen: Gunter Narr. 27-35.
- Dróth J. 2000. A fordítási egység és a szöveg tagolása a fordítás oktatásában. *Fordítástudomány* 2. évf. 1. 87-95.
- Ducrot, O. 1972. *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris: Hermann.
- É. Kiss K. 2003. Mondattan. In: Kiefer F., Siptár P. (szerk.) 2003. *A magyar nyelv kézikönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 205-241.
- Fabricsius-Hansen, C. 1998. Informational density and translation, with special reference to German-Norwegian-English. In: Johansson, S., Oksefjell, S. (eds.) *Corpora and Crosslinguistic Research: Theory, Method and Case Studies*. Amsterdam: Rodopi. 197-234.
- Gauger, H. 1989. Vom Inhalt zu den Formen. In: Cartagena, N., Gauger, H. (Hrsg.) *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch*. Mannheim/Wien/Zürich: Duden. 399-422.
- Gile, D. 1988. Le partage de l'attention et le modèle d'effort en interprétation simultanée. *The Interpreter's Newsletter* 1. 27-33.
- Gile, D. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

- Halliday, M.A.K. 1967. Notes in transitivity and theme in English. *Journal of Linguistics* 3. 199-244.
- Korff, S. 2004. *Die Übersetzungseinheit. Ein Überblick über die 'Diskussion' eines übersetzungswissenschaftlichen Konzepts*. Trier (CD-Rom).
- Kusztor M. 2003. *Grammatical Metaphors* és explicitáció a tolmácsolt szövegben. Közelítés Halliday modelljéhez. In: Kukorelli, S. (szerk.) *A nyelvtudás szerepe a változó Európában - Dunaújvárosi Főiskola*. 220-226.
<http://www.poliod.hu/kf/nyelvikonf/2003/KM.htm>
- Kusztor M., Atayan, V. 2003. Az explicitációs hipotézis néhány elméleti kérdéséről. *Fordítástudomány* 5. évf. 10. szám. 5-17.
- Malblanc, A. 1968. *Stylistique comparée du français et de l'allemand*. Paris: Didier.
- Müller, F. E. 1996. Präferentielle Strukturen beim Übersetzen und beim Simultandolmetschen. In: Lauer, A. et al. (Hrsg.) *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Narr. 281-289.
- Németh T. E. 1996. *A szóbeli diskurzusok megnyilatkozás-példányokra tagolása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nord, Ch. 1998. Vertikal statt horizontal. Zur Frage der Übersetzungseinheit aus funktionaler Sicht. In: Holzer, P., Feyrer, C. (Hrsg.) *Text, Kultur und Sprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. 125-140.
- Roulet, E., Fillietaz, L., Grobet, A. 2001. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Peter Lang.
- Szabari K. 2000. Körkép a konferenciatolmács-szakmáról Magyarországon egy felmérés tükrében. *Fordítástudomány* 2. évf. 1. szám. 71-86.
- Vinay, J.-P., Darbelnet, J. 1968. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris: Didier.

Justitia foglyai?

Fordítói munka az Európai Bizottságnál¹

Lesznyák Ágnes

1. Bevezetés

Jóllehet az EU berkeiben mintegy 50 éve folyik fordítás, a fordítástudomány viszonylag keveset foglalkozott az intézményektől kikerülő fordításokkal illetve magával a munkafolyamattal. Alapvetően meglepő ez a közömbösség, hiszen tetemes a keletkezett fordítások mennyisége, és jelentős a hétköznapi életre és a nyelvekre gyakorolt hatásuk. Ráadásul az a komplex politikai-társadalmi-intézményi-nyelvi háttér, amelyben a munka folyik, óriási kihívást kellene, hogy jelentsen az elmélet számára. Előadásom célja, hogy betekintést engedjen az Európai Bizottságnál folyó fordítói munkába, és felhívja a fordításelmélettel foglalkozók figyelmét néhány, a gyakorlat szempontjából kutatásra váró kérdésre.

Ehhez kiindulópontként az az általánosnak tűnő megállapítás szolgál, hogy az uniós intézményektől kikerülő szövegek nehezen olvashatók, homályosak, a forrás-szöveg (általában angol vagy francia) mondszerkezetét követik, és „szó szerinti”, lineáris fordítást tükröznek. Bár magam nem tudok olyan kutatásról, amely empirikus módszerekkel megvizsgálta volna e vélemény nyelvi alapjait, a szakirodalomban ismételten utalások történnek erre a jellegzetességre (Klaudy 2004, Koskinen 2000, Marzocchi 2005, Phillipson 2003, Pym 2001, Tosi 2003, Wagner et al. 2002). A jelenséget többnyire azzal magyarázzák, hogy az EU-s fordítószolgálatok az ekvivalencia fogalmát – az EU-ban oly fontos jogi szakfordítás miatt – nagyon szűken értelmezik, és a fordítóktól maximális szövegűséget várnak el. Ez a stratégia pedig rányomja bélyegét valamennyi egyéb fordítási tevékenységre. Előadásom első felében azt vizsgálom meg röviden, „szó szerinti” fordítást követelhetnek-e meg az EU jogi szövegei.

2. Jogi fordítás az EU-ban

Munkánk jelentős hányadát valóban a jogi természetű szövegek fordítása teszi ki. 2005-ben a magyar osztály által fordított összesen mintegy 54 000 oldalnak 56,24%-a volt jogi szöveg, ennek is nagyrésze jogszabály. A jogszabályok a jogi szövegeknek egy sajátos fajtáját képviselik: autoritatív jogi szövegek, amelyek a törvényt testesítik meg (Šarčević 1997). Az EK-Szerződés 290. cikkén alapuló, 1958. évi 1. tanácsi rendelet 4. cikke kimondja, hogy „a rendeleteket és az egyéb általánosan alkalmazandó okmányokat” az EU hivatalos nyelvein kell megszövegezni. A hivatalos nyelveken elkészült változatok autentikus, jogilag egyenértékű szövegek, vagyis jogi szempontból nem tekinthetők fordításnak. Nem csupán informálnak valamely tartalomról, hanem be kell tölteniük jogszabályi szerepüket: performatív aktusok.

¹ Az itt ismertetett gondolatok kizárólag a szerző saját véleményét tükrözik, és nem az Európai Bizottság állásfoglalását.

E körülmény következtében a jog szempontjából a jogszabályfordítások esetében nem a szó szerinti ekvivalencia a követelmény, hanem a jogi ekvivalencia: a nyelvi változatoknak azonos joghatást kell kiváltaniuk (Garzone 2000, Šarčević 1997). Sőt, az EU vonatkozó rendelkezései „fordítást” nem is említene: a fordítók szövegezést végeznek. Ebből következően a jogszabályoknak autentikus magyar szövegeknek kell lenniük, amelyeken nem lenne szabad érezni, hogy fordításként készültek.

Az alábbi példa talán jól illusztrálja, hogy valóban nem a szöveghűség a legfontosabb követelmény ebben a kontextusban. Nemrégiben fordításra kaptunk egy angol nyelven készült jogi aktust, melyben egy helyesbített jogszabályra hivatkoztak:

„Directive 2003/55/EC of the European Parliament and of the Council of 26 June 2003 concerning common rules for the internal market in natural gas and repealing Directive 98/30/EC, **as corrected by** OJ L 16, 23.1.2004, p. 74, is to be incorporated into the Agreement.”¹ [*Kiemelés: L. Á.*]

A lektorálásnál feltűnt, hogy az adott jogszabály magyar változatát nem helyesbítették, így felmerült a kérdés: ha szöveghűen fordítunk, az utalásnak benne kell maradnia a magyar szövegben is; ha azonban autentikus magyar nyelvű szöveget készítünk, ilyen utalásnak nincs funkciója a magyar szövegben, tehát el kell hagyni. Megkeresésünkre mind a megbízást adó főigazgatóság, mind a magyar Igazságügyi Minisztérium azon a véleményen volt, hogy a jogszabály magyar változatában nincs helye ilyen utalásnak.

Véleményem szerint tehát elméleti szempontból az EU jogi fordításainak jelentős részében sem áll fenn az a követelmény, hogy a fordítók „szó szerint” fordítsanak. Ezeket a szövegeket is funkciójuk szerint kell fordítani, vagyis azzal a céllal, hogy azonos joghatást váltsanak ki és ugyanazt a törvényhozói jogakaratot tükrözzék, mint a párhuzamos nyelvi változatok, ugyanakkor töltsék be magyarul egy jogszabály szerepét. Vajon miért nem történik ez mégsem így sem a jogszabályok, sem egyéb szövegtípusok esetében? Erre próbálok választ keresni a dolgozat második felében.

3. Fordító a zárkában

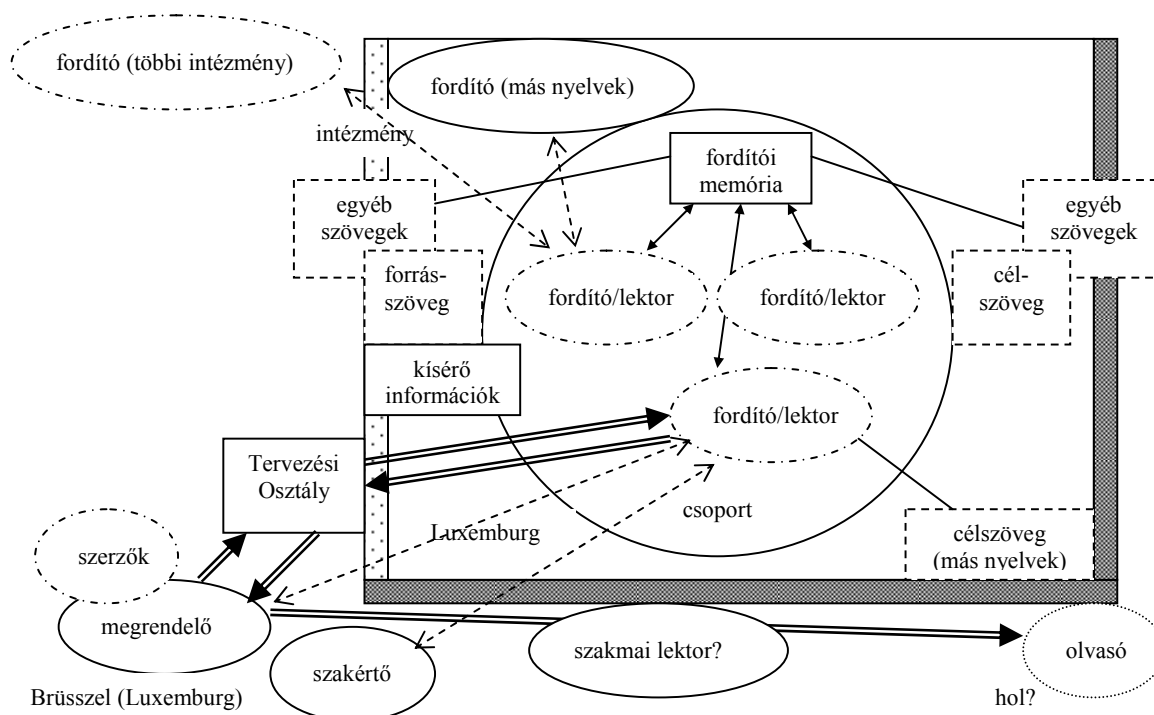
Tapasztalatom szerint az Európai Bizottság fordítója ellentmondásos helyzetben van, és ez az ellentmondásos helyzet magyarázhatja a fordítások megfigyelt jellegzetességeit. A Fordítási Főigazgatóság küldetésnyilatkozata² szerint a fordítók egyrészt írott szövegek fordításával foglalkoznak, másrészt nyelvi tanácsadást is végeznek. Feladataik közé tartozik továbbá a többnyelvűség támogatása, valamint a polgárok „megbarátkoztatása” az uniós szakpolitikákkal, vagyis a tartalmak egyfajta lokalizációja. Ez a küldetés öntudatos fordítót kíván meg, aki nem csupán nyelvi átkódolással foglalkozik, hanem nyelvi szakértőnek tekinti magát, és képes és hajlandó is döntéseket hozni, hogy a polgárok a számukra legkedvezőbb formában juthassanak az „üzenetekhez”. A funkcionalista megközelítést látszik szorgalmazni a Bizottság

¹ 146/2005 EGT-vegyesbizottsági határozat, az *Európai Unió Hivatalos Lapja*, HL L 53., 2006.2.23., 43. o.

² http://europa.eu.int/comm/dgs/translation/about_us/mission/mission_en.htm

szövegtipológiája is, amely „fit for purpose” fordítási stratégia használatára ösztönöz.

Ha azonban megvizsgáljuk a fordító helyét a kommunikációs folyamatban (l. 1. ábrát)¹, melyet neki kell lehetővé tennie, azt látjuk, hogy gyakorlatilag nincs lehetősége arra, hogy betöltse ezt a nyelvi szakértői szerepet. Az intézményi körülményekből, paradox módon nem utolsó sorban a modern technikai vívmányok hatására is, a hagyományos magányos filológus-fordító szerep adódik.



1.ábra

A kommunikációs folyamat elemei a magyar osztály példáján

Az ábrát megfigyelve úgy tűnik, hogy a fordítási folyamat – amelyet a kettős nyíl ábrázol – nagyon egyszerű az intézményen belül: a megrendelő elküldi a lefordítandó szöveget és az általa fontosnak tartott kísérő információkat a Fordítási Főigazgatóság Tervezési Osztályának, amelyet az továbbít a fordítónak. A fordító pedig ugyanezen az úton visszajuttatja a kész fordítást a megrendelőnek, aki azután az olvasó rendelkezésére bocsátja azt.

Ebben a folyamatban a fordító intézményileg mind térben, mind időben elszigetelt. A Bizottság magyar fordítói mind Luxemburgban dolgoznak, a megrendelők nagy része Brüsszelben, az olvasók jelentős hányada pedig feltehetően Magyarországon van. Így személyes munkatalálkozókra és együttműködésre még problémásabb dokumentumok esetében is aligha lenne lehetőség, de ez nem is képezi a munkafolyamat részét. A Bizottság fordítójának ugyanakkor több okból is nagy mennyi-

¹ L. még Koskinen (2000) elemzését a Bizottságnál folyó fordítói munka intézményi háttérének elemzéséhez.

ségű háttérinformációra, ehhez pedig a feszes munkatempó miatt kevés idő- és energiabefektetéssel működő kommunikációs csatornákra lenne szüksége.

A lefordítandó szövegek jórészt szakszövegek, amelyek megértéséhez és átültetéséhez a fordítóknak többnyire a munka során kell megszerezniük a háttértudást, és nemcsak egy-két, hanem számos területen. Ebben a helyzetben elengedhetetlen lenne a szakértőkkel folytatott konzultáció. Ugyanakkor a lefordítandó szövegek jelentős részét nem anyanyelvi beszélők írják, így azok általában nehezen értelmezhetők. A szándékolt jelentés megértéséhez nem hagyatkozhatunk konvencionális nyelvi formára (Lesznyák 2004), így nélkülözhetetlen lenne a kapcsolatfelvétel a szöveg szerzőjével is. Az esetek jelentős részében nem áll rendelkezésre információ a szöveg felhasználásáról, illetve az olvasót illetően sem.

Kommunikáció azonban kizárólag modern technikai eszközök segítségével, telefonon, e-mailben, szoftverek segítségével lehetséges. Ehhez a Főigazgatóság számos eszközt bocsát rendelkezésre (ez teszi a fenti ábrát oly bonyolulttá), melyekkel igyekszik lehetővé tenni a professzionális fordítói munkát. Ugyanakkor az információszerzés így roppant időigényes és nehézkes. Emellett kizárólag a fordító szakmai öntudatára, idejére és energiájára van bízva, hogy megpróbálja-e beszerezni a kommunikatív fordításhoz szükséges információkat (ezt az opcionalitást illusztrálja az ábrán a kétirányú nyilak szaggatottsága).

Mint fent említettem, a fordítói munka időben is elkülönül a szövegezéstől: a fordítás időben követi az eredeti szöveg megírását, mégha ez annyiban nem is mindig van így, hogy a szöveghez gyakran változtatások érkeznek, miközben a fordítás már készül (ezt jelzi az ábrán a forrásszöveg szaggatott kontúrja). Ugyanakkor a forrásszöveg lezáratlansága nem jelenti azt, hogy a fordító részt vehetne az eredeti szöveg elkészítésében. Ez persze alapvetően nem lenne különös, hiszen a fordítás definíciójába beletartozni látszik, hogy a fordító kész szöveget ültet át másik nyelvre. Tekintve azonban az Unió többnyelvűségét, a korlátozott számú nyelven való szövegezés olyan kommunikációs hibákhoz vezethet, amelyek fordítás során már nem korrigálhatók.

Jó példa erre a Bizottság 2005. októberében meghirdetett „D-terve”, amelynek célja, hogy párbeszédbe vonja be az uniós polgárokat, és ezzel demokratikusabbá tegye az Uniót. A terv angolul született, „Plan-D for Democracy, Dialogue and Debate”¹ címmel. A kommunikációs stratégia szerzői sajnos, úgy tűnik, nem gondoltak arra, hogy az angolul, esetleg franciául hangzatos cím másik 18–19 nyelven esetleg nem működik. A fordítók azt az utasítást kapták, tartsák meg a nyelvi formát. Így született meg magyarul a „Demokrácia, dialógus, diszkusszió”, amely D-terv ugyan, de idegen hangzása miatt a szándékolt üzenet vélhetően nem jut el vele a magyar polgárhoz. Ezzel viszont a kommunikációs stratégia sikere válik kérdésessé.

Az intézményi szervezet szabta feltételek mellett a fordító tehát nem tud megfelelni a vele mint nyelvi szakértővel szemben támasztott követelményeknek. Túlságosan elszigetelt a kommunikációs folyamatban ahhoz, hogy a szöveg által betöltendő funkciónak megfelelő fordítói stratégiát tudjon választani: nincsenek információi ahhoz, hogy elszakadjon a szövegtől. Ugyanakkor a többnyelvű jogszabályalko-

¹ COM(2005) 494 végleges. http://europa.eu.int/lex/lex/LexUriServ/site/en/com/2005/com2005_0494en01.pdf

tásból következően még a jogszabályok fordítása is kommunikatív fordítási stratégiát követelne meg.

4. Összefoglalás

Milyen kutatásra érdemes kérdéseket vetnek fel tehát a Bizottság bonyolult fordítási folyamatai?

- Érdemes lenne empirikus módszerekkel megvizsgálni – kivált nemzetközi kontextusban –, hogy valóban nehezebben érthetők-e az EU-s fordítások, mint a hasonló jellegű nem fordított szövegek. Ha igen, vajon nyelvi (szintaktikai, szemantikai) fordítási problémákról van-e szó, vagy azért érthetők nehezen, mert csalókák: anyanyelvünkön olvassuk ugyan őket, de a valóság egy idegen szeletét írják le.
- A fenti ábra a Bizottság fordítási folyamatainak szubjektív, spontán modellje. Érdekes lenne azonban empirikusan megvizsgálni a munkafolyamatokat és a kommunikációs csatornákat, és elemezni, hogyan befolyásolja az intézményi szervezet a fordítói munkát.
- A fordítási munka szoftvertámogatottsága nagyon jónak mondható a Bizottságban: a fordítók fordítói memóriával dolgoznak, terminológiai kereséshez pedig számos adatbázis áll rendelkezésükre. Vajon hogyan befolyásolja a fordítói memória a fordítás folyamatát? Megmutatkozik-e szabályszerűség az adatbázisok használatában (mikor, melyiket, milyen célokra?)
- A Bizottság fordítója lehet szakképzett fordító, nyelvszakot végzett bölcsész, nem nyelvszakot végzett szakember, illetve a fentiek keveréke. Vannak szakmai tapasztalattal és tapasztalat nélkül érkezett fordítók, és mindez valószínűleg nagyban befolyásolja szakmai énképüket és azt, hogyan definiálják saját feladatukat. Érdekes kutatási feladat lenne ezen összefüggések feltárása.
- A Bizottság fordítói, bár többnyire egyedül dolgoznak irodájukban, mégis egy jól körülhatárolt közösség tagjai. A csoport mint társas tér is hatással van az egyéni fordítói döntésekre. A fordítástudomány foglalkozott a szöveghűséggel, a szerzőhöz, a megrendelőhöz, az olvasóhoz való hűséggel – ebben az esetben viszont nem egyszer fontos tényező a csoporthoz való hűség. Ennek feltárása is roppant érdekes kutatási feladat.

Ilyen, és hasonló kérdések kutatása nemcsak a fordításelméletet gazdagítaná. Megalapozott kutatási eredmények birtokában javítani lehetne az intézményi kommunikációs folyamatokon, ez pedig minden érintett javát szolgálná: megrendelőt, fordítóét és nem utolsósorban az olvasót.

Irodalom

- Klaudy, K. 2004. A kommunikatív szakaszhatárok eltűnése a magyarra fordított európai uniós szövegekben. *Magyar Nyelvőr*. 128. évf. 4. 389–407.
- Koskinen, K. 2000. Institutional illusions. Translating in the EU Commission. *The Translator*. 6. évf. 1. 49–65.
- Lesznyák Á. 2004. *Communication in English as an international lingua franca. An exploratory case study*. Norderstedt: Books on Demand.
- Marzocchi, C. 2005. On a contradiction in the discourse on language arrangements in EU institutions. *Across Languages and Cultures*. 6. évf. 1. szám 5–12.
- Phillipson, R. 2003. *English Only Europe? Challenging Language Policy*. London and New York: Routledge.
- Pym, A. 2001. Az Európai Unió és jövőbeli nyelvei: Nyelvpolitikai és fordításelméleti kérdések. *Fordítástudomány*. 3. évf. 2. 5–20.
- Šarčević 1997. *New approach to legal translation*. The Hague: Kluwer Law International.
- Tosi, A. 2003. European affairs: The writer, the translator and the reader. In: Tosi, A. (szerk.) *Crossing barriers and bridging cultures. The challenges of multilingual translation for the European Union*. Clevedon: Multilingual Matters. 45–66.
- Wagner, E., Bech, S., Martínez 2002. *Translating for the European Union Institutions*. Manchester: St. Jerome.

A fordítási folyamat explicit mutatói laikus és professzionális fordítók esetén

Lesznyák Márta

Az 1980-as évektől kezdődően a fordítástudomány egyik legnépszerűbb kutatási témájává vált a fordító pszichés folyamatainak vizsgálata. A következőkben egy ilyen típusú empirikus kutatás eredményeit szeretném bemutatni, hangsúlyozva, hogy a vizsgálat jellegzetességeinél fogva (kis minta) az eredmények inkább hipotézisalkotást, mint hipotézisteszteletet tesznek lehetővé.

1. A vizsgálat előzményei

A fordítástudományban a folyamatorientált kutatások megindulását nagyban elősegítette, hogy a kognitív pszichológia a klasszikus introspekció továbbfejlesztésével kialakította és elfogadottá tette a „hangosan gondolkodtatás” módszerét, amely lehetőséget nyújt a fordító mentális folyamatainak vizsgálatára.

Az elmúlt húsz évben több elismert kutató elemezte a fordítási folyamat számos aspektusát, így pl. az időbeli változókat, a segédeszközök használatát, a fordítási problémákat és a hozzájuk kötődő megoldási stratégiákat, vagy a döntéshozás elemeit.

A folyamatorientált kutatások rendszerint kismintás vizsgálatok, mivel a „hangosan gondolkodtatás” módszere kevés alany esetén is igen nagy mennyiségű adatot eredményez, amelynek feldolgozása egy kutató számára akár évekig is eltarthat. A folyamatorientált kutatásokat másrészt az jellemzi, hogy hiányzik a korábbi kutatási kérdések más kontextusban való ellenőrzése. Ennek az lehet az oka, hogy a kutatóktól a tudomány mindig új kutatási eredményeket vár. Ugyanakkor a két jelenség együtt – tehát a kis minta és az ismételt kutatások hiánya – azt eredményezi, hogy a hipotézisek száma nöttön nő, viszont ellenőrzésükre vagy finomításukra nem kerül sor, pedig éppen a kis minták alkalmazása miatt lenne nagyon nagy szükség erre.

A kutatás megtervezésekor ezért elsősorban arra törekedtem, hogy eredményeim összehasonlíthatók legyenek korábbi kutatási eredményekkel. Ugyanakkor a mintavétel és az adatgyűjtés jellegzetes vonásai egyedi kérdések felvetését is lehetővé tették.

Adós maradtam még az explicit mutatók fogalmának definiálásával. Az explicit mutatók a megfigyelhető viselkedés kategóriájába tartozó jellegzetességeket takarják: ezek a külső megfigyelő által könnyen és közvetlenül felismerhetők (vagyis nincs szükség a fordító monológjának interpretálására), viszonylag objektívek és könnyen számszerűsíthetők. Ebbe a kategóriába tartoznak például a fordítási folyamat időbeli mutatói vagy a segédeszköz- használat jellegzetességei.

Az implicit mutatók kategóriájába azok a jelenségek tartoznak, amelyeket közvetlenül nem tudunk megfigyelni, csak a fordító monológjának értelmezéséből következtethetünk rá.

2. A vizsgálat módszerei és eszközei

A kutatásban összesen 32-en vettek részt, a minta összetételét az 1. táblázat mutatja. Mivel érdeklődésem középpontjában az állt, hogy hogyan változnak a fordítási folyamat jellegzetességei a tapasztalat függvényében, négy, nyelvtudás és fordítói tapasztalat szempontjából elkülönülő csoportba kerestem önként jelentkezőket.

1. táblázat: A minta összetétele

	TAP	Páros fordítás
Középiskolás	4	2
Angol szakos	5	2 (+1)
Fordítóképzős	4	3
Hivatásos fordító	3	-

Amint a táblázatból is látszik, kétféle adatgyűjtési eljárást alkalmaztam. Az egyik a már említett TAP technika, melynek során a fordítót arra kérjük, hogy mondja ki minden gondolatát, amely fordítás során eszébe jut.

A hangosan gondolkodás ellen egyik leggyakrabban felhozott érv az, hogy nem természetes. Ennek a problémának a megoldására, a TAP alternatívájaként néhány kutató (House 1988, Matrat 1992) felvetette a páros fordítás alkalmazásának lehetőségét. Ennek során két fordító egy célnyelvi szöveget hoz létre úgy, hogy közben meg kell beszélniük a felmerülő problémákat. Mivel a hangosan gondolkodtatás és a páros fordítás módszeres összehasonlítására egy kutatáson belül még nem került sor, vizsgálatom egyik célja éppen a két eljárás összehasonlítása volt.

A táblázatból láthatjuk, hogy összesen 24 hangfelvétel készült, ebből azonban egy elveszett, ezért az elemzés során 23 felvételre támaszkodhattam. A TAP típusú vizsgálat alanyai előzetes tréningen vettek részt, amelynek célja a hangos gondolkodás mibenlétének megértetése és gyakoroltatása volt. Mivel a „magunkban beszélés” valóban nem természetes folyamat, a tréning a TAP vizsgálatok esetén kötelező módszertani követelmény. Páros fordítások esetén ilyen előképzésre nem volt szükség. Maga a feladat egy 182 szavas újsághír lefordítása volt angolról magyarra. A fordítás során a fordítók a kétkötetes Akadémiai Szótárt (angol-magyar, magyar-angol), egynyelvű szótárként az Oxford kéziszótárt és egy magyar helyesírási szótárt használhattak. A fordítók fordítási utasítást is kaptak (ld. Függelék).

A fordítást követően, 2-4 hét elteltével újra találkoztunk a fordítókkal. Ekkor visszakapták az elkészült fordítást, és lehetőségük nyílt még egyszer javítani a célnyelvi szövegen. Erről az átdolgozó fázisról is hangfelvételek készültek. Közvetlenül az átdolgozás után a résztvevőkkel interjút készítettem, melynek során fordítói hátterüket és a vizsgálatot kapcsolatos tapasztalataikat térképeztem fel. A több mint 26 és fél órányi hangfelvétel alapján jegyzőkönyvek készültek; elemzésemet ezekre a jegyzőkönyvekre támaszkodva végeztem el. A vizsgált explicit mutatók a következők voltak:

- a fordításra szánt idő;
- az idő beosztása – a fordítás fázisai;
- a forrásnyelvi szöveg olvasása;
- az átdolgozásra szánt idő;
- az átfutások (átdolgozások) száma;
- a szótár használat mennyisége és néhány minőségi mutatója.

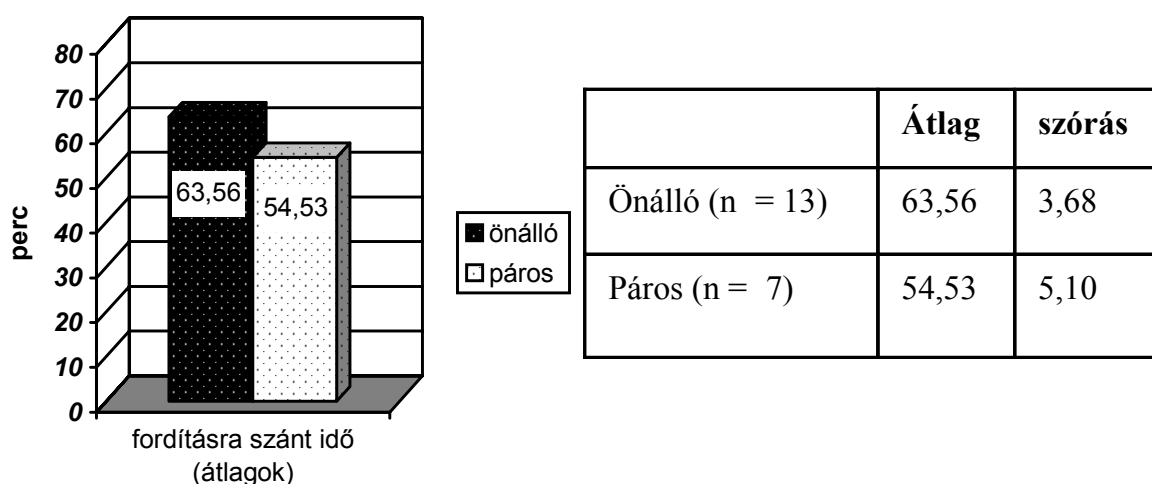
Minden eredmény bemutatására hely hiányában nincs lehetőség, ezért a következőkben csak az idő kérdéskörével kapcsolatos legfontosabb eredményeket ismertetem.

3. Az eredmények

3.1 A fordításra szánt idő

3.1.1 A TAP és a páros fordítások összehasonlítása

Kissé meglepő módon, a **páros fordítások** átlagban kilenc perccel **rövidebb** ideig tartottak, mint az önálló fordítások. Meg kell jegyezni, hogy az alminták összehasonlíthatósága érdekében a profi fordítók eredményei kimaradtak ebből az elemzésből, hiszen páros profi fordítók nem szerepeltek a mintában. Az eltérés a két csoport között nem szignifikáns, tehát fennáll a statisztikai hiba lehetősége, de ez nem meglepő, hiszen a minta nagyon kicsi. Biztosat akkor tudnánk a kérdésről mondani, ha nagyobb mintán is megvizsgálhatnánk a problémát.



1. ábra

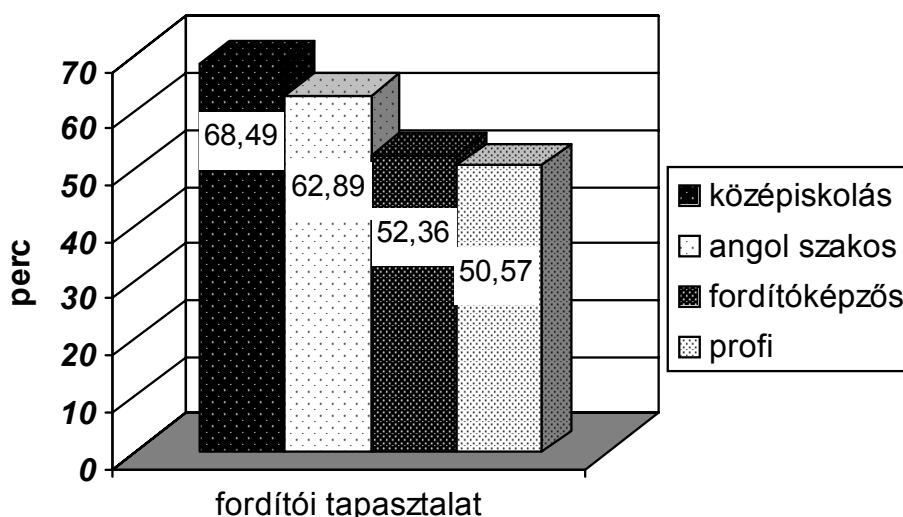
A fordításra szánt idő az adatfelvétel típusának függvényében

Mindenképp magyarázatra szorul azonban az a kérdés, hogy ebben a konkrét kutatásban, ezen a mintán, miért alakultak így az időviszonyok. Az egyik lehetséges magyarázat a „hangos gondolkodást” alkalmazó csoportra koncentrál. Kognitív pszichológiai kutatások szerint a hangosan gondolkodtatás technikája nem befolyásolja a kognitív folyamatokat, viszont lelassíthatja őket (Ericsson és Simon 1999). Elképzelhető, hogy ezzel a jelenséggel állunk szemben: tehát **nem** a párosok fordítottak gyorsabban, hanem az **egyéni fordítók lassultak le** a folyamatos beszéd kognitív terhe alatt. Ezt akkor lehetne biztosan megállapítani, ha ugyanezt a szöveget hasonló összetételű mintán hasonló körülmények között lefordíttatnánk csendben.

A másik lehetséges magyarázat középpontjában már a páros fordítás jellegzetességei állnak. Elsősorban a minta összetétele magyarázhatja eredményünket, hiszen mintában felülreprezentáltak a nyelvtanulók, és korábbi kutatások (pl. Jääskeläinen 1999, Krings 1986, Lörscher 1991) arra utaltak, hogy a nyelvtanulók a fordítás során inkább a forrásnyelvi szöveg megértésére koncentrálnak, és kevésbé a célnyelvi szöveg megfogalmazására. Elképzelhető, hogy két fordító egyidejű jelenléte megkönnyíti és felgyorsítja a **megértés** fázisát. Mivel a célnyelvi szöveg megfogalmazására ezek a fordítók nem szántak több időt és energiát, a teljes fordítás ideje lecsökkent. Ezek az eredmények azt sugallják, hogy a két adatgyűjtési eljárás az idő tényezőjének szempontjából nem ekvivalens.

3.1.2. A tapasztalat hatása a fordítás idejére

A következő kérdésünk az volt, hogy a tapasztalat függvényében hogyan változik a fordítás elkészítéséhez szükséges idő. A számításokat ezúttal a teljes mintán végeztük el, és az eredmények megfelelnek a klasszikus elvárásoknak: a 2. ábrán azt látjuk, hogy a tapasztalat növekedésével csökkent a fordításra szánt idő.



2. ábra

A fordításra szánt idő a tapasztalat függvényében

Ebben az esetben a problémát az jelenti, hogy ezek az eredmények ellentmondanak korábbi kutatási eredményeknek. Jääskeläinen (1999) és Gerloff (1988) is azt találták, hogy a nyelvtanulók fordítottak a legrövidebb ideig. A fordítóképzősök, a hivatásosok és a természetes kétnyelvűek többet foglalkoztak a feladattal. Az egy-másnak ellentmondó kutatási eredmények a következőképp magyarázhatók.

Egyrészt nem zárható ki, hogy a minták kicsinysége okozza az eltéréseket. Bizonyosságot csak nagyobb mintán elvégzett vizsgálat után kaphatnánk. Van azonban egy másik, legalább ennyire fontos magyarázata az eredmények különbözőségének. A három vizsgálat néhány jelentős háttértényező tekintetében erőteljesen különbözött egymástól: ilyen pl. a forrásnyelvi szöveg (jellege, nehézsége, hossza), a vizsgált nyelvpárok, a fordítási utasítás megléte vagy hiánya, a rendelkezésre álló segéd-eszközök minősége vagy éppen az írás „módusza” (kézírás vagy gépirás). Ezek a háttértényezők feltehetőleg erőteljesen, **de csoportonként nem egyenlő mértékben** befolyásolják, hogy melyik csoportnak mennyi időre van szüksége a fordítás elkészítéséhez. A tényezők közül kiemelkedő fontosságúnak tartom a forrásnyelvi szöveg szerepét: kutatásomban újsághírt kellett fordítani, míg pl. Jääskeläinenn tudományos-ismeretterjesztő hírt fordítottatott. Elképzelhető, hogy az újsághír nem tartalmazott különleges kihívást a hivatásos fordítók számára, ezért a „papírforma” érvényesült. Ha viszont már szakkifejezésekkel kell megküzdeniük a fordítóknak, mint pl. Jääskeläinenn vizsgálatában, akkor változhat a kép: nincs kizárva, hogy a terminusok megjelenése a hivatásos fordítókból fokozott kutatómunkát, eszközhasználatot, illetve problémamegoldást vált ki, ami nagyobb mértékben növelheti esetükben a fordításra szánt időt, mint a többi csoport esetén.

Mindebből azonban az következik, hogy nem tehetünk fel **általánosságban** olyan kérdéseket, hogy kik fordítanak gyorsabban, vagy hogy automatizálódik-e a fordítás. Ezek a kérdések mindig csak **konkrét kontextusban** értelmezhetők és válaszolhatóak meg.

3.2 A fordítási fázisok problémája

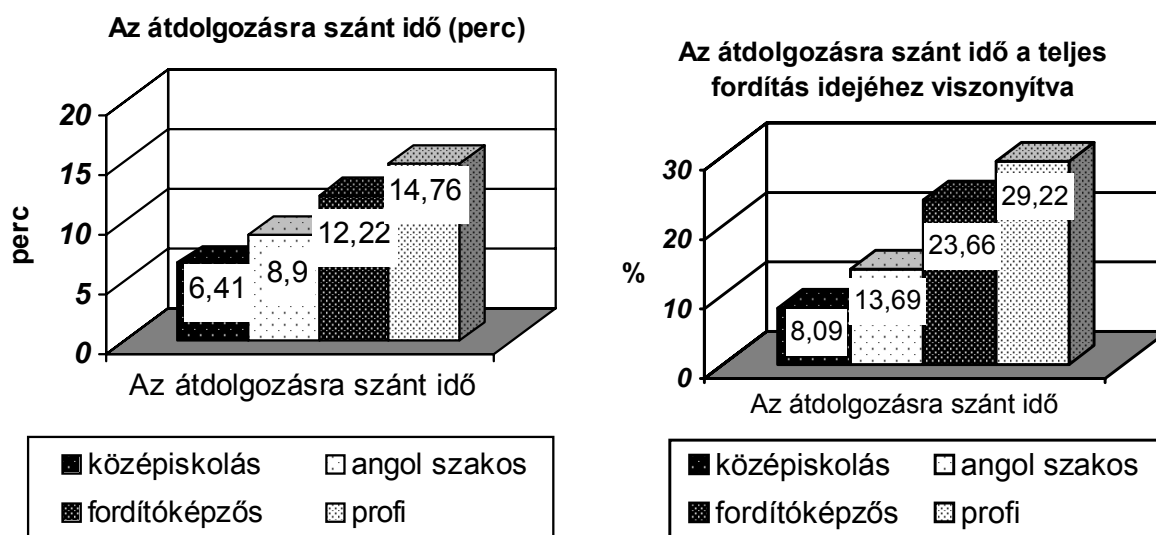
A következő vizsgálandó kérdés a fordításra szánt idő beosztását, más szóval, a **fordítási fázisok** problémáját érinti. Krings (1986) és Jääskeläinen (1999) szerint a fordítási folyamat három fázisra osztható: az előkészítés, az elkészítés és a korrektúra fázisára. Az előkészítés szakasza az első tollvonás (vagy leütés) elvégzéséig tart, az elkészítés a célnyelvi szöveg első verziójának elkészítését foglalja magába, a korrektúra fázisába pedig minden beletartozik, ami eztán következik egészen addig, amíg a fordító késznek minősíti munkáját.

Vizsgálatomban a fázisok ilyen egyértelmű elkülönítése azonban problémásnak bizonyult. A legnagyobb gondot az okozta, hogy az objektíven megadott fázishatárok, tehát az írás megkezdése és befejezése, sok esetben tartalmilag nem estek egybe a funkcionális fázishatárokkal. Példaként az elkészítés és a korrektúra fázishatárán jelentkező problémákat mutatom be. Kilenc esetben a cím fordítása, további két esetben pedig a teljes utolsó bekezdés fordítása (tehát az **első verzió létrehozása**) a **korrektúra fázisába** esett. Ez abból a szempontból nem lenne probléma, hogy a korrektúra egyik célja a le nem fordított egységek felfedezése. A folyamatorientált kutatások azonban olyan céllal próbálják elkülöníteni a három fázist, hogy megállá-

pítsák, mennyi figyelmet szentelnek a különböző szakértelemmel rendelkező fordítók az előkészítésnek vagy éppen az átdolgozásnak. Mivel a fordítási folyamatot ezeknek a funkcióknak az időbeli összemosisódása jellemzi, a fázisok hossza nem ad hű képet arról, hogy egy fordító mennyit foglalkozott pl. a célnyelvi szöveg finomításával. Valószínűleg ezzel magyarázható, hogy a szigorúan vett fázishatárok figyelembevételével megállapított szakaszok nem mutattak egyértelmű tapasztalat- vagy adatgyűjtés-specifikus mintázatot.

3.3 Az átdolgozásra szánt idő

Az átdolgozásra szánt idő (2-4 héttel a fordítás elkészítése után) szignifikáns összefüggést mutatott a tapasztalattal a TAP-típusú adatfelvétel és a páros fordítások esetén is. Most azonban azt látjuk, hogy minél tapasztaltabb a fordító, annál több időt szánt az átdolgozásra (3. ábra). Nem csak az abszolút idő hosszabb a tapasztaltabb fordítóknál, hanem a fordítás elkészítéséhez viszonyított relatív aránya is!



3. ábra

Az átdolgozásra szánt idő a tapasztalat függvényében

4. Következtetések

A páros és egyéni fordítások időre vonatkozó mutatóinak elemzése arra utal, hogy a két adatgyűjtési technika nem teljesen ekvivalens egymással. Ez pedig jelentheti azt, hogy a két technika más-más foratókönyvet követ, ezért fenntartás nélküli összehasonlításuk is problémás lehet: az eltérő „szkript” eltérő kognitív folyamatokat követelhet meg a résztvevőktől.

Az idő-dimenzió és a tapasztalat összefüggéseiről azt mondhatjuk, hogy bizonyos esetekben eredményeink ellentmondanak korábbi kutatási eredményeknek. Ezek az eredmények megerősítik azokat a nézeteket, melyek szerint ezek az eredmények csak hipotézisalkotásra alkalmasak. A további kutatások tervezésekor figyelembe kell venni azt is, hogy a háttérváltozók gazdag rendszere lehetetlenné teszi a leegyszerűsítő kérdésfeltevéseket.

Irodalom

- Ericsson, K.A., Simon, H.A. 1999. *Protocol Analysis. Verbal reports as data*. Revised edition. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Gerloff, P. 1988. *From French to English: A Look at the Translation Process in Students, Bilinguals, and Professional Translators*. Unpublished doctoral dissertation. Harvard University, University Microfilms International.
- House, J. 1988. Talking to Oneself or Thinking with Others? On Using Different Thinking Aloud Methods in Translation. *Fremdsprachen lehren und lernen*. 1988/17. 84-98.
- Jääskeläinen, R. 1999. *Tapping the Process: An Explorative Study of the Cognitive and Affective Factors Involved in Translating*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Krings, H.P. 1986. *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen: Narr.
- Lörscher, W. 1991. *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen: Narr
- Matrat, C.M. 1992. *Investigating the Translation Process: Thinking-aloud versus Joint Activity*. Unpublished doctoral dissertation. Ann Arbor: University Microfilms International.

Függelék

A fordítási utasítás:

Fordítsa le a mellékelt szöveget úgy, hogy az egy napilapban megjelenhessen!

Konkrétumok:

A hír forrása: Reuters hírügynökség honlapja (www.reuters.com)

A hír megjelenésének időpontja: 2003. február 24.

A megjelenés helye: Délmagyarország/Délvilág leghátsó lapja (itt jelennek meg rendszerint hasonló érdekes rövid hírek a nagyvilágból)

A forrásnyelvi szöveg:

Clever Octopus Caught with Tentacle in Shrimp Jar

MUNICH, Germany (Reuters) - A common octopus in a German zoo has learned to open jars of shrimp by watching zoo attendants perform the act underwater.

Frida, a 5-month-old female octopus, opens the jars by pressing her body on the lid and grasping the sides with the suckers on her eight tentacles. With a succession of body twists she unscrews the lid.

"Depending on how tight the lid is, it takes her anything from 10 seconds to an hour to get it off," said Frank Mueller, head of the aquarium at the Hellabrunn Zoo. Frida opens shrimp jars before the public at feeding time twice a week.

Mueller said he taught Frida the trick after he remembered seeing octopuses showing remarkable dexterity off the coast of Morocco, where he went diving when he was younger. Frida was imported from Morocco.

"We just did it in the tank a few times and eventually she cottoned on," he said. "You won't see any other marine creatures do this. She's been at it about a month now."

Jogi-közigazgatási szövegek magyarra fordítása kisebbségi helyzetben. A célnyelvi norma kérdése

Szabó Mihály Gizella

Az 1990-es évek végén elfogadott nyelvi jogi szabályozás értelmében Szlovákiában lehetővé vált a magyar nyelv korlátozott írásbeli használata a hivatali kommunikációban: az 1999-es kisebbségi nyelvhasználati törvény értelmében valamely nemzeti kisebbséghez tartozó magánszemély a helyi államigazgatási és önkormányzati szervekkel való kapcsolattartás során használhatja anyanyelvét azokon a településeken, ahol a legutolsó népszámlálás adatai szerint az adott kisebbséghez tartozó lakosok számaránya eléri a 20%-ot, a közérdekű adatok nyilvánosságáról szóló jogszabály szerint pedig ezeken a településeken a hatóságok kisebbségi nyelven is adnak közérdekű tájékoztatást.¹ A rendszerváltást és az európai uniós csatlakozást követően megélénkültek a szlovák–magyar gazdasági kapcsolatok is, egyre több magyarországi vállalkozónak, közületnek van szüksége szlovákiai jogszabályok magyar fordítására. Mindezek következtében az utóbbi néhány évben jelentősen megnőtt a nyilvános magyar jogi-hivatalos szövegek száma², és több, korábban ismeretlen típusuk is megjelent, ilyenek pl. a helyi önkormányzati rendeletek és határozatok.

Nyilván a társadalmi és jogi környezet változásával függ össze az is, hogy a szlovákiai magyar lapokban állandósult a jogi tanácsadó rovat, valamint rendszeresek azok a feldolgozások, amelyek jogszabályi változásokra hívják fel a figyelmet, vagy egy-egy téma kapcsán összefoglalják a vállalkozók és az állampolgárok jogait és kötelezettségeit. Ezek a szövegek a szó szoros értelmében nem minősíthetők fordításnak, de szlovák jogszabályok alapján készültek, tehát metaszövegek, továbbá: ha stílusuk a népszerűsítő-tanácsadó célnak megfelelően oldottabb is, mint a jogi szövegeké, terminológiai síkon meg kellene felelniük a szakmaiság követelményének.

A 2001-ben alakult Gramma egyesület és Gramma Nyelvi Iroda egyik fontos célja, hogy elősegítse az említett kisebbségi nyelvhasználati törvény gyakorlati érvényesítését (a Gramma céljairól és tevékenységéről l. Lanstyák–Szabó Mihály 2000/2002; Lanstyák 2002). Ennek kapcsán elemeztük a hozzáférhető jogi-

¹ A vonatkozó jogszabályok magyar nyelven olvashatók a www.gramma.sk honlapon, a *Nyelv és politika* rovatban. A szlovákiai nyelvi jogi helyzetről l. pl. Szabó Mihály 1998, 2002a.

² Bár a szocializmus időszakában elvileg lehetőség lett volna arra, hogy a magyar lakta területeken a hivatali kommunikációban a magyar nyelv is szerephez jusson, a megfelelő jogi szabályozás hiánya oda vezetett, hogy az írásbeli hivatali kommunikáció teljesen szlovák nyelvűvé vált. Az 1990-es évek elején elfogadott nyelvtörvények pedig már csak a szlovák nyelvű írásbeli kapcsolattartást engedélyezték. Mindezek következtében ebben az időszakban szinte alig találkoztunk magyar nyelvű nyilvános jogi-hivatalos szöveggel. Politikai célból ugyan olykor néhány törvényt magyarra is lefordítottak (leginkább az újságokban publikálták őket), és 1997-ig magyar változatban is kiadtak egy közigazgatási havilapot, ez azonban csak az érintett tisztviselőkhöz jutott el, s ők sem nagyon használták a sokszor érthetetlenül rossz magyar fordítások miatt.

közigazgatási fordításokat és az említett típusú metaszövegeket, s azt állapítottuk meg, hogy az azonos funkciójú és típusú magyar szövegekkel összevetve ezeket részben eltérő terminológiahasználat és mondatszerkesztés jellemzi.

A. Lexikális szinten a szlovákiai magyar szövegekre az alábbiak jellemzőek:

a) A megfelelő magyarországi (Mo.) jogi terminus helyett köznyelvi vagy elavult szó, kifejezés: *okmánybélyeg* (illetékbélyeg helyett); *vezetéknev* (családi név helyett); *születési bizonyítvány* (születési anyakönyvi kivonat helyett); *kihágás* (szabálysértés helyett); *fizikai személy* (természetes személy, magánszemély helyett); *vizsgálati fogság* (előzetes letartóztatás helyett).

b) A magyar szaknyelvben ismeretlen, esetleg más jelentésben használatos idegen szavak: koncessziós illeték (Mo. tévé v. rádió üzembentartási díja); statutaris képviselő (Mo. jogi személy képviselője, cégjegyzésre jogosult személy); kollaudáció (Mo. építmény műszaki átadása-átvétele, ill. a használatbavételi eljárás); stb.

c) A szóhasználatot nagyfokú variabilitás jellemzi, ugyanarra a fogalomra két vagy több megnevezés is „forgalomban van”, közülük az egyik rendszerint a Magyarországon használt terminus: *erkölcsi bizonyítvány*¹ : *feddhetetlenségi bizonyítvány* : *büntetőregiszter-kivonat* : *büntetés-nyilvántartási kivonat*; *társadalombiztosítási járulék* : *társadalombiztosítási díj* : *társadalombiztosítási jutalék*; *társasági adó* : *jogi személyek jövedelemadója*; stb.

d) Magyar jogi szakkifejezés helyett a szlovák szakkifejezés lefordítása, tükörkifejezés alkotása (ennek oka a megfelelő magyar terminus nem-ismerete): *kényszerfelügyelet* (szl. *nútená správa*, Mo: *vagyoni zárlat*); *jövendő szerződésről szóló szerződés* (szl. *zmluva o budúcej zmluve*, Mo. *előszerződés*); stb.

e) A magyar jogi szaknyelvre jellemző kollokációk és állandósult kifejezések nem ismerete: *nyilvántartásból kivesz* (Mo. *töröl*); *eljárást megkezd* (Mo. *megindít*); *bírságot kioszt* (Mo. *kiró, kiszab*) stb. (Az összes típusról bővebben l. Szabó Mihály 2002b).

B. A szlovákiai magyar szövegekben megfigyelhető grammatikai jellegű eltérések:

A vizsgált szlovákiai magyar szövegek ebben a tekintetben is köznyelvibbek, a fordítás erősen kötődik a forrásnyelvi szöveghez; szlovák hatásra a magyar jogi szövegeknél gyakrabban fordul elő bennük jelzői alárendelő mondat², továbbá jellemző rájuk a főnévi igenév alkalmazása ún. mondatrövidítő szerkezetben (pl. *célunk elér-*

¹ Az első helyen a hivatalos magyarországi terminust tüntetjük fel. A többfajta megnevezés használatából adódó bizonytalanságot a sajtó gyakran úgy oldja fel, hogy zárójelben közli a szlovák szakkifejezést, pl.: „Ha eddig valakinek erkölcsi bizonyítványra (výpis z registra trestov) volt szüksége, megkaphatta azt a városi [Mo. polgármesteri] hivatalban.” (Tornalja és Vidéke 2000/4).

² A szlovák nyelvben a melléknévi igenevek nem alkotnak láncolatos szerkezeteket, tehát a magyar szakszövegekben prototipikus melléknévi igeneves jelzős szerkezetek helyett a szlovákban mellékmondat fordul elő. Az államigazgatási eljárásról szóló törvény egy régebbi magyar fordításában mintegy 30%-kal több jelzői mellékmondat fordult elő, mint az azonos tartalmú és funkciójú magyarországi törvényben, ennek oka egyértelműen az volt, hogy a fordító a szlovák mellékmondatokat nem alakította át jelzős szerkezetté.

ni; más indoeurópai nyelvekre vonatkoztatva l. Klaudy 1999b: 199–202) és az analitikus szerkesztésmód. Ez utóbbi tipikus megnyilvánulási formája a birtokos jelzős szerkezet választása minőségjelzős szerkezet vagy összetett szó helyett, pl. *vállalkozók regisztere* a *vállalkozói regiszter/nyilvántartás* helyett, illetve minőségjelzős szerkezet alkalmazása összetett szó helyett, pl. *tagsági díj* a *tagdíj* helyett (erről bővebben l. Szabó Mihály 2005: 144–149). Az analitikus tendencia másik fő megnyilvánulása a *lehet* + *főnévi igenév* szerkezet használata *-ható/-hető* képzős igenév helyett, pl. a *ki lehet tölteni* a *kitölthető* helyett.¹

Amint azt egy korábbi tanulmányunkban (Lanstyák–Szabó Mihály 2000/2002: 118) előre vetítettük, a magyar nyelvnek a legszélesebb értelemben vett hivatalos kommunikációban való minél kiterjedtebb használatát nagymértékben gátolja a fent vázolt helyzet, elsősorban a terminológiai bizonytalanság, az alkalmi megoldásokat tartalmazó, nem elvárható színvonalú, olykor a magyar nyelv alapvető szemantikai és mondat szerkesztési szabályait is megsértő fordítások aránylag nagy száma. Szükség van tehát egyrészt terminológiai egységesítésre, másrészt pedig egységes szövegezésű, célnyelvi orientációjú, „funkcionálisan adekvát” fordítások (Dróth 2002: 10), mintaszövegek létrehozására és közzétételére.

Ebben az összefüggésben és az említett példák fényében alapvető kérdésként vetődik fel a célnyelvi norma, a normativitás kérdése. Ezt a fogalmat abban az értelemben használom, ahogyan mások után Heltai Pál is értelmezi: „a norma olyan szokásos nyelvhasználatot jelent, amely a normatív erő révén orientáló mintaként működve előírja, illetve szankcionálja a kívánatos, illetve nemkívánatos nyelvhasználatot” (Heltai 2004–2005: 413). A normának (normáknak) fontos szerepük van a kommunikáció hatékonyságában, a „szokásszerű nyelvhasználat ugyanis megkönnyíti a feldolgozást” (Tolcsvai alapján Langackert idézi Heltai 2004–2005: 33), ez azonban azt feltételezi, hogy a befogadó, a szöveg címzettje ismeri az adott normát. A szlovákiai magyar beszélőközösség tagjai (ideértve a fent említett fordítások és egyéb szövegek létrehozóit)² e tekintetben ellentmondásosan viszonyulnak a magyar célnyelvi normához: a beszélők deklaráltan a közös magyar (köznyelvi) norma alkalmazását támogatják, és elsősorban a humán értelmiség úgy is gondolja,

¹ Az elmondottak illusztrálására egy mondatot közlünk a szlovákiai közigazgatási törvény magyar fordításából (forrás: *Közigazgatás* 1991, 7. számú melléklet, 3. old.): „*Amennyiben az előző rendelkezések szerint nem lehet meghatározni a helyi illetékességet, az ügyben illetékes központi államigazgatási szerv határozza meg, melyik tárgyilag illetékes közigazgatási szerv vezeti le az eljárást.*” A magyar terminológiahasználatot és szakstílust követő, a magyar Áe.-ben szerinti megoldás: „*Ha az előző rendelkezések alapján nem állapítható meg az illetékesség, a hatáskörrel rendelkező központi államigazgatási szerv jelöli ki a hatáskörrel rendelkező szervek közül azt, amely az eljárást lefolytatja.*”

² Bár a fordítás és tolmácsolás Szlovákiában is szakmának minősül, eddig intézményes keretek között fordító- és tolmácsképzés a magyar nyelv viszonylatában nem folyt. Jelenleg a besztecebényai Bél Mátyás Egyetemen folyik ilyen képzés, a tantervről és a képesítő fordítások minőségi követelményeiről nincs tudomásunk. Ugyancsak nem tudjuk, kik és milyen szempontok alapján értékelik a hatósági fordítóknak és tolmácsoknak jelentkezők teljesítményét. A tapasztalatunk azonban az, hogy mind nekik, mind pedig a szlovák szakmai képzésben részesülő jogászoknak hiányos a magyar szaknyelvi kompetenciájuk.

hogy e norma szerint beszél és ír.¹ A tény azonban az, hogy a közmagyar (valójában magyarországi magyar) norma csak ideálként létezik, a valóságban a beszélők a „szlovákiai magyar” norma (normák) alapján alkotják és értelmezik a szövegeket. Különösen érvényes ez a szaknyelvi ezen belül is a különböző típusú jogi-közigazgatási szövegekre. Állampolgári státusunkból eredően ilyen magyarországi szövegekkel nem találkozunk, e szövegtípusok ismerete nem része magyar anyanyelvi kompetenciánknak.

A „közmagyar” (vagy magyarországi) és a „szlovákiai magyar” norma nagymértékben fedi egymást, a különbségek azonban léteznek (erre fent néhány példát is hoztunk)². A helyzet a német jogi szaknyelvéhez hasonló: alapvetően egy német jogi szaknyelv van, de az egyes német nyelvű államokban terminológiai eltérések mutatkoznak. A német és a magyar helyzet között alapvető különbség azonban, hogy az általam „szlovákiai magyar”-nak nevezett norma valójában fordítások révén alakult ki.³ A két norma „együttélése” nem problémamentes: sokszor az ideális, a deklarált célnyelvi normát a befogadó elutasítja, s helyette a szlovákiai magyar normát preferálja. Saját fordítói gyakorlatomban is előfordult, hogy az általam használt magyar jogi szakszót a megrendelő (szlovákiai magyar) kijavította, mint utóbb kiderült, azért, mert nem ismerte a szó ritkább, szakszói jelentését, és úgy vélte, hogy rosszul fordítottam le a szöveget. Több esetben pedig azért nem támogatta a megrendelő bizonyos szakkifejezések használatát – és ragaszkodott a szlovákiai magyarban kialakult kontaktuselemhez –, mert attól félt, hogy a címzettek nem értik majd meg a szöveget. A magyarországi szakszó elutasításának oka lehet a forma (motiváció) jelentőségének túlbecsülése, ill. az a laikus vélekedés, hogy egy-egy szlovák és magyar szó minden kontextusban szükségszerűen egymás megfelelői. Például a szlovák *dohoda* szokásos magyar megfelelői a *megállapodás* és a *megegyezés*, ennek alapján vélik úgy egyesek, hogy a szlovák *dohoda a vykonaní práce* kifejezést nálunk nem lehet a magyarországi (eseti) *megbízási szerződéssel* fordítani, mert abban a *szerződés* szó fordul elő, amelynek a szlovák megfelelője *zmluva* (bővebben: Szabó Mihály 2006).

Egy másik befogadói csoportot is figyelembe kell azonban vennünk: ezek a magyarországi és a többi környező államban élő magyarok, akik viszont a szlovákiai magyar beszélőközösség által használt kölcsönelemeket nem értik, illetve nem egy esetben félreértik. Ha ugyanazt a fogalmat Szlovákiában a magyar-

¹ Alapjában véve tehát ugyanaz a helyzet áll fenn nálunk, mint amiről Heltai Pál is ír: „nem arról van szó, hogy [a beszélő] más normákat akar érvényesíteni (például a hivatalos stílusban), hanem hogy egyszerűen nem ismeri az adott nyelvváltozat normáit” (Heltai 2004/2005: 420). Esetünkben azonban ez a megállapítás nem egyénekre, hanem a teljes közösségre érvényes.

² Az említett lexikális elemek döntő többsége általános és olykor kizárólagos használatú. Ez utóbbiak közé tartozik pl. a *kényszerfelügyelet*, tapasztalatom szerint a *zárlat* szót a fordítók nem is ismerik.

³ Azt mondhatjuk tehát, hogy a szlovákiai magyar célnyelvi norma (más megfogalmazásban: a magyar célnyelvi norma szlovákiai változata) megfelel a leíró fordítástudomány szerinti normafogalomnak: „[a norma] a fordítók által bizonyos korban és bizonyos szociokulturális környezetben rendszeresen kiválasztott tipikus fordítói megoldások tárháza” (Klaudy 1999a: 162). Ezt a normafogalmat Dróth (2002: 11) fordítási normának nevezi.

országától eltérően nevezzük meg – például *fogyasztási adó*-t mondunk a *jövedéki adó* helyett –, a magyarországi olvasó azt feltételezheti, hogy a terminológiai eltérés fogalmi eltérés következménye, például az itt említett konkrét esetben más-más termékekre vonatkozik a fogyasztási és a jövedéki adó.

Felmerül tehát a kérdés: figyelembe véve a célcsoportok eltérő nyelvi kompetenciáját, eltérő norma szerint fordítsuk-e a „belső használatra”, azaz a szlovákiai magyaroknak szánt jogi-közigazgatási szövegeket és a „külső használatra”, azaz a magyarországiaknak (és egyéb államokban élőknek) szánt szövegeket? Igaz ugyan, hogy vannak olyan szövegtípusok, amelyek elsődleges címzettjei vagy az egyik, vagy a másik csoport tagjai, a mindkét csoportnak szánt szövegek esetében (ilyenek pl. a törvények) azonban gazdaságtalan volna kétféle fordítást készíteni. Ha viszont csak egy fordítás van, akkor az adott jogszabályhoz kapcsolódó egyéb szövegekben sem lehet kétféle terminológiát alkalmazni¹. Ezért a kétféle norma következetes alkalmazása nehezen kivitelezhető volna, azonkívül csak a jelenlegi bizonytalan helyzetet állandósítaná, és folyamatosan kommunikatív zavarokat idézne elő (vö. Heltai 2005: 34).

Ennélfogva tehát alapvetően a magyarországi normához való igazodást szorgalmazzuk, de az egyes nyelvi szintek szerint differenciáltan. A terminológiai egységesítést alapvetően a magyar(országi) jogi terminológia alapján képzeljük el, egyúttal szükségesnek tartjuk a Magyarországon funkcionális megfelelővel nem rendelkező sajátos szlovákiai jogi és főleg közigazgatási fogalmak magyar nevének megalkotását, illetve a már forgalomba levő formák közül egynek a kiválasztását és kodifikálását. A prototipikus normafelfogás (l. Tolcsvai 1998) értelmében bizonyos esetekben a szlovákiai magyar nyelvi elem is kodifikálható, ugyanis a prototípustól eltérő példány használata a típus határain belül még tolerálható (vö. Tolcsvai 1998: 38)². A grammatikai szerkezetek és a mondatformálás szintjén ugyancsak a magyarországi mintákat szükséges követni. Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy az így értelmezett célnyelvi normától valószínűleg szövegi szinten szükséges lesz eltérni, ugyanis egyes szöveg(típusok) makroszerkezete a szlovákban és a magyarban eltéréseket mutat.³

¹ Jelenleg éppen ez a helyzet, például a Selye János Kollégium és a Selye János Egyetemi Központ *Hogyan vállalkozzunk Szlovákiában?* címmel egy kiadványt jelentetett meg, amelyben többek között a szlovák kereskedelmi törvénykönyv, az áfa-törvény és a társasági és a személyi jövedelemadóról szóló törvény magyar fordításai is olvashatók. Több esetben is előfordul, hogy ugyanaz a szlovák szakkifejezés a három szövegben eltérő magyar fordításban szerepel, illetve egyes magyar terminusok (pl. *könyvvitel* és *számvitel*; *végelszámolás* és *felszámolás*) alkalmazása esetleges.

² Ebbe a csoportba tartoznak például olyan elterjedt és kizárólagos használatú, szinte csoportidentitás-jelölő szerepű kifejezések, mint pl. az *alapiskola* (Mo. *általános iskola*), *községi hivatal*, *városi hivatal* (Mo. *polgármesteri hivatal*), *munkaügyi hivatal* (Mo. *munkaügyi központ*) (Ezekről bővebben l. Lanstyák–Szabó Mihály 2000/2002).

³ A közigazgatási szerv határozata a két országban ugyanazokat a főbb szerkezeti elemeket tartalmazza, de például az indoklás alapjául szolgáló jogszabályi rendelkezések a szlovák szöveg legelején kapnak helyet, magyarországi szövegekben pedig rendszerint a szöveg végén (bővebben l. Szabó Mihály 2003: 62).

Amint fentebb már volt róla szó, a szlovákiai magyarok csak részlegesen ismerik a magyar hivatalos nyelv normáit, és különböző okok miatt bizonyos magyar(országi) szakkifejezések helyett a helyileg kialakult lexikális elemeket preferálják. Ezért kérdéses, mennyire terjednek el az általunk javasolt szakkifejezések, és milyen mértékben válnak orientáló mintává a fenti elvek figyelembevételével készített fordítások. E tekintetben alapvető problémaként merül fel a legitimáció kérdése: nálunk nincs erre a célra hivatalosan kijelölt vagy általánosan elfogadott presztízzsel rendelkező szerv, a szlovákiai magyar közösség tagjai szemében elvileg minden fordítás egyenrangú (különösen, ha nyomtatásban jelenik meg). Mivel a szlovákiai magyarság és alapvetően az értelmiség számára a magyarországi „illetékesek” véleménye a mérvadó, az általunk szorgalmazott kodifikáció és standardizáció sikerességét növelné valamely tekintélyes magyarországi intézmény (pl. az MTA vagy az Országos Igazságszolgáltatási Tanács) bevonása. Tekintettel arra, hogy hasonló problémák a többi környező országban élő magyar kisebbség esetében is felmerülhetnek, ezt a folyamatot és egységesítést érdemes volna a teljes Kárpát-medencére kiterjeszteni.

Irodalom

- Dróth J. 2002. A fordítástudomány és a nyelvtudomány együttműködéséről. *Fordítástudomány* IV. évf. 1. 5–14.
- Heltai P. 2004–2005. A fordító és a nyelvi norma. *Magyar Nyelvőr* I. rész 128 évf. 407–434., II. rész 129, 30–58., III. rész 129, 165–172.
- Klaudy K. 1999a. *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica.
- Klaudy K. 1999b. *Bevezetés a fordítás gyakorlatába, Angol/Német/Orosz fordítástechnikai példatárral*. Budapest: Scholastica.
- Lanstyák I. 2002. Magyar nyelvészeti kutatások Szlovákiában és a Gramma nyelvi Iroda. In: Lanstyák I., Simon Sz. (szerk.) *Tanulmányok a kétnyelvűségről*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó. 201–219.
- Lanstyák I., Szabómihály G. 2000/2002. Nyelvi jogaink érvényesítésének nyelvi feltételei. In: Lanstyák I., Szabómihály G. (szerk.) *Magyar nyelvtervezés Szlovákiában. Tanulmányok és dokumentumok*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó. 117–126.
- Szabómihály G. 1998. A nyelvhasználat törvényi szabályozása és a szlovákiai magyar nyelvváltozatok jellegzetességei (Cseh)Szlovákiában 1918–1998 között. In: Tóth L. (szerk.) *A (cseh)szlovákiai magyar művelődés története 1918–1998 I*. Budapest: Ister Kiadó. 132–167.
- Szabómihály G. 2002a. *A szlovákiai kisebbségek nyelvi jogai és a kisebbségi nyelvhasználat színterei, különös tekintettel a magyar közösségre*. In: Lanstyák I., Szabómihály G. (szerk.) 19–40.
- Szabómihály G. 2002b. *A kisebbségi nyelvhasználati törvény gyakorlati alkalmazása és a szlovák hivatalos (jogi-közigazgatási) szövegek magyarra fordításának kérdései*. In: Lanstyák I., Simon Sz. (szerk.) 169–200.
- Szabómihály G. 2002d. *A hivatali kétnyelvűség megteremtésének nyelvi vetületei*. In: Lanstyák I., Szabómihály G. (szerk.) 182–199.

- Szabó Mihály G. 2003. A szlovákiai magyar szakfordítások minőségének javításáról és az objektív fordításkritika megteremtésének feltételeiről. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* V. évf. 4. 55–68.
- Szabó Mihály G. 2005. A főnévi alaptagú szlovák szerkezetek magyar megfelelői – fordítási és nyelvtervezési problémák. In: Lanstyák I, Menyhárt J. (szerk.) *Tanulmányok a két nyelvűségről III.* Pozsony: Kalligram Könyvkiadó. 131–158.
- Szabó Mihály Gizella 2006. A foglalkoztatásra irányuló szerződések megnevezése szlovákul és magyarul (1). *Új Szó* 59. évf. 78. 6; (2) *Új Szó* 59. évf. 84. 6.
- Tolcsvai Nagy G. 1998. *A nyelvi norma.* Budapest: Akadémiai Kiadó. (Nyelvtudományi Értekezések 144. szám)

A neologizmusok fordításáról

Vermes Albert

1. Bevezetés

Tanulmányomban azt vizsgálom, hogy mihez kezdett Douglas Adams *Life, the Universe and Everything* című regényének magyar fordítója a könyv kilencedik fejezetében felbukkanó neologizmusokkal, mint például a *flollop* vagy a *globber*, amelyek a szövegre annyira jellemző verbális humor eszközei. Az elemzést a Sperber és Wilson (1986), illetve Gutt (1991) által megalkotott relevancia-elméleti kereten belül kidolgozott fogalmi apparátussal végzem, amelyet korábbi írásaimban (pl. Vermes 2003) a tulajdonnevek, illetve a kulturálisan kötött kifejezések fordításának vizsgálatában alkalmaztam.

2. Fordítási műveletek

Négy alapvető **fordítási műveletet** különböztetek meg, amelyeket korábbi tanulmányaimban átvitel, fordítás, behelyettesítés és modifikáció néven vezettem be. A kultúra-specifikus feltevések területét elhagyva úgy tűnik, hogy szerencsésebb a **teljes transzfer** (TT), **logikai transzfer** (LT), **enciklopédikus transzfer** (ET) és **zéró transzfer** (ZT) terminusok használata. E műveleteket az egyes lexikai egységekhez társított logikai (L) illetve enciklopédikus (E) bejegyzések négy lehetséges konfigurációja segítségével definiálom aszerint, hogy mely tartalmak örződnek meg a fordításban. A fenti műveleteket ezek szerint a következőképpen határozhatjuk meg:

- TT [+L, +E]: a célnyelvi megfelelő ugyanazzal a releváns logikai és enciklopédikus tartalommal bír, mint az eredeti.
- LT [+L, -E]: a célnyelvi egység ugyanazzal a logikai tartalommal bír, mint az eredeti.
- ET [-L, +E]: a célnyelvi egység ugyanazzal a releváns enciklopédikus tartalommal bír, mint az eredeti.
- ZT [-L, -E]: a forrásnyelvi egységnek mind a logikai, mind az enciklopédikus tartalma módosul a fordításban.

3. A neologizmus fordíthatóságának kérdése

Amennyiben a lefordíthatatlanság fogalmát szűken, a catfordi nyelvi lefordíthatatlanság kategóriáját alkalmazva (Catford 1965: 94) értelmezzük, akkor a neologizmusokat lefordíthatatlannak kell tekintenünk. Azonban már Catford is megjegyzi, hogy a fordíthatóság és fordíthatatlanság közötti határvonal nem éles, inkább könnyebben vagy nehezebben fordíthatóságról kell beszélnünk (Catford 1965: 93). Adott szövegkörnyezetben minden elem fordíthatónak tekinthető, még hozzá többféleképpen fordíthatónak: „a fordíthatatlanság bizonyos szempontból egyenlő a *sokféleképpen* fordíthatósággal” (Albert 2005: 38).

Hogy egy adott kontextusban miképpen fordítható egy neologizmus, az nyilván több tényezőtől is függ, például attól, hogy milyen szövegről van szó, milyen céllal készül a fordítás, ki lesz a célolvasó, és attól is, hogy milyen funkciót lát el a neologizmus. A vizsgált irodalmi szövegben elsődleges funkciójuk a szöveg humoros hatásának fokozása, vagyis a verbális humor (VH) eszközei. Lendvai (1999: 34) szerint a „VH játékszabálya a normaszegés, amely humoreffektust (legtöbbször: nevetést) okoz. A VH ugyanakkor olyan nyelvészeti kísérletnek is tekinthető, amelyben a beszélő azt ’teszteli’, milyen szemantikai hatást vált ki a hallgatóban a normától való eltérés”. A fordítónak azt kell megállapítania, hogy mi a VH pragmatikai célja, vagyis hogy milyen feltevéseket kívánhatott kommunikálni általa a szerző, majd el kell döntenie, hogy az adott kommunikációs helyzetben lehetséges-e továbbítani e feltevéseket a célolvasó felé, és ha igen, milyen módon.

Tisztáznunk kell, hogy milyen értelemben tekinthető nyelvi normaszegésnek a neologizmusok alkalmazása, vagyis miben áll a neologizmus természete. Newmark (1988: 140) szerint a nemlétező, pontosabban még nem elfogadott lexikai egység, vagyis a **neologizmus** definiálható „újonnan alkotott lexikai egységként vagy olyan lexikai egységként, mely új jelentésre tesz szert”. Az utóbbiak többnyire nem kultúrához kötöttek és nem szakkifejezések, és fordításukra egy már létező célnyelvi szót, illetve egy tömör funkcionális vagy leíró kifejezést alkalmazhatunk. Az újonnan alkotott szavak, írja Newmark, egy közismert hipotézis szerint sosem teljesen újak: vagy morfológiai úton hozzuk létre őket, vagy pedig hangfestő, illetve színesztézikus jellegűek. Az ilyen új szavak többsége márkanév, s ezek átemelhetők a célszövegbe. Általában a szépirodalomban minden neologizmust újra kell alkotni: a képzett szavakat a célnyelv ekvivalens morfémáiból, a hangfestő szavakat pedig a célnyelv analóg hatást biztosító fonémáiból (Newmark 1980: 142-143).

A neologizmusoknak tehát négy csoportját különböztethetjük meg: (a) új tulajdonnevek, (b) létező lexikai egységek új jelentéssel, (c) morfológiailag képzett új lexikai egységek és (d) új hangfestő lexikai egységek. A Newmark által javasolt fordítási megoldások: (a) átvitel, (b) létező szóval fordítás vagy körülírás, (c) morfémius fordítás és (d) fonémikus fordítás.

4. Adatok

A vizsgált műben a különböző típusú neologizmusok fordítására alkalmazott műveleteket az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat: A neologizmusok három típusára alkalmazott fordítói műveletek

	TT	LT	ET	ZT
Tulajdonne- vek			Hollop: Hollop	
			Sanvalvwag: Sanvalvwag	
			Zem: Zem	
			Squornshellous: Squornshellus	
	Maximegalon: Maximegalon			
Létező lexikai Egységek Új jelentéssel		mattress: matrac		
Morfológiai- lag Képzett új Lexikai egy- ség		hyperbridg e: hiperhíd		
		ion-buggy: ionbricska		
		mattresslik e: matracos		
Új lexikai Egységek			flollop: zsuppog	
			floopily: csullogva	
			floopy: csullogó	
			flur: csöp	
			globber: nyeccsen	
			glurry: nyeccsen	
			vollue: kartyog	
			willomy: micsong	
				flodge: toccsan
				flurble: gurgulá- zás
				glurry: borzong
				gup: felcuppan
				lurgle: szörcsög
				quirrul: hűledezik
				voon: fűű, uff
				willomy: remeg
				wurf: mond

Azt figyelhetjük meg, hogy tulajdonnevekre az enciklopédikus illetve teljes transzfer, az új jelentést kapó lexikai egységekre és a morfológiailag képzett lexikai egységekre a logikai transzfer, a teljesen új lexikai egységekre pedig részben az enciklopédikus és részben a zéró transzfer műveletét alkalmazta a fordító. A megfigyelések értékelését és magyarázatát a következő szakaszban végzem el.

5. Elemzés

A könyvbeli neologizmusok jelentésszerkezetét megvizsgálva a következőket látjuk. Az (a) csoportbeli egységek jellemzően enciklopédikus tartalmuk révén relevánsak, de előfordul, hogy leíró jellegű logikai tartalommal is rendelkeznek. A (b) csoportba tartozó egység új logikai tartalom közlésére szolgál a forrásszövegben.

A (c) csoportban található összetett vagy képzett egységek megőrzik komponenseik logikai tartalmát, mivel nem-idiomatikus képződmények. Végül a (d) csoportbeli egységek a forrásszöveg kontextusában logikai tartalmat is nyerhetnek, de ez esetleges, és elsősorban nem ezáltal, hanem a hangszimbolikájuk által biztosított enciklopédikus tartalom révén kommunikálnak.

5.1 Tulajdonnevek

Három alcsoportba oszthatjuk őket. Az elsőbe a *Hollop*, *Sanvalvwag* és *Zem* nevek tartoznak, amelyeknek nincs értékelhető logikai tartalma ($L = \emptyset$), van viszont enciklopédikus tartalmuk, pontosabban feldolgozás közben létrejön az enciklopédikus tartalom: $E = \{(1)\}$, ahol (1) *Ez a név csak ebben a regényben létezik*. (1) megőrzését a fordító úgy valósította meg, hogy egyszerűen átírta (transzliterálta) a neveket.

A második csoportba *Squornshellous* név tartozik. Itt $L = \emptyset$ és $E = \{(1), (2)\}$, ahol (2) *Ez egy bolygó neve*. (2) megőrzése érdekében a fordításban a név végződése –us lett, mivel ez a latin végződés gyakran előfordul csillagászati objektumok nevében, és ennek használatával a fordítónak sikerült (2)-t könnyebben hozzáférhetővé tennie a célolvasó számára. Ezáltal csökken a feldolgozási erőfeszítés nagysága, vagyis növekszik a kifejezés relevanciája.

A harmadik csoportot a *Maximegalon* szó alkotja, amely egy egyetem, illetve az egyetemen szerkesztett gigantikus méretű szótár neve. Logikai tartalma: $L = \{\text{MAXI, MEGA}\}$, és enciklopédikus tartalma: $E = \{(1), (3), (4)\}$, ahol (3) *A maxi és a mega morfémák kombinációja erősen túlzó alakot eredményez* és (4) *Az –on végződés tudományos kifejezésekben szokott megjelenni*. A három morféma a magyarban is használatos, és ugyanaz a tartalmuk, a név átírásával ebben az esetben megvalósítható volt a teljes transzfer.

5.2 Létező lexikai egységek új jelentéssel

Itt egyetlen elemünk van, a *mattress* szó, amely a regény kontextusában új logikai tartalmat nyer: egy távoli bolygón élő mocsári élőlény megnevezése, amelyből fekhelyet készítenek. Ez nyilván az eredeti jelentés metaforikus kiterjesztése, s mivel ennek a kiterjesztésnek a magyarban sincs semmi akadálya, a fordító dolga csak a szó logikai tartalmának átvitele volt.

5.3 Morfológiailag képzett új lexikai egységek

Ide a *hyperbridge*, *ion-buggy* és *mattresslike* szavak tartoznak. Az első kettő összetétellel, a harmadik képzéssel jött létre. Mivel a két összetétel jelentése is kompozicionális, a fordítónak csak a komponens morféma logikai jelentését kellett visszaadnia.

5.4 Új lexikai egységek

Ezek az egységek két alcsoportot alkotnak. Az elsőbe a *flollop*, *floopily*, *floopy*, *flur*, *globber*, *glurry*, *vollue* és *willomy* szavak tartoznak, amelyeket enciklopédikus transzferrel fordított a fordító. E szavaknak nincs logikai tartalma, vagyis $L = \emptyset$. Enciklopédikus tartalmuk pedig a következő feltevésekből áll össze: $E = \{(1), (5)\}$, ahol (5) *Ez egy hangfestő szóalak*. Véleményem szerint (5) annak a következménye elsősorban, hogy e szavak mindegyike tartalmazza az l hangot, amely likvida lévén folyadékokkal, illetve folyadékban vagy hasonló közegben való mozgással, esetleg ehhez hasonlatos mozgással kapcsolatos asszociációkat kelt. Következésképpen itt az enciklopédikus transzfer elérhető úgy, ha a fordító egy hasonlóképpen üres logikai bejegyzéssel bíró hangfestő megfelelőt alkalmaz a célszövegben, és pontosan ez történt a *zsuppog*, *csullogva*, *csullogó*, *csöp*, *nyeccsen*, *nyeccsen*, *kartyog*, *micsong* célnyelvi alakok megalkotásával.

A másik alcsoportban a *flodge*, *flurble*, *glurry*, *gup*, *lurgle*, *quirrul*, *voon*, *willomy* és *wurf* szavakat találjuk, amelyeknek ugyanaz a releváns tartalma, mint a fentieknek, ám ezeket a fordító létező magyar szóalakokkal helyettesítette. Vagyis: egyrészt kitöltött logikai bejegyzéssel látta el őket, másrészt ezzel párhuzamosan az enciklopédikus tartalmuk is megváltozott, hiszen eltűnt belőle egy fontos feltevés, (1). Ezt az eljárást tehát zéró transzfernek kell tekintenünk. Hogy (1) valóban fontos feltevés, az világosan kiderül a fejezet utolsó mondatából: „He listened, but there was no sound on the wind beyond the now familiar sound of half-crazed etymologists calling distantly to each other across the sullen mire.” (48) E mondat relevanciája (1) újra és újra történő aktiválásán múlik, amelynek révén (1) viszonylag stabil premiszává válik a fejezetben. Így az a tény, hogy a fordításban (1) kevesebb alkalommal aktiválódik, gyengíti a mondat relevanciáját, csökkenti a humoros hatást.

6. Összefoglalás

Az elemzett szövegben előforduló neologizmusokat tekinthetjük akár sajátos, a forrásszöveg univerzumában létező reália-kifejezéseknek is. A reáliák fordítása, Valló (2000: 45) szavaival élve elsősorban nem nyelvi, hanem inkább kontextusteremtési probléma. Másszóval itt a fordítónak az a legfontosabb feladata, hogy aktiváljon bizonyos kontextuális feltevéseket, melyekre az adott szövegrész relevanciájának kidolgozásához szüksége van az olvasónak. A fordítás optimális relevanciájának biztosításához a fordítónak tisztában kell lennie azzal is, hogy milyen feltevések hozzáférhetők a célnyelvi olvasó számára. Következésképp döntéseit mindig a tágabb értelemben vett kontextusra, azaz a célolvasó kognitív környezetére való tekintettel kell meghoznia. Végso soron azonban az, hogy milyen konkrét döntések születnek, nem vezethető le semmilyen kommunikáció- vagy fordításelméletből, mert ezt a fordító saját kognitív környezete határozza meg. Mivel különböző

fordítók különböző kognitív környezetekben látnak ugyanazon szöveg fordításához, egyet kell érteni azzal a meglátással, hogy a célszöveg csak egy a lehetséges változatok közül (Lendvai 1999: 42).

Irodalom

- Catford, J. C. 1965. *A Linguistic Theory of Translation*. Oxford: OUP.
- Gutt, E-A. 1991. *Translation and Relevance*. Oxford: Basil Blackwell.
- Lendvai, E. 1999. Verbális humor és fordítás. *Fordítástudomány* I.2. 33-43.
- Newmark, P. 1988. *A Textbook of Translation*. New York and London: Prentice Hall.
- Sperber, D., Wilson, D. 1986. *Relevance*. Oxford: Basil Blackwell.
- Tarnóczy, L. 1966. *Fordítókataloz*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Valló, Zs. 2000. A fordítás pragmatikai dimenziói és a kulturális reáliák. *Fordítástudomány* II.1. 34-49.
- Vermes, A. 2003. Proper Names in Translation: An Explanatory Attempt. *Across Languages and Cultures* 4 (1), 89-108.

Források

- Adams, Douglas. 1982. *Life, the Universe and Everything*. Chapter 9. London and Sidney: Pan Books.
- Adams, Douglas. 1993. *Az élet, a világmindenség meg minden*. 9. fejezet. Budapest: Gabo Könyvkiadó. Ford.: Kollárik Péter.

VII. Kontrasztív nyelvészet

Eltérő szemantikai mezők az angolban és a magyarban

Stephanides Éva

A kontrasztív nyelvészet, az alkalmazott nyelvészet egyik ága a múlt század közepén alakult ki Amerikában és a **Center for Applied Linguistics** Wa. D.C. anyagi támogatásával nyert teret Európa számos országában, beleértve hazánkat is. A legkidolgozottabb területe a fonológia, de számos tanulmánykötet foglalkozik a szófajokkal, szintagmákkal és a szintaxissal is. Legmostohább területe a szemantika, amely első látásra a különbségek olyan széles skáláját vonultatja fel, amelynek szisztematikus feldolgozására még nem születtek komoly, átfogó, kontrasztív tanulmányok.

A jelen előadás is csak mozaikok felvillantására vállalkozik. E feladatnak az ad aktualitást, hogy a nyelvvoktatás mellett az EU-ba való belépésünk után a fordításnak egyre nagyobb szerep jut életünk minden területén. A globalizáció miatt az angolt tekinthetjük a XXI. század világnyelvének. Sokan beszélnek az angolt anyanyelvként, második nyelvként és számosan idegen nyelvként. Bár legyen egy angolul tanuló, illetve beszélő embernek gazdag a szókincse, ahhoz hogy megtalálja a szinonimák között a megfelelőt, hogy tudja azt, hogy egy-egy szó jelentése, szemantikai mezője mennyire tér el az anyanyelvben használttól, nagy tájékozottságra van szüksége. Komoly felméréseket igényel a nyelvkutatótól, hogy a problémákra, az esetleges eltérésekre fel tudja hívni a nyelvhasználók figyelmét.

Ezért először is az előadás célja bemutatni, hogy az egyetemes **szemantikai mezőket** a világ nyelvei a különböző **jegyek** tárházából vett **egymást átfedő** szekciókban jelenítik meg. Az egyetemesség feltételezése – a közös jellemzők alapján – lehetővé teszi a nyelvek formalizált leírását és kontrasztív elemzését.

Az alapvető szemantikai kategóriák vizsgálata és elemzése mellett figyelembe kell venni azt a jól ismert kontrasztív nyelvészeti állítást, hogy két nyelv találkozásánál a nyelvtanuló a cél nyelv kategóriáit átalakítja és az interferencia következtében a cél nyelvi **lexéma** szemantikai mezőjét kiterjeszti, extra jelentésekkel ruházza fel az alapnyelvi lexéma jelentéstartalma alapján, illetve a szemantikai kiterjedést leszűkíti, kizárva a valós jelentések egy részét a cél nyelvi lexémából. A lexéma nemcsak egy-egy szó, hanem egy szócsoporthoz, idióma is lehet.

Ennek a veszélynek a szemantikai alapját illusztrálja egy régebbi kutatásom egy részlete. A paradigmatiszós kapcsolatokat 12 angol lexémán és magyar megfelelőin vizsgáltam William Nemser professzorral együtt, hogy tanulmányozzuk a két vizsgált nyelvben a szemantikai mezők szóródását. A kiválasztott lexémák 4 főnevet (*ear, eye, hand, time*), 4 melléknevet (*bad, dry, dull, sharp*) és 4 igét (*come, cut, give, hold*) foglaltak magukba.

Jelenleg csak egyet, az *eye* illetve szem lexémák hálóját mutatom be annak illusztrálására, hogy milyen összetett kapcsolat lehetséges a cél nyelvi lexéma és annak alapnyelvi fordításai között.

VII. KONTRASZTÍV NYELVÉSZET

<i>drop, bit</i>	<i>speck, grain, seed</i>	<i>name of fruits</i>	<i>sight</i>	<i>eye</i>	<i>szem</i>	<i>mag</i>	<i>fok</i>	<i>fül(ecske fül(ecske), gyűrű</i>	<i>meaning/jelentés</i>
				x	x				organ of sight / látószerv
			x	x	x				capability of sight / látóképesség
				x	x				faculty of perception / látás
				x	x				look, glance / figyelés, tudatos nézés
				x	x				point of view / szempont
				x	x				circular marking / kerek jelzés
				x	--		x		hole of an axe, needle/ fejsze-, tűfoka
				x	--			x	a loop to receive a hook on clothes/ horog, amelybe a kapocs beakad
				x	--	x			calm centre of a storm / vihar magja
	x			--	x				grain / gabona
		x		--	x				individual grape, current / szőlő, ribizli
		x		--	x				nut, hazel /dió, mandula
x				--	x				sugar, sand, dust / cukor, homok, por
x				--	x				rain, snow in big drops / nagyméretű, esőcsepp, hópihe
				--	x				couldn't sleep a bit / egy szemet sem aludt
				--	x				ladder in the stocking / leszaladt szem a harisnyán
				--	x				Dutch style in a stove / kályhaszem
				--	x				last piece / utolsó elem
				--	x				little window / ablakszem
				--	x				a single pearl / gyöngyszem

A lexémák szerkezeti kohéziója szemantikai interferenciájához vezethet. Az *eye* lexéma az 'érzékszerv' jelentésben vajon ugyanaz-e mint az *eye of the needle* 'tűfoka' jelentésben? Felmerül a kérdés, hogy poliszémia-ról van-e szó, vagy két külön lexémáról, azaz homonímiáról. Nincsen világos válasz a kérdésre, és a válasz a be-

szélők szerint más és más lehet. Ugyanez a probléma felmerülhet a magyarban a *szem* 'érzékszerv' lexéma esetében, amikor az 'kályhaszem' (a Dutch tile stove) jelentésről, vagy akkor, ha mennyiség kifejezéséről van szó, mint *egy szőlőszem*, *egy szem dió* vagy *egy gyöngyszem* esetében. Gyakran világos, hogy egy lexéma kapcsolódó jelentésének hierarchikus rendje van. Ez érvényes az angol *eye* és a magyar *szem* esetében, amikor az 'érzékszerv' és 'érzékelés' értelmezése közös, és a további, bár a két nyelvben eltérő, jelentések levezethetők. Az egyes jelentések illetve variációk mondatbeli illusztrációját a rendelkezésre álló terjedelem nem teszi lehetővé. Ez vonatkozik a lexéma értékű idiómákra is, mint pl. *I am all eyes / csupa szem vagyok*, de: *be in view / szem előtt van* stb. amelyek egybevetése egy külön tanulmányt igényelne.

A fent említett hierarchikus kapcsolat nem érvényes például az angol *dull* lexéma esetében. Melyik az elsődleges jelölés: 'unalmas', 'szellemileg tompa' vagy 'életlen'? A fentiek annak az illusztrációját kívánják bemutatni, hogy egy-egy gyakori lexéma milyen összetett szemantikai hálót alkothat egy-egy nyelvben belül is, hát még ha egy másik nyelv lexéma-rendszerével vetjük össze.

Az előadás következő része a problémák gyakorlati oldalát mutatja be. Már a nyelvvelsajátítás kezdetén szembesülnek az angolul tanuló magyarok a lexémák jelentésbeli különbségével, illetve az eltérő szemantikai mezőkkel.

Egyike a legelső mellékneveknek, amelyekkel a nyelvtanulók megismerkednek, a *nagy* – *kis* antonim pár. De már az első lépésben a *nagy* lexémának is két angol lexéma felel meg a 'méret' kifejezésére:

<i>nagy fiú</i>	<i>big boy</i>		<i>nagy család</i>		<i>large family</i>
~ kéz →	~ hand	De:	~ szoba →		~ room
~ láb	~ foot		~ összeg		~ sum

De említést kell tenni arról az esetről is, amikor valaki vagy valami 'elvonat, szellemi értelemben nagy':

<i>nagy zeneszerző</i>	<i>great composer</i>
~ feladat →	~ task
~ lábon él	<i>live in</i> ~ style
~ tempóban halad	<i>drive at a</i> ~ pace

Napoleon was a **great** soldier, but a **small** man.

A helyzetet bonyolítja a későbbi tanulmányok, ill. fordítások esetében, amikor a *nagy* lexéma kollokál bizonyos lexémákkal, de az angolban a fent említettek helyett másokkal találkozunk, mert más jellemzőt talál a nyelv fontosabbnak:

<i>nagy nyomás</i>	<i>high pressure</i>	<i>nagy eső</i>	<i>heavy rain</i>
<i>nagy szél</i>	<i>high wind</i>	<i>nagy támadás</i>	<i>heavy attack</i>
<i>nagypolitika</i>	<i>high politics</i>		

Hasonló a helyzet a *small* esetében, de inkább ellenkező előjellel. A *small* szemantikai mezeje több esetben tágabb az angolban, mint a magyarban a *kis* lexémáé:

- small arms* – kézi fegyver
 ~ *talk* – könnyed társalgás
 ~ *voice* – vékony hang, gyenge énekhang
 ~ *crop* – sovány termés

Nézzünk meg egy másik lexémát, a *hajót*. Az itt előforduló különbségeket nagy mértékben a két ország, a tengerek által körülvevett Nagy Britannia és a szárazföldi Magyarország életmódja indokolja. A lexémák által jelzett fogalmak nagyobb szerepet játszanak az egyik, mint a másik ország életében, és ez tükröződik a szókincsben is.

Magára a 'vízijárműre' az angolban 4 lexéma használatos, nem számítva a különböző típusokat, úgymint: *ship*, *boat*, *vessel*, *craft*.

A magyarban a hajórészek nevében, a hajózással kapcsolatos kifejezésekben a *hajó* lexéma szerepel. Az Akadémiai magyar-angol nagyszótárban (1998) 187-szer szerepel a *hajó* lexéma egyik elemként. Ezzel szemben az angolban csupán 51 esetben található a *ship*, 6 esetben a *boat* és 2 esetben a *vessel* lexéma. A többi esetben, azaz 136 alkalommal önálló lexémát találunk.

- Pl.*, hajóágy – *berth*, *cot*
 hajókerék – *paddle*

Az építészet területén hasonlóval találkozhatunk.

A templom részeiként *főhajóról*, *mellékhajóról*, és *kereszthajóról* beszélünk a magyarban, ezzel szemben az angol a *nave*, *aisles* és *transept* lexémákat használja ugyanazokra a jelöletekre. A magyar diákok között pedig akadnak olyanok, akik az anyanyelvi negatív transzfer miatt: **mainship*, **sideship* és **crossship* elemeket használnak a megfelelő angol lexéma helyett.

Ehhez hasonló a helyzet a magyar *óra* és az ennek megfelelő angol lexéma ekvivalensek esetében, amelyek komoly problémát jelentenek a nyelvtanulóknak.

- | | | |
|------------|-----------------------------|--------------------------------|
| <i>óra</i> | (fali-, asztali- toronyóra) | – <i>clock</i> |
| | (zseb- karóra) | – <i>watch</i> |
| | (időpont) | – <i>time</i> , <i>o'clock</i> |
| | (időtartam) | – <i>hour</i> |
| | (iskolai) | – <i>lesson</i> , <i>class</i> |
| | (mérő) | – <i>meter</i> |

A tanulók a fent említett lexémákkal szöveggörnyezetben a következő példákhoz hasonló megnyilvánulásokban találkozhatnak először:

There is **a clock** on the wall.
 Egy *óra* van a falon.

She has got **a new watch**.
 Új *órája* van.

What's *the time*? It's 8 *o'clock*.
Hány *óra* van? 8 *óra* van.

I spent 2 *hours* at home.
Két *órát* töltöttem otthon.

This is my first English *lesson/class*.
Ez az első angol *órá*m.

What does the gas *meter* show?
Mennyit mutat a *gázóra*?

Természetesen a fordításokban hasonló eltérések és problémák adódnak magasabb nyelvi szinten. Sok félreértésre és félrefordításra ad lehetőséget, ha valaki nem tudja, illetve nem ismeri fel, hogy amerikai vagy brit angol szöveggel áll szemben.

Tudni kell, hogy az amerikai 'földszint' nem *groundfloor*, hanem *first floor*, hasonlóan az orosz nyelvhez. Nem mindegy, hogy valaki a *vest and pants* használatakor a brit angol szerint 'atlétatrikóban és alsógatyában' jelenik meg, vagy az amerikai lexémák jelöletjeként 'nadrágban és mellényben'. Furcsa helyzetbe kerül valaki, ha 'földalattin' akar utazni Angliában és a *subway* feliratot látva csupán egy 'aluljáróban' találja magát és az út túlsó oldalára jut, mert nem tudja, hogy az *underground* a megfelelő lexéma. Az étkezéseknél is érhetnek valakit meglepetések, amikor egy európai *chipset* kérve 'sült krumpli' helyett 'burgonyaszirmot', a *corn* esetében pedig kukoricából és nem gabonából készült ételt kap. Ez csak néhány alapvető eset, amikor ugyanannak a lexémának más a jelöletje a brit, illetve az amerikai angol nyelvben.

Hasonló a probléma számos esetben, amikor a lexéma szemantikai mezője tágabb vagy szűkebb az egyik nyelvi variációban, mint a másokban (pl. a *bug*, *opera*, *school* esetében). Más jellegű problémát jelenthet, ha például a politikai kormányok elnevezését nézzük meg a két legnagyobb angol nyelvterületen. Amíg az amerikaiak a saját éppen hatalmon lévő kormányukat *Administration*-nek nevezik, addig az angolok azt a *government* lexémával illetik. Az amerikaiak a *government* alatt szélesebb értelemben az egész kormányzási apparátust értik, beleértve a *House of Representatives*-t, a *Senate*-t és a *Supreme Court*-ot. Mi, hallva az *administration* lexémát, inkább az 'adminisztráció' jelentésben aperciáljuk.

Hasonló a helyzet a *minister* és *secretary* esetében. Az első esetben egy magyar anyanyelvű 'kormánytagra' fog gondolni elsődlegesen, és nem jut eszébe a 'protestáns lelkipásztor', míg a második esetben előbb fog gondolni egy 'titkárra' vagy 'titkárnőre', mint egy 'angol vagy amerikai miniszterre'. A *Foreign Secretary* Nagy Britanniában vagy a *Secretary of State* az Egyesült Államokban 'külügyminiszter' jelentésben használatos, hogy csak egy példát adjak.

Más a helyzet a *president* lexémával, mert ennek helyes értelmezése és használata politikai és társadalmi ismereteket igényel. Tudni kell, hogy mely országban van miniszterelnöki, illetve államelnöki hatalma. Így meg kell különböztetnünk egyrészt a *President of the US* jelentéskörét, ahol nincsen miniszterelnök, és a *President of the Hungarian Republic* lexémát másrésztől, ahol van miniszterelnök.

A hasonló példákat hosszan lehetne sorolni mind a nyelvtanításban, mind a fordításban, akár a realiák területén, akár a mindennapi életben a családi kapcsolatok kifejezésére, amikor az utóbbi esetben is az egyik nyelv egy önálló lexémával fejez ki valamit, amit a másik egy összetett szerkezettel. Így például a magyar *ipam/após*, *napam/anyós* megfelelői az angolban összetett lexémák: *father-in law* illetve *mother-in-law*. Nem beszélve a magyar *nászom* lexémáról, amelynek kifejezésére egy többszörösen összetett magyarázó szerkezet felel meg az angolban '*the father-in-law or mother-in-law of my son or daughter*'. Természetesen ennek fordítottja is megtalálható: a *brother* és *sister* angol lexémának a magyarban a *fiútestvér* és a *leánytestvér* lexémák felelnek meg. A fenti néhány kiragadott eset csak a probléma összetettségét illusztrálja.

Irodalom

Nemser, W., É. Stephanides (1972) Problems in the Contrastive Semantic Analysis of English and Hungarian. *Nyelvtudományi Közlemények*. 74.

Források

- Országh, L. et al. (szerk.) 1969. Angol–magyar nagyszótár. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Országh, L. et al.(szerk.) 1969. Magyar–angol nagyszótár. Budapest: Akadémia Kiadó.

VIII. Lexikográfia, terminológiatan

Kollokációk és korpusznyelvészet a SZÓkapTÁR tükrében

Dötschné Hollós Zita

1. Bevezetés

A jelen cikk tárgya egy OTKA által támogatott német-magyar, korpuszalapú szintagmatikus szótár – a NÉMET SZÓkapcsolatTÁR, röviden SZÓkapTÁR – főnévi mikrostruktúrájának bemutatása. Ennek keretében a bázis szócikkek számára történő adatgyűjtés és -szelekció módszereit – mely a már javában folyó szótári munka legfontosabb része – és az adatok szótári ábrázolását fogom tárgyalni.

Mielőtt a bázis szócikkek adatállományát példákkal illusztrálnám, szükséges röviden kitérni a szótár makrostruktúrájára és a szókapcsolatok tipologizálását lehetővé tevő elméletre, mely egyesíti magában a strukturális kollokáció-elmélet és korpusznyelvészeti kookkurencia-elmélet¹ előnyeit.

2. A SZÓkapTÁR makrostruktúrája és szókapcsolat-tipológiája

2.1 Makrostruktúra

A Hausmann-féle *kollokáció*-fogalomnak megfelelően (Hausmann 1984) – mely a jellemző szókapcsolatok esetében a szemantikailag autonóm tagot *bázis*nak, és az ahhoz tartozó ún. *affin* tagot *kollokátornak* nevezi – a szótárhoz két alfabetikus szószeretet tartozik. Az első a bázis-lemmákat tartalmazza, melyek száma az utolsó számláláskor 2210 volt. Ez a lemma-lista a Zertifikat Deutsch (ZD) 2500 szavas szókincsének főneveit, igéit és mellékneveit tartalmazza, néhány határozószóval kiegészítve. A másik szószeretet pedig a kollokátor szószeretet, melynek nagyságát jelenleg csak megbecsülni lehet, de a bázis lemmaállománynak akár többszöröse is lehet, bár közel sem fog olyan sok adatot tartalmazni, mint az előbbiek. Mivel az első, bázis szószerethez² intenzívebb mikrostruktúra, a másodikhoz, a kollokátor-szószerethez viszont intenzívebb makrostruktúra tartozik, ezért szótári terjedelmük várhatóan közel egyező lesz.

2.2 A szókapcsolat-tipológia elméleti és korpusznyelvészeti háttere

Az európai nyelvészeti szakirodalomban számos, egymástól igen eltérő kollokációelmélet létezik (Bahns 1996). Ezek közül az egyik legismertebb a Hausmann (1984) által kidolgozott elmélet: ha behatárolt kombinációs lehetőséggel rendelkező szó valamely más szóval találkozik, csak akkor beszélünk kollokációról, ha különböző szemantikai szabályok betartása mellett a szókapcsolat feltűnően jel-

¹ A kookkurencia a korpusznyelvészetben a szavak egy helyen előfordulásának, tehát mondaton belüli együttes előfordulásának elvét jelenti.

² Az kollokáción belül a bázis tagok, melyeket a ZD alapján válogatunk ki, képezik a bázis lemmákat, és ezek alkotják a bázis szószeretetet, ill. a kollokációkból nyert speciális kollokátorok lesznek a kollokátor lemmák, melyek a kollokátor szószeretetet alkotják.

lemző. Ilyenkor a korlátlanul kombinálható partnert bázisnak, a korlátozott kombinációs lehetőséggel rendelkező partnert kollokátornak nevezzük.

Hausmann (1984) és a BBI-szótár (1986) alapján a SZÓkapTÁRban öt tipikus szerkezetet különböztethetünk meg, melyeknek első tagja mindig a bázis:

<u>Substantív</u> + Substantív	z.B. ein Fleckchen Gras, ein Batzen Geld
<u>Substantív</u> + Adjektív	z.B. akute Gefahr, üppiges Gehalt
<u>Substantív</u> + Verb	z.B. Gefahr wittern, Gehalt beziehen
<u>Verb</u> + Adverb	z.B. bitter bereuen
<u>Adjektív</u> + Adverb	z.B. zart rosa

A brit kontextualizmus ezzel szemben grammatikai kollokációkat és lexikális kollokációkat különböztet meg egymástól. Az előbbi alatt nem egyenrangú szavak szintaktikai viszonyát érti, melynek leírására többnyire a valenciaelmélet vállalkozik, míg a lexikális kollokációk alatt két autoszemantikum¹ kapcsolódását érti, de Hausmann-nal ellentétben a szavakat ezen belül szemantikailag egyenrangúaknak tekinti.

A korpusztechnológia statisztikai elemzések segítségével nyeri azokat a szavakat és kifejezéseket, amelyeknek közös előfordulása olyan gyakori, hogy az már nem tekinthető véletlennek. Ezekre a szignifikáns szókapcsolatokra a korpusztechnológia és a korpusznyelvészet a semleges kookkurencia (közös előfordulás) fogalmát használja, mivel a szavak/kifejezések nyelvészeti minősítése az első adatnyerési fázisban általában nem játszik szerepet.

A SZÓkapTÁR szókapcsolat-tipológiája egyesíti ezeket a különböző felfogásokat: a statisztikai analízis eredménye képezi a kiinduló adatmennyiséget, melyet egy komoly – mennyiségi és minőségi szempontokat figyelembe vevő, de didaktikai és kontrasztív szempontokat sem nélkülöző – szelekció követ. A szótárba nemcsak lexikális kollokációk kerülnek be, hanem grammatikai kollokációk (ismertebb nevükön valenciák) is, melyeket részben a korpuszból nyerünk, de ezen a ponton nélkülözhetetlenek az új valenciaszótárak (Bassola 2003, Schuhmacher et al. 2004) is.

Az ún. lexikális kollokációk a hausmanni bázis alatt, a bázishoz tartozó szerkezet(ek) szerint kerülnek besorolásra, mégpedig jelentés-specifikusan, tehát a lexéma megfelelő szemémája alatt. Ezen túl olyan partnercsoportok is fel lesznek tüntetve, melyek nem sorolhatók be a már említett, tipikus szerkezetek közé, pl. a melléknevekhez nemcsak határozószavakat, hanem főneveket és igéket is felsorolunk majd. A következőkben példával szeretném illusztrálni a fent említett adatgyűjtési és -szelekciós módszereket és a nyert szókapcsolatok partnercsoportokba történő besorolását.

3. A SZÓkapTÁR adatállománya

Jelen publikáció terjedelmi korlátai miatt csak egy monoszém lemmajelhez tartozó adatok szelektálásának bemutatására vállalkozhatom, mivel röviden ki szeretnék még térni az így nyert adatok szótári megjelenítésére is. A választás a **Gesundheit**

¹ *Autoszemantikum* alatt az önálló lexikai jelentéssel rendelkező szavakat értjük, melyek szófajilag a főnevekhez, melléknevekhez, igékhez és határozókhoz tartoznak.

főnévi lemmára esett, mivel a hozzá kapcsolódó adatok mennyisége a szűk kereteken belül is jól szemléltethető.

A német korpuszok közül, a lipcei „Deutscher Wortschatz” projekt korpuszában a *Gesundheit* szó közvetlen kombinációs partnereinek statisztikai elemzése után 64 főnév, 47 melléknév és 61 ige képezi a kiinduló adاتمennyiséget a **Gesundheit** bázis típusú, főnévi lemmához tartozó szótári szócikk számára. Ezek a kombinációs partnerre, pontosabban kollokátorokra vonatkozó számértékek – elsősorban többjelentésű szavaknál – a fenti értékek többszörösét is elérhetik. Ebből a több mint 100 kombinációs partnerből/kollokátorból kell kiválogatni azokat, melyeknek be kell kerülniük a SZÓkapTÁR megfelelő szócikkébe. Ez a munkafolyamat a legnehezebb, mivel több szempontot kell figyelembe venni, melyek között nehéz lenne hierarchiát felállítani, mivel hol az egyik, hol a másik, hol egyszerre több érvényesül. Állandóan szem előtt kell tartani azonban a felhasználói csoport igényeit, akiknek körét elsősorban a haladó nyelvtanulók, a germanisták, és részben a tolmácsok és fordítók teszik ki.

A szelekció eredményeként 12 melléknév és 15 ige maradt¹, ezek a következők:

Adjektive: angeschlagen, seelisch, angegriffen, psychisch, labil, ruiniert, mental, ausgezeichnet, strotzend, eisern, miserabel, erstaunlich
(LGWDaF-ból: robuste)

Verben: gefährden, erfreuen, ruinieren, schaden, schädigen, (zuliebe) tun, beeinträchtigen, auswirken, fördern, strotzen, untergraben, opfern, riskieren, bangen, attestieren
(LGWDaF-ból: trinken, angreifen)

Az alábbi szempontok képezték a szelekció alapját:

- relatív gyakoriság: a szavak közös előfordulásának szignifikáns volta;
pl. *angeschlagene Gesundheit, js Gesundheit gefährden*
- anyanyelvű kompetencia: a kifejezés jellemző, de mégsem „banális” volta a német nyelvben;
pl. *seelische Gesundheit, js Gesundheit ruinieren*
- stiláris szempont: egyszeri ill. választékosabb kifejezések, melyek gyakran valamely speciális fogalmi egységet fejeznek ki;
- pl. *strotzende Gesundheit (kicsattanó e.), sich bester Gesundheit erfreuen (legjobb e.nek örvend)*
- interkulturális szempont: a német nyelvi diskurzusra jellemző szavak/kifejezések felvétele;
pl. *psychische/mentale Gesundheit, etw js Gesundheit zuliebe tun (tesz valamit az e.éért)*

¹ Ezeket még kiegészítjük az egy nyelvű tanulószótárak alapján, erre utal a zárójeles megjegyzés.

- kontrasztív szempont: a szó vagy szókapcsolat magyartól eltérő fordítása, illetve problematikus fordítása magyarról németre;
pl. *angegriffene Gesundheit* (meggyengült e.), *js Gesundheit attestieren* (egészségi bizonyítványt állít ki vkinek)
- mennyiségi szempont: az ábrázolhatóság mennyiségi kerete¹
pl. 47 melléknévből 12-t veszünk fel

Mivel a statisztikai analízis sem biztosíték arra, hogy segítségével az összes jellemző szókapcsolatot megtaláljuk, szükséges a lista szótárak általi felülvizsgálata és esetleg lektor általi kiegészítése. Előbbi célra a legmegfelelőbbek a legnagyobb, egynyelvű tanulószótárak (Langenscheidt, de Gruyter és PONS). Ezek alapján a lista kiegészülhet néhány releváns kotextpartnerrel².

4. A SZÓkapTÁR mikrostruktúrája

Az adatgyűjtés, adatszelekció és a kotextpartnerek magyarra fordítása után a következő feladat az adatok megfelelő prezentációja, amelynek kidolgozásához a H.E. Wiegand (1998) által kidolgozott szótári elmélet nyújt segítséget.

A szótári szócikkekhez többféle mikrostruktúra kapcsolódik, attól függően, hogy milyen szófajú és hány jelentésű szóról van szó. Egyjelentésű lemmajelhez egyszerű mikrostruktúra, többjelentésűekhez egyszerű integrált vagy egyszerű annexált mikrostruktúra³ tartozik. A **Gesundheit** egyjelentésű lemmajelhez a következő grammatikai és szemantikai információk találhatók az adatbázisban:

Gesundheit die, tbsz n, fn
egészség

A szelektált kotextpartnereket a szócikk mikrostruktúrájában a tipikus szerkezeteknek megfelelően ábrázoljuk, de szükség lehet további csoportosításra is, pl. az igéknél a lemmajel mondatbeli funkciója szerint. Az így kapott szócikk komplex és rengeteg adatot tartalmaz, amit a használónak lehetőleg használati útmutató nélkül is értelmeznie kell tudni:

1 Nyomtatott szótárakban a szócikkek hosszúsága és ezzel összefüggő áttekinthetősége nagymértékben meghatározza a szótár felhasználóbarát voltát, tehát túl nagy mennyiségű adat esetén pont az ellenkezőjét érzük el, ahelyett hogy segítenénk a szótárhasználót keresési célja elérésében, éppen hogy gátoljuk, mivel nem ismeri már ki magát a terjedelmes szócikkben.

2 Kotextpartner a kombinációs partner másik elnevezése, mely más motiváltságot mutat, mivel itt nem a kombináción, hanem a közvetlen nyelvi kontextuson, az ún. kotextuson van a hangsúly. A két elnevezést itt szinonim értelemben használom.

3 A mikrostruktúrák típusait a H. E. Wiegand által kidolgozott szótári formaelméletnek megfelelően használom, de az egyes típusok bemutatására jelen tanulmány nem vállalkozhat.

Gesundheit die, tbsz n, fn
egészség

+ADJ angeschlagen/angegriffen *meggyengült*, seelisch/psychisch *lelki*,
labil *labilis*, ruiniert *tönkretett*, mental *mentális*, ausgezeichnet *kitű-
nő*, strotzend *kicsattanó*, eiserne G. *vasegészség*, robuste *elnyűhetet-
len*, miserabel *csapnivaló*, erstaunlich *meglepő*

+VERB

<AKK> gefährdet *veszélyeztet*i, ruiniert *tönkretesz*i, schädigt die G. *károsít*ja
/ *káros az egészségre*, beeinträchtigt die G. *árt az egészségnek*,
fördert die G. *hasznos az egészségre nézve*, greift an *megtámad*ja,
untergräbt *aláássa*, riskiert *kockáztat*ja / *kockára tesz*i

<DAT> schadet *árt*

<PRÄP> trinkt auf js G. *iszik vki egészségére*, tut etw seiner G. *zuliebe tesz*
vmit az egészségéért, wirkt sich auf seine G. *aus kihat az egészségé-
re*, strotzt vor G. *majd kicsattan az egészségtől*, opfert für seine G.
áldoz az egészségére, bangt um seine G. *aggódik az egészségéért*

KOMB erfreut sich guter/bester/ausgezeichneter G. *jó/legjobb/kitűnő egészs-
ségnek örvend*, attestiert jm eine gute G. (jó) *egészségi bizonyítvány*
állít ki vkinek

A fenti szócikkben felsorolt kotextpartnerek és szókapcsolatok számos lehető-
séget nyújtanak a mondanivaló minél pontosabb és árnyaltabb megfogalmazására,
ezért a készülő SZÓkapTÁR elsősorban aktív, a nyelvi produkciót támogató szótár-
nak tekinthető.

5. Kitekintés

Az imént ábrázolt szócikk és a benne felsorolt szókapcsolatok behatóbb tanulmá-
nyozás után további érdekes kérdéseket vetnek fel: hogyan lehet pl. a kombinációk
intra- és interlingvális vizsgálatának eredményeit a használók számára is legoptimá-
lisabb módon a mikrostruktúrába integrálni, vagy milyen szerepet kapnak majd a
korpuszból, vett példák a szókapcsolatok formai és szemantikai jellegzetességeinek
bemutatásánál? Ezen kérdésekre későbbi publikációkban keresem majd a választ.

Irodalom

- Bahns, J. 1996. *Kollokationen als lexikographisches Problem. Eine Analyse allge-
meiner und spezieller Lernerwörterbücher des Englischen.* (Lexicographica.
Series Maior 74) Tübingen: Niemeyer.
- Hausmann, F. J. 1984. Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und
Lernen französischer Wortverbindungen. *Praxis des neusprachlichen Unter-
richts* 31. 395-406.

Wiegand, H. E. 1998. *Wörterbuchforschung*. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie. 1. Teilbd. Mit 159 Abbildungen im Text. Berlin – New York: de Gruyter.

Források

a) Korpuszok

Leipziger Korpus. *Deutscher Wortschatz*. Größe: 500 Mio laufende Wortformen.
Internet-Adresse: <http://wortschatz.informatik.uni-leipzig.de>

b) Szótárak

Bassola, P. (szerk.) 2003. *Német-magyar főnévi valenciszótár. Deutsch-ungarisches Wörterbuch zur Substantivvalenz*. Szeged.

BBI = Benson, M., Benson, E. and Ilson, R. (eds.) 1986. *The BBI Combinatory Dictionary of English. A Guide to Word Combinations*. Amsterdam/Philadelphia.

LGWDaF = Götz, D., Haensch, G., Wellman, H. (Hrsg.) 1998. *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das neue einsprachige Wörterbuch für Deutschlernende*. Berlin.

Schumacher, Kubczak, H., Schmidt, J., Ruiter, V. de: *VALBU - Valenzwörterbuch deutscher Verben*. Tübingen 2004. (= Studien zur Deutschen Sprache, 31).

Modernizáció az orosz lexikában

Répási Györgyné

1. A mai orosz szókészlet általános jellemzői

Jelen dolgozat témája a XX. század végének és a XXI. század első éveinek (1990-2006) orosz lexikája, a szókészlet változásának, fejlődési tendenciáinak bemutatása. A társadalom tagjai által naponta használt élő nyelv folyamatosan fejlődik és változik. E változások szociolingvisztikai tanulmányozása lehet diakrón és szinkrón megközelítésű. A diakrón vizsgálatok általában azzal a kérdéssel foglalkoznak, hogy az egyes elavult nyelvi jeleket hogyan váltják fel az újak. A szinkrón megközelítésű elemzések központi témája pedig az egymás mellett élő nyelvi variánsok létjogosultságért vívott harcának leírása, a norma kérdése. A szinkrón szemlélet – jellegéből adódóan – a napjaink orosz szókészletében jelen lévő lexikai variánsok természetét vizsgálja. Bármely nyelv, így az orosz nyelv fejlődését is főleg azok az újítások mutatják, amelyek tükrözik a társadalom, a társadalmi berendezkedés, a gazdaság, a tudomány és a technika fejlődéséből adódó lexikai változásokat. Ezek a szókészlet változásának külső, úgymond szociális okai. A szó azonban mint nyelvi egység olyan alapvető lexikai folyamatokon is keresztül megy, amelyek magának a nyelvnek a belső fejlődéséből vezethetők le, és amelyek mindig is megvoltak a nyelvben. Ilyenek lehetnek a szókészletben végbemenő szemantikai és stilisztikai átalakulások, a nyelvi analógia, vagy a nyelvi ökonómia kérdése (vö.: Валгина 2003; Скляревская 2001). Ez utóbbi sajátos – korábban csak a beszélt nyelvre jellemző, ma viszont már az irodalmi nyelv szinte minden rétegébe beáramló – szóképzési modellek keletkezését eredményezi. Az általam vizsgált korpuszban szerepelnek új foglalkozásnevek, intézménynevek, de a gazdasági élettel és a modern technikával kapcsolatos szaknyelvi kifejezések is, amelyeknek eredete általában más nyelvre, többnyire az angolra vezethető vissza. A szókészlet változását elemezve azok a lexikai egységek érdemelnek további figyelmet, amelyek már a köznyelv szerves részévé váltak.

Az orosz leíró szinkrón lexikológia foglalkozik azokkal a tendenciákkal, amelyek napjaink orosz nyelvhasználatára jellemzőek. Az egyes szavak jelentésének és stilisztikai jellemzőinek tanulmányozásán túl cél azoknak a forrásoknak a leírása, amelyekre az egész lexikai rendszer átalakulása támaszkodik. Az orosz szókészlet megújulásának tanulmányozása közben fokozatosan kirajzolódik a szótőrendszer változásának képe, ami az orosz szóképzési modellek bővülésével, kiszélesedésével függ össze.

2. A vizsgált korpusz

A fenti folyamatok jól nyomon követhetők a modern szótárak szóanyagában. Ezek képezik jelen előadás forrásanyagát. A vizsgált lexikai anyag különböző általános, szaknyelvi, beszélt nyelvi és zsargon-szótárakban lelhető fel (TCPЯ XX 2000; Устименко 2004; Compsleng; Wikipedia-sleng). A lexikográfiai forrásokon kívül természetesen még az internet jelenti a modern lexika gazdag előfordulási

helyét, valamint a több mint 120 millió szövegszót tartalmazó Orosz Nemzeti Szövegtár (ONSz). Elmondható tehát, hogy napjaink lexikológiai kutatásaihoz a forrástanulmányi bázis nagymértékben kiszélesedett. Amennyiben a lexikát annak használati köre szempontjából kutatjuk, akkor az alábbi rétegeit különíthetjük el: 1. köznyelvi, általánosan használt szókészlet; 2. a nyelvjárások szókészlete; 3. a szaknyelvi lexika; 4. a zsargon. A nyelvjárásokon kívül minden más réteget érinteni fogok a változások kapcsán.

3. Az orosz lexika új fejlődési tendenciáinak okai

Az orosz szókészletben végbemenő változások olyan közismert – nyelven kívüli – okokra vezethetők vissza, mint a gazdasági és a politikai szituáció megváltozása, a tudomány és a technika fejlődése, valamint a nemzetközi kapcsolatok kiszélesedése. Ugyanezen okokból kopnak ki a nyelvhasználatból az ún. szovjetizmusok, amelyek napjainkra már archaikus elemekké váltak (*партком, колхоз, агитбригада*), kerülnek át az angol nyelvből az orosz nyelvbe gazdasági szakszavak (*бартер, бизнес-центр, оффшор, нуар*), és jelennek meg a hétköznapi élet különböző tárgyait és fogalmait jelentő jövevényszavak (*фазенда, луна-парк, харизма*). Az eredeti orosz lexika pedig újjászületik. Reneszánszát éli az egyházi nyelv lexikája, a vallási fogalmak újból teret nyertek a nyelvhasználatban (*сестра милосердия, прихожанин, рождественская звезда, благословение, исповедь, искушение, почитание святых, молитвы святым, экуменизм*). A forradalom előtti területi-adminisztratív felosztásnak és a társadalom szociális struktúrájának fogalmait jelentő lexémák szintén újból használatosak (*губернатор, купечество, муниципальный округ*) (vö.: Валгина 2003:77).

A szaknyelvi és a zsargon körébe tartozó szavak az utóbbi évtizedben különösen gyakran válnak általánosan használt, köznyelvi lexikai egységekké, használatosak mind a beszélt nyelvben, mind a tömegkommunikációs eszközök nyelvezetében. Az új társadalmi/politikai lexika tele van idegen nyelvi kölcsönzésekkel. Az átadó nyelvek között ezen a területen a latin és az angol áll az élen. A latin nyelvből átvett kölcsönzések elsősorban a jogi és a politikai szféra nyelvezetében fordulnak elő (*электорат, консерватор, коррупция, вотум, мораторий*), az angol eredetű szavak pedig a gazdasági szféra (*холдинг, концерн, дистрибьютер, лизинг*) és a számítógépes világ nyelvezetét jellemzik (*интернет-провайдер, байт, дискета, дисплей*). Az a helyzet állt elő, hogy a számítógépes technológiák fejlődése a modern világban egy olyan speciális nyelvezetet alakított ki, amely egyfelől a tulajdonképpen számítógépes szaknyelvből, másfelől pedig a számítógépes szakzsargonból áll, amely igen közel áll a beszélt nyelvhez, valamint az ún. technicizmusokból/technikai szakszavakból, amelyek manapság már meglehetősen gazdag terminológiai rendszert alkotnak.

4. Az idegen szavak néhány fonetikai és grafikai jellemzője

- Az idegen eredetű szavak, főleg az informatikai szakszavak a mai újságok és folyóiratok szövegeiben, de az informatikai szakirodalomban is latin betűs írásmóddal szerepelnek. Ez a tény arról árulkodik, hogy az adott lexémákat a

befogadó orosz nyelv még nem tette igazán magáévá (*notebook*, *CD*, *CD-ROM*, *IBM*, *Windows*).

- Érdekes és új nyelvi jelenség az oroszban az összetett szavak kombinált írásmódja, a latin és a cirill betűs írásmód előfordulása egyazon szó grafikai képében. Ez a jelenség még mindig arra utal, hogy az adott szavakat az orosz nyelv nem fogadta be kellő mértékben. Talán pontosabbnak, vagy éppen nagyobb presztízsértékűnek érzik a nyelvhasználók az efféle kombinált írásmódú szavakat: (*IBM-совместимый*, *PR-акция*, *PR-бизнес*, *PR-компания*, *PR-менеджер*, *PR-мероприятие*, *PR-персона*, *PR-технологии*, *VIP-клиент*, *Vip-номер*, *VIP-мероприятие*, *Web-сайт*, *WEB-страница*, *Web-сервер*, *VIP-мероприятие*, *web-документ*, *WWW-страница*, *CD-диск*, *CD-чейнджер* ← *ang. CD-changer*, *DVD-диск*, *face-контроль*, *IP-адресация*). Az ilyen típusú lexikai képződményeket az orosz szakirodalom kentaur-szavaknak is nevezi, az ógörög mitológia félig ember, félig ló megnevezésére utalva (Друговейко – Должанская: www.grammar.ru).
- Néhány idegen szót az orosz nyelv egyszerűen fonetikusán átír, és utána az orosz morfológia szabályai szerint kezeli, vagyis orosz szóként toldalékolja (*шоу*, *рок*, *рэп*, *диско*, *бодибилдинг*, *боулинг*, *диск-жокей*, *стреч*, *пон-корн*, *чизбургер*, *джакузи*, *сингл*, *кондиционер*). Ezek és a hozzájuk hasonló szavak ismerősek számunkra, de amikor valamely fordításban találkozunk velünk, és le kell írni oroszul, akkor bizony el-elgondolkodunk a helyesírásuk módján.

5. Modern orosz szóképzési modellek → új nominációk

A szóképzés folyamata a lehető legszorosabb kapcsolatban áll a lexikológiával, mivel a szóképzés az egyik olyan eszköz, melynek eredményeként a nyelv szókészletében új szavak jelennek meg. A szóképzésben olyan törvények működnek, mint az analógia és az ökonómia törvénye.

- **A szóképzési analógia** révén jönnek létre az olyan típusú szavak, mint pl.: *буддолог* (az *археолог* mintájára), *бомжонок* (a *медвежонок* mintájára).
- Még érdekesebb az a **hibrid szóképzési modell**, amelyben szerepel egy angol betűszó latin grafikus megjelenéssel, és hozzáillesztenek egy eredeti orosz, cirill betűs képzőt (*PRщик*, *VIPовский*, *DOS-овский*, *SMSка*).
- **A nyelvi ökonómia** törvényének megfelelően keletkeznek a szemantikai kondenzátumok az oroszban, amelyek a nyelvben már létező szavak párhuzamos megnevezései. Ezt a jelenséget a nyelvészeti szakirodalom a kondenzáció módjától függően különféle szakkifejezésekkel illeti: szemantikai sűrítmények, összevonás, főnevesülés, tömörítés, szókapcsolatok szintetikus tömörítése, nominációk összevonása, rövidülés, csonkulás, betű- és mozaikszó alkotás stb. (vö.: Répási 1990 : 23). A szemantikai sűrités az alábbiakban ismertetett módon nyilvánulhat meg:
 - **képzős szóalkotás** (*синхронный перевод* → **синхронка** *валютный торговец*, *спекулянт* → **валютчик**; *локальная сеть* → **локалка**;

устройство записи компакт-дисков (*CD-R* или *CD-RW* → **писáлка**; поисковая система → **искалка**, базовский работник → **базовик**; массажный кабинет → **массажник**; виртуальная реальность → **виртуалка**)

- **főnevesülés**, mint a szóalkotás egy speciális lexikai szemantikai módja, melynek során a melléknévi szerkezetből a melléknév veszi át teljes egészében az eredeti – melléknévből és főnévből álló – szerkezet jelentését (**клавишные** инструменты → **клавишные**; носители крайне левых, **ультралевых** взглядов → **ультралевые**; **запасной** игрок → **запасной**)
- **csonkulás/rövidülés** (**западные** страны → **запад**; клавиатура → **клава**; компьютер → **комп**; ретроспективный → **ретро**; *англ. attachment* → **аттач** (файл, прикрепленный к электронному письму))
- **transzformáció** (о том, что кого-либо **обязывают** исполнять → **обязаловка**; приспособление для **закрутки** → **закрутка**)
- **teleszkópikus szóképzés** (**закусочная** + кафетерий → **закусерий**) (vö.: Лейчик, 1982 : 61)
- **betű- és mozaikszóalkotás** (*видео(графическая) карта* → **видюха, вика**; — без определённого места жительства → **бомж**; компьютер IBM → **ИбэЭмка, ибэЭма**)

A szemantikai kondenzátum mindig szituatív. Jelentését a kommunikációs kontextus határozza meg, és attól függően változik, éppen ezért leggyakrabban többjelentésű: *автобусник* – *работник автобусного транспорта* és *автобусный пассажир*; *пассажир автобуса*» (vö.: Устименко 2004:3).

- Az olyan új, előképzős szavakban, mint **постсоветский**, **посткоммунистический**, **антиатеатр**, **супербогач**, **суперженщина** az **анти-**, **супер-**, **пост-** produktív latin képzőkkel találkozunk.
- Figyelemre méltó jelenség a modern orosz lexikában az a fajta szóösszetétel, amikor idegen eredetű előtag és egész orosz szó összeillesztéséből egy-egy új orosz szó jön létre: **теледискуссия**, **телеуикэнд**, **гала-концерт**, **пресс-секретарь**, **пресс-ложка**, **шоп-туризм**, **шоп-рейс**, **шоп-турист**, és ide sorolható jónéhány internetes szakszó is: **alpha-версия**, **сайтостроитель**, **boot-менеджер**, **CD-плеер**/ **CD-плеер**, **web-дизайн**, **web-интерфейс**, **web-конференция**, **web-бродилка**, **web-публикация**, **web-серфинг**). Ezek többnyire az internettel kapcsolatos alapszavak. Maga az интернет szó is az oroszban terminológiai neologizmusok egész sorát hozta létre úgy, hogy az új összetett szó előtagjává vált: **интернет-аддикция**, **интернет-аукцион**, **интернет-вещание**, **интернет-библиотека**, **интернет-газета**, **интернет-журнал**, **интернет-кафе**, **интернет-торговля**, **интернет-голосование**, **интернет-инкубатор**, **интернет-консультации**, **интернет-магазин**, **интернет-сообщество**, **интернет-телефония**, **интернет-услуги**, **интернет-ресурсы**, **интернет-фирма**.

6. Modernizáció, vagy nyelvrontás?

Az orosz lexika változásának fentiekben leírt tendenciái komoly nyelvművelői vitákat váltanak ki a nyelvészek körében. Ahhoz a – magyar nyelvben is megfigyelhető – jelenséghez hasonlítható a szituáció, mely szerint az angol egyre nagyobb térhódítása következtében valósággal rákényszerít a nyelvekre tőlük idegen szóképzési, fonetikai, morfológiai elemeket. Különösen szembetűnő ez az orosz nyelv esetében annak cirill betűs írásmódja miatt. A kentaur-szavak megjelenését, a latin és a cirill betűs írásmód alkalmazását egy-egy szón belül, az idegen előképzők és orosz szótövek szóképző képességének produktívvá válását egyes nyelvművelők úgy tekintik, mint a nyelv romlását. Az idegen szavak tömeges beáramlását az orosz nyelvbe valóságos nyelvi intervenciónak nevezik. Jómagam Szkljarevszkaja véleményét osztom, aki szerint az idegen szavak beáramlása az oroszba olyan nyelven kívüli okokkal magyarázható, mint a modern orosz társadalom nyitottsága a nemzetközi kapcsolatokra, és ez se nem nyelvrontás, se nem nyelvi intervenció. Az orosz nyelv, ahogy más európai nyelvek is, kellőképpen adaptálja az idegen elemeket, méghozzá úgy, hogy a saját nyelvi rendszeréhez igazítja azokat, és eközben képessé teszi őket arra, hogy megfelelően szolgálja céljaikat (vö.: Складская 2001:178). A szókészlet örökös változásából adódik, hogy bizonyos elemei archaizálódnak, kikopnak a nyelvhasználatból, más elemek pedig új szintet hozva a szókészletbe, neologizmusokként élnek rövid ideig, majd újdonság jellegüket elveszítve fokozatosan belesimulnak a köznyelvi lexikába.

Irodalom

- Валгина, Н. С. 2003. *Активные процессы в современном русском языке. Учебное пособие*. Москва: «Логос».
- Друговейко, С.-Должанская: *Слова-кентавры*. www.grammar.ru
- Голуб, И. 2002. *Стилистика русского языка*. Москва: Айрис- Пресс.
- Морковкин, В. В. *О словарной лексикологии*. <http://learning-russian.grammar.ru/journals.html>
- Répai Gy. 1990. *Főnevek az orosz beszélt nyelvben*. Nyíregyháza: Pedagógiai Intézet. 158.
- Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М. А. 2002. *Современный русский язык*. Москва.
- Рольф, Складская Г. Н. 2001. Слово в меняющемся мире: Русский язык начала XXI столетия: Состояние, проблемы, перспективы. *Исследования по славянским языкам*. - № 6. Сеул. с. 177-202.

Források

- Белокуров, А.: *Слова-кентавры. Толковый словарь неологизмов*. Толковый словарь компьютерных терминов. <http://grammar.ru>
- ТСРЯ XX 2000. *Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения* (Под ред. Г. Н. Складской). СПб.
- Устименко, И. А. 2004. *Словарь семантических конденсатов русского языка*. Воронеж-Белгород: Воронежский государственный университет.

Compsleng: *Лучший словарь компьютерного сленга.*

<http://compsleng.narod.ru/CyberWar.html>

ONSz: *Национальный корпус русского языка.* <http://corpora.yandex.ru>

Répási Gy. 1990. *Főnevek az orosz beszélt nyelvben.* Nyíregyháza: Pedagógiai Intézet. 158.

Vikipedia-sleng: *Словарь компьютерного сленга.* Материал из Википедии—свободной энциклопедии. <http://ru.wikipedia.org/wiki>

A valencia és a szótár

Uzonyi Pál

1. A mondatrészek mint az ige valenciabővítményei

Ha konkrét mondatok valenciaszerkezetét vizsgáljuk, a mondatrészek szintjére kell minden formát visszavezetnünk (vö. Adamzik 1992: 294). Nem elégedhetünk meg azzal, hogy találunk egy tárgyesetben álló névszói csoportot, hanem azt is meg kell állapítanunk, mi ennek a funkciója: tárgy, netán határozó (pl. *einen Tag arbeiten – egy napot dolgozni*).

1. A határozók szemantikai osztályai két csoportba sorolhatók:
2. határozók, amelyek az igék túlnyomó többségével értelmesen összekapcsolhatók (valahol – 'hely', valamikor – 'idő', valamilyen okból – 'ok' stb.);
3. határozók, amelyek csupán az igék egy-egy többé-kevésbé jól körülhatárolható alosztályával kapcsolhatók össze (valahová – 'irány', valami segítségével – 'eszköz' stb.).

Az 1. típusba tartozók is meghatározhatnak szűkebb alosztályokat, nevezetesen azon igékéit, amelyek mellett kötelezően ott kell állniuk. A kötelező határozó ugyanakkor nem alternatívája az ugyanilyen jelentésszintű szabad határozónak, mivel ugyanazon ige mellett egyszerre mindkettő előfordulhat, azaz pl. az igéből és kötelező helyhatározóból álló szerkezet is tovább bővíthető helyhatározókkal, amelyek viszont már szabad határozók.

Azt, hogy a *Géza Budapesten szállodában lakott* mondatban a két akkumulációs viszonyban levő helyhatározó közül melyik a kötelező bővítmény, nem egyszerű eldönteni, ha kontextus nélkül egyáltalán lehetséges, de az biztos, hogy egyikük már elég a helyes mondatához, tehát a kettőből csak egy tekinthető valenciapartnernek. Más a helyzet a mellérendelő viszonyban levő helyhatározókkal (pl. *Géza már lakott szállodában, panzióban, albérletben, sőt, munkásszállón is*), mert ezek egyszerre, együttesen töltik ki a kötelező valenciahelyet.

Ha a valencia legfőbb kritériumának a szubklasszifikációt (másként: szubkategorizációt) tekintjük (vö. Engel 1992 vagy Uzonyi 1996, 2003 és 2004), akkor valenciabővítménynek, azaz aktánsnak kell vennünk

- I. az esetvonzatokat és névutós/elöljárószerű vonzatokat (összefoglalva: az ige által morfoszintaktikailag, azaz alakilag meghatározott bővítményeket);
- II. az alakilag nem meghatározottak (tehát határozók) közül a kötelezőket;
- III. az alakilag nem meghatározottak közül az igei alosztályokhoz kapcsolódókat (ez a fenti 2. csoport, ahol kötelezőek és elhagyhatóak egyaránt vannak, tehát a II. és III. részben átfedi egymást).

A szintaktikai valenciát az alany-állítmányi viszony esetében leginkább a logikai-szemantikai valenciából vezethetjük le, ahol szinte mindig van egy théta-szerep, amely a felszínen alanyban realizálódik (az alany fogalmának lehetséges értelmezéseiről vö. Järventausta 2003).

Összegezve az eddigieket, felsoroljuk azt a három kritériumot, amelyek az ige valenciabővítményeit meghatározzák:

- (a) alosztályspecifikusság;
- (b) kötelezőség;
- (c) argumentum realizációja.

A (c) kritériumot az olyan nyelvek miatt kell bevennünk, amelyekben az alany nem alosztályspecifikus, viszont kötelező. Ez a kombináció azért nem elegendő kritérium, mert nem következik belőle olyan alárendeltségi viszony, amilyennek a valenciához és aktánsa között fenn kell állnia (hiszen az ige ugyanúgy „kötelező” – erről bővebben I. Uzonyi 2004).

2. A valenciabővítmények kötelezősége

A fentiekben vázolt valenciafelfogásban fontos szerephez jut a [$\pm$ kötelező] (avagy $\pm$ NOT) jegy, azaz a „kötelező : fakultatív” szembeállítás, mégpedig azoknál az aktánstípusoknál, amelyeknél végső soron ez a jegy jelöli ki az igei alosztályt (pl. a helyhatározóknál).

A valenciaszótárak bevett gyakorlata szerint nem a kötelezőséget, hanem a fakultativitást jelölik, mégpedig kerek zárójellel. Az így jelölt fakultativitást azonban mindenki elkülöníti az elhagyhatóságtól, ugyanis megfelelő pragmatikai és egyéb (vö. Ágel 2000: 248) feltételek mellett gyakorlatilag szinte bármi elhagyható (vö. Nikula 2003: 499), beleértve az állítmányt is.

Minden olyan mondatrész elhagyhatónak nevezhető, amelyhez található legalább egy olyan (nem metanyelvi) kontextus és/vagy beszédsszituáció, ahol a hiánya nem jelenti a nyelvhasználati norma megsértését. A *wohnen* igéhez találhatunk ilyen kontextust, pl. szembeállító értelemben: *Er wohnt nicht, sondern er haust* (Ágel 2000: 249 példája). A *bewohnen* igével ez már nehezebb lenne, csakúgy, mint a legtöbb *be-* előképzős, tárgyias igével (vö. Nikula 2003: 500).

A szakirodalomban többhelyütt felsorolnak olyan kontextus- és szituációtípusokat, amelyekben az egyébként kötelező aktáns elhagyható lehet. Storrer (1996: 234 f.) a szituációs valencia elméleti keretében öt tényezőt sorol fel, amelyek a kontextus nélküli mondatokkal végzett törlési teszt alapján kötelezőnek bizonyult mondatrészek elhagyását lehetővé teszik (pl. habitualitás, általánosítás, kontraszt). Kubczak (2004: 201 ff.) részben ugyanezeket említi, továbbá megad még néhány további (pl. előzetes említés a szövegben, kölcsönös viszony alanyok közt). Ágel (2000: 250 ff.) végigveszi a törlési tesztnél kizárandó kontextuális és egyéb körülményeket, amelyekről a szakirodalomban korábban említés esett. A fent említetteken kívül ezek között olyanok vannak, mint lehetséges cselekvés, lexikális okból hiányos szerkezetek, összevont mondatok stb.

3. Egy magyar–német igei valenciaszótár terve

Egynyelvű német valenciaszótárakból több is van, ezek többsége az igevalenciát írja le (Helbig–Schenkel 1982, Engel–Schumacher 1978, Schumacher 1986, Schumacher–Kubczak–Schmidt–de Ruiter 2004). Egynyelvű magyar valenciaszótár ezidáig nem készült. Kétnyelvű magyar valenciaszótárak léteznek, pl. Apreszjan–

Páll 1982, Bassola 2003, illetve van több vonzatszótár is, pl. László–Szanyi 1985 és 1999, Takács 1992, Unger 2000, Angelini–Fábián 1981 és 1998, Alfraino–Fábián 1996, Fábián 1996, Horváth–Siórétné 1981. A magyar–német irányt egyedül László–Szanyi 800 magyar igét felsorakoztató szótára képviseli. Ahhoz, hogy szűkebb értelemben valenciászótárként, és ne vonzatszótárként tekintsünk a hasonló művekre, minimálisan a fakultativitást jelölniük kell(ene). Ezt László–Szanyi olyan módon kezeli, hogy nem zárójelez, hanem külön adja meg a minimális és utána a fakultatív vonzattal kiegészített struktúrát mindkét nyelvben; a példamondatok mind német nyelvűek.

Egy új magyar–német valenciászótár tehát korántsem lenne előzmény nélküli. Mint azonban az alábbi rövid tervezetből kiderül, számos különbség van az eddigiek és az új koncepciója között. A lemmaszelekció és ekvivalens-hozzárendelések kiindulópontja Halász–Földes–Uzonyi (2002) lenne. Ebben már zárójellel a vonzatok fakultativitása is jelölve van. Ezeket a jelöléseket azonban több okból is gondosan felül kell vizsgálni. Az egyik ok az, hogy a német vonzatok elhagyhatóságát német értelmező szótárak adatai alapján jelöltük. Az egyik a Langenscheidt (2000) volt, ahol a miénkhez hasonló zárójelezést alkalmaznak, a másik a DUW (2001), ahol nincs külön vonzattmegadás, de a példamondatokból kideríthető a fakultativitás. Már itt is sok eltérést találtunk. Esetenként segítségül hívtuk a német valenciászótárakat, de ezekben egyrészt jóval kevesebb ige van, mint amennyire egy középszótárhoz szükség van, másrészt a fakultativitást ezek sem egyformán ítélik meg, ahogy erre Storrer (1992) összehasonlító vizsgálata is rámutat. A német aktánsokat tehát újra, egységes szempontok alapján végig kell vizsgálni, segítségül híva az immár könnyen hozzáférhető elektronikus szövegkorpuszokat is (főként a mannheimi *Cosmas*-t és a lipcsei egyetem *Wortschatz* nevű honlapját). A kötelező aktánsok elhagyásának típusait összegyűjtjük, és ezeket a bevezetőben leírjuk.

A magyar vonzatok átvizsgálása nem kevésbé fontos, ezeknél ugyanis nem támaszkodhattunk magyar valenciászótárra, mert ilyen nincs is. A zárójelek a szerkesztők által elvégzett törlési tesztek alapján kerültek be a szótárba. Ez a nem-diagnosztikus kontextusok tudatos kiszűrése nélkül történt, tehát végig kell tesztelni őket újra, világosan meghatározott feltételek között. Azonkívül a magyar oldalon is igénybe kell venni a szövegkorpuszokat, erre elsősorban a *Magyar Nemzeti Szövegtár* bizonyos részei alkalmasak. A tervezett szótár így azáltal is nóvum lehet, hogy a kiindulási nyelv oldala egy magyar igei valenciászótárként is használható lenne.

Az alapul vett szótár vonzatkereteit ki is kell bővíteni a fent bemutatott valenciafelfogás alapján. Felsoroljuk azokat a határozófajtákat is, amelyek nem kötelezőek, de alosztályspecifikusak és implikáltak, és minden lemma mellett feltüntetjük őket, amennyiben az adott alosztályba tartoznak. Ahol a két nyelv között eltérés van, elég, ha az egyikben alosztályspecifikus, a másikban akkor is megadjuk az ekvivalensét, ha az szabad határozó (pl. *megérkezik vhová*, de *ankommen irgendwo*). Az egyes igék összes argumentumát igyekszünk összeszedni, így pl. a *vásárol* mellett a tárgyon kívül az eladó és az ár is feltétlenül bekerül: *vásárol vki (vmit) (vkitől) (vmennyiért)*. Mint az utóbbi példa mutatja, a vonzatszótáraktól eltérően a valencia-szótárban az alanyt is szokás feltüntetni, amit kétnyelvű szótár esetében az is indo-

kol, hogy az egyik nyelv alanyának nem mindig alany felel meg a másik nyelvben, pl. *van vmi -je (vkinek) – haben Akk Nom*.

A szövegtörzseket egyrészt arra szeretnénk használni, hogy az együtt előforduló alakokról információt kapjunk, beleértve az elhagyhatóságot is, másrészt arra, hogy a szótárba autentikus illusztráló példák kerüljenek. Minden eltérő igealakhoz adunk egy egyszerű, konstruált példamondatot magyarul, amelyet lefordítunk minden megadott német ekvivalenssel. Ezen a mondaton kívül legalább egy magyar és egy német korpuszpélda lesz minden változathoz megadva, a forrás rövid megjelölésével. A korpuszból származó példákhoz nem adunk fordítást, azaz a magyar és német példák egymástól függetlenek lesznek.

A tervezett valenciászótárban csak azok a magyar címszavak kapnak részletes szócikket, amelyek legalább egy jelentésükben legalább egy olyan német ekvivalenssel bírnak, amelynek valenciaprofilja eltér a magyar igétől. Egyéb esetekben, vagyis amikor nincs eltérés, minimalizált leírást adunk, példák nélkül.

Eltérésnek vesszük a következő eseteket:

- a) ha az aktánsok száma nem ugyanaz;
- b) ha a vonzatok eltérnek;
- c) ha a határozók jelentésszintje eltér;
- d) ha az aktánsok kötelezősége eltér;
- e) az a), b), c) és d) összes lehetséges kombinációja.

Az a) típus magyar–német viszonylatban csak igen ritkán fordul elő. Valamelyest gyakrabban találkozunk olyan esetekkel, amelyek a d) ponthoz sorolandók (vö. *vásárol vki (vmit) – kaufen Nom Akk*). A c) pont olyan esetekre vonatkozik, mint *megérkezik valahová – ankommen irgendwo*. A legtöbb konkrét eltérést azonban kétségtelenül a b) típushoz sorolhatjuk. Egy listában a magyar névszórakhoz és leggyakoribb névutókhöz megadjuk elsődleges német ekvivalenseiket (pl. -t/-at/-ot/-et/-öt → Akk; -ért → für Akk stb., ill. alá → unter Akk; alatt → unter Dat stb.).

Próbaszócikk: alkalmazkodik

1. [igazodik, idomul] *vki/vmi (vkihez/vmihez) (vmiben)*

sich anpassen *jd/etw (jm/e-r Sache od. an jn/etw) (in etw^D)*: **A barátom az öltözködésben mindig másokhoz alkalmazkodik.** In der Kleidung passt sich mein Freund immer den / an die anderen an.

sich richten *jd/etw nach jm/etw*: **Én teljesen hozzád alkalmazkodom.** Ich richte mich ganz nach dir.

m_pld Az alkalmazkodás szabad belátáson alapszik, a megalkuvás mindig fogcsikorgatáson. Aki alkalmazkodik, hisz a saját erejében; nem fél, hogy az közben szertefoszlik. (*Jókai A.: Az együttlét - A töve és a gallya*)

Ha 2006-ra valóban sikerül az úrállomás összeállítása, a távlati tervek szerint mintegy 15 éven át válthatják egymást rajta a kutatók, hogy kitapasztalják, miként alkalmazkodik az emberi szervezet a hosszú távú úrutazásokhoz. (*Heti Világgazdaság, 2000/09/30*)

Miben alkalmazkodik Illyés verszenéje a változáshoz? (*Lengyel B.: Hagyomány és kísérlet*)

n_pld Diese Kinder "funktionieren" oft reibungslos. Sie passen sich an, und die Eltern denken dann, es sei alles in Ordnung. (*Frankfurter Rundschau*, 09.01.1999)

Wenn dies immer wieder geschieht, passt sich der Organismus daran an, und der Blutdruck bleibt dann auch am Tag hoch. (*Berliner Morgenpost*, 19.09.1999)

Das Duell des Neunten gegen den Siebten der Tabelle passte sich dem trüben Novemberwetter an. Und auch der Schiedsrichter bot eine Leistung, die zum Weinen anregte. (*Berliner Morgenpost*, 15.11.1999)

Die Dessous passen sich in Farbe und Schnitt den gängigen Kleidungsstücken an. So gibt es trägerlose Modelle, solche mit Bügeln oder abnehmbaren Trägern. (*Mannheimer Morgen*, 15.05.2004)

Die große Anzahl von "Mondbüchern" und "-kalendern" beweist, dass das Mondfieber auch den Hobbygärtner erreicht hat. Er richtet sich bei der Aussaat, Pflanzung und Ernte ebenfalls nach den Mondrhythmen. (*Mannheimer Morgen*, 11.03.2000)

2. [tartja magát] yki ymihez

sich halten jd an etw^A: **Alkalmazkodunk az előírásokhoz.** Wir halten uns an die Vorschriften.

m_pld Ez a kis ország most nem mondja fel Jaltát, csak a jaltai nyilatkozatok szövegéhez alkalmazkodik, amely nekünk önrendelkezést és demokráciát ígért. (Konrád Gy.: *Európa köldökén*)

n_pld Andere Händler halten sich an den Trend.. (*Mannheimer Morgen*, 17.12.2002)

Irodalom

- Adamzik, K. 1992. Ergänzungen zu Ergänzungen und Angaben. *Deutsche Sprache* 20. 289-313.
- Ágel, V. 2000. *Valenztheorie*. Tübingen: Narr.
- Alfraino, R., Fábíán Zs. 1996. *Magyar–olasz melléknévi vonzatszótár. Vocabolario ungherese-italiano delle reggenze degli aggettivi*. Budapest: Szerzői kiadás.
- Angelini, M.T., Fábíán Zs. 1981. *Olasz igei vonzatok*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Angelini, M.T., Fábíán Zs. 1998. *Olasz igei vonzatok. Reggenze dei verbi italiani*. (2. kiadás) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Apreszjan, J.D., Páll E. 1982. *Orosz ige – magyar ige. Vonzatok és kapcsolódások*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bassola P. (szerk.), Bernáth Cs., László S., Tamássy Bíró M., Kubczak, J. 2003. *Német–magyar főnévi valenciasszótár. Deutsch-Ungarisches Wörterbuch zur Substantivvalenz*. Szeged: Grimm Kiadó.
- DUW 2001. Wermke, M. et al: *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. (4. Auflage) Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Engel, U. 1992. *Deutsche Grammatik*. (2. Auflage) Budapest: Múzsák.
- Engel, U., Schumacher, H. 1978. *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*. (2. Auflage) Tübingen: Narr (= IdS Forschungsberichte 31).
- Fábíán Zs. 1996. *Olasz–magyar melléknévi vonzatszótár*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Halász E., Földes Cs., Uzonyi P. 2002. *Magyar–német szótár. Ungarisch-deutsches Wörterbuch*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Helbig, G., Schenkel, W. 1982. *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. (6. Auflage) Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Horváth J., Siórétné Gyepes E. 1981. *Magyar–angol igevonzatok szótára*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- HSK 2003. Ágel, V., Eichinger, L.M., Eroms, H.-W., Hellwig, P., Heringer, H.J., Lobin, H. (Hrsg.), *Dependenz und Valenz / Dependency and Valency. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. Berlin/New York: W. de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 25.1, 1. Halbband).
- Järventausta, M. 2003. Das Subjektproblem in der Valenzforschung. In: *HSK*. 781-794.
- Kubczak, J. 2004. Obligatorische versus fakultative Ergänzungen in VALBU. In: Czicza, D., Hegedűs, I., Kappel, P., Németh, A. (Hrsg.): *Wertigkeiten, Geschichten und Kontraste. Festschrift für Péter Bassola zum 60. Geburtstag*. Szeged: Grimm, 197-205.
- Langenscheidt 2000: Götz, D., Haensch, G., Wellmann, H., *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. (2. Auflage) Berlin und München/Szeged: Langenscheidt/Grimm Kiadó.
- László S., Szanyi Gy. 1985. *Magyar–német igei vonzatok*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- László S., Szanyi Gy. 1999. *Magyar–német igei vonzatok* (6., bővített kiadás). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Nikula, H. 2003. Valenz und Pragmatik. In: *HSK 2003*. 499-507.
- Schumacher, H. 1986. *Verben in Feldern - Valenzwörterbuch zur Syntax und Semantik deutscher Verben*. Berlin/New York: W. de Gruyter.
- Schumacher, H., Kubczak, J., Schmidt, R., de Ruiter, V. 2004. *VALBU – Valenzwörterbuch deutscher Verben*. Tübingen: Narr.
- Storrer, A. 1992. *Verbvalenz. Theoretische und methodische Grundlagen ihrer Beschreibung in Grammatikographie und Lexikographie*. Tübingen: Niemeyer (=Reihe Germanistische Linguistik 126).
- Storrer, A. 1996. Wie notwendig sind obligatorische Valenzstellen? – Faktoren der Weglaßbarkeit von Valenzstellen im Text. In: Gréciano, G., Schumacher, H. (Hrsg.), *Lucien Tesnière – Syntaxe structurale et opérations mentales*. Tübingen: Niemeyer, 225-238.
- Takács G. 1995. *Német–magyar vonzateltérések*. Székesfehérvár: Lexika Tankönyvkiadó.
- Unger T. 2000. *Német–magyar vonzatszótár*. Székesfehérvár: Lexika Tankönyvkiadó.
- Uzonyi P. 1996. *Rendszeres német nyelvtan*. Budapest: Aula.
- Uzonyi, P. 2003. Dependenzstruktur und Konstituenzstruktur. In: *HSK 2003*, 230-247.
- Uzonyi, P. 2004. Valenz kontra Subklassenspezifik. In: Czicza, D., Hegedűs, I., Kappel, P., Németh, A. (Hrsg.): *Wertigkeiten, Geschichten und Kontraste. Festschrift für Péter Bassola zum 60. Geburtstag*. Szeged: Grimm, 233-240.

IX. Nyelvelsajátítás, anyanyelvi nevelés, nyelvművelés

A nyelvi értékítéletek típusai és funkciói

Domonkosi Ágnes

1. A nyelvi értékítéletek vizsgálatában abból az előfeltevésből indulok ki, hogy a társas viszonyrendszerek és cselekvéstípusok, így a nyelvhasználat leírásában is elengedhetetlen az érték fogalmának érvényesítése, mert működésük igen lényeges sajátosságait éppen az értékek, az értékviszonyok és az értékelés határozzák meg. A beszélők, beszélőközösségek és a nyelvközösség értékszempontokat érvényesítenek a nyelvi gyakorlatban és a reflexiókban egyaránt. Ezeket az értékszempontokat szükséges figyelembe venni egyrészt a beszélőközösség nyelvhasználati szokásainak leírásában, másrészt pedig a tudományos eredmények felhasználása, a közösség számára való közvetítése során is.

A nyelvi értékítéletet fogalmának létezik egy szűkebb értelmezése, amely szerint: „Nyelvi értékítéletnek azt nevezzük, amikor valamely forma vagy formák használata alapján magáról a nyelvet használó emberről, személyiségről gondolunk, feltételezünk, állítunk valamit” (Kiss 1995: 145), emellett azonban elképzelhetőnek tartok egy tágabb értelmezést is, hiszen a nyelvi jelenségek bármilyen minősítése a társas viszonyrendszerhez kapcsol, mivel azoknak nincsen önálló, inherens, a társas viszonyrendszertől független értékük.

Ebben az értelemben nyelvi értékítéletnek tekinthető bármely, nyelvekre, nyelvváltozatokra, nyelvi jelenségekre, nyelvhasználati sajátosságokra vonatkozó kifejtett vagy kifejtetlen érték- és minőségtulajdonítás. Ide sorolhatók tehát olyan esztétikai kategóriák, mint a szép vagy a csúnya, a gyakorlat szempontjából minősítő hasznos vagy káros, de a mérhetővé tehető, ritka vagy gyakori, és az empirikusan igazolható régi–új stb. minősítések is. E felfogás szerint a leírónak nevezett társadalomtudomány is mindig minősít, már pusztán azáltal is, hogy milyen fogalmakat alkot meg, mit emel ki a valóságból.

Előadásom célja kettős: egyrészt arra törekszem, hogy számba vegyem azokat a viszonylattípusokat, amelyekben az értékítéletek megnyilvánulhatnak; másrészt pedig az, hogy egy kérdőíves kutatás eredményeire építve rámutassak az értékítéletek működésének egyes sajátosságaira.

2. A nyelvhasználatot tekintve az értékdimenzió az egyén (1), a kisebb beszélőközösségek (2), a tágabb kulturális, nyelvi közösség (3), sőt a tudományosság (4) szintjén is érvényesül.

2.1. Az egyén szempontját tekintve az értékelés mozzanata a nyelvhasználat szükségszerű velejárója, mivel a nyelvhasználat viselkedés, cselekvésfajta, és így a másiktól alkotott kép igen lényeges meghatározója. A kommunikáció során a beszélők folyamatosan értékelik önmaguk és beszédpartnereik beszédmódját. A beszédpartner nyelvhasználatának értékelése igen gyakran reflektálatlan és kifejtetlen (és csak speciális kommunikációs helyzetekben válik reflektálttá), de így is befolyásolja a másikkal való viszonyulást. A beszélő szociokulturális háttere, nyelvi szokásrendszere, normái és attitűdjei, a nyelvről való tudása és hiedelmei együttesen határozzák meg az értékelést, vagyis az egyéni értékítélet közösségi értékítéleteken alapszik.

A beszédpartner nyelvhasználatának értékelésében korábbi kutatási eredményeim szerint igen erőteljesen érvényesül a feltűnőség, illetve a megszokottól, a saját nyelvhasználattól való eltérés érzékelése, illetve a helyesség–helytelenség kettősségének érvényesítése (vö. Domonkosi 2004).

Az egyéni értékítélet a kommunikáció folyamatában megvalósuló spontán folyamat, amely alapvetően a nyelvi produktumok, megnyilatkozások, szövegek egészéből indul ki, és fokozati skálán értékeli. Ezzel a folyamattal, vagyis a szövegek értékelésének spontán módon történő holisztikus és skaláris értékelésével ellentmondásba kerülhet az egyén tudatosított nyelvi tudása, amelyben az értékelés inkább bináris, és egyes elemeket helyez előtérbe. A közvetlen kommunikációban bárki értékelhet bárkit, azonban megfigyeléseim szerint a kifejtett értékelésekben tipikus a tekintélyelv, illetve a helyesség eszményére való hivatkozás.

2.2. A közvetlen beszélőközösségek norma és szokásrendje interiorizálódik leginkább, a mai magyar nyelvűközösséget figyelembe véve azonban azt mondhatjuk, hogy a legtöbb kisközösségnek – a szakmai közösségeken kívül, amelyekben erős nyelvi szabályzás, szaknyelvi ellenőrzés és értékelés is megfigyelhető – reflektálatlan a nyelvi hagyománymondása, vagyis az egyes nyelvváltozatok egyedi sajátosságai csak akkor tudatosítódnak, ha a köznyelvtől kirívó mértékben térnek el. A nyelvi értékrendet emellett az is meghatározza, hogy napjainkban senki sem csupán egy közvetlen beszélőközösség tagja, az egyén körül felépülő beszélőközösségeket kisebb-nagyobb mértékben egymást metsző körökként modellezhetjük, középpontban a beszélővel.

2.3. A tágabb kulturális, nyelvi közösség értékrendjének elsődleges közvetítője az iskola, fontos szerepet játszik a tömegkommunikáció, illetve ezen a területen lehet lényeges funkciója a hagyományosan nyelvművelésnek nevezett tevékenységnek is.

Sajátos helyzetet jelent a nyelvhasználat értékelése és minősítése a pedagógiai kontextusban. A köznyelvi norma közvetítése ugyanis az anyanyelvoktatás fontos feladata, hiszen célja az anyanyelvével jól bántó, a legkülönbözőbb közléshelyzetekben is sikeresen elboldoguló nyelvhasználók nevelése. Egyes felfogások szerint azonban a nyelvhasználatot csak a nyelvhasználó közvetlen csoportjaiba tartozók, az azonos anyanyelvjárást beszélők, pl. a szülők értékelhetik hitelesen.

Az értékelés lehetőségeinek különböző megítélése hátterében véleményem szerint a beszélőközösség fogalmának különböző értelmezése húzódik meg. Ha elfogadjuk, hogy a magyarul beszélők közössége számára létezik, létezhet egyfajta közös nyelvi eszmény, norma, akkor ezzel olyan beszélőközösségnek tekintjük őket, amelyben el kell ismernünk a mintaadás és így az értékelés szükségességét, és ebben az értelmezésben a tanárnak közvetítő szerepe van. A nyelvi szocializáció, a beszélőközösség és az azon belüli legkülönbözőbb csoportok nyelvi elvárásaihoz való igazodás ugyanis nem mindig spontán folyamat, ezért az egyes nyelvi jelenségek értékelésében és minősítésében, a helyzettől függő normák sajátosságainak megismertetésében igen fontos szerepe lehet az anyanyelvi nevelésnek és a nyelvművelésnek is. A tanár és az iskolai szituáció ráadásul nemcsak a köznyelvet közvetítheti, más csoportokhoz való tartozásnak is az eszközévé válhat (például a szaknyelvek elsajátításán keresztül).

A tudatosult nyelvi vélekedések kialakításában, formálásában is az iskolának van a legfontosabb szerepe. Kiss Jenő a helyes és a helytelen nyelvhasználatról általános iskolások által adott metanyelvi válaszokat értékelve így fogalmaz: „Az írott köznyelv normáinak megtanításával, tudatosításával, rendszeres számonkérésével és ellenőrzésével az iskola veti meg a tudatos nyelvi tudat alapjait. Az iskola tudatosítja legszélesebb körben s leginkább maradandó hatással a nyelvváltozatok közötti presztízsbeli különbségeket is” (Kiss 2002: 30).

A közös nyelvi-kulturális értékek közvetítése hagyományosan a nyelvművelés körébe is tartozik: a nyelvhasználat értékelése a nyelvi tanácsadásban és a nyelvhasználati segédeszközök, nyelvhasználati szótárak, kézikönyvek összeállítása során játszik szerepet.

A nyelvi tanácsadás feladata elsősorban egyes nyelvi produktumok megfelelőségének mérlegelése. Különösen hangsúlyos szerepet kap az értékelés a nyilvános színterekre szánt szövegek, így például tankönyvek, fordítások, hivatalos beszédek, szakszövegek megfelelőségének mérlegelésében, hiszen ezekben az esetekben már a közlés hatékonyságának szempontjait figyelembe vevő minősítések is szükség lehet (vö. Heltai 2004/2005). A nyelvhasználati színtereknek a nyilvánosság foka szerinti fokozatai hatással vannak az értékelésre: minél nyilvánosabb a színtér, annál nagyobb a saját és a másik nyelvhasználatának kontrollja és értékelési kényszere.

A nyelvhasználati segédeszközök, kézikönyvek, tanácsadó szándékú írások gyakorlatában azonban két, a valós értékelést nehezítő eljárás figyelhető meg: az egyik a kontextustalanítás, vagyis az a gyakorlat, hogy ezek az írások az egyes nyelvi jelenségeket az egészről kiragadva minősítik, ellentétben a spontán értékelés egészszűségével; a másik pedig az előtérbe helyezés, vagyis egyes nyelvi elemek kiemelése, a figyelem bizonyos nyelvhasználati sajátosságokra való irányítása. Ezek az értékelő folyamatok pedig visszahathatnak az egyéni észlelésre és értékelésre is.

2.4. Az értékdimenzió érvényesülésének szükségességéről szólva ki kell emelnünk, hogy a társadalomtudományok területén a leírás sem függetlenedhet az érték-szempontoktól, s ezért nem is lehet teljességgel releváns a preskripció és a deskripció szembeállítása. Ami az egyes nyelvi elemek és formák megítélését illeti, rejtetten még a nyelvleírásban is jelen van az értékszempont, pl. már a kutatás megtervezésében, a vizsgálandó jelenségek kiválasztásában, utána pedig a feldolgozás módjában, a jelenségek kategorizálásában, stb. A formális nyelvleírásoknak erre a nehézségére Milroyék is felhívták a figyelmet, rámutatva, hogy a transzformációs nyelvészek által grammatikusnak ítélt mondatípusok a legtipikusabban sztenderd angol mondatok voltak (Milroy–Milroy 1985: 60). „Vagyis a természettudományos módszertant abszolutizáló elméleti irány rejtetten értékszempontokat vitt be a leírásba, amikor az angol nyelv nyelvtanaként a sztenderd változatot írta le, hasonlóan azokhoz a korábbi nyelvtanokhoz, amelyek viszont ezt az értékszempontot többnyire vállalták” (Tolcsvai Nagy 2004).

Egy szociolingvisztikai kutatás pedig még erősebben érvényesíthet értékszempontokat is – például azáltal, ha eleve egyes nyelvi formák helyességére vagy helytelenességére kérdez rá, és ezeket sztenderdnek, illetve nemsztenderdnek minősíti. Ebben az értelemben a nyelvhasználat leírásában a tudományosság kritériuma nem az ér-

tékmentesség, hanem éppen az értékelésben érvényesített szempontok láthatóvá tétele lehet.

3. Az egyéni nyelvi értékítélet sajátosságainak és a közösségi értékítélettel való összefüggésének szemléltetésére a Nyelvtudományi Intézet nyelvművelő osztályán végzett attitűdvizsgálat eredményeiből mutatnék be néhány adatot. A folyamatban lévő kutatás adataiból most a nyelvi sztereotípiák feltárására 100 nem magyar szakos, illetve 20 magyar szakos főiskolai hallgató által kitöltött kérdőívnek a helyes és a helytelen nyelvhasználatra vonatkozó megállapításait tekintem át. Kérdőívünkben a következő kérdésekre kapott válaszok mutatják leginkább a nyelvi értékítéletek működését:

28. Vannak-e olyan nyelvhasználati jelenségek, amelyek zavarják mások beszédében, írásában?

- a) Vannak.
- b) Nincsenek.

29. Ha vannak, próbálja meg felidézni, hogy melyek ezek a zavaró nyelvhasználati sajátosságok!

30. Próbálja megindokolni, hogy miért zavarják ezek a nyelvhasználati jelenségek!

A nyelvi értékítéletek érvényesülését jelzi, hogy a 120 adatközlőből mindössze 6-an adtak olyan választ, hogy őket nem zavarja semmi, és még 3-an olyat, hogy mások nyelvhasználata nem, legfeljebb a médiában megjelenő ellentmondások. A kérdőívek anyagában egyébként is a legsokrétűbb válaszokat éppen erre a kérdésre kaptuk; vagyis zavaró jelenséggként sokkal több konkrétumot jelöltek meg az adatközlők, mint például arra a kérdésre, hogy milyen jelenségekre figyelnek oda a saját nyelvhasználatukban. Az előfordulás gyakoriságának sorrendjében a következő jelenségeket említették meg: töltelékszavak; agresszív beszéd, káromkodás; nyelvjárásiasság / nagyon falusias beszéd / ha nagyon nyelvjárásiassan beszél valaki; túl sok idegen szó; ő-zés (nyökögés); suk-sükölés; nákolás; névelő használata tulajdonnevek előtt; mondatkezdő *hát*; *de viszont*; *motyogás*; *nyóc*; *mink – tik*; *-ba/-be -ban/-ben* keverése; szóvégi hangok elharapása; *kellesz*, *leszesz*; félmondatok, ha valaki nem tudja a mondandóját érthetően megfogalmazni.

Az adatközlőket zavaró nyelvi jelenségek mögött meghúzódó indokokra is rákérdeztünk (30. kérdés). Az erre vonatkozó magyarázatok két csoportra bonthatók. Az egyik a saját nyelvhasználatától való különbséget hangsúlyozza: „*Nem értem, miért mondják így, számomra így értelmetlen, ezért zavar*” (30/58); „*Mert olyan helyen nőttem fel, ahol ilyenekkel nem találkoztam, és most, hogy elkerültem otthonról, sérti a fületem, és szokatlan számomra*” (30/89).

Ezek között a vélekedések között is csak elenyésző számú megfogalmazásban fedezhető fel az abszolút helyességtől elszakadó, a helyesség fogalmának viszonylagosságát érzékelő szemlélet: „*Szokatlan ezek használata, mert számomra nem ez a helyes alakja a szónak, de más nyelvjárási területen ez természetes az embereknek (kellesz, leszesz)*” (30/96).

A másik magyarázat viszont nem egyszerűen a saját nyelvváltozattól való különbségre, hanem a helyesség eszményére hivatkozik: „Egész egyszerűen megszoktam a környezetemben élők helyes beszédét, és ezért bántja a fülemet a helytelen beszéd” (30/72); „Mert én ismerem a szabályt, és hidegrázást kapok, ha nem úgy látom” (30/59).

Esling az angol nyelvre nézve megcáfolta a „Rajtam kívül mindenkinek van tájshozlása” mítoszát (Esling 1998: 169–175), amely szintén arra a sajátosságra épül, hogy a mindig a saját tapasztalatainkhoz viszonyító kategorizáció révén a saját nyelvhasználatunkat érzékeljük a legtermészetesebbnek. Ezeknek a véleményeknek a megfogalmazói ugyanis egyes esetekben nem a normatív változathoz ragaszkodnak, hanem a saját, az általuk megszokott nyelvváltozatot abszolútizálják.

4. Összességében úgy látom, hogy a magyar nyelvközösség nyelvi-nyelvhasználati reflexiójának ártértékelésében, vagyis a nyelvművelés és az anyanyelvi nevelés megújításában is az érték és az értékelés lehet a kulcsfogalom. Ebben a megújulásban pedig éppen az értékelés mozzanatának a tudatosítása, illetve a minősítések mögött meghúzódó értékrendszerek létének tudatosítása játszhat szerepet. A „helyes”– „helytelen” megkülönböztetésre épülő kategorizáció a nyelvhasználat többszintűségének tudatosításával, a nyelvváltozatok, a nyelvi variabilitás elismerésével veszíthet jelentőségéből. A változatosság természetességének és funkcióinak elfogadásához azonban mind az oktatásban, mind a nyelvművelés ajánlásainak megalkotásában szükség lenne ennek a szemléletnek az érvényesítésére, vagyis annak megéreztetésére, hogy csak igen árnyalt értékelésekkel jellemezhetők kielégítően a nyelvhasználati gyakorlatban létező jelenségek.

Irodalom

- Domonkosi Á. 2004. *Nyelvi babonák és sztereotípiák: a helyes és a helytelen a népi nyelvészeti szemléletben*.
<http://www.gramma.sk/hu/kozonsegszolgalat/alkalmazott/domonkosi.rtf>
- Esling, J. H. 1998. Everyone Has an Accent Except Me. In: Bauer, L., Trudgill, P. (eds.): *Language myths*. London: Penguin. 169–175.
- Heltai P. 2004/2005. A fordító és a nyelvi normák. I., II. *Magyar Nyelvőr*. 128. évf. 4. 407–434., 129. évf. 1. 30–58.
- Kiss J. 1995. *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiss J. 2002. Helyes és helytelen (nyelvjárási környezetű általános iskolások nyelvi adatainak tükrében). In: Jászó A., Bódi Z. (szerk.): *Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Milroy, J., Milroy, L. 1985. *Authority in language. Investigating language prescription and standardization*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Tolcsvai Nagy G. 2004. *Meddig terjed a nyelvtudomány?*
<http://www.gramma.sk/hu/kozonsegszolgalat/alkalmazott/tng1.rtf>

Értékelés és normativitás a mai nyelvművelésben

Heltainé Nagy Erzsébet

1. Bevezetés

1.1 Az előadás szemléleti alapja az a művelődéstörténeti és nyelvtudományi hagyomány, amely a nyelvművelést a magyar beszélőközösség évszázados értékrendje szerint működő, folyamatosan reflektáló és értékelő tevékenységnek tartja.

Gondolatmenetem a 2004. évi MANYE-kongresszuson *Anyanyelvi hagyományok–nyelvi modernizáció* címen tartott előadásom továbbvitele, ezért annak írott változatára már most utalok (Heltainé Nagy 2005). Ebben ugyanis értelmeztem a nyelvi hagyományok fogalmát az idevágó szakirodalom alapján, és elhelyeztem benne a nyelvművelést ebben az értelemben.

1.2 Szükségszerűen támaszkodom a nyelvműveléssel kapcsolatos szakmai diskurzusok, főként a közelmúltban megtartott tanácskozások eredményeire és a témakörben megjelent publikációkra, amelyekre a teljesség igénye nélkül csak utalásszerűen hivatkozom. Vagy azért említem őket, mert közvetlenül érintik a nyelvművelésről folytatott tágabb körű diskurzust (Balázs 2005; Heltainé Nagy 2004; Kenesei 2004; Kiss J. 2004), vagy azért, mert távolabbról ugyan, de erőteljesen kapcsolódnak a témához (Cseresnyési 2004; É. Kiss 2004; Tolcsvai Nagy 2004). Kenesei István (2004:7) megfogalmazásával egyetértve: „egyre nyilvánvalóbb: az elméleti nyelvészet és a nyelvművelés vagy másképpen a nyelvelmélet és a nyelvi norma kutatása, művelése nem két különböző birodalom, hanem a nyelvnek, e mindannyiunk érdeklődésének középpontjában álló jelenségcsoportnak két lehetséges, egymással esetleg vitában álló, de nem ellenséges viszonyban való megközelítése”.

1.3 A nyelv, érték, normativitás összefüggéseit érintő szakirodalomból főként Tolcsvai Nagy Gábor írásait emelem ki (Tolcsvai Nagy 2004), külön utalok a palásti alkalmazott nyelvészeti napok vitaindító előadásaira (www.gramma.sk), a szegedi nyelvleíró tanácskozás nyelvműveléssel kapcsolatos tanulmányaira (Büky szerk. 2004), illetve a témakörben íródott korábbi publikációimra (pl. Heltainé Nagy 2002).

2. A nyelvművelés szerepe az érték és normativitás összefüggésében

Kiindulópontom tehát a következő: a magyar művelődéstörténetben olyan nyelvi hagyomány a nyelvművelés, a nyelvgondozás, amely az egyén, illetve a nyelvközösség önreflexiós képességén, valamint az anyanyelv értékhordozó és értékteremtő képességén alapul. Ez a két tényező határozza meg a beszélők nyelvtudatos magatartását – lényegében mind a mai napig. Ebből következik például a nyelvi normákhoz való viszony, a sztenderd szerepének megítélése, a nyelvi tervezés tartalma és stratégiája.

2.1 Értelmezésem mögött nyelvi, művelődési értékszempontokat is érvényesítő nyelvfelfogás áll. Tolcsvai Nagy Gábor megfogalmazását idézve: „A nyelv a közösség nyelvi tevékenysége révén mindig részben újraalkotott értelmi közeg, a világ megismerésének, cselekvések végrehajtásának folyamatszerű megnyilvánulása”

(Tolcsvai 2004: 31). Azon a Humboldt-féle nyelvbölcseleti felfogáson alapul ez a megközelítés, mely szerint a nyelv a közösség tagjai által birtokolt és működtetett energia, folyton újraalkotott és újraalkotandó gyakorlati tudás, létezési közeg, megjelenési eszköz. Praxis, amely közösségben hagyományozódik és internalizálódik.

2.2 Ha a nyelvművelést a nyelv és a modern nyelvtudományi kérdések filozófiai és elméleti, bölcseleti vonatkozásaival is számoló, a nyelvvel való reflektáló és értékelő tevékenységnek tartjuk, akkor a terminust természetesen a szokásosnál kiterjesztettebb értelemben használjuk. (Eddig is ismert volt a *nyelvművelés* szűkebb és tágabb körű értelmezése, a tágabb körbe pedig bizonyos, itt tárgyalt művelődéstörténeti kérdések is beletartoztak.)

Az így felfogott nyelvművelésnek különböző színterei vannak: tudományos, szakmai, (elsősorban nyelvtudományi), oktatási (pedagógiai, iskolai), írói, művészi, műkedvelő stb. Nyelvészeti nézőpontból az első és a második különösen fontos. A nyelvművelés mint tudományos, szakmai tevékenység ad alapot a második, az oktatási funkció ellátásához vagy a nyelvtervezési döntések és a nyelvi tanácsadási vélemények megfogalmazásához.

2.3 Nyelvművelés és értékelés egymástól elválaszthatatlan fogalmak. A nyelvművelés mindig is értékelt, pusztán azzal, hogy véleményt formált egyes nyelvi jelenségekről. Maga a kodifikálás, például a szótárírás is értékeli, bizonyos formákat preferál, másokat elhagy.

Az értékelés kérdése ennél persze jóval bonyolultabb! Köztudomású, hogy a mai társadalom „nyelvtudatosabb” tagjai folyamatosan tanácsokat, szolgáltatásokat kérnek, várnak, megrendelnek, úgy is mint munkavállalók, úgy is mint munkaadók. Konkrét kérdéseikre konkrét válaszokat várnak, amely tanácsadással, folyamatos mérlegeléssel együtt járó értékeléssel adható meg.

De értékel maga a nyelvhasználó is. A fentebb említett nyelvfelfogásra visszautalva a működő, élő nyelv mint a társadalmi érintkezés formája egyetemes és specifikus nyelvi hagyományozódás is. Az egyes nyelvhasználó minden nyelvi megnyilatkozásával ehhez viszonyul, ebből választ, ehhez viszonyít, tehát értékeli. Önkéntelenül és természetes gesztussal értékeli a beszédszituációt, a kommunikációs színteret, amelyben meg kell szólalnia, értékeli a rendelkezésére álló nyelvi lehetőségeket, és értékeli saját mondanivalóját. Megszólalását e hármas viszonyítás, ez a háromirányú értékelés közvetlenül megelőzi, és közvetlenül befolyásolja.

A beszélő számára adott egy nyelvi szokásrendszer, amelyben a legkülönbözőbb életszituációkban mondanivalója kialakítását értékelő tevékenységgel viszonyítja a beszéd pragmatikus feltételeihez és az azokhoz kapcsolódó nyelvhasználati szokásokhoz. E szokásrendszerben a nyelvi ismeretek feltevésekkel, előítéletekkel, más mentális kategóriákkal együtt hatnak, és együtt határozzák meg az ösztönös beszélő nyelvi teljesítményét. A nyelvművelés célja éppen ennek az értékelésnek a tudatosítása és működésének támogatása.

Természetesen minden megszólaló és így minden beszédszituáció a „nyelvi megelőzöttség” állapotában létezik. Azaz sokan, sokféleképpen nyilvánultak már meg előtte azonos vagy nagyon hasonló beszédszituációban, ő és minden nyelvhasználó már igen sok, többé-kevésbé hasonló helyzetet ért meg. A kommunikáció során a beszéd gyakorlata alapján kialakultak bizonyos nyelvi eszközök, amelyek egy-egy

szituációban eredményesnek, alkalmazhatónak bizonyultak. A sikeres vagy kevésbé sikeres kommunikációk sora minden anyanyelvi beszélőben kialakít bizonyos nyelvérzéklet. A nyelvérzéklet mindig az adott beszédsszituáció kommunikációs nyelvi hagyományait értékeli a megszólalás előtt, és ezzel nagyon lényegesen alakítja a megszólalás minőségét.

A nyelvhasználónak mindig választania kell az adott lehetőségek közül. A választás személyes szabadsága az adott személynek. Választhatja az adott helyzetben a kommunikáció szempontjából a legmegfelelőbbet, meg a legkevésbé megfelelőt is. Választását nyelvismeretének, nyelvi kompetenciájának mélységén kívül e tekintetben nyilván pillanatnyi fizikai, emocionális, akarat állapota határozza meg. Azaz nyelvi teljesítményét a nyelvi lehetőségek, a nyelvi változók közti választás értékelő gesztusai alakítják ki: mit vet el, mit fogad el, mit használ fel a rendelkezésére álló hagyományból.

2.4 Ezeket az értékelő mozzanatokat a beszélő csakis egy bizonyos nyelvi hagyomány alapján tudja elvégezni. Ez jelent számára bizonyos nyelvi ismereteket, jelent bizonyos mentális, közösségi szokásrendszert, kialakult ösztönös nyelvérzéklet és kialakult ösztönös nyelvi kompetenciát, megélt, illetve eltanult nyelvismeretet. Értékelni ehhez képest tud.

A tudatos nyelvhasználók számára nem csak hogy eleve adottak a nyelvszokás hagyományai, hanem különböző szabálművek, préceptumgyűjtemények, előírássziszterek bizonyos nyelvi formákat javasolnak a számukra, másokat kárhoztatnak, elvetnek (alakváltozatok, stilisztikai variánsok stb). A tudatos nyelvhasználók nyelvérzékletüket, kompetenciájukat hosszú tanulási folyamatban csiszolták, csiszolják. Ezért az a nyelvi hagyomány, amelyre ők támaszkodhatnak az egyes beszédsszituációkban elvégzett értékelő tevékenységben sokkal szélesebb körű, sokkal összetettebb: beletartozik a mindennapi nyelven kívül az irodalmi nyelv, különböző szakmai ismeretek és az azokhoz kapcsolódó nyelvi eszközök, azaz a megszólaló teljes nyelvi kulturáltsága. A stilisztikai formák választásában pedig – amíg az ösztönös nyelvhasználó feltehetően főként érzelmileg motivált – a tudatos nyelvhasználóban erős a racionális és az ízlésbeli motiváltság.

A nyelvi teljesítmény skálája pedig műveltségétől függően lehet széles vagy szűkös. A tudatos nyelvhasználónak is joga van – ezzel tisztában is van – az adott kommunikációs helyzetben bármit választania. Jogában áll, megvan a lehetősége rá, szabad neki adott esetben a legmegfelelőbbet is választani (a kommunikáció eredményessége és hatása szempontjából a legmegfelelőbbet), de dönthet (akár szándékosan is) másképp. Értékelési folyamatot végez. A kérdés már „csak” az, hogy kiderül-e számára az adott szituációban, az adott közegben, milyennek bizonyult saját választása, milyennek bizonyult nyelvi teljesítménye. A racionális válasz egyértelműen kiderül érvényesüléséből, mert nyelvi teljesítménye alapján érvényesül, avagy nem.

3. A nyelvművelés mai lehetőségei az értékelés szempontjából nézve

3.1 A nyelvtudomány egyes diszciplínái itt joggal megállnak: leírják, kodifikálják a nyelvhasználatot, jelentős eredményeket mutatnak föl, grammatikákat, szótárakat, tezaszusokat, korpuszokat alkotnak, illetve más jellegű alapkutatásokat végeznek.

3.2 A nyelvművelés viszont mindig is tudatosította azt a nyelvi hagyományt, amelyet nyelvi, kulturális és sokszor politikai szempontból is érvényesnek ismert el az adott kor szofokráciája, benne maga a nyelvművelés is, és igyekezett rögzíteni azokat az eljárásokat, szabályokat, amelyek alapján az újabb nyelvi jelenségek, egy-egy kommunikációs mozzanat, egy-egy nyelvi változó ezen hagyományhoz viszonyítva értékelhetőek.

E tevékenysége során a nyelvművelés maga is létrehozott egy önálló hagyományt, amelynek legfontosabb eleme az, hogy a **nyelvi helyesség vagy helytelenség kérdéskörét** ehhez a kialakult hagyományhoz mérte, vagyis folyamatosan értékelt. Ezzel természetesen az általa preferált hagyományt és az ennek birtokában lévő rétegeket sok tekintetben igen kedvező helyzetbe juttatta.

3.3 A nyelvművelés alapfeladata lehet ma is a beszédűl, a nyelvhasználatbeli megnyilvánulásokról elválaszthatatlan nyelvi értékelés tudatosítása, rendszerezése. Ez par excellence tudományos feladat, és csak tudományos módszerekkel, tudományos paradigmákat alkotva oldható meg. E tudatosítás és rendszerezés (szótárak, grammatikák, újabb nyelvi korpuszok felhasználásával) a nyelvhasználók számára nyújtott tanácsadás, illetve más vonatkozásban nyelvi tervezés.

A tanácsadás értékelés is, mert a tanácsadónak konkrétan állást kell foglalnia legtöbbször a helyes-nem helyes kérdéskörben. Az értékelést a nyelvművelő a nyelvi hagyományhoz viszonyítva körültekintően, a lehetőségeket elemezve végzi el.

3.4 Fontos azonban tudatosítani éppen a nyelvtudomány újabb eredményei alapján is, hogy **az értékelésnek** nincsenek, **nem lehetnek morális mozzanatai**. Hogy a helyes nyelvi formák nem jót, a helytelenek meg nem rosszat jelentenek, hanem a nyelvi hagyományba illeszthetőt vagy a hagyománytól olyan mértékben eltérőt, amely sérti az értékelés megszokott valamelyik elemét: a nyelvszokást, a nyelvérzéklet vagy a nyelvi kompetenciát, illetve nagyon gyakran valamely nem nyelvi, hanem mentális, közösségi, társadalmi elvárás. Fontos tudatosítani, hogy csak az adott szituációban helytelen az, amikor a beszélő megsérti az ott elvárható kódot, ott és akkor helytelenül beszél, mondjuk a sztenderdhez viszonyítva. Vagy másutt éppen a tájnyelvi kódhoz képest használ helytelen kódot. Mert ez is normasértés, még akkor is, ha a tájnyelvek normarendszere nincs olyan erősen megjelenítve, mint a köznyelvé.

3.5 Az értékelés nyelvi vonatkozása nem filozófiai értékkategóriát jelent. A nyelvművelő nem azt mondja ki, hogy egy nyelvi jelenség önmagában értéket vagy értéktelenséget jelent, nem azt, hogy a jelenség előrevise vagy hátráltatja-e a nyelv fejlődését, hiszen a fejlődés önmagában is kérdéses fogalom, hanem ismét a nyelvi hagyomány és a kommunikáció sikeressége, telítettsége szempontjából ítél: főként aszerint, hogy milyen viszonyban áll az adott jelenség, az adott nyelvi változó az eddigiekben kialakult nyelvi hagyományokkal.

3.6 Ebből az értékelvű nyelvfelfogásból következik a nyelvi norma kérdéskörének árnyalt megközelítése. (A norma fogalmával most nem foglalkozom, vö. Tolcsvai Nagy 2003.)

A nyelvi normák között értékrend érvényesül: vannak értékesnek tartott, kiemelt, privilegizált változatok, és olyanok is, amelyeknek alacsonyabb az egész nyelvközösség előtt az értékük. A magyar nyelvközösségben az elmúlt kétszáz évben a

sztenderd (régebbi terminológiával: az irodalmi nyelv) számított a legértékesebb normatív nyelvváltozatnak.

A hagyományos megközelítés szerint a sztenderd az egyes önálló nyelveknek a többi használati változatán (dialektusain, szociolektusain) felül emelkedett, egységes, normatív és eszményi belső nyelvi típus, amely nyelvi-irodalmi-polgárosodási folyamatok útján jött létre, és azóta is a nyelvközösség nyelvhasználatában a legfontosabb szerepet tölti be.

Egy újabb, szociolingvisztikai jellegű megközelítés szerint a sztenderd nyelvváltozat mindig a legnagyobb presztizsű változat egy nyelvközösségben - az, amelyet a politikai, gazdasági és kulturális javakat birtokló elit társadalmi réteg használ, amelyet az iskolában tanítanak, amely az írásbeli kommunikáció színtere.

A kétféle megközelítés jól láthatóan kétféle nyelvfelfogást jelenít meg. Mindkettő hivatkozik értékekre, de az előbbi a nyelvből, annak történeti változataiból, az utóbbi a nyelvet beszélők társadalmi helyzetéből vezeti le értékszempontjait. Ebből is látható: az értékelés akkor korrekt és legitim, ha világos, hogy milyen nyelvfelfogásra támaszkodik.

4. Befejezésül

Az értékszempont érvényesítésében különbséget kell tenni az egyes nyelvi elemek és formák megítélése, valamint a beszélők által létrehozott nyelvi produktumok megítélése közt.

Ami az előbbit illeti, említettem, hogy nyíltan vagy rejtetten még a nyelvleírásban is jelen van az értékszempont: már a vizsgálandó jelenségek kiválasztásában, a feldolgozás módjában, a jelenségek kategorizálásában stb. Az értékszempont nyílt érvényesítése nélkül elképzelhetetlen a nyelvi tervezés, a nyelvi elemek és variánsok leírása, szótározása, helyesírási, kiejtési kodifikációja.

Ami pedig a nyelvi produktumokat illeti, nélkülözhetetlen az értékszempont érvényesítése például a fordítások minőségének elbírálásában (vö. Heltai 2004, 2005), vagy mondjuk annak megítélésében, hogy a tankönyvek nyelvezete megfelel-e az iskolások nyelvtudásának.

Összegezve tehát: a nyelvművelés szempontjából nem tekinthető a nyelv csupán értékmozzanatok nélkül leírható jelenségsornak, szabályrendszernek vagy szabálytalanságok sorának. A nyelvművelés feladata a beszédű, a nyelvhasználatbeli megnyilvánulásoktól elválaszthatatlan nyelvi értékelés tudatosítása, rendszerezése. Ez tudományos feladat, és csak tudományos módszerekkel, tudományos paradigmákra építve oldható meg. Tudatosítás a szótárak, grammatikák, újabb nyelvi korpuszok felhasználásával a nyelvhasználók számára nyújtott tanácsadás, illetve más vonatkozásban a nyelvi tervezés.

Irodalom

- Balázs G. 2005. „*A magyar nyelv elé mozdításáról ...*” *Vitairat a nyelvművelésért*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Büky L. szerk. 2004. *Nyelvleírás és nyelvművelés, nyelvhasználat, stilisztika*. (A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei VI.) Szegedi Tudományegyetem Általános Nyelvészeti Tanszék, Magyar Nyelvészeti Tanszék.
- Cseresnyési L. 2004. *Nyelvek és stratégiák. Avagy a nyelv antropológiája*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Heltai P. 2004, 2005. A fordító és a nyelvi normák I-II-III. *Magyar Nyelvőr* 2004. 429-34; 2005. 30-58; 165-172.
- Heltainé Nagy E. 2002. Megjegyzések a nyelvművelés és a nyelvi norma értelmezéséhez. In: Balázs G. - A. Jászó A. - Koltói Á. (szerk.): *Éltető anyanyelvünk. Mai nyelvművelésünk elmélete és gyakorlata*. Írások Grétsy László 70. születésnapjára. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Heltainé Nagy E. 2004. Hagyomány, nyelv és nyelvművelés. In: Büky L. (szerk.): *Nyelvleírás és nyelvművelés, nyelvhasználat, stilisztika*. (A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei VI.) Szeged. Szegedi Tudományegyetem Általános Nyelvészeti Tanszék, Magyar Nyelvészeti Tanszék. 41-52.
- Heltainé Nagy E. 2005. Anyanyelvi hagyományok – nyelvi modernizáció. Nyelvek és nyelvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban. In: *Tizennegyedik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia* előadásai. Pécs – Nyíregyháza: Bessenyi György Könyvkiadó.
- Kenesei I. 2004. *A nyelvelmélettől a nyelvművelésig*. In: 25 év anyanyelvünk szolgálatában. Budapest: Akadémiai Kiadó. 7—25.
- Kiss J. 2004. A magyar nyelv az Európai Unióban. In: 25 év anyanyelvünk szolgálatában. Budapest: Akadémiai Kiadó. 26—40.
- É. Kiss K. 2004. *Anyanyelvünk állapotáról*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tolcsvai Nagy. 2003. A nyelvi norma. In: Kiefer F. (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó 411—421.
- Tolcsvai Nagy G. 2004. *Nyelv, érték, közösség*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Nyelvhasználati kérdések metanyelvi megközelítésben

Posgay Ildikó

Bevezetés

A szociolingvisztikában szinte közhelynek számít az a gondolat, hogy a nyelvről, nyelvhasználatról nemcsak a nyelvészeknek, hanem a nyelv használóinak is van véleménye, bár ezeknek a laikus véleményeknek egy része eltér a szakemberekéétől, és a nyelvvel kapcsolatban számos tévhit, mítosz és babona létezik (Cseresnyési 2004: 122). Ilyen például a magyarral kapcsolatban az, hogy nehezen megtanulható nyelv. A laikus beszélők nyelvi értékítéletet is mondanak, amely tükrözi a mások vagy saját nyelvhasználatukhoz való viszonyulásukat. Ez utóbbival kapcsolatosak az attitűdvizsgálatok, amelyek, hogy hazai példával éljek, többek között arra kérdeztek rá, hogy a magyar emberek szerint hol beszélnek vajon a legszebben a magyar nyelvet. Egymástól független vizsgálatok jutottak arra az eredményre, hogy nagyon gyakori az a nyelvi sztereotípiák, amely szerint Erdélyben beszélnek a legszebben (Kontara 2003: 316-317). Magam ezt az ún. kettős állítmánnyal összefüggésben tapasztaltam. A kettős állítmány a *kell* ige valamelyik alakja és egy felszólító módú igealak, esetleg kopulás névszó szerkezete, pl. *meg kell mondjam, el kell menjek* stb. Az eredetileg regionális eredetű nyelvi szerkezet a 90-es években gyors karriert futott be a magyar nyelvhasználók körében, presztízs változóvá vált, s ma már a mai magyar köznyelv grammatikai rendszerében, s az azt bemutató grammatikákban is számon tartják (Posgay 2000, 2003, Keszler 2000: 396). Az okok között kiemelten figyelembe kell vennünk azt a tényt, hogy a vizsgált szerkezet a mintaadó erdélyi értelmiségieknek mind a beszélt, mind az írott nyelvhasználatában megvan, s ez nagymértékben hozzájárult a szerkezet itthoni elterjedéséhez.

Visszatérve a nyelvhasználóknak a nyelvvel kapcsolatos vélekedéseire, a fentebbi gondolatok egyáltalán nem újkeletűek, mégis arra a következtetésre kell jutnunk, hogy ezeket a megállapításokat jórészt a nemzetközi szakirodalomból vettük át, s a szinte már közhelynek tűnő kijelentéseket csak elvétele kísérik hazai empirikus kutatások.

1. Az MTA Nyelvtudományi Intézetében két évvel ezelőtt kezdődött el egy olyan attitűdvizsgálat, amely a nyelvhasználóknak a kodifikált nyelvi formákhoz való viszonyát kutatja. A vizsgálat első fázisában elkészült egy 56 kérdésből álló nyelvhasználati kérdőív, amelyet eddig majdnem háromszáz 21 és 22 év közötti magyar szakos főiskolai és egyetemi hallgatóval töltettünk ki. A válaszadók zömükben lányok voltak. Az általam feldolgozott 78 kérdőívet 71 lány és hét fiú töltötte ki, ami azt jelenti, hogy a nemek közötti különbség vizsgálatától el kellett tekintenem. A továbbiakban a kérdőíves gyűjtést magnetofonos interjúkkal fogjuk kiegészíteni. (Ez a munka már el is kezdődött). A kérdőívből most csak azokat a kérdéseket és a rájuk adott válaszokat elemzem, amelyek a helyes és helytelen dichotómia egy bizonyos aspektusát érintik. A kérdések így szólnak.

Véleménye szerint milyen jellemzői vannak a helyes magyar nyelvhasználatnak?

Véleménye szerint milyen jellemzői vannak a helytelen magyar nyelvhasználatnak?

Az első kérdésre adott válaszok közül a leggyakoribbak és egyben legjellemzőbbek a következők voltak:

a nyelvtani szabályok betartása

a nyelvtani szabályok helyes használata

a suksükölés kerülése.

Az sajnos nem derült ki, hogy mit is értenek azon, hogy a nyelvtani szabályok helyes használata, remélhetőleg erre is választ kapunk majd, ha a kérdőíves gyűjtést interjúkkal is kiegészítjük. Ami pedig az ikes ragozást illeti, jól tudjuk, hogy mára már teljesen felbomlott az ikes ragozási rendszer, öbbes számban az ikes igék már az általános ragozás személyragjait veszik fel (Keszler szerk. 2000:118), az egyes szám 1. személyű alakokban pedig a válaszadók egy része — saját hallgatóimról van szó —, a legnagyobb természetességgel használják az iktelen alakokat, még a „klasszikus” ikes igék esetében is, mint például az eszem, iszom helyett az eszek, iszok alakot. Ez bizony ellentmond a fentebbi válaszoknak.

Ugyanerre a kérdésre még azt a gyakori és tipikus választ kaptam, hogy kerüljük az idegen szavak használatát, pl. *Fontosnak tartom, hogy az idegen szavak helyett a magyar megfelelőket használjuk minden helyzetben. Választékos szókincs, de nem idegen szavakkal teletűzdelve.*

A második kérdésre adott válaszok „rímelnék” az előzővel, ami talán megjósolható volt, hiszen ha megmondjuk, hogy mi a helyes nyelvhasználat jellemzője, akkor a helytelen meghatározása vagy annak az ellenkezője, vagy annak elmaradása lesz.

Néhány vélemény a kérdőívet kitöltők köréből arra vonatkozóan, hogy mit tartanak a helytelen nyelvhasználat jellemzőjének:

a nyelvtani szabályoknak meg nem felelő nyelvhasználat

a túl sok idegen szó használata

idegen szavak helytelen használata

túl sok más nyelvből átvett szó használata.

2. A kérdőíves felmérés válaszai ugyanazt sugallják, mint amit a purizmus képvisel. Nézzük meg röviden, mi is a purizmus!

Az ÉrtKsz. szerint a purizmus nyelvtisztaságra való (túlzó) törekvés, illetve a valószínű vagy vélt nyelvi hibák merev alapelveket követő üldözése. Az egyik kézikönyv szerint (Crystal 1998): „A purizmus felfogás, amely szerint törekedni kell a hagyományos nyelvi normák fenntartására, és meg kell védeni a nyelvet az idegen hatásoktól” A nyelvi fogalmak kiességére szerint: „A purizmus nyelvvédő mozgalom, amely a nyelv tisztaságának megőrzésére, idegen hatásoktól, elemektől való megővására törekszik”. Egy szociolingvista véleménye szerint. „Tágabb értelemben

a purizmust (csakugyan) úgy szokták meghatározni, int olyan szemléletmódot, illetve magatartást, amely a nyelvi változásokban — persze különösen azokban, amelyek idegen nyelvek hatására következnek be — negatívumot lát. Ez utóbbinak főleg a kétnyelvű környezetben élő kisebbségi magyarok szempontjából van jelentősége, felhíva a figyelmet arra, hogy az egynyelvű magyarok nyelvi normáját a kétnyelvűekre alkalmazni tudományos és pragmatikai szempontból egyaránt téves” (Lanstyák 2003). Az utóbbi gondolatot folytatva fontosnak tartom hangsúlyozni azt, hogy a határon túli magyar kisebbségek nyelvhasználatában jelentkező purista törekvéseket másképpen kell értelmeznünk, mint a magyarországiakét, mivel a kisebbségek esetében valóban beszélhetünk nyelvvédelemről, a nyelvi kodifikáció szükségességéről, a szaknyelvi regiszterek szókincsét bővítők munkájának a fontosságáról. Ezek a törekvések külön-külön és együttesen is a nyelvcserét lassító védekező stratégia eszközei (Posgay 2006).

Visszatérve a purizmus általános meghatározásához, a nemzetközi szakirodalom szerint a purizmus a nyelvi ideológiák alaptípusainak egyike. Ezek alaptípusai: az asszimiláció, a pluralizmus, a vernakularizáció, az internacionalizáció és a purizmus. A nyelvi ideológiák azt tükrözik, hogy egy beszélőközösség hogyan viszonyul a nyelvi vonatkozásokat illetően egy másik közösséghez, és többnyire ítéleteket is tartalmaz arra nézve, hogy mi számít jónak vagy rossznak (Sándor In: Kiefer 2003: 391-2). A purizmus fogalmát tágabban értelmezve fontos kiemelni, hogy az ún. akadémiai purizmus mellett létezik populáris purizmus is (Cseresnyési 2004: 114), amely nagymértékben összefügg azzal, hogy a nyelvi változásokkal szemben a beszélők nagy részében ellenállás van, gondoljunk csak a 90-es évek óta nyelvünkbe bekerült, zömmel angol eredetű szavakkal, kifejezésekkel szemben megnyilvánuló vélt vagy valós aggályokra. Az elmúlt másfél évtized nyelvhelyességgel foglalkozó írásainak leggyakoribb témája ez volt. A nem hivatásos, amatőr nyelvművelők időnként túlzó kirohanásokkal reagáltak az újonnan megjelenő szavakra, kifejezésekre, s természetesen a nyelvművelés ellenzői részéről sem maradt el az erre való reagálás. Ennek részletezésébe itt és most nem mennék bele. Az ún. népi purizmusra hallottam érdekes példát Bartha Csillától, aki egy kis nyelvközösség eltűnésével kapcsolatban említette, hogy a közösség tagjai már alig néhány ritualizált szöveget ismernek anyanyelvükön, de még mindig ügyelnek arra, hogy ne használjanak idegen szavakat. Kis túlzással azt is mondhatjuk, hogy iskolázottságtól független a purista tendenciák megnyilvánulása, főleg az idegen szavak használatával összefüggésben. Tévéműsorok vezetőitől gyakran hallható magyarázkodás: „*csúnya szóval, rossz magyar szóval* nevezem meg” — mondják, és következik egy idegen eredetű szó vagy kifejezés. Jelen voltam magam is azon a rendezvényen, ahol az MTA Nyelvtudományi Intézetében előadást tartó nemzetközi hírű agykutató elnézést kért a hallgatóságtól amiatt, hogy az *abszolvál* szót használta.

3. Mivel a forgalomban lévő nyelvtanok preskriptívek, azaz normatívák és előírók, a szociolingvisztika képviselői úgy vélik, hogy elfogadott az a szemlélet, amely szerint a nyelvtaníró dolga az, hogy az anyanyelvet a nyelvtan szabályaiba kényszerítse (Kontra 2003, 19), és csak azt vizsgálja, hogy miként beszélnek a mintaadók, a nyelvileg legműveltebb emberek. Anélkül, hogy belemennénk az iskolai nyelvtankönyveknek az elemzésébe, netán értékelésébe, tényként leszögezhetjük, hogy a

standard magyar nyelvváltozat kodifikálása, azaz szabályokban való rögzítése három területen ment végbe: ez a nyelvtan, a szótárak és a helyesírási szabályzat. Ebből következik, hogy az anyanyelvoktatás, amelynek alapvető célja a művelt köznyelv elsajátíttatása (Kiss Jenő szerk. 2001: 145), amely a társadalmi érvényesülés, a nyelvi versenyképesség feltétele, a szabályokban rögzített leíró nyelvtant közvetíti a diákoknak. Nem is ez okozza a gondot, hanem sokkal inkább az, hogy ezek a szabályok mennyire tükrözik a valóságos nyelvhasználatot. De erre még visszatérek. Az iskolai nyelvtanokban szereplő, a nyelvtanórákon tanult szabályokkal összefüggésben felmerül a kérdés: vajon mennyire normakövetők a magyar beszélőközösség tagjai? Többen képviselik azt a véleményt a szociolingvisztikában és a pszicholingvisztikában, hogy a magyarul beszélők nagy része normakövető, amelynek az a magyarázata, hogy az anyanyelvoktatás ezt közvetíti. Ha valóban így van, akkor ez a helyzet normaütközést idéz elő, mivel a nyelvelsajátítás, az elsődleges szocializáció során elsajátított nyelvváltozat többnyire eltér az iskolában tanított nyelvváltozattól. Ez súlyos következményekkel járhat, különösen akkor, ha a pedagógus stigmatizálja diákjai nyelvhasználatát. Ez a megbélyegzés sajnos eléggé jellemző a magyarországi anyanyelvoktatásra is a nyelvjárásban vagy nyelvjárásias színezetű nyelvváltozatban beszélő tanulók esetében (Posgay 2004).

4. Visszatérva a normakövetés kérdésére, nézzük meg, hogy mi jellemző az általunk vizsgált csoportra! A válaszadók megerősítették azt a véleményt, hogy a magyar beszélőközösség bizonyos csoportjaira jellemző a normakövetés, a mi esetünkben ez jelenik meg a kérdőívet kitöltő magyar szakos főiskolások és egyetemisták körében is. A továbbiakban nyilván érdekes lenne megvizsgálni nem magyar szakosok véleményét is, kontrollcsoportként mindenképpen. Mivel magyarázható ez a jelenség? A pszicholingvisztikai kutatások szerint a magyar társadalom hagyományosan hierarchikus felépítése is erősítette a magyar nyelvű közösség tagjaiban azt a hajlandóságot, hogy elfogadják a hivatásos nyelvi kontrollalói, a bon usage hivatásszerű képviselői által megalkotott mintát. A gondot nem is ez jelenti, hanem a szociolingvisták jogos kifogása, amely szerint a magyar anyanyelvoktatásban ma is tapasztalható a nyelvhelyességi mítoszok és nyelvi babonák megléte (Sándor Klára 2003).

Összegzés

Az attitűdvizsgálat első részeredményei is már jól mutatják, hogy valóban jellemző a magyar beszélőközösség tagjaira, a mi esetünkben a magyar szakos egyetemi és főiskolai hallgatókra a normakövetés és az azt alátámasztó és támogató purista ideológia. A normakövetéssel szemben nem az a baj, hogy van, hiszen köznyelvi norma nélkül nehéz lenne a köznyelvet elsajátíttatni a diákokkal, hanem az a baj, hogy a normáról szóló viták megmaradtak elméleti szinten, a nyelvhasználattal kapcsolatos szabályok nem a mai nyelvhasználatot tükrözik. Ami pedig a purizmust illeti, nyilván nem szorul különösebb bizonyításra, hogy túlhaladott nyelvi ideológia, amelyet a gyakorlatban fel kellene váltania a pluralista és a vernakuláris szemléletnek. Az előbbi következtetéseknek tehát, hogy mi jellemző mai magyar egyetemisták és főiskolások nyelvről, nyelvhasználatról alkotott vélekedésére, abból a szempontból van jelentősége, hogy ezek a diákok lesznek a jövőben anyanyelvi tanárok, akik tovább adnak vagy adhatnak olyan nyelvi tévhiteket, amelyekről azt gondolnánk, hogy már

régen eltűntek. Az előbbi gondolat egyúttal jelenlegi anyanyelvoktatásunk szomorú kritikája is, mivel úgy tűnik, hogy nagy a szakadék a nyelvészet tudományos eredményei és az iskolai nyelvtanítás között. Ennek egyetlen aspektusát kiragadva utalnék a nyelvjárásban vagy nyelvjárásias színezetű nyelvváltozatban beszélőket érő nyelvi és társadalmi diszkriminációra, amelyet akár elfogadunk akár nem, attól még létezik. (Itt utalnék a kongresszuson lezajlott kerekasztalvitára, ahol a nyelvi normát érintő kérdésekről esett szó, valamint Kontra Miklós plenáris előadására, ugyanis mindkét alkalommal elhangzott olyan vélemény a hozzászólók részéről, amely kétségbe vonta bármiféle nyelvi diszkrimináció megnyilvánulását.)

Egy idézettel fejezem be: „Ha ugyanis az anyanyelv tanárai (az általános iskolától az egyetemekig és a doktori kurzusokig) nem közvetítik a tudomány által hitelesített nyelvi ismereteket, beleértve a nyelvjárásokra vonatkozó legfontosabbakat is, akkor nem csodálkozhatunk azon, hogy a későbbi újságírók, riporterek, kommunikátorok, nyelvi szakértők egy része sem fog sokat tenni az ellen, hogy ne övezze tévhit és előítéletek sokasága a nyelvjárásokat és a nyelvjárású beszélőket” (Kiss 2001: 15-16). Mindennek társadalmi szintű negatív következményei vannak és lehetnek.

Irodalom

- Crystal, D. 1998. *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Cseresnyési L. 2004. *Nyelvek és stratégiák avagy a nyelv antropológiája*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Keszler B. (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiefer F. (szerk.) 2003. *A magyar nyelv kézikönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kiss J. (szerk.) 2001. *Magyar dialektológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kontra M. 2003. In: Kiefer F. (szerk.) 316-317.
- Kontra M. (szerk.) 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Lanstyák I. 2000. *A magyar nyelv Szlovákiában*. Budapest—Pozsony: Osiris Kiadó—Kalligram Könyvkiadó—MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Lanstyák I. 2003. A magyar értelmező kéziszótár a nyelvhelyesség fogságában. *Magyar Nyelvőr* 127: 370-388.
- Posgay I. 2000. The Syntactic Construction of the Type *(el) kell menjek* in Standard Hungarian and the Influence of Transylvanian Hungarian Dialects. *Dialectologia et Geolinguistica*. 8: 63-67.
- Posgay I. 2004. Nyelvi hiba vagy nyelvi kontaktushatás? In: Bakonyi I.—Nádai J. (szerk.) *A többnyelvű Európa*. A XIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. Győr: SZIE Idegennyelvi és Kommunikációs Tanszék, 355-360.
- Posgay I. 2006. Nyelvi ideológiák és a nyelvművelés. In: Klaudy K. és Dobos Cs. (szerk.) *A világ nyelvei és a nyelvek világa. A XV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Pécs—Miskolc: MANYE—Miskolci Egyetem, 212-216.
- Sándor K. 2003. Nyelvtervezés, nyelvpolitika, nyelvművelés. In: Kiefer F. (szerk.) 381-409.

X. Idegen nyelvek oktatása

Az új kétszintű érettségi: európai kitekintés

Csernoch Mária, Korponayné Nagy Ildikó

1. Bevezetés

1.1 Az új, kétszintű érettségi vizsga

Hazánkban közel tízéves előkészület után 2005 májusában bevezették a kétszintű érettségi vizsgát. Más európai országokhoz hasonlóan a magyar kétszintű érettségi is kettős funkciót tölt be: a középiskolai tanulmányok lezáró aktusa és egyben felvételi vizsga az egyetemekre, főiskolákra.

Jelen tanulmányunkban összehasonlítottuk a hazai angol nyelvi érettségit a német, francia, portugál és finn érettségi feladatokkal. Választásunk azért esett a felsorolt országokra, mert személyes kapcsolataink, illetve az internet révén ezekhez sikerült hozzájutnunk, munkánkhoz sajnos sem az Oktatási Minisztériumtól, sem az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközponttól (OKÉV) nem kaptunk segítséget. Arra voltunk kíváncsiak, hogy az új érettségi miben hasonlít, illetve miben tér el más európai országok gyakorlatától. Az összehasonlító vizsgálatok kiterjedtek a vizsga szerkezetére, a szövegtípusokra, a feladattípusokra valamint a szókincsre.

1.2 Az angol nyelvi kétszintű érettségi vizsga szerkezete

A 2005-ben bevezetett kétszintű érettségi vizsga azonos szerkezetű közép- és emelt szinten. A vizsga két részből áll: írásbeli és szóbeli, amelyek további részfeladatokra bonthatók. Kísérleteinkben az írásbeli rész elemzését és ennek más európai országok írásbeli feladataival való összehasonlítását végeztük el. A magyarországi angol nyelvi érettségi szerkezetét, az írásbelin az egyes részfeladatokra kapható pontokat és azok százalékos megosztását az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A 2005-ben bevezetett angol nyelvi kétszintű érettségi szerkezete. A vizsgafeladatok összetételében nincs eltérés a két szint között, csak az egyes részfeladatok súlyozása eltérő.

		Középszint		Emelt szint	
		%	pont	%	pont
Írásbeli	Olvasott szöveg értése	22	33	20	30
	Nyelvhelyesség	12	18	20	30
	Halott szöveg értése	22	33	20	30
	Íráskészség	22	33	20	30
Szóbeli	Beszédkésztség	22	33	20	30
Összesen		100	150	100	150

A tesztek az OKÉV állítja össze. Mindkét vizsgarész (írásbeli, szóbeli) szterilizált. A leggyakrabban előforduló feladattípusok a következők: feleletválasztós teszt, igaz-hamis válasz, a párosítás különböző fajtái, rövid válasz. A fogalmazási részt leszámítva a feladatok nem biztosítanak lehetőséget az önálló nyelvhasználatra.

Az írásbeli tesztben felhasznált szövegek vagy autentikus anyagok, vagy autentikus anyagok szerkesztett változatai, ezt azonban nem lehet biztonsággal megállapítani, mivel a forrást nem jelölik a feladatok kiírói.

Az értékelés a részletes értékelési útmutató alapján történik. Az útmutató tartalmazza a lehetséges megoldásokat. Az ettől eltérő megoldások nem értékelhetők, tehát nem fogadhatók el helyes megoldásként.

2. Az angol nyelvi érettségi feladatok szókészlete

A szókészlet olyan terület, ahol az összehasonlítás objektív módon megvalósítható. Egyebek között meghatároztuk a szövegszók (N), a szóalakok ($V(N)$) (Papp 1974) számát, majd az egy percre jutó szavak számát a rendelkezésre álló idő ismeretében (t ; percben megadva) a közép- és emelt szintű vizsgafeladatokban egyaránt. A 2. táblázat mutatja a szövegszók, a különböző szóalakok és az egy percre jutó szövegszók számát.

2. táblázat. Szavak száma szövegszó és szóalak szinten, a szavak átlagos ismétlődésének a száma és az egy percre jutó szavak száma a 2003., 2004. évi próbaérettségiben, a 2005. májusi és novemberi, és a 2006. februári érettségiben.

	N	$V(N)$	$\frac{N}{V(N)}$	$\frac{N}{t}$
2003K	3450	1016	3,3957	19,2
2003E	4600	1361	3,3799	19,2
2004K	3400	1069	3,1805	18,9
2004E	4550	1301	3,4973	19
2005K-május-elmaradt	2900	939	3,0834	16,11
2005K-május	3300	945	3,921	18,33
2005E-május	4250	1220	3,4836	17,71
2005K-november	3150	886	3,5553	17,5
2005E-november	4400	1389	3,1677	18,33
2006K-február	3650	1124	3,2473	20,28
2006E-február	4900	1347	3,6377	20,42
K: középszint E: emelt szint elmaradt: 2005-ben az érettségi feladatok kiszivárgása miatt tervezett, de meg nem írt feladatok				

A vizsgálatot azért végeztük el, hogy lássuk a különbséget és a hasonlóságot a két szint között. Az 2. táblázat értékei azt mutatják, hogy nincs lényeges eltérés a közép- és emelt szintű szövegek ezen paramétereit között.

Arra voltunk kíváncsiak, hogy a hazai érettségiben előforduló szavak mennyire gyakoriak a beszélt nyelvben. Elsőként a British National Corpus (BNC)¹ százmilliós korpuszából készült szóalakok gyakorisági listájához hasonlítottuk az érettségik szóalakjait. A 3. táblázat adatai ismét meggyőzően igazolják, hogy nincs érdemi különbség a két szint között.

3. táblázat. A kétszintű érettségi azon szavainak a száma százalékban kifejezve, amelyek meghaladják a leggyakoribb 10000 és 5000 szót a nem-lemmatizált BNC-ben.

	közép		emelt	
	>10000 (%)	>5000 (%)	>10000 (%)	>5000 (%)
2003	9	18	10	22
2004	11	19	9	20
2005-május-elmaradt	9	18	–	–
2005-május	7	15	11	20
2005-november	6	13	11	22
2006-február	9	19	11	21

A gyakorisági vizsgálatok után megnéztük, hogy az érettségi feladatok szókészlete és egy nyelvkönyv sorozat szavai mennyire fedik egymást (4. táblázat). Választásunk azért esett a NEW HEADWAY sorozatra, mert a könyvek borítóján az olvasható, hogy ez a „...most trusted English course” (Soars és Soars 2003). A vizsgálatot azért végeztük el, hogy megállapítható legyen, a sorozat hány kötetét kell az iskolai nyelvtanításban megtanulni ahhoz, hogy a tanulók eredményesen szerepeljenek az érettségi vizsgán (Csernoch és Korponayné 2005).

A középszintű feladatsorokat az első három – Pre-Intermediate-tel bezárólag –, illetve első négy – Intermediate-tel bezárólag – kötet szavaihoz hasonlítottuk, míg az emelt szintűeket az első öt – Upper-Intermediate-tel bezárólag –, illetve hat kötethez – Advanced-tal bezárólag (4. táblázatban szürkével kiemelve).

¹ <http://www.itri.bton.ac.uk/~Adam.Kilgarri/bnc-readme.html>

4. táblázat. A kétszintű érettségi szavainak megjelenése százalékban kifejezve az összefűzött NEW HEADWAY kötetekben.

	Pre-Int.	Intermediate	Upper-Int.	Advanced
2003K	71	81	85	89
2003E	61	71	78	83
2004K	68	76	82	86
	Pre-Int.	Intermediate	Upper-Int.	Advanced
2004E	61	72	77	82
2005K-május-elmaradt	68	77		
2005K-május	75	82	86	90
2005E-május	63	75	81	86
2005K-november	72	80	85	88
2005E-november	56	66	72	78
2006K-február	62	71	77	82
2006E-február	59	70	77	82

Középszinten a szavak 76-82% megtalálható a tankönyvekben, ami elmarad a szakirodalomban elfogadott 95%-tól, amely a szöveg pontos megértéséhez szükséges (Laufer 1989, 1992, Schmitt 2000). A vizsgázóknak a szövegkörnyezetből kell kikövetkeztetni az ismeretlen szavak jelentését, vagy tippelnek a megoldásra. Az emelt szintű feladatok megoldásához mindenképpen szükséges a teljes tankönyv sorozat ismerete, hogy el tudjunk érni egy 82-86%-os lefedettséget.

3. Európai kitekintés

3.1 Német Szövetségi Köztársaság

Németországban az érettségi eltérő a különböző tartományokban (Länder)¹. Példaként Bajorországot és Thüringiát választottuk a bevezetésben említett okok miatt. Úgy gondolom érdekes megjegyezni továbbá, hogy Németország egyes tartományaiban a szerzői jogokra hivatkozva nem elérhetőek az érettségire kitűzött feladatok szövegei az interneten, míg Magyarországon még csak a forrást sem adják meg.

3.1.1 Bajorország

A középszintű írásbeli vizsgán (Grundkurs) a jelölteknek 2 szöveget (650-700 szó) kell elolvasniuk. Az első újságcikk, a második irodalmi szemelvény. A szövegekhez néhány fogalom, ill. háttérismeretet adó magyarázat fűződik. A feladatok mindkét olvasmánynál azonosak. Először 5-6, a szöveghez kapcsolódó kérdést kell a vizsgázóknak megválaszolniuk saját szavaikkal. A kérdések önálló gondolkifejtésre készítetik a jelölteket. A második feladat fogalmazás. Három téma közül

¹ <http://www.euroeducation.net/prof/germanco.htm>

választhatnak a vizsgázók. Az elvárt terjedelem 150-200 szó. A fogalmazás tematikája szorosan kapcsolódik az olvasott újságcikk témájához. Esetenként a fogalmazás témáját képi információ, például karikatúra, szolgáltatja.

A harmadik rész egy 150 szavas újságcikk-részlet lefordítása angol nyelvről német nyelvre. A fordítandó szöveg témájában szorosan kapcsolódik az alapszöveg témájához.

Az emelt szintű vizsga (Leistungkurs) felépítése teljesen megegyezik a középszintűével. A szövegek hosszabbak, nehezebbek (900-950 szó). A kérdések nagyobb mértékben építenek az önálló munkára, mint a középszintű feladatsorban. Az érvelő jellegű fogalmazás terjedelme 250-300 szó, tematikája szorosan kapcsolódik az olvasott szöveghez. Négy lehetőség közül lehet választani, gyakran egy-egy író, politikus, vagy filozófus híres mondását kell interpretálni (pl. G. B. Shaw, Churchill, Nietzsche, Sir Francis Bacon, Arisztotelész).

5. táblázat. Szavak száma szövegszó (N) és szóalak ($V(N)$) szinten, valamint azoknak a szavaknak a száma százalékban kifejezve, amelyek meghaladják a leggyakoribb 10000 és 5000 szót a nem-lemmatizált BNC-ben

	Németország				Franciaország				
	N	$V(N)$	>10000	>5000		N	$V(N)$	>10000	>5000
B2003Gk	2100	871	11	12	L-LV1	1120	459	9	16
B2003Lk	2800	1072	13	23	ES/S-LV1	1240	506	7	13
B2004Gk	2200	923	12	23	L-LV2	940	430	8	17
B2004Lk	2700	1053	15	26	T	680	334	7	13
2005Gk	2050	767	8	15	Portugália				
B2005Lk	2700	1050	12	24	2003-350	660	342	11	20
B-W1995Gk	820	360	4	10	2003-650	500	274	8	14
B-W1995Lk	1080	456	8	13	2005-250	860	313	4	9
T1996Gk	1640	708	6	11	2005-350	780	383	12	20
T1996Lk	2100	837	6	10	2005-650	600	316	9	18
B: Bajorország B-W: Baden-Württemberg T:Thüringia Gk: Grundkurs (középszintű) Lk: Leistungkurs (emelt szintű)					Finnország				
					2004-03-pitkä	4700	1605	14	25
					2004-09-pitkä	4900	1615	13	26
					2005-03-pitkä	5000	1730	15	27

Franciaország: irodalom (L),
 közgazdaságtan és társadalom-tudományok (ES),
 természettudományok (S)
 első idegen nyelv (LV1); második idegen nyelv (LV2); műszaki (T)
Portugália: 250: 3 év; 350: 6 év; 650: 8 év angol
Finnország: pitkä: első idegen nyelv

3.1.2 Thüringia

Thüringiában is 2 részből áll az írásbeli vizsga. Az „A” részben az újságcikk elolvasását az ehhez kapcsolódó kérdések önálló megválaszolása követi. A „B” rész egy

300 szavas fogalmazás, melynek témája szorosan kapcsolódik a már olvasott újságcikk témájához.

Az emelt szintű vizsga szerkezete ugyanez.

A leggyakrabban a *The Economist*, *The Guardian*, a *Time* és a *Newsweek* cikkeiből válogatnak a feladatok összeállítói. Az irodalmi részletek főleg kortárs írók műveiből valók. (Pl. Barbara Kingslover *The Bean Trees* vagy T. C Boyle *The Tortilla Curtain*.)

A két német érettségi vizsga között a legszembevetőbb különbség az, hogy a bajor vizsga kétnyelvű, míg a thüringiai egynyelvű, tehát Németországban találni példát mindkét típusra (Einhorn 1998).

6. táblázat. A német, francia, portugál és finn tesztek összehasonlítása a NEW HEADWAY sorozat köteteivel (százalékban kifejezve). Az árnyékolt cellák azt jelzik, hogy melyik szinthez mely köteteket célszerű hasonlítani.

	Németország				Franciaország				
	Pre-Int.	Int.	U-Int.	Adv.		Pre-Int.	Int.	U-Int.	Adv.
B2003Gk	60	69	73	80	L-LV1	69	76	81	84
B2003Lk	56	67	73	80	ES/S-LV1	72	80	84	89
B2004Gk	61	71	77	82	L-LV2	71	78	82	85
B2004Lk	56	67	73	79	T	76	81	85	89
B2005Gk	66	74	80	84	Portugália				
B2005Lk	57	67	73	79	2003-350	58	67	75	81
B-W1995Gk	64	73	78	86	2003-650	71	79	81	87
B-W1995Lk	59	67	73	79	2005-250	83	89	92	96
T1996Gk	43	47	51	54	2005-350	65	74	79	84
T1996Lk	37	40	43	46	2005-650	68	77	80	85
Pre-Int.: Pre-Intermediate; Int.: Intermediate; U-Int.: Upper-Intermediate; Adv.: Advanced Az európai érettségikre vonatkozó rövidítések magyarázata megtalálható az 5. táblázatban					Finnország				
					2004-03-pitkä	52	62	70	75
					2004-09-pitkä	52	63	71	77
					2005-03-pitkä	52	62	69	77

A német tesztek szókészlete meglehetősen eltér a NEW HEADWAY tankönyvek szókészletétől, különösen Thüringiában. A tankönyv sorozatban és az érettségiben előforduló szóalakok százalékos aránya ott alig éri el az 50%-ot, ami azt jelenti, hogy a német tanulók középiskolai éveik alatt más forrásból is tanulják az angol nyelvet. Másfelől viszont a német középszintű érettségi szövegek állnak leginkább összhangban a BNC gyakorisági listájával (5. táblázat). Ezek az értékek azt mutatják, hogy a német közoktatásban olyan tananyagot használnak, amelynek szókészlete közelebb áll a használt nyelvhez, mint a NEW HEADWAY szókincse.

3.2 Portugál Köztársaság

Portugáliában több fajta angol nyelvi érettségi vizsga létezik, mert a feladatsorok összhangban vannak a tanulók angol nyelvi előképzettségével. Ennek megfelelően más-más tesztet írnak a vizsgázók, aszerint hogy 8, 6 vagy 3 évet tanulták az angol nyelvet.

Az angol nyelvet 8 és 6 évet tanuló diákok vizsgája szerkezetileg megegyezik. A teszt szövegértési feladattal kezdődik. A szöveg irodalmi szemelvény. Ezt követi az a 7 különböző feladat, amely a jelölt nyelvtani ismereteit és szókincsét vizsgálja. A feladatok lehetőséget biztosítanak az olvasott szöveggel kapcsolatos önálló reflexió kifejtésére. A második részben három, az iskolai tanulmányok során feldolgozott irodalmi mű közül választhatnak a jelöltek, melyről esszét írnak (150-280 szó) a megadott szempontok alapján¹.

Az angol nyelvet 3 évig tanuló diákok is olvasásértési feladatot oldanak meg. A nyelvtani teszt szövegei rendszerint folytatják az olvasásértési feladatban megismert történetet. A harmadik részben fogalmazást írnak (100-120 szó) egy, a 12. évfolyamon tanulmányozott irodalmi műről. A fogalmazási feladatok lehetőség szerint kötődnek az alapszöveghez.

A tesztek hossza fordítottan arányos az angol nyelv elsajátítására fordított iskolai évek számával. Minél haladóbb szintű a vizsgázó, annál rövidebb a teszt. Másfelől a fogalmazások hossza egyenes arányban áll az angol tanulmányaik idejével. A fő hangsúly az önálló munkára tevődik.

A német tesztekkel eltérően, a portugál feladatok szókészlete jobban hasonlít a NEW HEADWAY szókincséhez (5. táblázat). A BNC-hez való viszonya eseti (3. táblázat).

3.3 Francia Köztársaság

A francia és a német érettségi szerkezetileg sok közös vonást mutat. A vizsgák többfélék. Az általános érettségi (baccalauréat général) három fajta lehet, aszerint hogy milyen típusú középiskolai képzésben vettek részt a diákok. Az érettségi vizsga mindhárom esetben 3 részből áll. Az első az olvasásértés. A megértést a szöveghez kapcsolódó kérdésekkel ellenőrzik. A várt válasz hossza a legtöbb esetben kb. 20-40 szó. A második rész egy 250 szavas fogalmazás. A jelöltek 2 téma közül választhatnak. Az első szorosan, a második lazán kapcsolódik az olvasott szöveghez. Ez utóbbinál a vizsgázó egy általánosabb problémával kapcsolatosan fejt ki saját véleményét. A harmadik rész fordítás angol nyelvről francia nyelvre; a fordítandó szöveg az olvasásértési feladatban áttanulmányozott szöveg egy szelete².

A műszaki érettségi (baccalauréat technologique) olvasásértési feladatát feleletválasztós kérdésekkel, igaz-hamis állításokkal és néhány mondat szövegből történő

¹ <http://www.euroeducation.net/prof/porco.htm>

<http://www.exames.org/enes/2005/1/index.htm>

http://www.gave.pt/2003/chamada1/pe350fase1chamada1_2003.pdf

http://www.gave.pt/2003/chamada1/pe650fase1chamada1_2003.pdf

² <http://www.euroeducation.net/prof/franco.htm>

http://en.wikipedia.org/wiki/Secondary_education_in_France

<http://en.wikipedia.org/wiki/Baccalaur%C3%A9at>

kikeresésével ellenőrzik. Ehhez kapcsolódik még egy szókincset ellenőrző feladat. A második rész egy 200 szavas fogalmazás, melynek témáját az általános érettségiben megismert szempontok szerint jelölik ki.

A francia tesztek szókinccse viszonylag jól megfelel mind a NEW HEADWAY tankönyveknek, mind a BNC listájának. Ez úgy érhető el, ha az érettségi vizsgában azokat a gyakori szavakat használják, amelyek jelen vannak a tankönyvsorozatban, és a BNC leggyakoribb szavai között szerepelnek.

3.4 Finn Köztársaság

Az írásbeli érettségi vizsga négy fejezetből áll. A Szövegértés I. részben a vizsgázók három meglehetősen hosszú (összesen kb. 2000 szó) szöveget olvasnak el, majd megoldják az olvasott szövegekhez kapcsolódó 25 feleletválasztós tesztet. Ezt követi (Szövegértés II.) 3-5 rövidebb, vagy egy hosszabb történet, ahol a megértést anyanyelven ellenőrzik, azaz finn/svéd nyelven feltett kérdésekre a diákok anyanyelvükön válaszolnak.

A III. fejezet a nyelvtant és a szókincset hivatott ellenőrizni 2 feladatban. Az első szövegben a kipontozott helyekre négy megoldás közül kell a helyeset megjelölni (feleletválasztós teszt). A második történet is kiegészítő feladat, a finn/svéd nyelven megadott szavak, kifejezések angol megfelelőit kell a szövegbe beírni.

A fogalmazás (IV.) terjedelme 150-250 szó. A diákok négy téma közül választhatnak. A fogalmazás megírásához rövidebb-hosszabb szöveget kell elolvasniuk, és azt a megadott szempontok szerint értelmezniük kell. A vizsga minden részében újságcikket használnak a feladatok összeállítói, ritkábban előfordul irodalmi szemelvény is. A leggyakrabban a *The Economist*, *The Observer*, és a *Newsweek* cikkeiből válogatnak a feladatok összeállítói. Az irodalmi részletek főleg kortárs írók műveiből valók (például J. K. Rowling *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*).

A finn első idegen nyelvi (5. táblázat) érettségi feladatokban igen magas a BNC-ben alacsony gyakorisággal szereplő szavak száma, nagy hasonlóságot mutatva a bajor emelt szintű feladatok szavaihoz. A NEW HEADWAY szavaihoz hasonlítva a finn feladatoknál tapasztaltuk a legkisebb átfedést. Az érettségi követelmények teljesítéséhez tehát elengedhetetlen az iskolai oktatásban a valóban autentikus szövegek, például újságcikkek, regények gyakori használata.

4. Konklúzió: hasonlóságok és különbségek az Európai Unión belül az angol nyelvi érettségi vizsgán

Amint azt a bevezetésben elmondtuk, a vizsgálat célja a hazai érettségi összehasonlítása néhány európai érettségi ország érettségijével, és a jelentkező hasonlóságok és különbségek feltérképezésére. Megállapításainkat a vizsgált három szintre vonatkozóan (szavak száma, szöveg típusok, feladattípusok) az alábbiakban összegezzük.

4.1 Szavak száma, szövegszó és szóalak szinten

Az 1. és a 3. táblázat a vizsgált országok írásbeli érettségi tesztjeiben megtalálható szavak számát tartalmazza. Az adatok szerint a magyar diákoknak kell a leghosszabb tesztet megoldaniuk, a portugál tanulók tesztje a legrövidebb.

4.2 Szövegtípusok

Az európai vizsgafeladatokban bőven találkozunk újságcikkkel. Magyarországon mind a középszintű, mind az emelt szintű tesztek valószínűleg újságcikket (vagy web oldalt) használnak, de ez csak feltételezés, mivel nem jelölik meg a forrást. Különböző szövegek szerepelnek minden vizsgarészben. Középszinten például a jelölteknek 11 teljesen eltérő szöveggel kell foglalkozniuk ahhoz, hogy meg tudják oldani a feladatokat. Következésképpen a magyar nyelvű mozaik jellegű. Németországban középszinten újságcikkre, emelt szinten irodalmi szemelvényekre épül a feladat. Finnországban is hasonló a helyzet.

A francia vizsga, nagyon kevés kivétellel, irodalmi szemelvényeket használ. Portugáliában kizárólag irodalmi művekből veszik az olvasandó részeket minden szinten.

A német, francia és portugál tesztekben az a közös vonás, hogy a vizsgázónak egy, két (vagy maximum négy) szöveget kell elolvasnia, és az összes feladat valamilyen formában az olvasott szöveghez kapcsolódik. A finn érettségiben magasabb az elolvasandó szövegek száma (6-10 szöveg).

4.3 Feladattípusok

A feladattípusok vonatkozásában elmondható, hogy a magyar vizsgázó mechanikus módon megoldható feladatokat kap (szavak aláhúzása, számok bekarikázása, számok és betűk párosítása stb.). A másik négy országban a tesztek jobban építenek a tanuló kreativitására, a hangsúlyt a kérdésekre adott hosszabb válaszokra és az esszékre helyezik. A fordítás jelen van Németország néhány tartományában, Franciaországban és Finnországban. A magyar és a portugál vizsga egynyelvű. Az utasításokat alapvetően angol nyelven adják meg mind az öt országban. A magyar vizsgázó csak angol nyelven kapja meg az esetenként hosszú és bonyolult utasítást, ami eltér az európai gyakorlattól. Franciaországban néhány vizsgatípusban korlátozott számban francia nyelvű utasítások is szerepelnek, például S(LV2). A német és a finn tesztek is tartalmazznak néhány anyanyelvű utasítást.

Az elemzések során arra a következtetésre jutottunk, hogy a hazai angol nyelvi nyelvteszt több vonatkozásban eltér más európai országok érettségi feladataitól. Az összehasonlító vizsgálatokból kiderült, hogy a mi angol nyelvi érettségink leginkább az egynyelvű nyelvvizsga tesztekhez hasonlít, amely a jelölt nyelvi kompetenciáját hivatott mérni. Németországban, Portugáliában, Finnországban és Franciaországban klasszikus értelemben vett érettségiről beszélhetünk: az angol nyelvtudás mérése mellett a feladatok számon kérik a jelöltek célnyelvi kulturális és civilizációs ismereteit is.

Irodalom

- Csernoch, M. és Korponayné, N. I. 2005. A Comparative Analysis of the Word Types of the New Headway Coursebooks. In: *Publicationes Universitatis Miskolciensis*. Miskolc. 13-23.
- Einhorn, Á. (szerk.) 1998. *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv*. Budapest: Országos Köznevelési Intézet.
- Hourquin, D. és Rattier, J. 2005. *Annabac. Sujets 2006. Anglais*. Paris: Hatier.

- Laufer, B. 1989. What percentage of text lexis is essential for comprehension? In: Lauren, Ch. and Nordman. (eds.) *Special Language. Humans Thinking To Thinking Machines*. London: Multilingual Matters. 316-323.
- Laufer, B. 1992. How much lexis is necessary for reading comprehension? In: Bejoint, H. and Arnaud, P. (eds.) *New Directon in Contrastive Linguistics*. London: Macmillan. 126-132.
- Papp, F. 1974. Szövegszó, szóalak, lexéma. *Magyar Nyelvőr*. 98. 76-82.
- Schmitt, N. 2000. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press. 142-162.
- Soars, J., Soars, L. 2003. *New Headway Advanced*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Aktív és passzív szókincs a középiskolai idegennyelv-tanulásban és tanításban

Doró Katalin

1. Bevezetés

Mára már elismert tény, hogy idegen nyelven folytatott kommunikációhoz a cél nyelv nyelvtanának pontos ismerete nem elég. A szókincs, a helyes intonáció, a non-verbális kommunikáció elemei legalább olyan fontosak ahhoz, hogy elkerüljük a nem megértés vagy a félreértés problémáját. Míg egy idegen nyelv nyelvtani szabályrendszere egy viszonylag könnyen behatárolható ismeretanyag, addig a szótanulás egy állandó, soha véget nem érő folyamat. Tapasztalatból tudjuk, amit nemzetközi tanulmányok is alátámasztanak, hogy egy új szóval vagy kifejezéssel való egyszeri találkozás nem jelenti azt, hogy legközelebb a nyelvtanuló felismeri az adott szót vagy kifejezést, azaz még passzív szókészletébe sem illeszti azt bele. 6–20 alkalom is kellhet ahhoz, hogy egy új elem az aktív szókincs részévé váljon (Zahar *et al.* 2001).

2. Aktív és passzív szókincs

Az *aktív–passzív* és *produktív–receptív* kifejezések egyértelműnek tűnhetnek, hiszen rendszeresen találkozunk velük a különböző tudományterületeken, de Melka (1997) és Waring (1997) is felhívja a figyelmet arra, hogy, jóllehet a szakirodalomban gyakran előforduló kifejezésekről van szó, nagyon különböző értelmezésben használják őket, és csak ritkán kapnak pontos definíciót. Idegen nyelv tanulása során leggyakrabban a receptív (olvasás, szóbeli szövegértés) és a produktív (beszéd, írás) nyelvi készségekhez kötődnek. Vonatkozhatnak még a mentális folyamatokra (felismerés, előhívás, értés, produkció), a szófeldolgozási készségekre valamint a szóhasználatra is. Gyakran a kifejezéspár tagjai szinonimaként jelennek meg. Ezen összefoglaló cikkben nincs lehetőség a kifejezések használatával kapcsolatos tanulmányok részletes elemzésére (lásd pl. Melka 1997, Laufer 1998, Henriksen 1999), e helyett arra térek ki, hogy a nyelvtanulók maguk hogyan látják a magyar nyelvben gyakoribb *aktív* és *passzív* kifejezések közötti különbséget. Általam megkérdezett szegedi angol szakos egyetemisták a következő néhány meghatározást adták:

Aktív szókincs	Passzív szókincs
➤ amit beszéd közben használok ➤ amit jól tudok ➤ amit nem kell megnéznem a szótárban ➤ amit kontextusban tudok használni ➤ az egyszerű szavak, amit a mindennapokban használok	➤ amit olvasás közben megérték ➤ amit kevésbé tudok ➤ amit meg kell néznem ➤ amit szólistákban megtanultam ➤ a ritkán használt szavak

A fenti definíciópárok nagyon eltérő szemléleteket sejtetnek, és sokat elárulnak a diákoknak a szókincshasználathoz való viszonyáról. Azt látjuk, hogy a kétféle szókincs között a különbséget a hallgatók az egyes receptív és produktív nyelvi készségben, a tudás minőségében, a szótárfüggőségben, a kontextusban vagy a szó gyakoriságában és nehézségében látják.

3. Magyar középiskolások szókincsfejlődése

Érdekes azt is megvizsgálnunk, hogy az idegen nyelvi szókincs fejlődését milyen tényezők befolyásolhatják. Rangsorolás nélkül a következő szempontok lehetnek kulcsfontosságúak az elsajátított szókincs nagyságára és minőségére: nyelvtanulási háttér, motiváció, attitűd, memória, anyanyelv, más idegen nyelvek ismerete, az adott szó/kifejezés nehézsége, a szó előfordulási gyakorisága, szótanulási és előhívási stratégiák, a nyelvtanulás intenzitása, nyelvi igényesség, írásbeli és szóbeli nyelvgyakorlás, a tananyag, valamint a számonkérés módja.

A szókincs elsajátításakor meghatározó az is, hogy mennyit és milyen módon találkozik a nyelvtanuló a célnyelvvel. Egy magyar középiskolás általában a következő helyzetekben hallja és használja az idegen nyelvet: a tanár órai nyelvhasználata, a tankönyv nyelvtanulókra szabott szókincse, a társak órai nyelvhasználata, iskolán kívüli olvasott és hallott nyelvi forrás, házi feladatok, órai hozzászólás, szövegek írása, külföldiekkel való kommunikáció, magán nyelvóra, számonkérés, vizsga. Fontos kiemelnünk azt, hogy a diákoknak csak akkor fejlődik a szókincsük, ha motiváltak és felismerik a tanulás és gyakorlás fontosságát, hiszen önálló nyelvfejlesztés nélkül az iskolai órák kevésnek bizonyulnak.

Természetesen felmerül az a kérdés is, hogy milyen idegen nyelvi szókincsrre kell szert tennie egy középiskolásnak. A 1995-ös NAT előírta, hogy a 10. évfolyamon 1600 kifejezést ismerjen a diák aktívan és további 400 kifejezést passzívan. A kerettanterv 2000-ben és 2003-ban viszont nem írt elő ismerendő szó mennyiséget. A különböző nyelvi vizsgák, illetve az érettségi, mint kimeneti mérőeszközök adhatnak támpontot az ismerendő szókincsről. Csernoch és Korponayné (2005) a 2003-as és 2004-es próbaérettségik szóanyagát vizsgálva azt találták, hogy mindkét szint szóanyagának kb. 10%-a a British National Corpus 10.000 leggyakoribb szókincse fölé esik, azaz ritka szavaknak számítanak. A szerzők szintén felhívják a figyelmet arra, hogy a középiskolákban leggyakrabban használt néhány angol tankönyv szóanyaga csak kb. 75–80%-ban fedi a vizsga szókészletét. Ez azt jelenti, hogy még középszinten sem elegendő pusztán a tankönyvek teljes szókészletének az ismerete. Ha ezen felül figyelembe vesszük azt, hogy egy szöveg szókincsének legalább 95%-át fel kell ismernünk ahhoz, hogy a fennmaradó ismeretlen szavakat ki tudjuk következtetni a szöveggörnyezetből (Laufer 1997, Laufer és Yano 2001, Nation 2001), akkor egy szöveg szókészletének 10%-os ritka szóaránya biztos megértésbeli problémához vezethet.

4. A felmérés célja

A jelen tanulmány egyrészt azt vizsgálja, hogy sokéves nyelvtanulás után mekkora a középiskolások angol szókincse és az lehetővé teszi-e számukra autentikus szövegek olvasását. Másrészt az adatok feldolgozása rávilágít arra, hogy a különböző nyelvtanulá-

si tényezők, mint a célnyelv tanulásával eltöltött évek száma és az idegen nyelv gyakorlása az iskolán kívül, hogyan járulnak hozzá az idegen nyelvi szókincs fejlesztéséhez.

5. A felmérés résztvevői, módszere és menete

A próbafelmérésben 25 angolul tanuló szegedi középiskolás vett részt, jó képességű, motivált nyelvtanulók, 5–10 év angol nyelvtanulási háttérrel, középfokú vagy ahhoz közeli nyelvtudással. A diákok egy kérdőívet és két szókincstesztet töltöttek ki tanórai feladat részeként [*Vocabulary Levels Test* (Nation 1990) és *Productive Vocabulary Levels Test* (Laufer és Nation 1995)]. A két teszt különböző szókincsbeli tudásra kérdez rá, melyeket itt passzívnak és aktívnak nevezünk. A passzív teszt hat szót párosítat három megadott szóval vagy definícióval, az aktív változat pedig mondatok kiegészítését kéri a tanulótól. Mindkét teszt első három szintjét oldották meg a diákok, azaz az első 2000, az első 3000 és az első 5000 leggyakoribb szócsaládra vonatkozókat. A két teszt párhuzamos használatának az előnye az, hogy ugyanazon gyakorisági szintekre osztja a szókincset, így a két szókincsfajtára vonatkozó eredmények könnyen korrelálhatóak.

6. Eredmények

Az 1. számú táblázatban összefoglalt adatok jól mutatják azt, hogy a szintek fokozatos nehezedésével csökkennek az eredmények, valamint az aktív szókincsteszt 2000 szócsalád feletti feladatai nem egy diáknak túl nehéznek bizonyultak. Az aktív és a passzív tesztek eredményei között a Pearson korreláció $r=0,77$; $p<0,001$. Azt is megfigyelhetjük, hogy a szintek emelkedésével egyre nagyobb a különbség a két teszt részeredményei között.

Laufer és Nation kutatásai szerint egy újságcikk önálló olvasásához a 3000-es passzív szókincsszinten legalább 83%-ot kell teljesíteni, ezt a diákok közül csupán hárman érték el. Ez azt jelenti, hogy a tankönyvek könnyített, nyelvtanulóknak írt olvasmányait könnyen feldolgozó diákok az autentikus, elsősorban anyanyelveiknek szánt szövegeket csak komoly erőfeszítés árán tudják értelmezni.

1. táblázat: A passzív és aktív szókincsteszteken elért százalékos eredmények

	Minimum %	Maximum %	Átlag %	Standard deviáció
Passzív 2000-es szint	37	97	74.3	16.4
Passzív 3000-es szint	13	93	52.4	20.0
Passzív 5000-es szint	10	83	47.1	21.0
Aktív 2000-es szint	17	94	59.0	20.8
Aktív 3000-es szint	0	69	27.7	18.3
Aktív 5000-es szint	0	47	19.4	14.6

A teszteredmények értékelésén túl arra is kíváncsiak voltunk, vajon hogyan függ össze a szókincsismeret a kérdőívben megjelölt nyelvtanulási tényezőkkel (nyelvtan-

nulás éveinek száma, iskolán kívüli nyelvhasználat, órákra való készülés, a nyelvtanulás fontossága, motiváció), hiszen azt várhatjuk, hogy ezek a szempontok mindenképpen pozitív módon hatnak a nyelvismeretre. Az adatok azonban azt mutatják, hogy a mért passzív és aktív szókincs nagyságát szignifikáns módon csak az órákra való készülés, azaz a célzott nyelvtanulás tudja befolyásolni. Kiemelendők még az iskolán kívüli tevékenységek, melyeket nehezebb számszerűen vizsgálni, viszont ezek is pozitív hatással vannak a szókincs fejlődésére. A diákok legtöbbször zenehallgatással, TV nézéssel és számítógép használatával gyakorolja az angol nyelvet, az aktív idegen nyelvű kommunikáció, nyelvhasználat, mint például külföldiekkel való levelezés és találkozás, sajnos csak kevesük szókincsét erősíti. Az egyéb vizsgált nyelvtanulási tényezők együttesen befolyásolják a szókincs ismeretét és használatát, hiszen például a nyelvtanulás éveinek száma nem hoz önmagában egyértelmű szókincsbeli javulást, nem a leghosszabb ideje angolul tanulók érték el a legjobb teszteredményt.

7. Összegzés és kitekintés

Az *aktív–passzív szókincs* definíciója eltérő mind a szakirodalomban, mind a mindennapokban. Az eredmények azt mutatják, hogy a felmérésben részt vevő azon jó képességű középiskolás diákok is, akik elismerik az idegen nyelvek fontosságát, keveset foglalkoznak az angollal az órai feladatokon kívül, és ezek is inkább passzív nyelvi tevékenységek. Ez megegyezik középiskolás nyelvtanulók között végzett korábbi felméréseim eredményeivel (Doró 2005a és 2005b). Sokuk szókincse több év nyelvtanulás után is szerény, megrekedt. Az érettségi vizsgák szóanyagának és a próbafelmérésben részt vevő diákok szókincsének összehasonlítása arra enged következtetni, hogy az érettségi szóanyagának olyan aránya lehet ismeretlen, ami már zavarja a feladatok megértését. Mind a különböző nyelvi vizsgák, mind az élet azt kívánná meg, hogy a tanulók képesek legyenek eredeti, írott és hallott szöveget megérteni, illetve hétköznapi helyzetekben sikeresen használni a célnyelvet. Ehhez az szükséges, hogy minél több autentikus szöveggel és élethelyzettel találkozzanak, illetve önállóan is fejlesszék nyelvtudásukat, mely nagyban elősegítheti a folyamatos szókincsbővülést is. Az önálló nyelvgyakorlásra való ösztönzésben mind a nyelvtanároknak, mind a környezetnek kulcsszerepe van.

Irodalom

- Csernoch M., Korponayné Nagy I. 2005. A 2003. és 2004. évi angol nyelvi próbaérettségi szókészletének számítógépes feldolgozása. *Új Pedagógiai Szemle* 55/9, 99–104.
- Doró K. 2005a. A szegedi magyar–francia két tanítási nyelvű képzés: iskolaválasztás és nyelvhasználat. *Modern Nyelvoktatás*. XI/1, 29–47.
- Doró K. 2005b. Angolul tanuló középiskolások iskolán kívüli nyelvhasználat. In Klaudy K. és Dobos Cs. (szerk.) *A világ nyelvei és a nyelvek világa. Soknyelvűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban. A XV. Magyar Alkal-*

- mazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai Miskolc, 2005. április 7–9. Vol. 2/1. 197–201.
- Henriksen, B. 1999. Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition* 21/2, 303–317.
- Laufer, B. 1998. The development of passive and active vocabulary in a second language. Same or different? *Applied Linguistics* 19/2, 255–271.
- Laufer, B. és Nation P. 1995. Lexical richness in L2 written production: Can it be measured? *Applied Linguistics*. 16/3, 307–312.
- Laufer, B és Yano Y. 2001. Understanding unfamiliar words in a text: Do L2 learners understand how much they don't understand? *Reading in a Foreign Language* 13/2, 549–566.
- Laufer, B. 1997. The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know and words you can't guess. In: Coady, J. és Huckin, T. (szerk.) *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 20–34.
- Melka, F. 1997. Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In: Schmitt, N. és McCarthy, M. (szerk.) *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. 84–102.
- Nation, I.S.P. 1990. *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waring, R. 1997. *Tasks for Assessing Second Language Receptive and Productive Vocabulary*. Doktori értekezés. University of Wales, United Kingdom.
- Zahar, R., Cobb T. és Spada N. 2001. Acquiring vocabulary through reading. Effects of frequency and contextual richness. *Canadian Modern Language Review* 57/4, 541–572.

Középiskolások magyar és angol nyelvi írásfolyamatai

Kiszely Zoltán

1. Bevezetés

Egy szöveg minőségét jelentősen meghatározó tényező az a folyamat, amelyen keresztül az író eljut az írás végső változatához. Jelen cikk egy empirikus kutatást mutat be, ami magyar középiskolás diákok anyanyelvi és idegen nyelvi (angol) írásfolyamatait illetve írásstratégiáit vizsgálta. A cikk első része az anyanyelvi és az idegen nyelvi írásfolyamatokkal és egymásra való transzferhatásukkal kapcsolatos kutatásokat tekinti át, majd következik a már említett empirikus kutatás bemutatása. Végül a kutatásból következő konklúziók, a kutatás lehetséges kiterjesztése és korlátainak áttekintése következik.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1 Anyanyelvi írásfolyamatok

Az 1970-es évek végére olyan mennyiségű anyanyelvi írásfolyamatokkal kapcsolatos kutatási adat halmozódott fel, hogy szükség volt egy magyarázó erővel bíró koherens elméleti keret létrehozására. Ennek eredményeképpen két nagyhatású modell született meg. Az egyik Flower és Hayes (1980; 1981), a másik pedig Bereiter és Scardamalia (1987) elmélete. Flower és Hayes (1980; 1981) abból indult ki, hogy a tapasztalt és a kezdő írók hasonló írásstratégiákat alkalmaznak csak a jó írók magasabb színvonalon képesek megvalósítani ugyanazt. A modell középpontjában ezeknek a hasonlóságoknak a leírása áll. Azt is hangsúlyozták, hogy az írás rekurzív folyamat, amelynek fázisai állandóan ismétlődnek. Bereiter és Scardamalia (1987) máshogyan közelítette meg a kérdést: szerintük a gyengén írók és a jól írók írásfolyamatai gyökeresen eltérnek egymástól, ugyanis az előbbiek egy úgynevezett tudás-elmondó folyamaton mennek keresztül írás közben, míg utóbbiak egy tudás-átalakító folyamaton haladnak végig az írás során. Ugyan mindkét modellnek van hátránya, mégis jelentősen járultak hozzá az írás összetett folyamatának magyarázatához.

2.2 Idegen nyelvi írásfolyamatok

Az anyanyelvi írásfolyamatokról szóló kutatások kiindulópontként szolgáltak az idegen nyelvi írásfolyamatokkal kapcsolatos tanulmányok számára, de utóbbiakkal kapcsolatban még nem hoztak létre az anyanyelvihez hasonló átfogó elméletet (Silva 1990; Silva 1993). A két folyamat között számos hasonlóságot és különbséget is kimutattak a kutatók, amelyből Silva (1993) azt a következtetést vonja le, hogy az idegen nyelvi írás tanárainak túl kell lépniük az anyanyelvi írásfolyamatokkal kapcsolatos eredményeken, és kifejezetten az idegen nyelvi írásfolyamatok tanulmányozásából kell kiindulniuk. Krapels (1990) és Silva (1993) átfogó szakirodalmi áttekintéseik során összehasonlítják az addigi anyanyelvi és idegen nyelvi írásfolyamatokról szóló kutatási eredményeket, amelyek a következők voltak: valószínű-

leg létezik egy nyelvektől független fogalmazási kompetencia; az anyanyelven jól illetve gyengén írók és az idegen nyelven jól illetve gyengén írók írásstratégiái hasonlóak; az anyanyelvi írásfolyamatok transzferálódhatnak az idegen nyelvi folyamatokra, de vannak bizonyos különbségek is a két írásfolyamat között, például az anyanyelven írók a revízió során jóval kevésbé foglalkoznak a nyelvtani és helyesírási kérdésekkel, mint az idegen nyelven írók; az anyanyelv használata az idegen nyelvi írás során főként az idegen nyelvi szókincsproblémák során fordul elő és az írás folyamatosságának fenntartásában van nagy szerepe; az anyanyelvhez kapcsolódó témák több anyanyelvhasználatot váltanak ki az idegen nyelvi írásfolyamat során.

2.3 Transzferhatások

Az anyanyelvi íráskészségnek az idegen nyelvre való transzferálódásával kapcsolatban Cummins (1981) arra a következtetésre jutott, hogy létezik egy nyelvektől független közös kognitív nyelvi bázis, ami lehetővé teszi az anyanyelvi írás- és olvasási készségek transzferét egy idegen nyelvre, azonban ez a transzfer csak egy bizonyos idegen nyelvi küszöbszint elérése után aktiválódik. Ezzel ellentétben Carson, Carrell, Silberstein, Kroll, és Kuehn (1990) arra a következtetésre jutottak, hogy alacsonyabb idegen nyelvi szintű diákok inkább anyanyelvi készségeikre támaszkodnak, míg a jobb nyelvtudásúak már inkább az idegen nyelvre. Fontos tanulsága a transzferhatások kutatásának az is, hogy a transzfer mértéke és jellegzetességei nagyban nyelvfüggőek, azaz a nemzetközi kutatások eredményei nem feltétlenül alkalmazhatók a magyar anyanyelvű diákok kontextusában, ami feltétlenül szükségessé teszi a magyar diákok írásfolyamatainak feltárását.

Összegezve: az anyanyelvi és idegen nyelvi írásfolyamatok különböző aspektusai az írás teljes retorikai kontextusának fontos elemei. Tanulmányozásuk jelentős hozzájárulás egyrészt a diákok által írott szövegek minőségének és szerkezeti jellegzetességei kialakulásának magyarázatához.

3. A kutatás módszerei

3.1 A kutatás kérdései

1. Milyen írásstratégiákat (írásfolyamatok) alkalmaztak a diákok az anyanyelvi és az angol nyelvi feladat megoldása során?
2. Milyen írásstratégiákat (írásfolyamatok) alkalmaztak az angolul jól író és a magyarul jól író diákok az anyanyelvi és az angol nyelvi feladat megoldása során?
3. Milyen írásstratégiákat (írásfolyamatok) alkalmaztak az angolul gyengén író és a magyarul gyengén író diákok az anyanyelvi és az angol nyelvi feladat megoldása során?
4. Milyen írásstratégiákat alkalmaztak az angolul jól író és az angolul gyengén író diákok az angol nyelvi feladat megoldása során?

3.2 Résztvevők

Harminc 17-18 éves diák írta meg a fogalmazásokat angol és magyar nyelven egyaránt és töltötte ki a kérdőíveket. A kutatás időpontjában mindannyian egy vidéki

magyar nagyváros jó felvételi eredményekkel rendelkező gimnáziumának (Halász & Lannert, 2000) 11. osztályos tanulói voltak. A harminc diák két különböző osztályba járt, két angol és két magyar tanár tanította őket. A diákok közül 18-an 8-10 éve tanultak angolul, míg a többiek 3-5 éve.

3.3 Feladatok

A diákoknak két különböző témájú, de más szempontokból nagyon hasonló fogalmazási feladatot kellett megoldaniuk. Az angol feladatban arról kellett érvelő esszét készíteni, hogy a kevés iskolai munkát igénylő, inkább az otthoni, Internettel segített oktatás megfelelő tanulási módszer-e, míg a magyar feladatban figyelőkamerák iskolákba történő beszerelése mellett vagy ellen kellett érvelni. Mindkét feladat során egy diákmagazinban megjelent szövegre kellett reagálniuk írásban és mindkettőhöz négy irányítási szempont csatlakozott. Az első arra utasította a diákokat, hogy fejtssék ki világosan álláspontjukat a kérdéssel kapcsolatban, a második alapján az adott téma két előnyét kellett leírni, a harmadik alapján pedig két hátrányát. Az utolsó irányítási szempont szerint reményüket kellett kifejezniük azzal kapcsolatban, hogy saját iskolájuk bevezeti-e a módszert vagy sem.

3.4 Az esszék értékelése

Az esszék értékelése analitikus skála alapján történt, amely öt kritériumot tartalmazott. A kommunikatív cél megvalósulása és a szerkezet maximálisan hat pontot ért, a nyelvtan és szókincs ötöt, míg a központosítás és helyesírás összesen kettőt. A pretesztelés eredményeinek alapján az egyes kritériumokhoz tartozó deskriptorok a két nyelv esszéinek értékelésénél minimális eltérésekkel ugyanazok voltak. Az értékelők számára tartott képzés és a pretesztelés során szerzett tapasztalatok megbeszélését követően az angol nyelvű esszéket két magyar anyanyelvű angol nyelvtanár, míg a magyar esszéket két magyar nyelv és irodalom tanár értékelte egymástól függetlenül.

3.5 A diákok angol nyelvtudásának szintje

A diákok általános angol nyelvtudásának méréséhez nem készült mérőeszköz, mert rendelkezésemre álltak egy külső teljesítménymérés eredményei: mind a harminc diák sikeresen letette az Idegen Nyelvi Továbbképző Központ középfokú angol nyelvvizsgáját, ezért az itt elért eredményeik szolgáltak nyelvtudásuk megállapítására.

3.6 Diákkérdőívek

Minden diák két kérdőívet töltött ki, egyet az angol, egyet pedig a magyar fogalmazás elkészítése után. Mindkét kérdőív az adott fogalmazás megírásának folyamatával kapcsolatban tett fel kérdéseket, azaz a diákok angol és magyar nyelvi írásstratégiáit tárta fel. Az írásfolyamatokról szóló kérdőívek kérdései három téma köré csoportosíthatóak: mit tettek a diákok az írás előkészítési, tényleges és ellenőrzési szakaszában. Ezt egészítette ki még néhány kérdés arról, hogy az elkészült fogalmazásukat hogyan értékelték, illetve melyek voltak a legfőbb nehézségeik az esszéírás során. A diákkérdőívek elemzése négy szinten történt: az összes angol és magyar kérdőív, a tíz angolul és magyarul legjobban író diák kérdőívei, a tíz angolul és ma-

gyarul leggyengébben író diák kérdőívei, és a tíz angolul legjobban és leggyengébben író diák kérdőívei kerültek összehasonlításra.

3.7 A kutatás menete

A diákok angol nyelvórájukon írták az egyik esszét és töltötték ki a vonatkozó kérdőívet, és egy héttel később a másikat. A megíratás során a csoportfelezéses módszert alkalmaztam: 12 diák az első héten az angol fogalmazást írta, a másodikon pedig a magyart, míg a többi 18 diák az első héten a magyar esszét írta, a másodikon pedig az angolt.

4. A kutatás eredményei

A diákok szignifikánsan jobb minőségű esszéket írtak az anyanyelvükön, mint angolul ($t = 5.76$, $df = 29$, $p < .001$). Az anyanyelven és az angol nyelven való fogalmazások minősége között jelentős korreláció (Cronbach Alpha: 0.45; $p < .01$). Az angol nyelvű esszék minősége és a diákok angol nyelvtudása között szintén jelentős összefüggés volt kimutatható, de nem olyan szoros, mint a két esszécsoporthoz minőség között (Cronbach Alpha: 0.35; $p < .05$). A négy kutatási kérdésre adott válaszok a következő eredményeket hozták:

1. Milyen írásstratégiákat (írásfolyamatok) alkalmaztak a diákok az anyanyelvi és az angol nyelvi feladat megoldása során?

A magyar fogalmazás megírása előtt a diákok több időt töltöttek tervezéssel, de egyikük sem készített jegyzeteket. A magyar esszé konkrét megírása során minden eszükbe jutó dolgot leírtak, és kevesebbet hezitáltak. A legfontosabb szempont, amit az írás során figyelembe vettek, a tartalom volt, függetlenül a nyelvtől. A diákok egyharmada egyik nyelven sem ellenőrizte, hogy mit írt le. Akik ellenőrizték, a legnagyobb figyelmet a tartalomra fordították mindkét nyelven. Az ellenőrzés során a magyar esszéknél a szókincs volt fontos, az angol esszéknél pedig a nyelvtan, a helyesírás és a szerkezet.

2. Milyen írásstratégiákat (írásfolyamatok) alkalmaztak az angolul jól író és a magyarul jól író diákok az anyanyelvi és az angol nyelvi feladat megoldása során?

A magyarul jól író diákok több időt szenteltek a tervezésnek. Mindkét nyelv jó írói egyformán keveset hezitáltak írás közben, azaz egyformán folyékonyan írtak. A legfontosabb szempont, amit az írás során figyelembe vettek a tartalom volt, függetlenül a nyelvtől. Az angolul jól írók többször felülvizsgálták a leírtakat, mint a jó magyar fogalmazások szerzői. Az ellenőrzés során több figyelmet fordítottak a tartalomra, a szerkezetre és a nyelvtanra.

3. Milyen írásstratégiákat (írásfolyamatok) alkalmaztak az angolul gyengén író és a magyarul gyengén író diákok az anyanyelvi és az angol nyelvi feladat megoldása során?

A magyarul és az angolul gyengén író diákok egyforma időt fordítottak a tervezésre. A gyenge magyar írók mindent leírtak, ami eszükbe jutott. A legfontosabb szempont, amit az írás során figyelembe vettek, a tartalom volt, függetlenül a nyelvtől. Ezen felül a gyenge angol írók a helyesírással, a gyenge magyar írók a szókinccsel foglalkoztak. A magyar esszék írói nagyobb figyelmet fordítottak az ellenőrzésre, amelynek során a tartalom és a szókincs volt számukra az elsődleges.

4. Milyen írásstratégiákat alkalmaztak az angolul jól író és az angolul gyengén író diákok az angol nyelvi feladat megoldása során?

Az előkészítési-tervezési fázisban nem volt jelentős különbség a magyar és az angol nyelvű írásfolyamatok között. A konkrét írásszakasz is hasonló jegyeket mutatott, azonban ellentétben a gyengén írókkal, a jó írók mindent igyekeztek leírni, ami csak eszükbe jutott; valamint a jól írók nagyobb figyelmet fordítottak a szókincre, a gyengék pedig a helyesírásra. Mindkét csoport egyforma figyelmet szentelt a tartalomra. A jók közül többen ellenőrizték a leírtakat, és ennek során nagyobb figyelmet fordítottak a tartalomra.

5. Összefoglalás

A tanulmány arra vállalkozott, hogy megvizsgálja magyar anyanyelvű középiskolás diákok anyanyelvi és idegen nyelvi írásfolyamatait, illetve írásstratégiáit. Annak ellenére, hogy az összegyűjtött korpusz nem reprezentatív, a kutatás mégis innovatív vállalkozás, hiszen ez az első kísérlet, amely Horváth (2001) javaslatát részben felvállalva magyar anyanyelvű diákok két különböző nyelven íródott fogalmazásaihoz kapcsolódó írásfolyamatait tárja fel, azaz kombinálja az írás produktumának és folyamatának vizsgálatát. Az anyanyelvi és angol nyelvi írásfolyamatok hasonlóságai tovább erősítik azt a tételt, amit a magyar és angol nyelvű esszék minősége közötti korrelációk is mutattak, nevezetesen, hogy a fogalmazási folyamatnak vannak nyelvtől független általános sajátosságai. Az írásfolyamat különbségei azonban Raimes (1987) eredményeit támasztják alá, amelyek szerint az anyanyelvi és az idegen nyelvi írásfolyamatok különböznek egymástól. Korlátai ellenére a kutatás eredményei jól hasznosíthatóak mind az anyanyelvi, mind pedig az angol nyelvi íráspedagógiai gyakorlatban, hiszen ráirányíthatja a tanárok figyelmét az írásfolyamat tervezési és ellenőrzési szakaszinak fontosságára.

Irodalom

- Bereiter, C., Scardamalia, M. 1987. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Carson, J. E., Carrell, P. L., Silberstein, S., Kroll, B., Kuehn, P. A. 1990. Reading-Writing Relationships in First and Second Language. *TESOL Quarterly*, 24 (2), 245-266.
- Cummins, J. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: Office of Bilingual Bicultural Education (Ed.) *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University. 3-49.
- Flower, L., Hayes, J. 1980. Identifying the organisation of writing processes. In: Gregg, L., Steinberg, E. (Eds.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. 31-50.
- Flower, L. & Hayes, J. 1981. A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.

- Halász, G., Lannert, J. 2000. *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Horváth, J. 2001. *Advanced Writing in English as a Foreign Language: A Corpus-Based Study of Processes and Products*. Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Krapels, A. R. 1990. An Overview of Second Language Writing Process Research. In: Kroll, B. (Ed.) *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 37-56.
- Raimes, A. 1987. Language Proficiency, Writing Ability, and Composing Strategies: A Study of ESL College Student Writers. *Language Learning*, 37, 439-468.
- Silva, T. 1993. Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and its Implications. *TESOL Quarterly*, 27 (4), 657-677.

Angol nyelvi szövegértési feladatok input-elemzése különös tekintettel a szöveg nyelvi jellemzőire

Loch Ágnes

Jelen vizsgálatomban középfokú és felsőfokú angol szövegértési tesztek szövegét hasonlítottam össze. Az elemzés során a Bachman, Kunnan, Vanniarajan és Lynch (1988) által kidolgozott szövegmutatókat, valamint Laufer és Nation (1995) lexikai mutatóit használtam a nyelvi jellemzők egzakt módon történő megjelenítéséhez. Választ kerestem arra a kérdésre, vajon a vizsgafejlesztőnek a szöveg nehézségére vonatkozó szubjektív döntése alátámasztható-e a számszerűsített szövegjellemzőkkel.

1. Bevezetés

Az utóbbi években az új idegen nyelvi vizsgarendszerek akkreditációja kapcsán a nyelvtudásmérés az érdeklődés homlokterébe került. Az objektív mérés előfeltétele, hogy a vizsgatesztek a célközönségtől elvárt tudásszintet célozzák meg, ezért alapvető fontosságú az egyes szintek elkülönítése a vizsgáztatásra szánt anyagok és feladatok kiválasztásakor.

A vizsgafeladatok kvalitatív és statisztikai elemzésére rendszeresen sor kerül, de a vizsgára szánt szövegek kiválasztásánál a vizsgafejlesztő többnyire csak tapasztalataira és intuíciójára támaszkodhat. Az utóbbi évtizedekben számos kísérlet történt szövegek tartalmi, nyelvi, retorikai elemzésére abból a célból, hogy a szövegértési tesztek várható nehézségi szintje objektíven meghatározható legyen, ill. hogy lehetővé váljon az egyes szövegek egymással való összevethetősége. Ezt a célt szolgálják az angolszász nyelvterületen máig is használt „olvashatósági” indexek, Bachmannak (1991) a nyelvi inputra vonatkozó kategóriái, vagy az ALTE* szöveg- és feladatanalízise.

2. A szövegértést befolyásoló tényezők

A vizsgák minél egzaktabb leírására szolgálnak Bachman (1991) jól ismert kategóriái, mely szerint az idegen nyelvi vizsgán nyújtott teljesítményt a nyelvtudáson és a kommunikációs képességeken túl további három tényező befolyásolja: a vizsgázó személyes tulajdonságai, a vizsga jellegzetességei és egyéb véletlen körülmények. E három tényező közül egyedül a vizsgakörülményeket van módunk szisztematikusan befolyásolni és ellenőrzés alatt tartani. Egy vizsga jellegét és szintjét döntően befolyásolhatják a feladatokhoz tartozó instrukciók, az ún. input, ami a vizsgán szereplő szövegeket és feladatokat foglalja magába, valamint az elvárt válasz vagy megoldás jellegzetességei. Alderson (2000) szerint a szövegértési tesztek esetében az input elemei – vagyis a szöveg és a hozzátartozó feladatok - közti kölcsönhatás határozza meg a teszt nehézségét. Bár könnyen elfogadhatjuk, hogy nyelvileg és tartalmilag igen magas szintű szövegekhez is lehetséges könnyű feladatokat vagy

* Association of Language Testers in Europe

kérdéseket rendelni, és fordítva, tagadhatatlan, hogy a vizsgázó feladatérzékelését erősen befolyásolja a szöveg, amellyel többnyire a konkrét vizsgafeladat megfogalmazása előtt szembesül. Ezt megerősíti az a több mint 200 főiskolai nyelvtanuló körében végzett kérdőíves felmérés is (Loch, 2006), melyben a válaszadók 80 %-a a szöveg tartalmát vagy nyelvi szintjét jelölte meg, mint egy adott teszt nehézségének legfőbb indikátorát, míg a feladat típusát vagy nyelvét alig néhányan említették.

3. Az írott szöveg jellemzői

Bachman, Kunnan, Vanniarajan és Lynch (1988) a TOEFL vizsga és a cambridge-i nyelvvizsgák összehasonlítása folyamán kísérletet tettek arra, hogy a szövegek tartalmi és nyelvi komplexitását kvantitatív módon is megragadják. Az elemzést a szöveg hosszúsága, propozíciós tartalma, valamint szerkezeti és pragmatikai jellemzői alapján vizsgálták. Mivel a fent említett felmérés szerint a vizsgázók számára egy olvasásértési teszt nehézségét elsősorban a szöveg tartalmi és nyelvi jellegzetességei adják, a továbbiakban a propozíciós és nyelvi/szerkezeti szövegmutatókat vizsgáltam.

3.1 A propozíciós tartalom

A propozíciós tartalom tényezői az olvasó számára elérhető kontextus mennyisége (a), az információ eloszlása a szövegben (b), az információ típusa (c) és a szöveg témája (d). Az olvasó által az olvasás során feldolgozott kontextuális információ három forrásból származhat: a fizikai környezetből, az olvasó háttérismereteiből, melyek az olvasás során aktivizálódnak, és az ún. szövegkörnyezetből, mely az olvasás során folyamatosan bővül és fejlődik. Vizsgahelyzetben a fizikai környezet általában nem nyújt segítséget egy adott szöveg megértéséhez, az olvasó háttérismeretei ugyanakkor jelentősen befolyásolhatják a megértést és így a teszt eredményeit. A szöveg nehézsége azonban ennek alapján nem állapítható meg, hiszen ez a fajta kontextus minden vizsgázónál más és más. Egyedül a nyelvi szövegkörnyezet, mint információforrás, elemzése ad lehetőséget a propozíciós tartalom többé-kevésbé egzakt meghatározására. Ehhez Bachman et al. (1988) két mutatót dolgozott ki: megvizsgálta a kötőszavak számát és arányát a szöveg szószámához viszonyítva, majd azonosította a visszautaló hivatkozásokat (pl. mutató és személyes névmások), és azok arányát a mellékmondatok számához képest. Véleményük szerint minél alacsonyabb a hivatkozások aránya a szöveg egészéhez képest, annál alacsonyabb szintű a kontextualizálás, vagyis annál több az új információ és annál nehezebb a szöveg megértése.

A másik faktor, amelyet Bachman et al. (1988) vizsgált, az információ eloszlásának mértéke. Tömör a szöveg, ha hosszúságához képest nagy mennyiségű új információt tartalmaz, és diffúz, ha kis mennyiségű új információt közöl. Az információeloszlást ismét nem téma-szinten, hanem nyelvi oldalról közelítették meg: az ún. tartalmat hordozó szavak (főnév, melléknév, ige és határozószók) arányát vizsgálták a nyelvtani szavakhoz képest. Vizsgálatukban mind a TOEFL, mind a cambridge-i vizsgák esetében kb. 50 százalékos arányt találtak. Úgyszintén figyelembe vették a mellékmondatok számát a szövegben.

Az információ típusa szempontjából megkülönböztettek absztrakt és konkrét információt (absztrakt és konkrét főneveket). Ez a vizsgálat azonban túl sok kérdést vetett

fel, hiszen például absztrakt fogalmak megvilágítása gyakran konkrét példák sorozatán keresztül történik. Így ennek a vizsgálatnak a létjogosultsága erősen kérdéses.

A szöveg témáját az általános, illetve szakmai jellegű, és a kulturálisan semleges, illetve kultúra-specifikus dimenziók mentén kategorizálták.

3.2 A szöveg nyelvtani/szerkezeti jellegzetességei

A szöveg komplexitásának másik összetevője a szöveg nyelvtani jellegzetességei, vagyis a lexika, a szövegkohézió és a retorikai elemek. A nyelvtani jellemzőket Bachman et al. a mondathosszúság, valamint az egyszerű, bővített és összetett mondatok arányának segítségével kívánta megragadni, ami általában gyors és jó megközelítésű becslést ad. Lexikai vizsgálatokról azonban nem számoltak be. Laufer és Nation (1995) ugyanakkor számos lexikai indexet mutat be, melyek alkalmasak egy szöveg lexikai gazdagságának egzakt mérésére. Egy szöveg **lexikai sűrűségét** a lényegi tartalmat hordozó főnevek, mellénevek, igék és határozószavak arányával határozzák meg, a **lexikai változatosságot** a különböző szavak százalékos aránya fejezi ki a teljes szószámhoz viszonyítva, a **lexikai kifinomultság** indexe pedig az ún. különleges szavak százalékos aránya a szövegben. A különleges szavak körét a kutató vagy szövegelemző szabja meg a mindenkori célközönség függvényében.

A szövegkohézió vizsgálata során a strukturális és nem-strukturális elemek egyaránt figyelembe veendők (pl. az előre- és visszautaló hivatkozások, az ismétlések, a rokonértelmű szavak, és más diskurzus-elemek). A szöveg retorikai szerkezetét a témakifejtés módja és a diskurzus-összekötőelemek száma és típusa határozza meg. Mindez szorosan összefügg a szöveg pragmatikai funkciójával.

4. Szövegelemzés

Jelen vizsgálatomban öt tudásmérési célokra kiválasztott szöveget hasonlítottam össze. Az elemzés során a Bachman és munkatársai (1988) által kidolgozott szövegmutatókat, valamint Laufer és Nation (1995) lexikai mutatóit használtam. Választ kerestem arra a kérdésre, vajon a vizsgafejlesztőnek a szöveg nehézségére vonatkozó szubjektív döntése alátámasztható-e a számszerűsített szövegjellemzőkkel.

A vizsgálathoz kiválasztott sajtószövegek a hozzájuk tartozó olvasásértési feladatsorokkal együtt érettségi, ill. közép-és felsőfokú vizsgagyakorló kötetekben¹ jelentek meg. A kiválasztott szövegek közül négy a középfokú, egy pedig a felsőfokú szintet célozza meg. A szövegeket két nyelvtanuló és két vizsgafejlesztésben járatos nyelvoktató véleményezte, akik a szövegeket feltételezett nehézségük alapján rangsorolták.

5. Eredmények

Az 1. táblázat a legfontosabb eredményeket összegzi. A kiválasztott öt cikk ill. cikkrészlet terjedelme közel azonos volt (403-518 szó), a mondatok átlagosan 22-25 szót tartalmaztak.

¹ Barta, É., Loch, Á. 2002. *Angol írásbeli vizsgafeladatok*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Loch, Á., Barta, É. 2005. *Read, read, read*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

1. táblázat: A szövegek nehézségi mutatói

Szövegek	Michelin	In family	Europe	Boxers	Granny
Terjedelem	508	512	518	487	403
Mondatok száma	23	22	21	21	16
Szószám/mondat	22,1	23,3	24,7	23,2	25,2
Szószám/kötőszó	16,4	17,7	23,54	10,8	23,7
Hivatkozások/ mellékmondatok	0,57	0,46	0,30	1,10	0,80
Hivatkozások/ mellékmondatok (igeneves is)	0,41	0,33	0,20	0,82	0,53
Lexikai sűrűség	50,0	46,9	52,9	43	51,9
Lexikai változatosság (%)	53,2	42,43	45,0	48,7	53,6
Kohéziós elemek/mellékmondat	1,25	1,8	1,0	1,5	1,7
Alárendelt/ összes mellékmondat (%)	31,8	29	35	26	27
Alárendelt/ összes mellékmondat (igeneves is) (%)	50	48,2	56	45	51
Hosszú szavak aránya (%)	12,6	16,2	17,0	4,7	18,4

A szövegek propozíciós tartalmának összehasonlítására a szószám/kötőszó indexet, valamint a hivatkozások és mellékmondatok arányát számoltam ki (lingvisztikai kontextus). Az egy kötőszóra vetített szószám 10,8 és 23,7 szó között mozgott. Az visszautaló hivatkozások arányának megállapítása kétféle módon történt: mind az igeneves, ún. *'non-finite'* mellékmondatokkal együtt, ill. azok nélkül is kiszámoltam az arányt. Mindkét esetben azonos sorrend alakult ki a szövegek között. Az információ eloszlását a szövegben a lexikai sűrűség mutatóval mértem. A szövegek lexikai sűrűsége, vagyis a tartalmas és nyelvtani szavak aránya átlagosan 50 % körül mozgott, ami az információ átlagos, normális eloszlására utal. Egyetlen esetben ez az arány 43 % volt, ami azt jelenti, hogy a szövegben a tartalmas szavak aránya jelentősen alatta maradt a nyelvtani szavakénak. Ez esetben az információ eloszlása diffúznak mondható.

A szövegek szerkezeti összevetése részben a lexikai jellemzők összevetésére épült, részben Bachman et al. (1988) alapján a kohéziós elemek, valamint az összetett mondatok arányszámaira alapult. A lexikai sűrűség mellett a lexikai változatosságot is vizsgáltam, ami azt mutatja meg, hogy – a szavak ismétlődését kizárva – hány különböző szót tartalmaz egy adott szöveg. A különböző szavak aránya az összes szóhoz képest az egyes szövegekben 42,4 és 53,6 százalék között mozog. Érdekes módon a legnehezebbnek tartott szöveg a szókincs tekintetében kevésbé változatosnak bizonyult. Az ún. lexikai kifinomultság helyett a három, vagy annál több szótagot tartalmazó szavak arányát határoztam meg. Ezt a szövegjellemzőt gyakran használják az olvashatósági indexek számításánál a szöveg nehézségének meghatározására. Különösen kirívó eredmény volt a hosszú szavak elenyésző száma a legkönnyebbnek ítélt szövegben.

Amennyiben a hivatkozásokon túli egyéb kohéziós elemeket is figyelembe vesszük, az egy mellékmondatra jutó kohéziós elemek száma 1,0-tól 1,8-ig mozog. Az alárendelt mellékmondatok arányát a szövegben szintén kétféle módon, a *non-finite* mellékmondatokkal együtt vagy azok nélkül vizsgáltam, és mindkét esetben azonos eredményeket kaptam.

6. Konklúzió

Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy egy-egy kiragadott szempont önmagában keveset mond a szöveg nehézségéről. Ezért a könnyebb összehasonlíthatóság érdekében a szövegeket az egyes szempontok alapján rangsoroltam. Első helyre került az a szöveg, amelyik az adott szempontból a legnehezebbnek bizonyult, ötödik helyre pedig a legkönnyebb. Így minél alacsonyabb a pontszám, annál nehezebb a szöveg. A rangsorok összegzéséből született összpontszám lehetővé tette a szövegek egymáshoz képest mért nehézségi szintjének megállapítását (2. táblázat). Összességében megállapítható, hogy a vizsgált szövegek esetében az eredmény teljes egészében megerősíti a tanári és a nyelvtanulói véleményeket. Ez alátámasztja Nuttall (1996) véleményét, miszerint bátran hagyatkozhatunk a tapasztalt nyelvoktató döntésére, akár az oktatás, akár a mérés-értékelés céljaira keresünk alkalmas, a célcsoportnak megfelelő szövegeket.

2. táblázat: A szövegek rangsora az egyes szempontok alapján

Cím	Michelin	In family	Europe	Boxers	Granny
Szószám/kötőszó	4	3	2	5	1
Hivatkozások/ mellékmondatok	3	2	1	5	4
Hivatkozások/ mellékmondatok (igenevek is)	3	2	1	5	4
Lexikai sűrűség	3	4	1	5	2
Lexikai változatosság	2	5	4	3	1
Kohéziós elemek/mellékmondat	2	5	1	3	4
Alárendelt/összes mellékmondat	2	3	1	5	4
Alárendelt/összes mellékmondat (igenevek is)	3	4	1	5	2
Hosszú szavak aránya	4	3	2	5	1
Cím	Michelin	In family	Europe	Boxers	Granny
Összesen	26	31	14	41	23
Nehézségi rangsor	3	4	1	5	2
Tanulói/tanári vélemény	középfok	középfok	felsőfok	gyenge közép-fok	erős közép-fok

Irodalom

- Alderson, J. C. 2000. *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. 1991. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., Kunnan, A., Vanniarajan, S., Lynch, B. 1988. Task and ability analysis as a basis for examining content and construct comparability in two EFL proficiency test batteries. *Language Testing* Vol. 5, 128-159.
- Laufer, B., Nation, P. 1995. Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics* Vol. 16, 307-322.
- Loch, Á. 2006. *The effect of the types and the language of tasks on reading comprehension test performance*. (Doktori disszertáció, kézirat).
- Nuttall, C. 1996. *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann.

Nemi különbségek vizsgálata főiskolai hallgatók nyelvtanulási szokásaiban

Mótyán Éva

1. Bevezetés

Általános sztereotípia, hogy a nők jobbak a nyelvi készségekben, könnyebben tanulnak idegen nyelveket, míg a férfiak elsősorban a vizuális és téri funkciókban, illetve a logikai gondolkodást igénylő feladatokban tűnnek ki. A lányok idegen nyelvi fölényét állapították meg több vizsgálat eredményeképpen, különböző korosztályokban. Az USA-ban 1100 általános és középiskolás fiú és 1100 lány teljesítményének elemzésekor a lányok felülmúlták a fiúkat a szóbeli kifejezőkészség és az írásbeli nyelvhasználat területén, valamint azt is kimutatták, hogy sikerebben alkalmazták a tervezés és a figyelem kategóriákba tartozó tanulási stratégiákat. (Naglieri 1999).

Egy magyar kutatás során 2000-ben 30.000 általános és középiskolás diák idegen nyelveken nyújtott teljesítményét vizsgálták meg. A lányok minden nyelvi készség területén jobb eredményt nyújtottak, előnyük az írásbeli feladatoknál volt a legnagyobb, az olvasási feladatoknál pedig a legkisebb. (Csapó 2001).

A Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Teszt, melyet 2003-ban végeztek el egyetemi hallgatókkal, szintén a nők előnyét mutatta ki, bár a női vizsgálati alanyok nagyobb száma torzíthatta az eredményt. (Ottó 2003).

Nem szabad azonban figyelmen kívül hagyni a fenti adatok elemzésekor, hogy a vizsgálatok eredményét különböző tényezők befolyásolhatják. Befolyásoló faktor lehet a kulturális, illetve szociológiai háttér. Tercanlioglu (2004) török egyetemi hallgatók nyelvtanulási stratégia-használatát vizsgálta. Eredményei számos más hasonló vizsgálattal szemben (pl. Oxford&Nykos 1989, Green&Oxford 1995) a nyelvtanulási stratégiák használatakor a férfiak fölényét mutatták ki. Ennek magyarázatául a török szociológiai háttér szolgálhat, melyet a férfiak dominanciája, s a nők alacsonyabb önértékelése jellemez.

Teljesítményt befolyásoló tényező lehet a nyelvtanuló érdeklődési köre, az adott témában való jártassága is. Brantmeier (2003) megállapította, hogy az olvasáskészséget mérő feladatoknál a nők jobban teljesítettek, az ún. női témájú szövegek, a férfiak pedig az ő érdeklődésükhöz közelebb álló szövegek esetében. Bügel és Buunk (1996) vizsgálata viszont azt igazolta, hogy az ún. „nem-semleges” szövegek esetében a férfiak jelentősen jobb eredményeket értek el.

A készségeket mérő tesztek értékelési kritériumai szintén befolyásolhatják a vizsgálati eredményeket. Morris (1998) bebizonyította, hogy bár a nők jobb eredményeket értek el az íráskészség feladatoknál, ez azonban elsősorban az értékelési kritériumok és nem a valós teljesítmények miatt történt. A két nem fogalmazásainak nyelvi teljesítménye ugyanis hasonló volt, ám a nők az utasítások pontos betartása következtében jobb értékelést kaptak, míg a gyakran elkalandozó férfiak alacsonyabb pontokat értek el.

2. A kutatás célja, hipotézis

Kutatásom célja annak vizsgálata, milyen nemi különbségek figyelhetők meg főiskolai hallgatók nyelvtanulási szokásaiban és stratégiáiban. Hipotézisem szerint a férfi-női nyelvtanulást olyan sajátosságok, tendenciák jellemzik, melyeknek beható vizsgálata lehetőséget nyújt a különbségek figyelembevételével egy differenciáltabb nyelvoktatásra. Előzetes feltételezésem szerint a férfiak és a nők a nyelvtanulás során eltérő nehézségekkel szembesülnek, különböző módon birkóznak meg a feladatokkal és a nyelvtanulás más részét kedvelik leginkább.

3. Módszer

3.1 Résztvevők

A vizsgálatban 180 főiskolai hallgató (90 férfi és 90 nő) vett részt, akik Magyarországon, a bajai Eötvös József Főiskolán folytatnak tanulmányokat. Alap- és középszintű nyelvtudással rendelkeznek legalább egy nyelvből (angol, német, olasz, francia).

3.2 A kutatás eszköze

A vizsgálat során két kérdőívet használtam. A nemzetközi eredményekkel való későbbi összehasonlítás érdekében a nyelvtanulási stratégiákat a *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* (Oxford 1990) segítségével vizsgáltam, melyet egy 14 kérdésből álló, újonnan megszerkesztett, feleletválasztós típusú kérdőívvel egészítettem ki, mellyel a hallgatók nyelvtanulási szokásait, attitűdjét elemeztem.

A SILL kérdőívet lefordítottam magyarra annak érdekében, hogy ne csak angol nyelven tanuló hallgatók tölthessék ki és így nagyobb számú résztvevőt vizsgálhassak meg. Hat kategóriában szerepeltek kijelentések, melyeket a hallgatóknak 1-5-ig kellett értékelni annak megfelelően, milyen mértékben érzik magukra érvényesnek azt (1-Soha, vagy majdnem soha nem igaz rám, 5-Mindig, vagy majdnem mindig igaz rám).

Az általam összeállított kérdőív többek között olyan kérdésekre kereste a választ, mint pl. mi az, ami a hallgatóknak a legnagyobb nehézséget okozza az idegen nyelv tanulásában, mit élveznek leginkább a nyelvvórákon, vagy hogy mit várnak el a nyelvtanártól. A kérdésekre felsorolt alternatívák közül a rájuk érvényes választ kellett bejelölniük, kérdésenként akár többet is.

3.3 A kutatás folyamata

120 hallgató (60 férfi és 60 nő) töltötte ki a 14 kérdésből álló kérdőívet, majd további 60 hallgató (30 férfi és 30 nő) a nyelvtanulási stratégiákat vizsgáló SILL kérdőívet.

A SILL kérdőívnel minden kérdésre, valamint minden kategóriára átlagot számoltam külön a férfiak és a nők vonatkozásában. Ezt követően elvégeztem a kétmintás t-próbát.

A második, általam összeállított kérdőív esetében százalékszámítással, majd grafikonnal való ábrázolás segítségével elemeztem a nemek esetében megfigyelhető tendenciákat, majd a kapott eredményt összevettem a SILL esetében nyert eredményekkel annak érdekében, hogy ezáltal megerősített következtetéseket vonhassak le.

4. Eredmények

A *SILL* kérdőív esetében először elvégeztem a kétmintás t-próbát, melynek eredménye a két nemre vonatkozó legnagyobb átlagkülönbség esetében 1,93 lett, ami kisebb a 95%-os valószínűségi szintnek megfelelő értéknél. A kapott érték alapján megállapíthatjuk, hogy statisztikai szempontból nem szignifikáns a két nem stratégiahasználatának különbsége.

Az alábbi táblázatok az egyes kategóriák, valamint a legnagyobb átlagkülönbségű kijelentések átlagait mutatják be.

1. táblázat. A vizsgált nyelvtanulási stratégiák nemenkénti átlagai a *SILL*-kérdőív alapján

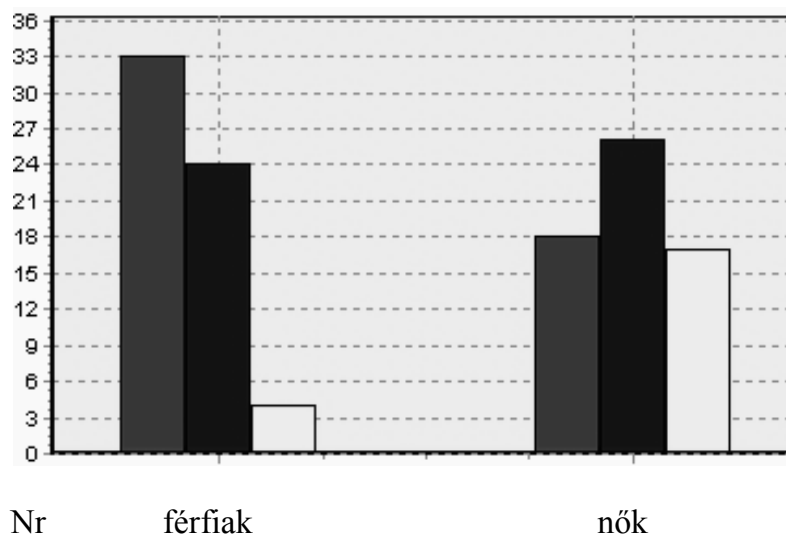
Stratégiák	Nők átlaga	Férfiak átlaga
1. Hatékonyabb rögzítés	2.64	2.75
2. Mentális folyamatok alkalmazása	2.86	2.74
3. Hiányzó ismeretek kompenzálása	3.22	3.19
4. A tanulás megszervezése és értékelése	3.02	2.94
5. Az érzelmek kezelése	2.6	2.28
6. Tanulás másokkal	3.06	3.07

2. táblázat: A *SILL* kérdőív példamondatai a nemek átlagkülönbségeivel illusztrálva

Stratégiák	Nők átlaga	Férfiak átlaga
1. Hatékonyabb rögzítés		
a. Úgy próbálom meg rögzíteni a szavakat, hogy hangzásukat összekötöm a szó által jelölt képpel vagy gondolattal	2,86	3,36
b. Gyakran átnézem az idegen nyelvi jegyzeteimet	3,16	2,63
c. Úgy jegyzem meg a szavakat, hogy felidézem, hol láttam (a könyvben, a táblán, az utcán)	3,1	3,5
2. Mentális folyamatok alkalmazása		
a. Az új szavakat sokszor elismétlem szóban és írásban	3,7	3,4
b. Gyakorolni szoktam az idegen nyelv hangjainak kiejtését	3,3	2,8
c. Kezdeményezni szoktam beszélgetéseket az idegen nyelven	2,3	2,7
d. Kedvtelésből szoktam az idegen nyelven olvasni	2,7	2,2
e. Nem törekszem a szó szerinti fordításra	3,4	2,9

Stratégiák	Nők átlaga	Férfiak átlaga
3. Hiányzó ismeretek kompenzálása		
a. Új szavakat alkotok, ha nem jut eszembe az idegen nyelvi megfelelő	2.5	2.8
b. Ha nem jut eszembe az adott szó az idegen nyelven, megpróbálom körülírni, vagy szinonímát keresni rá	3.7	4
4. A tanulás szervezése és értékelése		
a. Megpróbálok annyit olvasni az idegen nyelven amennyit lehetséges	2,6	2,3
b. Át szoktam gondolni, milyen előrelépést tettem az idegen nyelv elsajátításában	2,8	2,3
5. Az érzelmek kezelése		
a. Megpróbálok lazítani, amikor félek megszólalni az idegen nyelven	3	2,5
b. Gyakran feltűnik, hogy feszültebb vagyok, amikor az idegen nyelven kell megszólalnom	3,7	3,1
c. Gyakran osztom meg másokkal az idegen nyelv tanulásával kapcsolatos érzelmeimet, aggodalmaimat	2,3	1,7

Az általam összeállított kérdőív esetében a legnagyobb különbség a beszédkész-ség-feladatokhoz való viszonyulás tekintetében mutatkozott meg.



1. ábra

A beszédkész-ség feladatokban hogyan jellemezné saját hozzáállását?

- Igyekszem minél többet beszélni, nem zavar, hogy nyelvtanilag helyesen mondom-e
- Csak azt mondom, amiről biztosan tudom, hogy nyelvtanilag helyes, így inkább kevesebbet beszélek
- Gátlásokat okoz a beszéd idegen nyelven, így ha tehetem, alig szólok meg.

5. Értékelés

A *SILL* kérdőív statisztikai elemzése azt mutatta ki, hogy a két nem stratégiahasználatának különbsége nem szignifikáns. Vitatható tehát az az állítás, mely szerint a nők „jobb- nyelvtanulók”, sikeresebben alkalmazzák a nyelvtanulási stratégiákat. Az egyes kérdésekre adott válaszok átlagainak összehasonlítása, valamint eredményeinek a 2. kérdőívvel való összevetése során azonban bizonyos tendenciákat figyelhetünk meg, melyek a férfiak és a nők nyelvtanulási szokásainak, attitűdjének különbségeire hívják fel a figyelmet.

Mindkét kérdőívből kitűnik, hogy a két nem a nyelvtanulás más-más részét kedveli. Míg a legtöbb férfi válaszadó a beszédkésztség-fejlesztő feladatokat találta a legelvezetesebbnek, a nők az olvasáskésztség-fejlesztő feladatokat végezték legszívesebben.

Eltérő volt a nemek megítélése abban a vonatkozásban is, hogy mi az, ami a legnagyobb nehézséget okozza számukra a nyelvtanulás során. A férfiak többsége nem riad vissza a szóbeli megnyilvánulásoktól, a nők számára viszont gyakran gátlást okoz, ha idegen nyelven kell megszólalniuk. A férfi hallgatók számára ezzel szemben inkább az írásbeli megnyilvánulás jelent gondot. Ennek magyarázata a férfiak közszereplésbeli dominanciája lehet, mely még mindig megfigyelhető a magyar közéletben.

Számos tanulmányban megállapították, hogy a fiúk esetében a külső, míg a lányoknál a belső motiváció játszott nagyobb szerepet a tanulás során (pl. Andermann&Andermann 1999, Urdan et. al. 1998). A *SILL* kérdőívre adott válaszok vizsgálata is azt igazolta, hogy a nők tudatosabb nyelvtanulók, átlaguk a férfiakénál magasabb volt azoknál az állításoknál, melyeknél a gyakorláson, a céltudatos önfejlesztésen volt a hangsúly. (*ld. 2. táblázat kijelentései: 1b, 2a, 2b, 4a, 4b, 5c*)

A kérdőívből kitűnt, hogy míg a nőket a tudatos, gyakorláson alapuló nyelvtanulás jellemzi, a férfiak gyakorlatorientált, vizualitáson alapuló és spontán módon sajátítják el a nyelvet. Ezt támasztja alá, hogy a 2. táblázat 1a, 1c, 3a, valamint 3b kijelentéseit a férfi válaszadók nagyobb számban érezték igaznak magukra vonatkoztatva.

6. Összegzés

A kutatás eredményei kimutatták, hogy bár nincs szignifikáns különbség a férfiak-nők nyelvtanulási stratégiahasználatában, megfigyelhetünk tendenciákat, melyek a nemek eltérő nyelvtanulási szokásaira utalnak. A különbségek további vizsgálata hozzájárulhat, hogy egy differenciáltabb, tanulóközpontú nyelvoktatás során kiszoghassuk a nyelvtanulók igényeit, kiküszöbölhessük nehézségeiket.

Jelen kutatás a hallgatók szemszögéből vizsgálta meg a nyelvtanulási szokásokat. További következtetések vonhatók le a jövőben egy olyan kiegészítő vizsgálat segítségével, mely a fenti eredményeket készségfelmérő teszteken nyújtott teljesítményük eredményének elemzésével veti össze.

Irodalom

- Anderman L.H., Anderman, E.M. 1999. Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*. 25. szám. 21-37.
- Brantmeier C. 2003. Does gender make a difference? Passage content and comprehension in second language reading. *Reading a Foreign Language*. 15. évf. 1. szám 1-27.
- Bügel K., Buunk, B.P. 1996. Sex differences in foreign language text comprehension: The role of interests and prior knowledge. *Modern Language Journal*. 80. szám. 15-31.
- Csapó B. 2001. A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*. 11. évf. 8. szám, 25-35.
- Green J., Oxford, R. 1995. A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*. 29. szám. 261-297.
- Morris L. A. 1998. Differences in Men's and Women's ESL Writing at the Junior College Level: Consequences for Research on Feedback. *Canadian Modern Language Review*. 55. évf. 2. szám. 219-238.
- Naglieri. J.A. 1999. Girls Are Smarter than Boys: A PASS Theory Validity Study. Elhangzott: *Annual American Psychological Association Convention*. Boston 1999. augusztus.
- Ottó I. Nikolov, M. 2003. Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvérzéke. *Iskolakultúra*. 13.évf. 6-7. szám. 34-44.
- Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Oxford R.L., Nykos, M. 1989. Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*. 73. szám. 291-300.
- Tercanlioglu, L. 2004. Exploring Gender Effect on Adult Foreign Language Learning Strategies. *Issues in Educational Research*. 14.évf. 2. szám. 181-193.
- Urdan T. et al. 1998. The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*. 35. szám. 101-122.

Szaknyelvi vizsgák szintjeinek illesztése a hatfokozatú európai uniós rendszerhez

Rébék-Nagy Gábor

1. Bevezetés

A magyarországi nyelvvizsga-akkreditáció újabb állomása a 2006. szeptemberétől bevezetendő új rendszer, amelyben az államilag elismert nyelvvizsgák eredményei az Európa Tanács ajánlásainak megfelelő B1, B2 és C1 szintmegjelöléssel kerülhetnek a bizonyítványba.

1.1 A szintillesztés nyelvpolitikai háttere

Bár látszólag csupán adminisztratív változásról van szó, a témával behatóan foglalkozó nyelvvizsgáztatási szakemberek, vizsgafejlesztők, vizsgáztatók és statisztikusok számára világos, hogy ezek a Közös Európai Referenciakeretben (KER) (2002) jónéhány éve rendelkezésre álló szintleírások eltérnek a magyar rendszerben évtizedekig elfogadott alap-, közép és felsőfokú megjelöléseket tartalmazó normáktól. Ez utóbbiak illesztése olyan folyamat, amely a nyelvvizsgaközpontok munkatársaitól hónapokon át tartó együttműködést, komoly nyelvtudásmérési szakismeretek felhasználását illetve újabbak megszerzését követeli. Ráadásul a határidő rendkívül szoros, az áttérés pedig - Európában egyedülálló módon - kötelező, ami, ha nem sikeres, akár az akkreditáció elvesztésével is járhat.

1.2 A szaknyelvi vizsgák sajátos helyzete

Különösen nehéznek ígérkezik az akkreditált szaknyelvi vizsgák szintjeinek illesztése, hiszen a KER-ben a szaknyelvi vizsgák nem képeznek külön kategóriát, így a rájuk vonatkozó deskriptorok is csak részben állnak rendelkezésre, többségükre csak az általános nyelvvizsgákra vonatkozó leírásokból lehet következtetni. Ugyanez vonatkozik a szintillesztés megkönnyítése céljából megjelentetett „*Kézikönyv*” is, amely a szintillesztés menetrendjét és az új szintek validálásának lehetséges módjait tartalmazza.

A szaknyelvi vizsgákon mért nyelvi készségek fejlettségét befolyásolják az ún. szaknyelvi háttérismeretek, jártasságok és készségek, amelyek ugyan nem képezik a mérés tárgyát, nélkülük azonban az adott szakterületre jellemző releváns nyelvi viselkedés nem jöhet létre. E sajátos ismereteket, jártasságokat és készségeket a vizsgaszpecifikáció elkészítését megelőző szükségletelemzés folyamán kell azonosítani, és közülük a legjellemzőbbek beépülnek a specifikációba. Ugyanakkor, minthogy a szaknyelvi vizsgák nyelvvizsgák, feltétlenül szükséges az ún. általános nyelvi deskriptorok figyelembe vétele is, mégpedig olyan módon, hogy ezek a szaknyelvi viselkedéshez szükséges készségek használható leírásának részét képezzék. Ebből következik, hogy a szintező szaknyelvi vizsgák specifikációiban szereplő deskriptorok egyszerre tartalmaznak olyan követelményeket, amelyek bármely ún. általános nyelvvizsga adott nyelvi készségére vonatkoznak és olyanokat, amelyek az adott szakterület hasonló készségének háttérismeretekből fakadó sajátos követelményeit tükrözik. Ez utóbbiak, mint arról már korábban szó volt, nem intuitív gondol-

kodás eredményeként fogalmazódnak meg, hanem a specifikáció elkészítését megelőzően a célcsoportban elvégzett szükségletelemzés eredményeként jönnek létre.

1.3 A szaknyelvi vizsgák szintillesztésének filozófiája

A szaknyelvi vizsgák esetében éppen a szaknyelvhasználat sajátosságainak okán felmerül a kérdés: célszerű-e egyáltalán módosítani a kommunikációs célok által erősen meghatározott nyelvhasználat meglehetősen nagy pontosságot igénylő jelenlegi szintjein? Érdemes-e a szaknyelvi vizsgák szintillesztését a korábbi szintekhez képest értelmezni, vagy helyesebb lenne egy teljesen új szintleírás megalkotása?

Az első kérdésre egyértelműen „nem” a válasz, mivel a szaknyelvhasználat konvencionális jellegét és minimum-követelményeit maga a szintillesztési folyamat nem befolyásolja, vagyis bizonyos készség szintbeli minimális elvárások a szaknyelvi vizsgák esetében egyértelműen magasabbak, mint az ún. általános nyelvvizsgák esetében. Ezen minimumkövetelményekből azért nem lehet engedni, mert ezzel veszélybe sodorhatjuk a szaknyelvhasználat hatékonyságát (pl. a kliens bizonyos közlési céljainak meg nem értése az egészségügyben komoly károkat okozhat). Másképpen szólva: amennyiben a szintillesztési eljárás során arra a következtetésre jutunk, hogy egy adott szint (pl. B1) deskriptoraihoz képest a meglévő specifikációban rögzített szint (pl. alapfokú államilag elismert szint) magasabb, semmiképpen nem járható út annak csökkentése. Helyette lehetséges egy olyan megoldás, amely - akár a meglévő deskriptorok meghagyásával - azt deklarálja, hogy az adott szint bizonyos deskriptorai az átlagos szintleírásnál magasabb színvonalú teljesítményt követelnek meg. E megoldásra a KER-ben is történik utalás, amennyiben az ajánlások szerinti hat fokozat akár több is lehetne. A feszültség feloldására a KER a + jellel való megjelölést javasolja. A szaknyelvi vizsgák esetében e megoldás valószínűleg gyakran előfordul majd.

A második kérdésre akár igenlő, akár nemleges választ adhatunk, mivel ez csupán a módszertan kiválasztására vonatkozik. Ha azt az utat választjuk, hogy a már meglévő szintleírásokat alakítjuk át a KER szintleírásoknak megfelelően, akkor egészen biztos, hogy a meglévő deskriptorok közül is jónéhány a helyén maradhat, vagyis a korábbi akkreditációnál felhasznált szintleírásoknak számos, a KER leírások szerint is érvényes része lehet. Ugyanakkor az is előnyökkel járhat, ha a régi szintleírásokat elvetjük és az új, illesztett szintek kijelölését teljesen előlről kezdjük. Mindkét esetben érvényesek a következő megállapítások:

1/A szaknyelvhasználat pontossága fokozott figyelmet érdemel a szint-meghatározásokban.

2/Az akkreditáció szinteket nem közvetlenül érintő részei továbbra is érvényben maradnak.

1.4 A szaknyelvi vizsgák szintillesztésének lehetséges módszere

A szaknyelvi vizsgák specifikációinak elkészítésével kapcsolatos többlet-nehézségek egy részéről már volt szó. Ezek közül a szaknyelvviséget tükröző deskriptorokkal kapcsolatos munkát emeljük ki, amelyről a következőkben részletesen szólunk. A szintillesztés másik szaknyelvi vizsga-specifikus nehézsége a validációnál jelentkezik: nevezetesen abban, hogy a szintillesztés alapjául szolgáló standardizált és validált támponttesztek felhasználására még esély sincs, hiszen ilyen speciális vizsgákra az

Európa Tanács nem készítettett támpontteszteket. Megoldásnak tűnhet viszont, hogy a támpontteszteket maguk az érintett szaknyelvi vizsgaközpontok hozzák létre, illetve olyan, régebben használt, nem KER-hez illesztett vizsgafeladatokat használnak az összehasonlítás kiinduló pontjaként, amelyek valamilyen rendszerben, legyen az akár a magyar állami nyelvvizsga-akkreditáció, valamilyen szintezésen már átestek.

2. A nyelvi készség szinteket leíró deskriptorok fajtái és célja

A deskriptorok bármely nyelvvizsga-specifikációban két nagy csoportra oszthatók: az egyik csoportba tartoznak azok, amelyek a mérés eszközeként felhasznált nyelvi példaanyag lehetőség szerint minél teljesebb leírását adják, a másik csoportba pedig azok, amelyek a vizsgázótól elvárt készség lehető legpontosabb szintleírását adják úgy, hogy meghatározzák, milyen performancia-szintek teljesítése várható el a vizsgázótól az adott nyelvi anyagon, vagyis mire képes a vizsgázó.

A deskriptorok célja is kettős: egyrészt a mérni kívánt készség színvonalát jelzik, ami a vizsgázói teljesítmény értékelésének alapjául szolgál, másrészt útmutatást ad a vizsgafejlesztőknek a vizsgafeladatok elkészítéséhez. Szaknyelvi vizsgák esetén mindkét célt árnyalják a szakterület sajátos igényei, amelyek lényegében nem változtatják meg, mindössze módosítják, legtöbbször korlátozóvá, és nagyobb mértékben előíróvá teszik a deskriptorok rendszerét. A módosítások szinte kizárólag a vizsgafejlesztőknek szánt, a nyelvi anyag leírására szolgáló deskriptorok esetében valósulnak meg, és elsősorban műfaji szempontból fogalmaznak meg előírásokat.

2.1 A szaknyelvi vizsgák szakterületre jellemző deskriptorai

Ha a szaknyelvhasználatot az adott nyelv sajátos célokból, helyzetekben és műfajokban megnyilvánuló használati módjaként határozzuk meg, akkor az ezt leíró követelmény-megfogalmazásokat tekinthetjük szaknyelv-specifikus deskriptoroknak. Ezek – definíció szerint – a vizsgán mérendő nyelvi készség kiváltásához szükséges beszédhelyzetek jellemzőit írják le, beleértve a szakterületre jellemző műfajokat és szövegtípusokat, valamint a kommunikáció célját, a sajátosan szakmai kommunikációs feladatot, illetve a résztvevőket. A többi deskriptor általános érvényű, bármely nem-szaknyelvi vizsga készség-szintjeinek és nyelvi input anyagának leírására is szolgálhatna.

Fontos megjegyezni, hogy a szükségletelemzés által kimutatott számos közlési cél, feladat és a közlés keretével szolgáló műfaj közül a szintező típusú nyelvvizsga specifikációjába csak azok kerülnek be, amelyek könnyen mérhetők, vagyis a gyakorlatiasság szempontjából viszonylag egyszerű módon előhívhatók, és a nyelvi viselkedési produktumok viszonylag könnyen értékelhetők illetve összehasonlíthatók. Természetes, hogy a gyakori előfordulás a szelekció egyik kulcs-szempontja, ugyanakkor tagadhatatlan, hogy a kritériumoknak megfelelő műfajok végső kiválasztásában szubjektív elemek is szerepet játszanak. Ezek minimalizálása érdekében komoly segítséget nyújthatnak a szakma kiváló képviselői közül kikerülő kiemelt nyelvhasználók, akik informánsként felbecsülhetetlen értékű információt tudnak adni a prioritások megállapításához, vagyis a meglehetősen széles skála szűkítéséhez.

2.2 A deskriptorok kiválasztásának módja

A KER számos leíró skálát tartalmaz, amelyekben jellemzően összefüggő szövegbe foglaltan jelennek meg az egyes szintek leírását szolgáló deskriptorok. A számbavételkor kiderült, hogy az egy-egy készségszintre vonatkozó összes létező deskriptor felhasználása lehetetlen: egyrészt azért, mert ezzel a szintleírás értelmezését hosszadalmassá tennék és megnehezítenénk, másrészt azért, mert a verbális deskriptorok értelmezése az egymás közötti átfedés és a szubjektív értelmezés lehetősége miatt nem lenne egységes. Ezért készségenként és szintenként 8-10 olyan deskriptort válogattunk ki, amelyek az input és az output nyelvi minta mennyiségét és minőségét többoldalúan írják le, valamint kiterjednek a szaknyelviség által megkövetelt sajátosságokra is.

2.3 A PROFEX orvosi szaknyelvi vizsga által mért hallás utáni szövegértési készség egy szintjének leírása

A következő táblázat a PROFEX szaknyelvi vizsga hallás utáni szövegértés új, akkreditációra benyújtott B1 szintű deskriptorait tartalmazza:

1. táblázat: PROFEX Orvostudományi szaknyelvi vizsga Beszédértés - B1 szint (alapfok).

<u>KER alapján azonosított deskriptorok</u> 1. képes megérteni ismerős témában tényyszerű infót 2. képes azonosítani a főbb mondanivalót és a részleteket 3. tiszta beszédet képes követni 4. rövid elbeszéléseket képes követni 5. képes követni a főbb pontokat 6. a beszédnek standard dialektusúnak kell lennie 7. képes főbb vonalakban követni ismerős témát 8. szakterületén képes előadást követni, ha az világos szerkesztésű 9. csak lassú tempójú és világos szerkesztésű beszédet képes megérteni 10. követni tud részletes utasításokat <u>Szükségletelemzéssel azonosított deskriptorok</u> Műfajok 1. interjú 2. tájékoztató 3. esetismertetés 4. anamnézis	1. feladat: (Szóköz nélkül) 1000-1100 n terjedelmű lassú beszédtempójú narratív szöveg tényszerű információinak megértése 2. feladat: 200-250 szó terjedelmű, lassú beszédtempójú szaknyelvi párbeszéd (szakember-szakember, kliens-szakember, riporter-szakember) tényszerű információinak megértése
--	---

Szövegtípusok 1. <i>szaknyelvi narratíva</i> 2. <i>szaknyelvi dialógus</i>	
---	--

A fenti táblázat baloldali oszlopában láthatók a KER különböző szempontú készség szint-leírásaiból, valamint egy korábbi szükségletelemzés eredményeként kapott műfajlistából, illetve szövegtípus-meghatározásból a Nyelvvizsgaközpont vizsgafejlesztő teamje által elfogadott deskriptorok. A jobb oldali oszlop a deskriptorok alapján a szintillesztési akkreditációra előkészített feladatléírásokat tartalmazza

2.4 A PROFEX Orvostudományi Szaknyelvi Vizsga beszédértés B1 szintű deskriptorai

Az 1. Táblázat baloldali oszlopában felsorolt 10 KER deskriptor közül a 3., 6. és 9. a vizsgán inputként használt beszédminta formai jellemzőit érintik. A beszéd tartalmára az 1., 2., 4., 5. 7. és 10. deskriptor vonatkozik. A B1 szintű szaknyelvhasználat jellegét a 8. deskriptor írja le. A szükségletelemzéssel meghatározott négy műfaj közül az interjú és az anamnézis a dialogikus beszéd készségeinek mérésére szolgál, míg a tájékoztató és az esetismertetés inkább a monologikus nyelvhasználat példaként szolgálhat.

2.5 A PROFEX Orvostudományi Szaknyelvi Vizsga beszédértés B1 szintű deskriptorai alapján készült feladatsorok validálása

A 2.4-ben leírt deskriptorok alapján elkészített B1 szintű hallás utáni szövegértés feladatsorok kipróbálása után lehetőség nyílik a korábbi, államilag elismert alapfokú hallás utáni szövegértési feladattal történő összevetésre. Az összevetést két lépésben fogjuk végezni: először az új deskriptorok alapján az input beszédmintákat elemezzük végig tartalmi és formai szempontból, valamint a szaknyelviség szempontjából. Ezt követi majd a vizsgázói teljesítmények összehasonlítása, melynek lényege, hogy a korábbi feladatsorok feladatokra bontott eredményeit összehasonlíjuk a hasonló populáción elvégzett, az új B1 szintre tervezett előtesztelés feladatonkénti eredményével.

3. Következtetések

Ebben a tanulmányban a Magyarországon akkreditált szaknyelvi vizsgák készség szintjeinek illesztésével kapcsolatos dilemmákról és azok feloldásáról volt szó. A szaknyelvi vizsgák többszörösen specifikus helyzetének figyelembe vétele mellett felmerült a deskriptorok rendszerezésének és értelmezésének szükségessége, valamint az új készség szintek validációjának egy lehetséges módszere, illetve a támpont-tesztek hiányával összefüggő nehézségek kezelésének módja. A szintillesztéssel és validációval összefüggő megállapításokat a PROFEX orvostudományi szaknyelvi vizsga új, B1 szintű hallott szövegértés feladata illusztrálta.

Irodalom

Közös Európai Referenciakeret. *Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés.* Európa Tanács Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. Strassbourg. Kiadja az Oktatási Minisztérium megbízásából a Pedagógiai Továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht. 2002.

XII.

Kommunikációtudomány, metainformációs kutatások

A befolyásolás eszközei és folyamatai a tervezett kommunikációban

Aczél Petra

1. A tervezett kommunikáció alapvetései, retorikai gyökerei, modellje

A *tervezett kommunikáció* (*planned communication*) fogalmát a mindennapi kommunikációs folyamatok azon típusaira alkalmazhatjuk, amelyeknek többé-kevésbé specifikus célja van. Voltaképpen tehát e fogalmi elhatárolás a közlésfolyamatok sokféle esetére vonatkozhat, a két személy között létrejövő kommunikációs aktustól kezdve egy állami, egészségügyi kampányig. Az alkalmazott kommunikáció legjellemzőbb eseteit a kommunikációs kampányok, a marketing- és PR, valamint a tömegkommunikáció köréből példázhatjuk. A tervezett kommunikáció tehát olyan módszertani, alkalmazott jellegű elhatárolás, amellyel a célcsoportra és a célra tervezzük a kommunikációs folyamatot, így annak tényezőit egy adott szándéknak rendeljük alá.

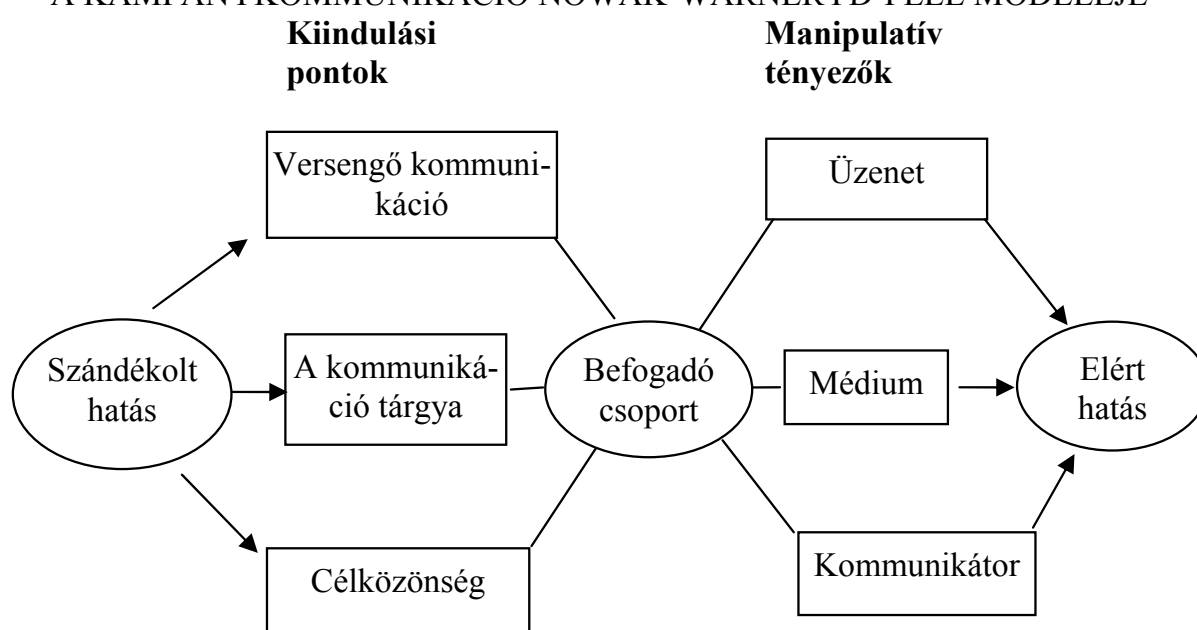
Az ókori retorika nyújtotta erre az első megközelítést: a nyilvánosságnak és tömegnek szóló közbeszéd lelkeket és eseményeket irányított. A tudomány eszköztára a hatás visszavezetéséből állt: olyan ismereteken alapult, amelyeket a 20. századi szociálpszichológia kutatói újra és újra bizonyítanak vizsgálataik során. A retorika tehát a tervezett kommunikáció elmélete, s annak módszertanát is nyújthatja. A klasszikus tudomány arisztotelészi megközelítése a beszédet a logosz-éthosz-páthosz hármasságában ragadta meg: az értelemre, az érzelemre és a viselkedés, cselekvés megváltozására vonatkozó szándékban. Az ókori retorika az értelmi szándékhoz a stílusfajok közül az egyszerűt társította, a funkciók közül az érvelést. Az érzelmi szándékhoz a közepes stílust kötötte és a gyönyörködtetés feladatát szánta neki. A viselkedést megváltoztató, patetikus szándék stílusául a fennköltet választotta, amelynek célja a megindítás volt.

A tervezett kommunikáció céldimenzióit Rogers és Storey (1987) az információ átadásától a mozgósításig ábrázolják rendszerükben. A célok hierarchikusan vagy szekvenciálisan épülhetnek egymásra: a figyelem megragadásától, a hozzáállás megváltoztatásától a viselkedés megváltozásáig kapcsolódnak össze, előre meghatározott módon. Az elért hatások egyaránt hierarchikusan, illetve szekvenciálisan írhatók le: a kogníciót, az érzelmi viszonyulást, és a viselkedést (annak megváltozását) érinthetik. A kommunikatív szituációtól függően e hatás-hierarchia háromféle modellben valósulhat meg: 1. a jól ismert tanulás-folyamatban, amely elsőként a megismerést, majd az érzelmeket, végül a viselkedés megváltozását eredményezi, 2. a diszsonancia-attribúció hierarchiájában, melyben a viselkedés, majd az érzelmi viszonyulás után végül a felismerés változik (ld. a 2006-os magyarországi országgyűlési változások előtti kampány), 3. az alacsony bevonódás modellje, melyben a megismerés, a viselkedés után következhet az érzelmi viszonyulás megváltozása (ld. az iskolai oktatás „meggyőző” erejét). (Ray 1973). A tervezett kommunikációt tehát a cél és az elérendő hatás keretében kell modellálnunk.

A retorikus szöveg megszületését Arisztotelész a beszélő-hallgató-tárgy hármas viszonyába helyezte. E három tényező azt a retorikai szituációt írja le, amelynek beszédet kiváltó, lényegi jellemzője a szükséglet. Ez a később, Lloyd Bitzer által tárgyalt szituációs tényező a kölcsönviszonyok következtében jön létre, melyet aztán a felek a kommunikációval elégítenek ki (Bitzer 1969).

A tervezett kommunikáció jelenségeinek, a kampányoknak, a propagandának éppen úgy a szükséglet kielégítése a célja, azé a szükségleté, amely ugyanakkor nem jönne létre, ha nem lenne tervezett, szándékolt és célszerű a közlésfolyamat. A kommunikációs kampány Nowak-Wärneryd-féle modelljében (1985) a tervezett kommunikációnak nem leírását, hanem munkamódszerét, a tervezés eszköztárát figyelhetjük meg.

A KAMPÁNYKOMMUNIKÁCIÓ NOWAK-WÄRNERID-FÉLE MODELLJE



E modell leírásában a kommunikáció forrását és befogadóját a szándékolt és mérhető hatás manipulatív tényezőjének, illetve kiindulási pontjának tekinthetjük. A kommunikációs tervezésnek csupán a célközönség, a befogadó adja kiindulási pontját, a kommunikátor, csakúgy, mint az üzenet vagy a médium manipulatív faktorként szerepelnek. A kommunikáció folyamatelemei: a kommunikáció forrása, az üzenet, a befogadó és a csatorna itt voltaképpen motívumok, olyan kódolt tényezők, amelyek közhelyeinkre, sztereotípiáinkra, közös szociokulturális tényezőinkre építenek és ezek alapján hívják elő az elérni kívánt hatást (Stiff – Mongeau 2003). A kommunikátor ebben az esetben éppen úgy szimbolikus, mint az üzenet, hiszen általa-vele a befogadó az azonosulni kívánó, az elidegenedés megszüntetésére, a szükséglet kielégítésére törekszik (Burke 1962).

2. A befolyásolás szándéka, működése, eljárásai

A befolyásolás a meggyőzésnek az a formája, ahol az üzenet forrása kihátrál az üzenet által vállalandó felelősség alól. A manipuláció mindenütt jelen van, ahol a

nyelvet használjuk, ahol a verbális üzenet(ek) kódjában, sorrendjében, csatornájában rejtés történhet. Sperber (2000) szerint a deceptív és manipulatív jelleg a kommunikációnak természetes sajátja. A manipuláció tehát meggyőzés, olyan szándék és módszer, amely a hozzáállás megváltoztatását, vagy létrehozatalát tűzi ki célul, de különbözik a meggyőzéstől abban, hogy a befogadó részéről nem tudatos.

A tervezett kommunikáció műfajai: a kereskedelmi, politikai és közérdekű kampányok nem abban a tekintetben manipulatívak, hogy közlésfolyamatként kódolva hatást gyakorolnak ránk, mert ezt a befogadó részéről is tudatosan teszik. Úgy befolyásolnak, hogy a verbális kódokkal többletüzenetet közvetítenek, a csúsztatást, a rejtést, az irrelevanciák eseteit alkalmazzák.

A meggyőző kommunikációban a manipuláció felfedését teszi lehetővé, ha az informatív és kommunikatív szándék kifejeződését, manifestálódását vizsgáljuk. A meggyőző szándék túllép az informatív szándékon, hogy a befogadó kognitív és érzelmi környezetét megváltoztassa. Az informatív szándék felismerésével már a meggyőző hatás érvényesül a befogadóban, így az előbbi az utóbbinak rendelődik alá (Taillard 2000). A befolyásolás ennek következménye lehet, olyan módon, hogy az informatív szándékon keresztül annak kontextusát változtatja meg.

Ha egy porcelán-termék nyomtatott reklámjában a kontextus egy csinos, fiatal, bőrruhába öltözött, kihívóan pózoló nő, kinek fotója alatt egy porcelánfigura képét látjuk, a szöveg pedig ez: *X porcelán nélkül lehet élni. Ahogy divat és csábítás nélkül is.*, akkor a **meggyőző szándék** a forrás, ágens részéről az, hogy vegyünk az adott gyártó termékeiből. Az **informatív szándék** annak közlése, hogy lehetséges 'másképpen', valami nélkül is élni. A **kommunikatív szándék** az, hogy a kommunikáció ágense és befogadója számára manifestálódjon: létezhet egy másik életmód is, amelyben nincsen divat és csábítás. A **manipulatív szándék** pedig nyilvánvalóan az, hogy ennek a jobbik, a divattal és csábítással bíró életnek szükséges, elengedhetetlen része, feltétele és egyszersmind ismertetőjegye egy ilyen porcelántárgy. A manipulatív szándék tehát az: jó életet nem lehet élni a reklámozott tárgy nélkül, csak amolyan másikat. A manipulatív szándék az informatív szándékon keresztül érvényesül úgy, hogy a vizuális kódok által kínált kontextus elemeit összekapcsolja és voltaképpen az információ értékosztására használja fel.

A manipuláció retorikai eszközeinek az érvénytelen, a következtetéshez nem egyenes úton eljutó érveléseket tartották. Ezek a logikusság, a kauzalitás tudatunk számára igen vonzó formáit használva érik el hatásukat. Az irreleváns érvek között megtaláljuk a tervezett kommunikáció modelljének manipulatív tényezőihez kapcsolható típusokat.

2.1 A kommunikátor manipulatív jellege

A kommunikátorhoz (aki/ami jellemzően nem azonos a kommunikáció forrásával vagy ágensével) köthetjük a szakértőre való hivatkozás (*argumentum ad verecundiam*) irrelevanciáját (a hitelességet nagyban növelő tulajdonság): azért hiszünk a tisztítószert reklámozó személynek, mert nevében látjuk a *Dr.* tudományos fokozatra utaló jelölést. E módszert a politikai kampányok jelöltállítási és marketingfolyamataiban is használják. A kommunikátor vagy a kommunikáció tárgyaként szereplő személy korábbi tetteire való utalással a tervezett üzenet elfogadását vagy elutasítását

érhetjük el (*argumentum ad hominem tu quoque*). Ezért meggondolandó, különösen a politikai, de hasonlóképpen az oktatás, illetve oktatásszervezés kommunikációs szerepeire, hogy milyen előéletű, korú, a manipuláció milyen irányú folyamatainak utat engedő személyeket választunk. A Kovács Pistit emblemikus folyamatlemként kódoló politikai kampányban a megszokott politikai helyzettől (nagykorú választópolgár-kormányzat) eltérően a család kontextusát rajzolta elénk az adott párt. Kovács Pisti személye a meggyőzés genetikai lehetőségét kihasználva (vonzóbbnak találjuk a nagyobb fejű és szemű egyedet, s a vonzóbb forrás legtöbbször segíti a meggyőzést) vált sikeressé, ugyanakkor a választási kampány komolyságának értékosztójává is.

A hitelességet manipulatív jelleggel erősítheti a homályos, de szakmainak tartott nyelvezet (pl. *bifidus essensis*, *L. Casei immunitas*), a nemekhez kapcsolódó sztereotípiák hatékony kihasználása, pl. a női és férfi kormányzóvivő párhuzamos alkalmazása, a férfit a rossz, csak domináns konfliktuskezeléssel kommunikálható döntések közvetítőjeként is elfogadjuk hitelesnek, míg a nő a jó híreket teszi még kellembesebbé (Siklaci 1994).

2.2 Az üzenet manipulatív jellege

Az üzenet racionális meggyőző hatását a bizonyítás ereje, érzelmi összetevőjét a szociokulturális kontextus, az érvek forrásainak közösségteremtő ereje adja. A manipuláció a bizonyítás irrelevanciáját, illetve a félelem és elégedettség felkeltését, valamint a narratívum bennfoglaló eszközét alkalmazhatja (Adamik – A. Jászó – Aczél 2004). Az érvelés manipulatív, ha irányított kérdést tartalmaz (mosogatógépreklám: *Melyik nő hajlandó egy életen át hang nélkül mosogatni?*), hamis dilemmával él (*Önnek x autója van vagy nem szeret vezetni?*), sznobizmusra apellál (*Használja/válassza ezt, hogy az igazán sikeresek közé tartozzon!*), ha a többségre hivatkozva támasztja alá a következtetés igazságát (*Már háromszázezren próbálták ki sikerrel termékünket*), ha nem megfelelő magyarázatot adunk egy tényre (*X tejjől azért kiváló, mert az ételek íze a hozzávalókon múlik*).

A manipuláció technikái közé tartozik a vakcsoport technika, amikor az üzenet célcsoportjául egy nem létező vagy nem csoportként, nem homogén módon viselkedő típust hozunk létre, s ezzel voltaképpen más kommunikációs kontextust rajzolunk ki. Ilyen volt a 2006-os politikai kampány egyik nagygyűlésére hívó üzenetében a *Köztársaság barátai*, illetve egy másik párt szlogenjében a *Felnőttek vagyunk* megszólítás és megnevezés. Befolyásoló hatású a fenyegetés (a cigarettásdobozon található feliratok: *A dohányzás halált okozhat*). Kognitív értelemben erős manipulatív hatással bír a kontraszthatás pl. a kampány-ellenkampány (Cialdini 1999), a disszonancia keltése, amelyet a befogadó maga akar majd megszüntetni.

A modern retorikai érvelés egyik meghatározó irányát adja a narratívum szerepének feltárása (Fisher 1987). A narratívum, a történetmondás meggyőző manipulatív lehetőségét az a felismerés nyújtja, hogy az ember alapvetően történetmondó, s ha a történet (szereplőinél, helyszíneinél fogva, vagy korábbi, esetleg interkontextusok létezése miatt) hiteles, meg tudja győzni a befogadót. Erre épülnek, többek között, a PR kommunikáció új műfaját példázó PR cikkek, amelyekben a kommunikált üzenetet (egy szolgáltatás használatát) történetbe foglalják, szereplőket és helyszíneket, valószínű cselekvéseket kapcsolnak hozzá.

2.3 A médium manipulatív jellege

A választott csatona, illetve médium is manipulatív jelleggel bírhat. A kommunikáció színtere, a hozzáférés lehetősége és módja hitelesítője vagy hiteltelenítője lehet az üzenetnek. A kommunikációs kampányok – a tömegkommunikációs folyamatok vizsgálatának tapasztalataiból következően – többféle médiumot és kommunikációs formát használnak, a hatás-hierarchiák tervezett modelljeinek megfelelően. Többnyire elsőként tematizálják a kommunikáció tárgyát (kogníció) erre a tömegkommunikáció csatornáit használják. Később az érzelmi viszonyulás és viselkedésváltozás elérésére a csoport-, illetve személyközi kommunikáció csatornáit alkalmazzák (McQuail-Windahl 1993). A csatorna választásával tehát egy politikus is közelebb kerülhet a tervezett üzenet befogadóihoz (pl. a kormányfő megjelenik az esti bulvárműsorban, illetve az állampolgárokkal, megszabott feltételek mellett reggelizik, nagygyűlést tart stb.). Ez igaz, természetesen a szervezeti kommunikációra is (pl. sétáló menedzsment, összéртекезlet vagy egyéni interjúk).

A számtalan manipulatív eszköz közül a fentiekben nyilvánvalóan csak néhány említésére kerülhetett sor. Ebben a tekintetben e tanulmány is befolyásol, hiszen kiválasztott példákkal él.

A manipuláció a tervezett kommunikáció jellemzője, a kommunikáció inherens adottsága, olyan hatás, melynek feltárása a célok jobb megismeréséhez vezethet. S ezen keresztül ahhoz, miként lesz a szó a hatalom gyakorlásának eszköze.

Irodalom

- Adamik T., A. Jászó A., Aczél P. 2004. *Retorika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bitzer, L. 1969. The Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric* 1. 1–15.
- Burke, K. 1962. *A Rhetoric of Motives*. New York: Meridian Books.
- Cialdini, R. 1999. *A befolyásolás lélektana*. Budapest: Corvinus Kiadó.
- Fisher, W. R. 1987. *Human Communication as Narration: Toward a Philosophy of Reason, Value and Action*. Columbia: University of South Carolina Press.
- McQuail, D., Windahl, S. 1993. *Communication Models for the Study of Mass Communication*. England: Pearson-Prentice Hall.
- Nowak-Wärneryd, K. E. 1985. *Kommunikation och åsikförändring*. Stockholm: Prisma.
- Ray, M.L. 1973. Marketing communication and the hierarchy of effects. In: Clarke, P. (ed.) *New Models for Communication Research*. Beverly Hills: Sage.
- Rogers, E.M., Storey, J.D. 1987. Communications campaigns. In: Berger, C.R., Chaffee, S.H (eds.) *Handbook of Communication Science*. Newbury Park: Sage. 817-846.
- Síklaki István 1994. *A meggyőzés pszichológiája*. Budapest: Scientia Humana.
- Sperber, D. 2000. *Metarepresentations*. Oxford: Oxford University Press.
- Stiff, J.B., Mongeau, P. A. 2003. *Persuasive Communication*. New York: The Guilford Press.
- Taillard, M.-O. 2000. Persuasive communication: The case of marketing. *UCLWPL* 12/2000. 145-174.

A metainformációs keret bemutatása a *Tatjana levele Anyeginhoz* című költemény és magyar fordítása(i) alapján

Simigné Fenyő Sarolta

1. Bevezetés

Az Anyegin magyarul először 1866-ban, három éves munka eredményeképpen jelent meg, Bérczy Károly fordításában. Az első fordítást olyan nagy siker övezte, hogy azt később Mészöly Gedeon (1945) próbálkozása sem tudta felülmúlni. Bár készült egy huszonegyedik századi fordítás is, Galgóczy Árpád (2004) kitűnő fordítása, amely nyelvünknek az utóbbi évtizedekben bekövetkezett átalakulásait is tükrözi, a magyar olvasók közül legtöbben még mindig Áprily Lajos (1953) Anyegin-fordítását ismerik. Azok számára, akik Tatjana levelét memoriterként még Áprily fordításában tanulták, úgy tűnik, hogy ez a változat adja vissza legjobban az eredeti mű hatását és hangulatát, ez segíti leginkább a magyar olvasót abban, hogy megértse Puskin korának égető társadalmi problémáit, valamint a szereplők cselekedeteit és gondolatvilágát.

A kongresszuson elhangzott előadásnak nem volt célja, hogy bármelyik fordítást is bírálja. Egy 20 perces előadás során maximum azt tehetjük meg, hogy az orosz irodalom eme gyöngyszeméből néhány sort kiválasztunk, és azt bizonyos szempontok alapján egybevetjük az eredetivel. Ez a néhány sor a Tatjana levelében is meglévő metainformációs keret volt, amely a levélben közlendő üzenetet, a tényleges információt közrefogja. Az elemzés során azt kísértük figyelemmel, hogy milyen technikai megoldásokat választottak, milyen döntéseket hoztak a fordítók (közülük is elsősorban Áprily Lajos) annak érdekében, hogy a magyar változatot az eredeti alkotás szintjére emeljék. Az előadás arra a kérdésre kereste a választ, hogy az invariáns tartalom átadásában és az azonos hatás kiváltásában milyen szerep jutott a nyelv metainformációs struktúráinak.

2. A metainformáció fogalma

A nyelvi közlést az információ és a metainformáció (az információról szóló információ) váltakozása jellemzi. Az információ mindig a nyelven kívüli valóságra, míg a metainformáció az információadó tudatában létező, virtuális valóságra vonatkozik. A metainformációt leggyakrabban igékkel és operátorokkal fejezzük ki, de a nyelv metainformációs elemei közé kell sorolnunk a metainformációs igékből képzett főneveket, sőt, a főnevekből képzett mellékneveket, vagy határozókat is. Metainformációt tartalmaz például a *titkolózik* ige (amely azt fejezi ki, hogy az információadó nem akarja a birtokában lévő információt a kommunikáció többi résztvevőjével megosztani), de ugyanez a metainformációs jegy jelen van a *titok* főnévben, a *titkos* melléknévben, és a *titokban* módhatározóban is. Tehát ezen utóbbiakat is a nyelv metainformációs elemei közé kell sorolnunk (Bańcerowski 2000; Lévai 2004). A nyelv metainformációs elemei az információadó tudatában létező, virtuális

valóságot tükrözik. A közvetett és közvetlen kommunikációban, többek között a levélírásban is, fontos szerepet töltenek be annak kifejezésében, hogy az információ adója hogyan viszonyul az általa továbbított információhoz.

3. A levélírás mint közvetett kommunikáció

A levélírás a közvetett emberi kommunikáció egyik fajtája. Jellemző rá, hogy az információ adója és vevője nem közös kommunikációs szituációban vesz részt, mindkettőjük számára más-más szituáció létezik. Az adót a vevőtől tér- és időbeli távolság választja el, és ilyenkor a levélírás egy lehetőség a kapcsolat felvételére. Levélírással általában akkor kerül sor, ha annak írója valamilyen, a valóságra, vagy belső szubjektív világára vonatkozó információt a vizuális csatornán keresztül szándékozik másokkal megosztani. A levélírásnak mint „műfajnak” is megvannak a maga szabályai, amelyek a levelet, mint műfajt más típusú szövegektől megkülönböztetik. A hagyományos levél megszólítással kezdődik, majd bevezető, üdvözlő formulával folytatódik. Törzsanyagát a fontos információ képezi, majd a levél egy jellegzetes, csakis a levélírással jellemző záró formulával ér véget. A megszólítás, a bevezető és a befejező mondat stílusát tekintve különböző lehet attól függően, hogy a levél írója, azaz az információ adója milyen – baráti vagy hivatalos – kapcsolatban van a címzettel, az információ vevőjével. A levélíró az ismeretség fokától függően kereszt- vagy vezetéknévén szólíthatja a címzettet. A tegeződést, illetve a magázódást pedig befolyásolhatja a korkülönbség, vagy a megszólított személy társadalmi hierarchiában elfoglalt helye.

4. A levélírás tartalmi és formai jellemzői Tatjana levelében

Tatjana levele, amely a világirodalom egyik legszebb szerelmes verse, több szempontból is rendhagyó. A társadalmi szokások és normák megszegése, valamint a levélírás formai szabályainak figyelmen kívül hagyása arra enged következtetni, hogy a levél a közölt információn, a szerelmi vallomáson kívül számos más üzenetet is tartalmaz.

Először is rendhagyó a kapcsolatfelvétel módja. Azzal, hogy nő kezdeményezi a kapcsolatot egy férfivel, az információ adója felrúgja a hagyományos társadalmi szabályokat, megsérti korának etikai normáit. Másodszor pedig azért rendhagyó a levél, mert orosz nyelven íródott, holott a 19. századi Oroszországban a nemesi családok közötti levelezés franciául folyt. Ezzel szemben Tatjana oroszul írt, ezzel az anyanyelv használatának fontosságát hangsúlyozta. A rendhagyó körülményeken kívül Tatjana levele formáját tekintve is eltér a hagyományos levelektől, a szokványos nyitó és záró formula helyett egy (nyitó és egy záró) metainformációs keret fogja közre. „Ez a szövegrész természeténél fogva nem az objektív világra utal, hanem az üzenet küldőjének gondolati-érzelmi világára” (Lévai 2007). Míg szónoki beszédekben, írásos dokumentumokban, mesékben és legtöbbször a levelekben is a metainformációt tartalmazó nyitó keret meglehetősen rövid, Tatjana levelében ez a keret nem zárul le a bevezető mondatokkal, hanem egy terjedelmes introduktív részzé alakul. Nem csoda tehát, hogy a vizsgált, és több szempontból is rendhagyó levél nem követi a levélírás formai szabályait. Ez legelőször abban nyilvánul meg, hogy hiányzik az elejéről a megszólítás. Tatjana sehogyan nem szólítja meg a számára kedves férfit. A megszólítás helyett egy másik figyelemfelkeltő formát választ: *А Я к вам пишу — чего же боле?* mondatokkal mintegy kezdő keretet biztosít a közölni kí-

vánt információnak, amit egy 15 soros, a levélírás körülményeit részletező, szintén a kerethez tartozó introduktív rész követ.

Az *én* személyes névmással azt hangsúlyozza, hogy vállalva az előítéleteket, ő ír, és nem a férfi, ahogy azt a 19. századi Oroszországban a társadalmi normák megkövetelték volna. Az *én írok* szerkezet a rendhagyó kapcsolatfelvételre utal, a figyelem felkeltésére szolgál, ugyanakkor – ha a levelet az információ és a meta-információ váltakozása szempontjából vizsgáljuk – megállapíthatjuk, hogy az *ír* meta-információs igével az információs csatornáról tudósít, arról, hogy a címzetthez az információ a vizuális csatornán keresztül fog érkezni. Az orosz *Я к вам пишу* szerkezet szó szerinti fordítása így hangzik: *Én önnek írok*. Tehát a kommunikációs partnerre, a szeretett férfira Tatjana itt, a levél elején még az *ön* személyes névmással utal, jelezve a távolságtartást, és azt, hogy betartja a Puskin korában elfogadott viselkedési normát, amely értelmében a tegeződés különmeműek körében nem volt ildomos. Bérczy és Mészöly fordításában a levél bevezető mondata egyaránt így hangzik: *Én írok önnek*. Mindhárom fordításban az ige előtt álló lexikai elem, az alany funkcióját betöltő személyes névmás kap hangsúlyt, és ez azt bizonyítja, hogy Tatjánáról korábban a fordítók ugyanazt tartották a legfontosabbnak: azt, hogy ő ír, ő kezdeményezi a kapcsolatfelvételt, és nem a férfi. Ezzel azt is sugallja, hogy bár rendkívül nagy hatással volt rá környezete, mégis megpróbált a kötöttségekkel szembeszállni. Abban is egységesek voltak az említett fordítók, hogy a mondatban az *ír* igenek csak két valenciáját érvényesítették. Ezzel szemben Áprily fordításában, amely így hangzik: *Én írok levelet magának*, a fordító az *ír* igenek mindhárom üres helyét kitöltötte, kihasználva a *valaki ír valamit valakinek* szerkezet nyújtotta összes lehetőséget. Megnevezte a cselekvő személyt, aki az információ adója (én), a cselekvés tárgyát (levél) és a kedvezményezettet, akinek a javára a cselekvés történt (magának). Áprily tehát azt is fontosnak tartotta, hogy kifejezze: az információátadás írásos formában, a levél mint speciális műfaj lehetőségeinek igénybevételével történik. Ezzel a betoldással, mint fakultatív átváltási művelettel kibontotta, explicitté tette, ami rejtve az eredetiben is benne volt. Szemantikai többletet teremtett, amely a magyar olvasók számára nyereséget jelent.

Bár a *что же боле?* kérdés elemei közül látszólag egyik sem hordoz meta-információt, a kérdésnek mint egésznek mégis meta-információs értéket kell tulajdonítanunk, hiszen rejtve benne van az információ továbbítását kifejező ige. A *Kell több?* kérdés azt sugallja: *írjak/mondjak még többet?* Tehát implicit módon itt is jelen van a meta-információ, amely egyrészt az előző állítást minősíti, másrészt, mint szövegszervező elem, a kérdés kapcsolatot teremt a következő szövegrésszel. A *Kell több?* szó szerinti megfelelést követően a *Что я могу еще сказать? (Még mit is mondhatnék?)* költői kérdést Áprily nemcsak ellentétes előjellel fordította, hanem a szituáció elemeit is felcserélte. A *- Nem mond ez eleget?* -kérdésnek fontos pragmatikai funkciót tulajdonított. A fordításban a hangsúlyt nem az információ adójára, hanem magára a levélírás tényére helyezte. Az utóbbi kérdés tehát az előző állításhoz és kérdéshez kapcsolódva állítást fejez ki, és a bevezető mondat igazságértékét erősíti meg: *Én írok levelet magának. Nem kell több. Ez a cselekedet mindent elmond, mindent megmagyaráz*. Ezzel a fordítás megerősíti: az információ adója meg

van győződve arról, hogy a címzett meg fogja érteni, tudatába be fogja építeni, milyen súlya van annak, hogy ő tollat ragadott.

A levél számára keretet biztosító bevezető sorok után (*Я к вам пишу – чего же боле? Что я могу еще сказать?*) a metainformációs keret egy, az orosz vagy magyar levelekben egyaránt szokatlan, terjedelmes, 15 soros introductív résszé alakul.

Az információadó még tizenöt sorban részletezi a levélírás körülményeire és a válaszdadásra vonatkozó reményteli gondolatait, amelyet az eredetiben is, és a fordításban is kiemeltünk. A költeménynek ez a része nem elsősorban a tárgyi valóságra, hanem az információadó szubjektív tudatában létező virtuális valóságra vonatkozik. A szöveg információs síkjához csak kötőszók, valamint hely-és időhatározók tartoznak. Ezeket gazdagon átszövik az információtovábbítás és az információszerzés módjára (vizuális és auditív csatorna), a memória állapotára, az információ tárolására, feldolgozására és értékelésére vonatkozó metainformációs szerkezetek, mint belső lelki folyamatok kifejezői. Az eredeti hatásának kiváltására olyan fordítói stratégiák szolgálnak, mint pl. az összevonás (*презрением наказать*→*megvet, иметь надежду*→*remél*), a teljes átalakítás (*моя несчастная доля*→*sorsom panaszszava*) és a betoldás (*сказать*→*szólni félttem, titokban, stb.*). Az introductív részt követően kerül sor a levélírás céljának megvalósítására, az alapinformáció továbbítására. Bár ezt a részt is gazdagon átszövik a metainformációs elemek, itt jóval több a tárgyi valóságra vonatkozó információ, mint az introductív részben.

A levelet befejező, záró keretet a következő sorok biztosítják. *Кончаю! Страшно перечесть.../Стыдом и страхом замираю.../ Но мне порукой ваша честь, / И смело ей себя вверяю... .* Ezek a sorok Áprily fordításában a következőképpen hangzanak: *Végzem! Átfutni nem merem, / Megöl a félelem s a szégyen, / De jelleme kezes nekem, Bízom: a sorsom van kezében.*

A záró sorok fordításában ugyanannyi a metainformációs elem, mint az eredetiben. A kommunikáció befejező fázisára utaló *Кончаю!* (*Befejezem*→*végzem*) igét, valamint a vizuális csatornán történő információközlésre utaló *перечесть* (*átolvasni / újra elolvasni*→*átfutni*) igét a fordító konkretizálja. A kommunikációs szituáció befejezésére utaló *Кончаю* metainformációs ige megfelelőjeként egy vele azonos tartalmat kifejező, de a magyar *befejezem* igénél kevesebb szótagú igét választ. A *végzem* igével az adó ugyanolyan módon tájékoztatja a címzettet arról, hogy a kommunikáció a befejezés stádiumába érkezett, mintha ezt a *befejezem* igével tenné. Ugyanakkor a fennmaradó két szótagot az *átfutni nem merem* szerkezetbe építi be, amely a *Страшно перечесть* szerkezet megfelelője lesz. Az eredetiben szereplő állítást tagadással váltja fel a fordító, ezzel is alátámasztva a levélíró szorongását, félelmeit.

5. Összegzés

Sajnos, terjedelmi korlátok miatt a világirodalom eme gyöngyszemének csak két kezdő és négy befejező sorát tudtuk a metainformációs struktúrák szempontjából elemezni. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a levél introductív része, az első két sort követő 15 sor fordításakor Áprily Lajos mindössze egy metainformációs elemet hagyott ki, ugyanakkor hat esetben toldott be olyan metainformációs elemeket, amelyek az információadó lelki vívódását teszik szemléletessé a magyar olvasók számára. Ezek a következők: *levél, panaszszó, visszhangot ad, szólni félttem, titokban,*

bevallom. A metainformációs elemekkel kapcsolatos fordítói stratégiák nagymértékben hozzájárulnak ahhoz, hogy Áprily fordítása az eredeti költemény gondolatait hűen adja vissza, ezáltal a magyar olvasót ugyanolyan élményben részesítse, mihelyt az Anyegin oroszul olvasta volna.

Melléklet

Az tárgyalt metainformációs elemek bemutatása

Я к вам пишу — **чего же боле?**
Что я могу еще **сказать?**
Теперь, я **знаю**, в вашей **воле**
Меня **презрением наказать.**
Но вы, к моей несчастной доле
Хоть **каплю жалости храня,**
Вы не **оставите** меня.
Сначала я **молчать** хотела;
Поверьте: моего стыда
Вы не **узнали** б никогда,
Когда б **надежду** я **имела**
Хоть редко, хоть в неделю раз
В деревне нашей **видеть** вас,
Чтоб только **слышать** ваши речи,
Вам **слово** **молвить**, и потом
Все **думать, думать** об одном
И день и ночь до новой встречи.

Én írok levelet magának –
Kell több? Nem **mond** ez eleget?
Méltán **tarthatja** hát jogának,
Hogy most **megvessen** engemet.
De ha sorsom **panaszszavának**
Szívében egy csepp hely marad,
Nem **fordul el, visszhangot ad.**
Hallgattam eddig, **szólni féltem,**
És **higgye el, hogy szégyenem**
Nem **tudta** volna **meg** sosem,
Amíg **titokban** azt **reméltem,**
Hogy lesz falunkban alkalom,
S hetenként egyszer **láthatom;**
Csak hogy **halljam** **szavát, bevallom,**
Szóljak magához s azután
Mind egyre **gondoljak** csupán,
Éjjel-nappal, míg újra **hallom.**

Irodalom

- Bańcerowski, J. 2000. *A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései*. Budapest: ELTE BTK. Szláv és Balti Filológiai Intézet, Lengyel Filológiai Tanszék.
<http://sagv.gyakg.uszeged.hu/tantargy/orosz/PUBLIC.WWW/Deme.htm>
- Lévai B. (szerk.) 2004. *Alapinformáció és metainformáció*. Debrecen: Debreceni Egyetem, Szlavisztikai Intézet.
- Lévai B. 2007. *Metainformáció a szövegben*. Debrecen. Megjelenés alatt.

Források

- Galgóczy Á. 2004. Szerettem önt... *Válogatás Alekszandr Puskin költészetéből*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Két magyar Amnyegin – Puskin verses regénye Bérczy Károly és Áprily Lajos fordításában*. 1984. Budapest: Európa Könyvkiadó.

XIII. Interkulturális kommunikáció

Értékrendi konfliktus – pszichikai zaj a kultúraközi kommunikációban

Borgulya Ágnes

1. Bevezetés

Friss adatok azt mutatják, hogy országunkban emelkedik az Európai Unióból érkező munkavállalók száma. A jelenleg hazánkban dolgozó mintegy tizenhétézer unióbeli külföldi kisebb részben vezető beosztású német, francia, osztrák, ír, svéd, spanyol, portugál és finn, nagyobb részben szlovák és lengyel vendégmunkás. Ugyanakkor az Unió egyre több országa nyitja meg munkaerőpiacát a magyarok előtt és egyre élénkebbek a felsőoktatás diákcsere kapcsolatai is: magyar diákok utaznak külföldre tanulmányok céljából és egyre több külföldi diák érkezik tanulni főiskoláinkra, egyetemeinkre. Ez a tény is erősíti annak szükségességét, hogy tovább kutassuk az Európán belüli kultúraközi kommunikáció zavaró jelenségeit.

Európában az egyes nemzeti és etnikai kultúrák között számos hasonlóságot és jelentős különbségeket találunk. Jelen írásomban olyan konfliktusokkal foglalkozom, amelyek különböző értékrendű egyének között támadnak. Ezek azért fontosak a téma szempontjából, mert az értékrendi konfliktusok erősen befolyásolják a kommunikáció sikerességét. Bár értékrendi különbségekből eredően azonos kultúrában szocializálódott egyének között is támadnak konfliktusok, eltérő kultúrák képviselői között sokkal gyakoribb, hogy a konfliktusok és kommunikációs zavarok háttérében mély értékrendi eltérések állnak.

Egymással kooperáló egyének értékrendi különbségei gyakran eredményeznek egymással szembeni negatív viszonyulásokat, negatív attitűdöket. A különbségek alapja lehet többek között az eltérő hit, vagy a munkához, a családhoz, az emberi élethez, az erkölcsi normák egyes kategóriáihoz való eltérő viszonyulás és még számos egyéb. Értékrendi különbségekből fakadó tipikus negatív attitűdök például a bizalmatlanság, az előítélet, a felsőbb-, illetve alsóbbrendűségi érzés, egymás személyiségének elutasítása, szélsőséges esetben a gyűlölet. Írásomban azt vizsgálom, hogyan válnak az ilyen negatív attitűdök a kommunikációban pszichikai zajjá és kommunikációs zavarok forrásává. Egy empirikus vizsgálat, a European Values Study (EVS), eredményeire támaszkodva pedig ahhoz gyűjtök adatokat, hogy léteznek-e Európa különböző nemzeti közösségeinek értékrendjében olyan mély különbségek és oly erős negatív attitűdök, amelyek konfliktusokhoz és a kommunikáció zavaraihoz vezetnek.

2. A konfliktus

A konfliktus szó a latin 'confligere' (feszíteni) igére vezethető vissza, legáltalánosabb értelemben olyan nézeteltéréseket, feszültségeket jelöl, amelyeket negatív érzések kísérnek. Alapját nem maga a nézeteltérés képezi, hanem az a mód, ahogyan a konfliktusba kerülő egyének azt megélik és kezelik (Kreyenberg 2005:21). Stanger (1967) pszichológiai definíciója szerint a konfliktus "olyan helyzet, amelyben két

vagy több egyén egy bizonyos cél elérésére vágyik, és úgy véli, a célt vagy az egyik, vagy a másik egyén (csoport) érheti el, de nem érhetik el mindketten.” A konfliktust jellemzi egy adott *konfliktushelyzet* megléte (a két vagy több egyén úgy érzi, kölcsönösen összeegyeztethetetlen célok vezérlik őket), a *konfliktus-attitűd* (jellemző pszichikai állapot, amely annak következtében jön létre, hogy az egyén konfliktushelyzetbe kerül; ez lehet agresszivitás, félelem, frusztráció, ellenséges érzület, stb.) és a *konfliktus-viselkedés* (az adott konfliktushelyzetben megnyilvánuló konkrét cselekvés, amellyel az egyén módosítani igyekszik a másik fél céljait, vagy el akarja azt téríteni szándékától).

Konfliktusok keletkezhetnek személyes, pénzügyi vagy technikai források elosztása, birtoklása körül (*elosztási konfliktusok*), szociális rendszerekben elfoglalt helyek körül (*pozicionális konfliktusok*), valamint abból, hogy „együttműködni kényszerülő szereplők kooperációs tulajdonságai nem egyeznek meg – ugyanazokat a dolgokat másképp látják, ugyanazokat a helyzeteket másképp értelmezik, ugyanazonkon a mondatokon mást értenek, ugyanazok a problémák az egyiknek más súllyal jelennek meg a munkájában, életében, értékrendszerében, csoportkapcsolataiban, mint a másiknak (*kooperációs konfliktusok*)” (Jávor – Rozgonyi 2005:87).

3. Hit-, értékrend- és normabeli különbségek és negatív attitűdök

A kooperációs konfliktusok fő okai tehát a világ jelenségeinek eltérő értelmezéséből és megítéléséből, ennek következtében adott helyzetekben bekövetkező eltérő reakciókból következnek. Az, hogy egy közösség tagjai miként értelmezik egy-egy természetbeli vagy emberi megnyilvánulást (pl. mennydörgést vagy egy koldus alamizsna-kérését), a közösség kultúrájának a következménye. Ebben a közösség hitvilágának, (a mennydörgés isteni vagy fizikai magyarázatának), érték és norma-rendszerének (a szegényekkel való együttérzésnek vagy szerencsétlen helyzetükért felelőssé tételének) van döntő szerepe.

3.1. Hit- és értékrendbeli eltérések

A kultúrantropológia a kulturális konfliktusok okát keresve mélyrétegbeli (alapvető viszonyulások, felevések, világnézetek) és ezekre épülő érték- és normarendszerbeli különbségekre hívja fel a figyelmet.

Hitbeli különbségek

Kluckhohn és Strodtbeck (1961): öt kategóriába sorolja a mélyrétegbeli alapvető eltéréseket: az adott közösség tagjainak az emberi természetről alkotott nézete, a természethez fűződő viszonya, az időhöz viszonyulása, az emberi tevékenység lényegéről, (a tett és a lét viszonyáról) és az emberek közötti viszonyokról kialakított nézete. A közösség tagja e kategóriákba sorolható kérdéseire (mint például: mi az emberi tekintély alapja? Az életkor, a vagyon, az egyéni teljesítmény, a származás, a nem?) a vallás, az ideológiák révén kap választ. A különböző vallások, ideológiák, különböző válaszokat adnak e kérdésekre és ebből eredően eltérő értékrendet alakítanak ki (pl. buddhizmus vagy a protestáns etika hatása a munkához való viszonyulásra; Hidasi 2005: 46).

A munkával kapcsolatos értékrendbeli eltérések

A nemzetközi közös vállalkozások keretében, a több kultúrájú munkahelyeken és oktatási intézményekben együtt végzett munka harmonikussága és eredményessége döntően függ a munkával kapcsolatos értékrendtől. Nyilvánvaló, hogy az elmúlt negyedszázad kultúra-összehasonlító kutatásaiban (Hofstede, Trompenaars, STRATOS, GLOBE-felmérés) emiatt kapott kiemelt szerepet a munka és a vezetés világa. A létről és a cselekvésről alkotott alapfelfogás hatással van arra, hogy az egyén mennyire tartja léte értelmének a munkát, nagy teljesítmények elérését; önmaga kiteljesítését a munkában látja-e; mennyire fontos neki a magas fizetés, a társadalmi megbecsülés, a szabadság, a sok szabadidő, az, hogy a társadalom számára értékes munkát végezzen, vagy az, hogy munkahelyén jól érezze magát, munkatársai barátként vegyék körül. Ezek az értékek döntően meghatározzák az egyének motivációját munkájuk végzése közben. Nyilvánvaló, hogy az olyan többkultúrájú munkahelyen, ahol az egyik kultúrabeli egyén élete értelmét látja abban, hogy kifogástalan munkát végezzen és a család, a szabadidő terhére is teljesítse a rá kiszabott feladatokat, könnyen kerül konfliktusba egy olyan egyénnel, aki számára a szabadidő, vagy a kellemes munkatársak nagyobb értéket jelentenek, mint az elérhető legnagyobb teljesítmény. Az előző, léhának, dologkerülőnek látva társát, könnyen fejleszthet ki magában negatív attitűdöt vele szemben, míg a másik azért érezhet negatívan társa iránt, mert értelmetlen, megszállott munkamániásnak tartja. Ha kooperálniuk kell egymással, készen áll a konfliktus alapja.

3.2 Különbségek az erkölcsi normák vonatkozásában

„Ahhoz, hogy egy kisebb társadalmi közösség működőképes legyen, – írja Andorka (2003:489) – tagjainak követniük kell bizonyos viselkedési szabályokat, normákat, máskülönben viselkedésük a társadalom többi tagja számára kiszámíthatatlanná válik, és ezáltal lehetetlenné válik az együttműködés. Vannak erkölcsi szabályok, amelyeknek megszegését a társadalom többi tagja többé-kevésbé egyöntetű és erős rosszallással, megvetéssel bünteti”. A magatartásbeli elvárások azonban kultúrközösségenként nagyon eltérhetnek egymástól. Míg az egyik kultúrközösség tagjai természetesnek, de legalábbis bocsánatosnak tekintik például apróbb munkahelyi javak személyes célra fordítását (a szolgálati autó, a telefon, az irodai berendezések magán célra használatát), addig az ilyen magatartás más kultúrákban felháborodást vált ki. Ha egy munkaközösségbe kerül két ilyen eltérő normák által vezérelt egyén, az egyik tolvajnak, míg a másik életteretlenségnek ítélteti társát és kialakul a tolvajjal, vagy a balekkel szembeni negatív attitűd.

4. A negatív attitűdök és viselkedések a kommunikációban

A vallás-, a hit-, az érték- és viselkedésbeli eltérés negatív attitűdöket (bizalmatlanságot, előítéletet, agressziót stb.) válthat tehát ki, magatartások félreértelmezéséhez, kulturális konfliktushoz vezethet, ezzel pedig kooperációs ütközés és további kommunikációs zavar, csőd forrása lehet.

A negatív attitűd ugyanis negatív előfeltevéseket kelt az egyénben a kommunikációs partner várható cselekedeteit, viselkedését, kommunikációs magatartását illetően. A negatív előrevetítés szűrőként, zajként kezd működni a kommunikációs folyamatban. Miként a fizikai zaj foghatatlanná tesz jelzéseket azáltal, hogy elnyomja

azokat, úgy tesz foghatatlanná semleges vagy pozitív jelzéseket a negatív érzelem: a negatívan hangolt egyén azt engedi át érzelmi szűrőjén, azt „hallja ki” az üzenetből, ami megerősíti előfeltevését. A negatív attitűdök többnyire metakommunikációs csatornákon keresztül közvetítődnek. A negatív szignál sértően hat a kommunikációs partnerre, erős érzelmeket kelt és negatív visszacsatolást vált ki, amit a negatív attitűdös egyén ellenséges viselkedésként él meg, ennek következtében negatív attitűdje erősödik. Előáll a kommunikációs konfliktus és spirális folyamattá válik: a negatív attitűdös intoleranciája, gyanakvása nő. Különösen felerősödik az elutasítás, ha az egyének előítélettel lépnek egymással kapcsolatba.

5. Pszichikai zajforrások az európai kommunikációban

Kiinduló kérdésem az, hogy az európai kultúrán belül léteznek-e akkora hit-, munkaértékrend- és normabeli különbségek, vannak-e olyan erős előítéletek, negatív beállítódások, hogy az általuk determinált egyének közös munkavégzésében kommunikációs konfliktusokra kell számítani. E kérdés megválaszolásához az EVS-felmérés eredményeire támaszkodtam.

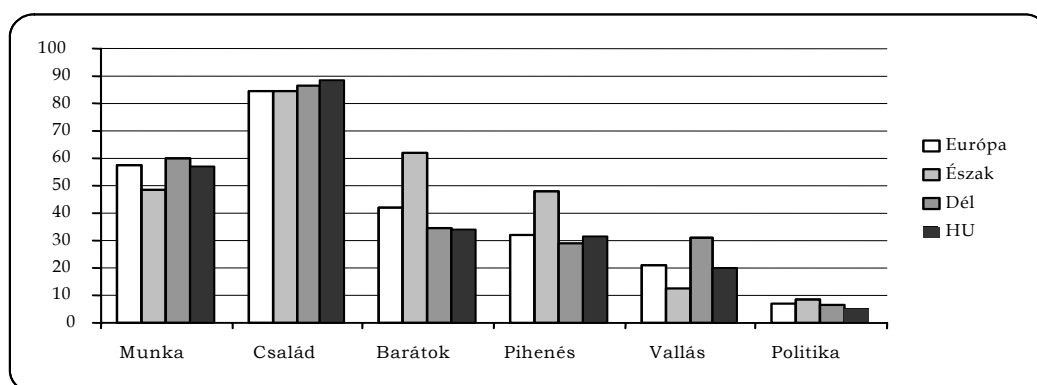
5.1. Az EVS-felmérés

A European Values Study olyan longitudinális nemzetközi értékrendkutatás, amelynek központja a leuveni és tilburgi egyetemek. 1981 óta immár negyedik hullámban folyik adatgyűjtés az európai alapvető szociális, kulturális, politikai, vallási, morális értékek feltárása céljából. Az induláskor 16 nyugat-európai országra kiterjedő felmérés az európai kultúrát a következő kérdésekre választ várva vizsgálta: Homogén és tartós értékrendű-e az európai kultúra? Változnak-e az értékek Európában, ha igen, milyen irányba? Mi jelenti az egységet az európai kultúrában? Az 1999/2000-ban lefolytatott harmadik felmérési hullámban már 32 európai ország, köztük Magyarország is részt vett. Összesen 39.797 alany egyenként 300 kérdésre adott választ a család, a munka, a vallás, a demokrácia, a politika, a környezet, a házasság, a nemek, a szerepek, az erkölcs, az etika kérdésköreire vonatkozóan. Kitér a kutatás az ellenséges attitűdök, az előítéletek felmérésére is. E hatalmas adatbázisból a magam kérdéseimhez kerestem tényanyagot, szembeállítva egymással a közismert kulturális törésvonalak két oldalán elhelyezkedő országokat, vagy országcsoportokat, így Észak- és Dél-Európát, a régi és az új tagállamokat és közöttük valamennyi esetben elhelyeztem Magyarországot.

5.2. Hitbeli, értékrendi, etikai és attitűd-különbségek az EVS alapján

A 1990-2000-es felmérés adataiból szembetűnik, hogy az élet jelentős komponenseit illetően nincsenek szélsőséges eltérések az európai nemzeti értékrendek között.

Mint az 1. ábra mutatja, a munka, a család, a barátok, a pihenés, a vallás, a politika fontosságát (100 pontos fontossági skálán jelölve) szélsőséges eltérések nélkül tartják életükben értéknek az európaiak. Leghomogénebb a család megítélése és egyben a legnagyobb érték képviselője is. Legnagyobb, közel 30 pontnyi eltérés a barátok fontosságában van az északiak és a magyarok között az északiak javára, 20 pontnyival fontosabb a pihenés, a szabadidő az északiaknak, mint a délieknek, viszont ugyanennyivel fontosabb a vallás a délieknek, mint az északiaknak.

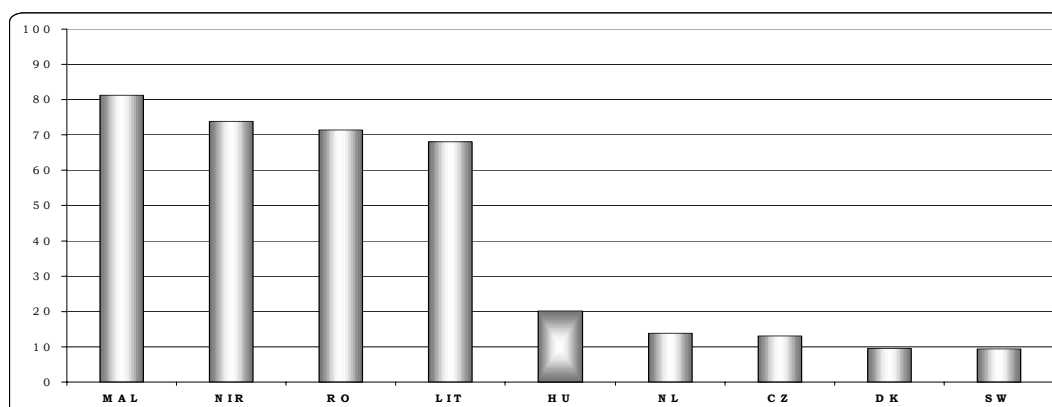


1. ábra

Fő értékrendi kategóriák fontossága európai átlagban, Észak- és Dél-Európában, valamint Magyarországon

A hit kérdése

Az Istenbe vetett hit kérdésében ugyancsak Észak és Dél között van legnagyobb különbség. Ezt mutatja a 2. ábra, amely a „Hisz-e Ön Istenben?” kérdés „Igen” válaszainak arányait tükrözi a legszélsőségekből álló nyolc európai országban és Magyarországon. Eszerint a leginkább istenhívő máltaiak és a legkevésbé hívő svédok között mintegy 70 pontnyi az eltérés.



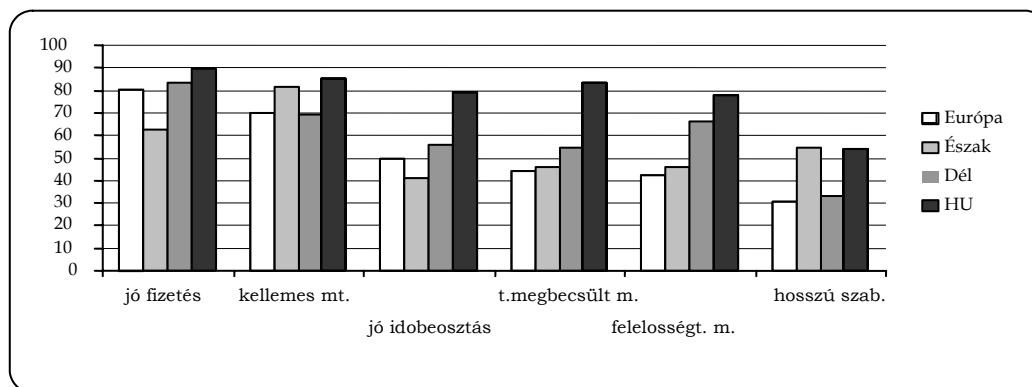
2. ábra

Az Istenbe vetett hit

A munkával és munkahellyel kapcsolatos értékek

A feltett kérdés így hangzott: „Ön, személy szerint, mit tart nagyon fontosnak a munkájával kapcsolatban”: a jó fizetést, a kellemes munkatársakat, az érdekes munkát, a biztonságos munkahelyet, a saját képességnek megfelelő munkát, az önmegvalósítás lehetőségét, a jó időbeosztást, az emberekkel való találkozás lehetőségét, a kezdeményezési lehetőségeket, a társadalmilag megbecsült munkát, a felelősségteljes munkát, a társadalom számára hasznos munkát, a jó előrejutási lehetőségeket, a kevés stresszt, a hosszú szabadságot? Ha részekre bontjuk a munkában fellelhető értékeket, már szembeötlő különbségek rajzolódnak ki Európán belül. Ezt mutatja a

3. ábra. Feltűnő, hogy a magyarok valamennyi tényezőt nagyon fontosnak tartják: a magas fizetést éppúgy, mint a kellemes munkatársakat, vagy a jó időbeosztást, a munka társadalmi megbecsültségét és felelősségteljes voltát (a válaszok e tényezőket 80 és 90 pont közötti fontosságúnak mutatják), csupán a hosszú szabadság jelent kisebb értéket. Ezek a magyar értékek jóval magasabbak, mint az északiaké a jó időbeosztás, a társadalmi megbecsülés és a felelősségteljes munka fontossága tekintetében, és magasabbak a déliekéinél a szabadság hosszát illetően, akik még nálunk is lényegesen kevésbé tartják fontosnak a hosszú szabadságot.

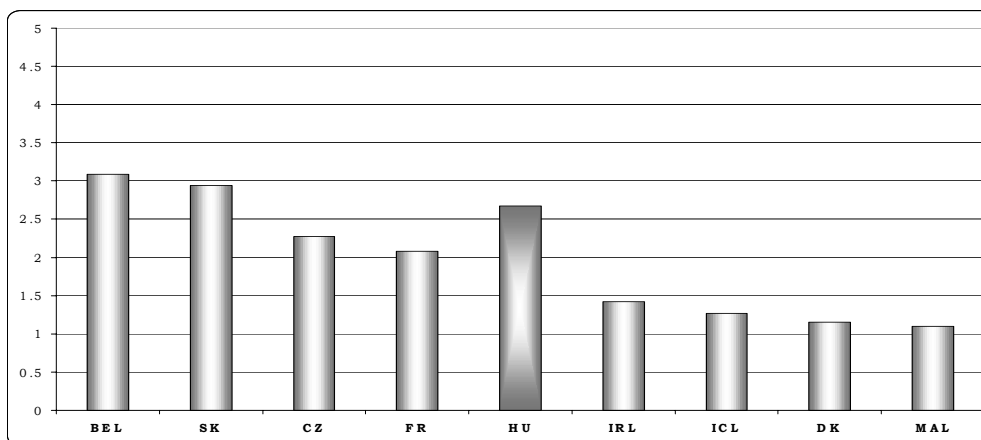


3. ábra

A munkával és munkahellyel kapcsolatos néhány érték fontossága az európai átlagot, Északot és Délt, valamint Magyarországot összehasonlítva

Az erkölcsi normák, a társadalmi moralitás kérdései

E kérdéskörből a terjedelmi korlátok miatt csupán egyet ragadok ki. „Kérem, mondja meg, hogy *csúszópénz elfogadását* mindig megengedhetőnek tartja-e, vagy soha? – hangzik a kérdés. Az EVS megállapítása szerint Európa társadalma morálisan nagy eltéréseket mutat. A gazdagabb társadalmak polgárai kevésbé szigorúak az egyéni előnyökhöz jutás kérdésében, a szegényebb országok kevésbé toleránsak.



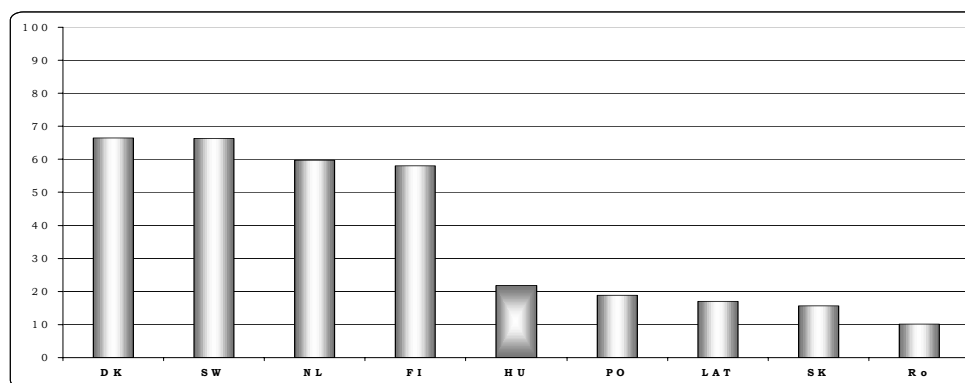
4. ábra

Csúszópénz elfogadásának megítélése Európában

A számadatok azt mutatják (4. ábra), hogy e kérdés megválaszolásában a legnagyobb eltérés a belgák és a máltaiak között van. Hasonló az eltérést találunk más, a csoportba tartozó kérdéseknél is (mint például az adózás megkerülése, vagy jogtalan állami juttatások igénybevétele).

Attitűdök: bizalom, előítélet

Számunkra az egyik legérdekesebb csoport az *attitűdök, a bizalom, az előítéletek* kérdése. A *bizalom* a kommunikáció egyik alappillére. A hit a másik fél korrektségében, nem félrevezető magatartásában, morális szilárdságában, abban, hogy nem él vissza gyengéinkkel, helyettesíti a harmadik fél által történő ellenőrzést, a jogrendszer direkt érvényesítését, megkönnyíti az információ kicserélését és a felek közti kommunikációt. Kevesebb szabályozást tesz szükségessé. A bizalmatlanság, mint negatív attitűd, rombolja a hatékony kommunikációt. Az EVS a bizalom kategóriáját kutatva az alábbi kérdést tette fel: *Melyik véleménnyel ért Ön inkább egyet: a legtöbb emberben meg lehet bízni, vagy: az ember nem lehet elég óvatos másokkal szemben?* A kapott európai szélső értékeket a 5. ábra mutatja.



5. ábra

A megbízhatóság megítélése

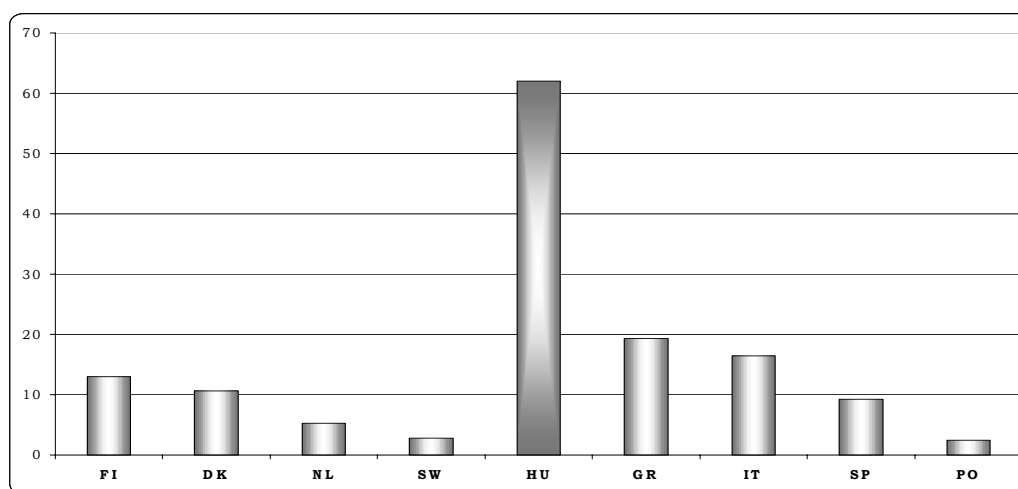
„A legtöbb emberben meg lehet bízni” válaszok aránya Európa országaiban és Magyarországon.

Eszerint a dánok és a svédek, majd a hollandok és a finnek érznek legnagyobb bizalmat mások iránt, a legkisebb bizalommal pedig a románok és a szlovákok vannak embertársaik iránt. A magyarok és a dánok között is több mint 40 pontnyi az eltérés. Ez az index is előrevetíti például egy dán – magyar munkakapcsolatban a metakommunikációban megnyilvánuló, vagy akár a szabályozásban megjelenő eltérő bizalom-kezelést.

Hasonlóan következtetések levonására készítenek az *előítéletek* (különböző szintű) jelenléte az európai társadalmakban. Az előítélet egy személy (embercsoport) iránti negatív attitűd, ellenérzés, ellenséges érzelm, aminek „pusztán annyi az alapja, hogy az adott egyén egy bizonyos csoport tagja. Ennek következtében feltételezik róla, hogy a csoportnak tulajdonított negatív tulajdonságokkal ő is rendelkezik” (Allport 1999:36). A kommunikációban a legerősebb pszichikai zaj.

Az EVS az alábbi csoportokkal szemben feltételezhető előítéletet vizsgálta kérdéssel: *Jelölje meg az adott listán azokat, akiket nem szeretne szomszédainak!* Büntetett előéletűek, más fajhoz tartozó emberek, szélső balosok, alkoholisták, szélső jobboldaliak, nagycsaládosok, érzelmileg bizonytalan emberek, mohamedánok, bevándorlók, külföldi munkások, AIDS-esek, kábítószeresek, homoszexuálisok, cigányok, zsidók.

Elgondolkodtató lehet például a külföldi munkásokkal szembeni attitűd a legelfogadóbb és legkevésbé elfogadó régi uniós tagországok és Magyarország összevetésében (6. ábra). Magyarország még a legkevésbé befogadó görögökhöz képest is igen magasan, mint egy 40 ponttal emelkedik ki elutasításával.



6. ábra
*Vendégmunkások mint szomszédok:
elutasításuk az EU tagállamaiban és Magyarországon*

A szomszédként való elutasítás arra enged következtetni, hogy az előítéletek nemcsak a munka szféráján kívül, hanem azon belül is megjelennek.

6. Következtetések: Pszichikai zajforrások az európai kultúraközi kommunikációban – az EVS tükrében

Az EVS megállapítása szerint Európában sok alapvető életkomponens nagyon hasonló helyet foglal el a különböző nemzeti kultúrák értékrendjében, például a család, a munka, a vallás, a politika fontosságát illetően. Azonban jelentős különbségek is vannak az értékrendben. A munkával és a munkahellyel szembeni elvárások, az erkölcsi normák és az etikus magatartás megítélése számos kooperációs konfliktust hordoz magában a közös munkavégzés keretében. Ehhez negatív attitűdök és negatív magatartások sora társul. Nagy különbség van a bizalom megnyilvánulásában és igen erős előítéletek élnek bizonyos etnikumokkal, idegen embercsoportokkal szemben, különösen az új tagállamok, mint kultúrközösségek tagjaiban. Ezekben az országokban kisebb a tolerancia a társadalmi normáktól való elhajlás tekintetében is.

E negatív viszonyulások konfliktusok forrásai lehetnek, a kommunikációban érzelmi zajként működnek és előre jelezhető zavarokat okoznak. Az európai kultúra sokszínűsége tehát kooperációs konfliktusok forrása is.

Irodalom

- Allport, G.W. 1999. *Az előítélet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Andorka R. 2003- *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Arts, W. – Hagenaars, J. – Halman, L. 2003. *The cultural Diversity of European Unity*. Leiden – Boston: Brill.
- GLOBE – felmérés. 2002. In: Bakacsi Gy. – Takács S. – Karácsnyi A. Imrek V. Eastern European cluster: tradition and transition. *Journal of World Business*. 37. szám 69-80.
- Hagenaars, J. – Halman, L. – Moors, G. 2003. Exploring Europe's basic values map. In: Arts, W. – Hagenaars, J. – Halman, L. *The cultural Diversity of European Unity*. Leiden - Boston. Brill. 23-48.
- Halman, L. 2003. *The European Values Study: A Third Wave*. Tilburg: EVS, WORC, Tilburg University.
- Hidasi, J. 2005. *Intercultural Communication*. Sangensha.
- Hofstede, G. 1980. *Culture's consequences: International Differences in Work-related Values*. Beverly Hills, Calif: Sage.
- Jávor I. – Rozgonyi T. 2005. *Hatalom, konfliktus, kultúra*. Budapest: KJK-Kerszöv.
- Kluckhohn, F.R. – Strodtbeck, F.L. 1961. *Variations in Value Orientation*. Evanston, Ill.: Peterson Row.
- Kreyenberg, J. 2005. *Handbuch Konflikt-Management*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Stanger, R. 1967. *Psychological Aspects of International Conflict*. Belmont, Calif.: Brooks /Cole.
- STRATOS-felmérés. 1996. Borgulya Iné – Bencze V. – Kiss T. A kis- és középméretű vállalatok értékrendje, stratégiai magatartása. *Marketing & Menedzsment* 6. 30-38.
- Trompenaars, F. 1996. *Riding the Waves of Culture*. London: Nicholas Brealey Publ.

Nemzetközi kitekintés az „interkulturális kommunikáció” tantárgyi státuszára

Hidasi Judit

1. A kommunikáció-tudomány előretörése a XXI. században

A kommunikáció mint jelenség örök idők óta létezik és működik. Az élő világ fennállása óta van és funkcionál, ezen belül az emberi kommunikáció pedig az emberiség megjelenésével egyidejű. Az ember, mint társadalmi lény, mindig is rá volt utalva a kommunikációra, a kapcsolattartásra – részben természeti környezetével, részben pedig embertársaival. Igaz, hogy a kommunikáció formái és módszerei az idők folyamán a technológiai és társadalmi lehetőségek függvényében változtak és változnak, de alapvetően a mechanizmus maga mind a mai napig érvényes. Mégis tudománnyá és egyetemeken oktatott tárggyá csak az utóbbi évtizedekben lépett elő. Mi teszi időszerűvé és fontossá a kommunikációkutatást és oktatást napjainkban?

Az elsőszerű ok az, hogy a várakozásokkal ellentétben (ld. *contact theory* Allport 1954) a nemzetközi mozgástér kiszélesedése ellenére nem csökkenni, hanem emelkedni látszik a kommunikációs konfliktusok száma. Noha optimista jóslatok szerint a nemzetközi mobilitás felerősödésével és a kommunikáció lehetőségeinek a javulásával a kölcsönös megértésnek javulnia kellene (Pettigrew and Tropp 2002), egyelőre magunk körül a világban több példát látunk az ellenkezőjére. Az ugyanis, hogy napjainkban a nemzetközi érintkezések száma a történelemben még soha nem tapasztalt nagyságrendet ért el, még nem jelenti azt, hogy a kommunikációs problémák csökkennének. Sőt a kommunikációs konfliktusok attól sem látszanak enyhülni, hogy az intézményesített idegennyelv-oktatás is eddig még soha nem látott méreteket öltött. Noha remélhető és prognosztizálható, hogy a nyelvi (idegen nyelvi) ismeretek minősége javulni fog, ámde ebből még nem következik a kommunikációs sűrűlódások számának a csökkenése. (A férj és a feleség sem azért veszekszik, mintha nyelvi problémáik lennének, és az apa-fia viták sem azért keletkeznek, mert eltérő a nyelvi hátterük...). Sokkal inkább prognosztizálható az, hogy **az érintkezések megszorodásából eredő konfliktusokra vonatkozó ismeretek szerepe felértékelődik**. Következésképpen az előrejelzések és a megelőzési módok kidolgozása sokkal sürgetőbben jelentkezik, mint bármikor korábban a történelemben.

2. A kommunikációs stúdiumok

Ha felütünk manapság egy egyetemi tanulmányi programot, akkor valószínűsíthető, hogy találkozunk benne valamiféle „humán kommunikáció” tantárggyal bármilyen szokról is legyen szó. A „nemzetközi kommunikáció”, „üzleti kommunikáció”, „közéleti kommunikáció”, „kultúraközi kommunikáció”, „személyközi kommunikáció”, „média-kommunikáció”, „nem-verbális kommunikáció” stb. elnevezések mögött lévő tartalom nem mindig világosan lehatárolt és az átfedések sem ritkák a fogalmi és a tartalmi tisztázatlanságok következtében (Hidasi 2005).

A jelenleg forgalomban lévő kommunikáció monográfiák és tankönyvek döntő hányada az aktánsok kiléte szerinti felosztásban tárgyalja a kommunikációt (Griffin 1997; Haney 1992; Littlejohn 1983; Tubbs & Moss 2003; etc.).

Tehát:

személyközi kommunikáció
interjú típusú kommunikáció
kis-csoportos kommunikáció
közéleti kommunikáció
média kommunikáció.

Ez a bontás éretelemszerűen lehetőséget ad arra is, hogy az egyes kommunikáció típusok kiemelten, önállóan képezzék elmélyült vizsgálat tárgyát. Ezek a kommunikáció típusok a nem-hangzó, azaz az **írott kommunikációban** is elkülöníthetők, habár akkor a műfaj, és a kapcsolat jellege is változik.

A emberek közötti kommunikáció folyhat nyelvi és nem-nyelvi eszközök igénybe vételével. Emiatt szokás önálló stúdiumként **nem-nyelvi kommunikációról** is beszélni (Ekman & Friesen 1978; Hall 1975; Knapp & Hall 1997; stb.). Ezt legitimálja az a tény, hogy mint ismeretes, az emberek között zajló kommunikáció döntő hányada (kb.80%) nem-nyelvi úton zajlik (Hidas 2004: 80-81), és így rendkívül fajsúlyos tényező a kommunikációs aktusban. Ráadásul nagyon sok fajtája és változata van - ezért beható vizsgálatához számos társtudomány mozgósítása is elengedhetetlen (Bańcerowski 2003). De miután ez egy újabb vetülete a kommunikáció megközelítésének, ezért a fentebb felsorolt valamennyi kommunikáció-típushoz önállóan is hozzárendelhető.

Tovább finomítja a képet, ha a kommunikáló felek nem azonos kultúra képviselői, azaz ha eltérő kulturális háttérrel rendelkeznek. Ebben az esetben beszélünk interkulturális, azaz **kultúraközi kommunikációról**. Mint ismeretes, interkulturálison érthető egyrészt az azonos országban élő, de valamilyen paraméterben (szociálisan, nemzedékileg, nemileg vagy vallásilag, stb.) eltérő szubkultúrák képviselői közötti kommunikáció, másrészt a nemzetközi éretelemben vett eltérő kultúrák képviselői közötti kommunikáció. Léven ez egy újabb dimenziója a kommunikáció megközelítésének, így valamennyi már említett kommunikáció típushoz is hozzárendelhető. Ilyenformán kutatható például a „személyközi kommunikáció interkulturális összevetésben”, stb.

Miután azonban ugyanannak a jelenségnek a különféle vetületeiről van szó, célszerű ezeket együttesen kezelni. Ez vonatkozik a kutatásra csakúgy, mint az oktatásra.

3. Az „interkulturális kommunikáció” az oktatásban

3.1 A még nem is olyan távoli múltban az interkulturális kommunikáció mint stúdium a nemzetközi mozgástérben és kapcsolatokban működő szakemberek (diplomaták, kémek, misszionáriusok, katonák, stb.) felkészítésének volt egyik eleme – de a más pályákra felkészítő szakokon nem szerepelt a tantervben, abból a megfontolásból, hogy állítólag nincs rá igény és szükség. Az Egyesült Államokban például, ahonnan a diszciplína maga ered, elsősorban a kultúranropológia talajáról indult

útjára a kutatás – elegendő csak a nyelvészetben is gyakran hivatkozott Sapir-Whorf hipotézisre gondolni. De Walter Lippmann is az újságírás (mai szóhasználat a média kommunikáció) terén tett megfigyeléseivel írta be magát a kommunikációs szakirodalomba. Amerikai volt Gordon Allport is, akinek a tudomány a *sztereotípiá* fogalom bevezetését köszönheti, vagy Oberg, akitől a *kultúrsokk* fogalom ered. A legnagyobb lökést és az anyagi támogatást a kutatásokhoz – mint annyszor a tudománytörténetben – a háború és a hadikutatások adták: Amerikának és a megszálló amerikai csapatoknak létszükséglet volt jobban megismerni a japánokat. Ekkor jelent meg Ruth Benedict korszakalkotó könyve, a *The Chrysanthemum and the Sword*, amit hat évtizede folyamatosan újra kiadnak és amelyen külföldiek nemzedékei nőttek föl. Amerika világhatalmi törekvései az idegen nyelvi és kulturális ismeretek jelentőségének felismerését serkentették – 1946-ban lépett érvénybe a Foreign Service Act és alakult meg a Foreign Service Institute. Ez utóbbi intézmény az akkori legjobb nyelvészeket (Ray Birdwhistell, George Trager) és kultúrantropológusokat foglalkoztatta (Edward T. Hall). 1959-ben jelent meg a *The Silent Language* és 1966-ban a *The Hidden Dimension*. Itt kezdődött el a „cross-cultural training”-ek gyakorlata, amelyet később kiterjesztettek a kormánytisztviselőkön kívül az üzletemberek, a diákok, és egyáltalán a külföldün tevékenykedő alkalmazottak (pl. Peace Corps) képzésére is. A Fulbright szenátor kezdeményezésére létrejött Fulbright program – amely a nemzetközi tudományos cseréket van hivatva támogatni – ugyancsak ekkor, 1948-ban indult.

A politika mint motiváló erő manapság is jelen van a kutatási irányok kijelölésénél. Elemzők még dolgoznak azon, hogy vajon mi a politikailag értelmezhető olvasata annak, hogy Bush elnök 2006. január 31-i elnöki üzenetét az angolon kívül az alábbi nyelveken közvetítették egyenes adásban: arab, farszi, bahasza indonéz, spanyol, francia, orosz (www.state.gov). Másnap némi időelcsúszással fogható volt a portugál, szuahéli, török és hausza változat is.

3.2 A különféle diszciplínák fejlődésével és a kutatási mozgástér kiszélesedésével azonban megjelent az igény – és ezáltal sürgősen szükségessé is vált az interkulturális kommunikáció komponens bevezetése, illetve figyelembe vétele más stúdiumokban is. Pszichológiai megfigyelésekből kitűnt, hogy az egyéni viselkedésmintákat nem csak a személyiség jegyek, hanem kulturális hatások is erősen befolyásolják (a japán ember nem azért mond mást, mint amit gondol, mert hazudós, hanem mert a kultúrájában megtanulta nem-kimondani azokat a gondolatokat, amelyek esetleg konfrontációt okozhatnának a beszélgető partnerrel); szociológusok és történészek munkájában ugyancsak megkerülhetetlen elemmé vált az interkulturális aspektus és a sor még folytatható számos más tudományterülettel. Vagyis az interdiszciplinaritás mindinkább teret nyert. Mindez egyfajta **horizontális terjeszkedést** jelentett. Ezen belül különféle megközelítések azonosíthatók.

A **társadalomtudományi (funkcionális) megközelítés** a 80-as évekre teljesedett ki. Azt hirdeti, hogy az emberi viselkedés megismerhető, és a kutató feladata leírni és prognosztizálni az ember és a társadalom viselkedését. Módszerében előszeretettel alkalmazza a kvantitatív eljárásokat. (William Gudykunst, Richard Brislin, stb.)

Az értelmező (interpretív) megközelítés a 80-as évek vége felétől kapott erőre. Tudományos előzményeként megemlíthető Hymes (1972) szociolingvisztikai indítatású kommunikációs etnográfiája. A kutatás célja itt is az emberi viselkedés megértése és leírása (de nem prognosztizálása). De míg a társadalomtudományi megközelítés úgy véli, hogy a kultúra hat a kommunikációra, addig az értelmező megközelítés azt sugallja, hogy a kultúrát a kommunikáció táplálja (Carbaugh 1996). A kutató szerepe elsősorban résztvevő-megfigyelői és módszere pedig mindenek előtt kvalitatív. A retorika is ennek a megközelítésnek a tartományába esik.

Szokás e két megközelítést az *etic* és *emic* párhuzammal is jellemezni. Míg a társadalomtudományi megközelítés univerzális általánosításokra (*etic*) törekszik, addig az értelmező megközelítés a kultúraközi összevetések helyett inkább magában a rendszerben való leírást preferálja.

A kritikai megközelítés hívei a kontextus, azon belül is a makro-kontextus: tehát a történelem, a politikai helyzet, a társadalmi intézmények, stb. szerepét és hatását vizsgálják a kommunikációra. Döntőnek tartják az erőviszonyok szerepét a kommunikációban – mind a közéleti kommunikáció, mind a média szintjén. Vizsgálati módszerük alapját a szövegelemzések és értelmezések adják (újságok, hangzó média, reklám, stb.). Ezt a módszert elméletileg megtámogatta Huntington civilizáció-elmélete (Huntington 1997) és más kutatók kultúra elmélete (Malinowski 2002; Lewis 2001, stb.).

3.3 Míg korábban az interkulturális kommunikáció főként a felsőoktatásban és a vállalati képzésekben jelent meg szervezett oktatás formájában, az utóbbi időben az oktatás egész vertikumában jelen van: nem csak a középiskolai, hanem az általános iskolai oktatás folyamán is figyelmet szentelnek neki – nyilván az életkori sajátosságoknak megfelelő formában. Ebben az értelemben tehát **vertikális terjeszkedésről** beszélhetünk. A felsőoktatás szintjéről mind az alsóbb oktatási szintekre, mind pedig a továbbképzési programokra áttért.

Németországban például a 154 Fachhochschule-ből 38 intézményben, azaz a felsőoktatási intézmények közel 25%-ában van valamiféle interkulturális kommunikációt érintő oktatás (Jones 2002, p.43), legyen az közigazgatás, vagy üzleti stúdiók, marketing, gazdálkodás, stb.

Japánban a BA szintű képzést nyújtó intézmények (a magánegyetemeket is beleértve mintegy 570) jelentős részében (szerény becslések szerint mintegy 30%-ukban) valamilyen formában folyik „interkulturális kommunikációnak” titulált képzés, de ezek java része csak az aktuális oktatási irányelveknek való megfelelés céljából beiktatott modul, úgy mint, „béke és kölcsönös megértés”, „nemzetközi kapcsolatok”, „nemzetközi kommunikáció”, „világpolgár-képzés”, stb. Ezek a képzések tartalmukban és minőségükben hatalmas változatosságot mutatnak. Ugyanakkor egy 2003-ban publikált felmérés szerint mintegy 30 egyetem kínál interkulturális kommunikáció modulokat az MA szintű képzésében (SIETAR Japan, 2003).

3.4 Míg korábban az interkulturális kommunikációról úgy általában volt szokás beszélni, most egyre több curriculumban a stúdium maga **célirányos és funkcionális jelleget** kap. Az olyan kurzusok megjelenése a világ különféle egyetemmein, mint „interkulturális kommunikáció a betegellátásban”(a beteg-nővér és az orvos-beteg kapcsolat jellege, működése kultúránként más, az elvárások mások, a félelmek má-

sok, a szokások, a kezelések stb. eltérőek), „interkulturális kommunikáció és kriminológia” (a bűnelkövetés jellegétől és indítékaitól kezdve a bűnüldözés eszközein, a büntetésvégrehajtás formáin át a megbánás és vezeklés változataiig hatalmasak a kulturális eltérések, a normák és a megítélések. Nagy port vert fel 2005-ben annak az ausztrál lánynak az esete, akit miniszterelnöki közbenjárás sem mentett meg a több-évtizedes börtönbüntetésről Indonéziában feltételezett drogcsempészet miatt. Egyébként még mindig jobban járt, mint társa Szingapúrban, akit azonnal ki is végeztek egy kis adag anyag birtoklása miatt. Ugyanezt az anyagot az úgynevezett fejlett Európában kávéházakban kaphatja az ember a reggeli kapucsinója mellé.) „Interkulturális kommunikáció és a globális környezet” (adott kultúrában lehet bálnára vadászni, másutt ez közfelháborodást vált ki; adott kultúra támogatja a természet átalakítását – hatalmas gátak épülnek, kibetonozzák a vizek partjait – másutt ez elítélendő; adott kultúra génmanipulált termékekkel árasztja el a fogyasztói piacot, más kultúra a biotermelés mellett tör lándzsát, stb.); „interkulturális kommunikáció és családtervezés” (adott kultúra támogatja az emberi beavatkozást fiziológiai folyamatokba – lásd az abortusz megítélése körüli viharokat, vagy a kínai egy-gyerekes politikát (más kultúrák ezt elképzelhetetlennek tartják); adott kultúrában az anya kiléte határozza meg a gyermek etnikai hovatartozását, más kultúrában viszont az apa kiléte a mérvadó; stb.) – mind arra utalnak, hogy az *interkulturális kommunikáció* gyűjtőnév alatt nyújtott ismeretekre az élet egyre több területén szükség lett. Ebben az értelemben tehát funkcionális terjeszkedésről beszélhetünk.

Joggal merül fel a kérdés: korábban talán nem volt betegellátás, nem volt bűnmegelőzés, nem volt környezetvédelem, nem volt családtervezés? Dehogynem, mindez volt – csak nem kultúraközi vetületben. Mostanra ugyanis a sokat hivatkozott **globalizáció** miatt annak is nemzetközi vetülete van, ha a bálnákat a déli tengerekben kilövik, annak is, ha a génmanipulált termékekkel elárasztják a világ élelmiszerpiacát, sőt annak is ha a drogkereskedelem útvonalait nem sikerül nemzetközi összefogással szemmel tartani. Az intenzívebbé vált **migráció** miatt pedig a jogi érdekvédelem vagy a betegellátás nemzetköziesedésének vagyunk tanúi (a londoni sürgősségi ambulancián szemtanúk beszámolója szerint jelenleg a személyzettel legkönnyebben oroszul lehet szót érteni, mivel legtöbbjük Ukrajnából, a Baltikum-ból vagy Lengyelországból érkezett; a tokiói klinikákon a fülöpszigeti nővérek sokszor csak mosollyal tudják nyugtatni a japán betegeket, mivel a nyelvet nem beszélik, de kommunikálniuk valahogyan mégis kell; a svéd kórházakban tolmácsönkéntes ügyeleti rendszert alakítottak ki a bevándorlók kiszolgálására – nem mindegy ugyanis, hogy az idegen ajkú anyuka jól megérti-e az orvos utasítását a lázas gyermek ellátásakor.) A sor vég nélkül folytatható.

Mindezeknek a funkcionális területeknek a különféle kultúrákba ágyazottságából eredő kölcsönös összefüggése megköveteli az interkulturális szempontok számbavételét. Az, hogy adott országban hány felesége lehet egy férfinak, számtalan jogi következménnyel járhat a válás, gyereknevelés, árvaellátás, apanázs, vagyonmegosztás, öröklés, stb. szempontjából – amelyek ugyan látszólag mind jogi problémák, de kultúránként determináltak; az, hogy egy lány becsületén esett foltot a felbőszült apa gyilkossággal tünteti el – a kultúra megítélése szerint lehet hagyománytisztelet vagy lehet bűn. Ha ugyanabban az élettérben eltérő kulturális háttérrel rendelkező emberek

élnék együtt – akár jószántukból, akár kényszerből – akkor a kulturális értékek és megítélések különbözőségéből fakadó félreértések, súrlódások és konfliktusok napirenden vannak. Ezek hatékony kezelésére szolgálnak az interkulturális ismeretek.

4. Az interkulturális kommunikáció oktatása Magyarországon

Az interkulturális kommunikáció mint stúdium kutatása és oktatása Magyarországon alapvetően két forrásból táplálkozott: az egyik az idegennyelv-oktatás (Bańcerowsky, Hidasi), a másik pedig az üzleti kommunikáció (Borgulya 1996; Falkné 2001). Vagyis az egyik megközelítést az idegennyelv-oktatás hatékonyabbá tételének, a másik megközelítést pedig az üzleti érintkezések gazdaságosabbá és hatékonyabbá tételének az igénye hívta elő. Ilyen értelemben tehát a szó szoros értelmében vett „alkalmazott nyelvészeti” stúdiumról beszélhetünk. Jelenleg a magyarországi felsőoktatási intézményekből becslések szerint mintegy 33 oktatási helyen szerepel a tantervben az interkulturális vagy kultúraközi kommunikáció nevesített tantárgyként. Az ennél korábbi szinteken, azaz a közoktatásban az Európai Unió elvárásaival összhangban az interkulturális ismeretek oktatása különféle formákban valósul meg: az idegen nyelvi tárgyak, az állampolgári ismeretek, a pszichológia, a történelem és számos más tantárgyba integrált ismeretként. Az interkulturális ismeretek mérése és értékelése az Európai Nyelvi Napló-ban is szerephez jut – ami felerősíti az ilyen jellegű ismeretek rendszerezett oktatásának és értékelésének a szükségességét.

A kutatás az 1990-es évektől új lendületet kapott azáltal, hogy több doktori iskolában (Pécsi Tudományegyetemen, Pannon Egyetemen, stb.) lehetővé vált a kommunikáció és az alkalmazott nyelvészeti programokban interkulturális tematika felvétele a kutatási palettára. Hazánkban is gyarapszik az interkulturális kommunikációból doktorált és habilitált szakemberek száma.

Reményeink szerint ez a lendület serkenteni fogja a vonatkozó tananyagkészítést, a rendszeres oktatást támogató tankönyvek, kézikönyvek és módszertanok kidolgozását – ami az interkulturális ismeretek oktatásának az alapja.

Irodalom

- Allport, G. W. 1954. *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bańcerowski J. 2003. A nem verbális kommunikáció mint a kognitív nyelvészeti kutatások tárgya. *Magyar Nyelvőr*. 127.évf.1. 4-12.
- Barnlund, D. 1989. *Communication in a Global village. Public and Private Self*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Benedict, R. 1946. *The Chrysanthemum and the Sword*. Tokyo: Kodansha.
- Bennett, M. J. (ed.) 1998. *Basic concepts of intercultural communication*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Borgulya I. 1996. *Üzleti kommunikáció kultúrák találkozásában*. Pécs: JPTE.
- Brislin, R. W. 1981. *Cross-Cultural Encounters: Facet to Face Interaction*. New York: Pergamon Press.
- Carbaugh, D. (ed.) 1990. *Cultural Communication and Intercultural Contact*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.

- Ekman, P., Friesen W.V. 1978. *Facial Action Coding System*. California: Consulting Psychologists Press.
- Falkné Bánó K. 2001. *Kultúraközi kommunikáció*. Budapest: Püski Kiadó.
- Gladwell, M. 2005. *Blink: The Power of Thinking Without Thinking*. New York: Little, Brown and Company.
- Griffin, E. 1997. (3rd ed.) *A First Look at Communication Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Gudykunst, W. B. 2002. Intercultural communication theories. In: Gudykunst, W. B. & Mody, B. (eds.), *Handbook of international and intercultural communication*. (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage. 183-205.
- Hall, E. T. 1975. *Rejtett dimenziók*. Budapest: Gondolat.
- Haney, W. V. 1992. (6th ed.) *Communication and Interpersonal Relations*. Homewood, IL: Irwin.
- Hidasi J. 2004. *Interkulturális Kommunikáció*. Budapest: Scolar.
- Hidasi J. 2005. Az interkulturális kommunikáció helye az alkalmazott nyelvészetben. In: Dobos Cs. et al. (szerk.) *"Mindent fordítunk és mindenki fordít"*. *Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben*. Könyv Klub Kinga tiszteletére. Budapest: Szak Kiadó. 271-277.
- Hofstede, G. 1997. *Cultures and organizations. Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Huntington, S. 1996. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Basic Books.
- Huntington, S.P. & Harrison L.E. 2000. *Culture Matters: How Values Shape Human Progress*. New York: Basic Books.
- Hymes, D.H. & Gumperz J.J. 1972. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Jones, A. 2003. Intercultural communication research: a skills-based approach for student-centred teaching-learning. In: Bennett, J. (szerk.) *Internationalizing Business – Best Practice in International Communication Training. Proceedings of the 14th Annual Conference of EnCode, Munchen 2002*. University of St.Gallen. 43-54.
- Knapp, M. L. 1984. *Interpersonal Communication and Human Relationships*. Boston: Allyn and Bacon.
- Knapp, M.L., Hall J.A. 1997. (4th ed.) *Nonverbal Communication in Human Interaction*. New York: Harcourt Brace.
- Lewis, R. 2001. *The Cultural Imperative: Global Trends in the 21st Century*. Yarmouth, ME: Intercultural Press
- Lippmann, W. (1936: Public Opinion) 1993. *A közjó filozófiája*. Budapest: Bagolyvár.
- Littlejohn, S. W. 1983. (2nd ed.) *Theories of Human Communication*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Malinowski, B. 1926. *Myth in Primitive Psychology*. Pennsylvania: Norton.
- Moran, P. 2001. *Teaching culture: Perspectives in practice*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oberg, K. 1960. Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7., 177-182.

- Paige, M. R. 1993. *Education for intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Pettigrew, T.F.& Tropp, L.R. 2000. Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. In: Oskamp, S. (ed.) *Reducing prejudice and discrimination. The Claermont Symposium on Applied Social Psychology*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum and Associates. 93-114.
- Ting-Toomey, S.& Oetzel, J.G. 2001. *Managing intercultural conflict effectively*. New York: McGraw-Hill.
- Trompenaars, F.& Hampden-Turner, C. 1998. *Riding the Waves of Culture*. New York: McGraw-Hill.
- SIETAR-Japan, 2003. <http://www.sietar-japan.org/en/links/resource.html>
- Tubbs, S.L., Moss, S. 2003.(9th ed.) *Human Communication*. New York: McGraw-Hill.

Üzleti kommunikációs készségek fejlesztése virtuális nemzetközi környezetben

Jablonkai Réka

1. Kihívások és lehetőségek

Az elmúlt években az idegennyelv-oktatás számos új tartalmi és módszertani elemmel gazdagodott. Tankönyvek, tanulmányok és projektek foglalkoznak (pl. Huber-Kriegler, Lázár, Strange 2003; intercooltural honlap, CCBC projekt) a célnyelvi kultúra és a kulturális különbségek nyelvórán történő tárgyalásának fontosságáról. Emellett a mai üzleti és gazdasági élet rengeteg új követelményt is támaszt az üzleti angol nyelv oktatásával szemben, ezért szükség van a kommunikáció tágabb értelmezésére, melyet Byram a következőképpen fogalmaz meg:

Az idegennyelv-oktatás a kommunikációval foglalkozik, de ez alatt többet kell értenünk, mint az információcsere és üzenetek küldése, ami az elmúlt évek kommunikatív nyelvoktatását jellemezte. Még az információcsere is függ attól, hogyan fogják értelmezni és fogadni egy másik kultúrában azt, amit mondunk vagy írunk; attól függ, hogy képesek vagyunk-e az olvasó vagy hallgató nézőpontját figyelembe venni. A sikeres kommunikációt azonban nemcsak az alapján ítéljük meg, hogy milyen hatékonyan sikerül az információcsere. A középpontban a kapcsolat kiépítése és fenntartása van (Byram 1997:3).¹

Ezenkívül figyelembe kell vennünk az angol nyelv nemzetközi üzleti kommunikációban betöltött vezető szerepét. A nyelvoktatás céljainak elérése még nehezebb, ha a tanulók azért tanulnak angolul, hogy nem anyanyelvi társaikkal tudjanak együttműködni ezt a nemzetközi nyelvet használva a kulturális határokon átnyúló kommunikációra (Cebron, Jablonkai, Rados 2005). Ezt a szempontot elemzi McKay, amikor ezt írja:

... egyre többen, akik az angolt nemzetközi kommunikációban használják, kétnyelvű használóivá válnak az angol nyelvnek, akik különféle célokra használják az angolt gyakran interkulturális kommunikációra is. Néhány ezek közül a kétnyelvű beszélők közül saját országukban használják az angolt, saját határainkon belüli interkulturális kommunikációra. Mások sokkal korlátozottabb célokra használják az angolt gyakran arra, hogy információt szerezzenek vagy osszanak meg másokkal. Az angol mint nemzetközi kommunikációban használt nyelv használóinak ilyen sokfélesége fontossá teszi, hogy megvizsgáljuk, hogy az angol nyelvoktatásában milyen célok és megközelítések a legalkalmasabbak ezen különböző nemzetközi angolt használók számára (McKay, 2002:1).²

¹ A szerző saját fordítása

² A szerző saját fordítása

Ennek megfelelően az üzleti angol nyelv oktatása során a kultúra fogalmát is tágabban kell értelmeznünk, nem szorítkozhatunk az angol nyelvű kultúrák szokásainak, országismeretének bemutatására, hanem olyan készségeket kell fejlesztenünk, melyek általában a kultúrák közötti kommunikációt segítik.

A CCBC (Cross-Cultural Business Communication) projekt¹ munkáját ezen új kihívások felismerése hívta életre. A projektben résztvevő oktatók úgy gondolták, hogy számos kulturális elemet kellene az angol nyelvórákon tárgyalni és megosztani a diákokkal. A projekt során elkészített oktatási modul kialakításakor jelentős szerepet szántunk a nyelvoktatásban egyre gyakrabban használt számítógép és az Internet alkalmazásának.

2. Az oktatási modul elemei

A projekt során egy több elemből álló oktatási modult hoztunk létre. A modul első eleme az információs és kommunikációs technológiák (IKT) által támogatott nemzetközi hálózat, melyben a diákok közvetlenül küldhetnek egymásnak üzeneteket, és szerezhetnek saját tapasztalatot a külföldi „üzletfelekkel” folytatott kommunikációról.

A CCBC projektben a diákok megalapítják saját virtuális cégüket, reklámozzák a termékeiket a projekt honlapján (www.2cbc.net) és ügyleteket hajtanak végre több partnerrel különböző országokból. Az egymásnak küldött üzenetek között szerepelnek cégbemutatók, hirdetési anyagok, üzleti levelek az információkéréstől a panaszlevélig.

A CCBC projekt alakulása és a tapasztalataink arra készítették bennünket, hogy készítsünk egy a projekt céljaira kifejlesztett tananyagot (Cebon et al. 2004). Az elkészült tananyag tíz fejezetben foglalja az írott és szóbeli üzleti kommunikáció formáival. A megszokott levéltípusokhoz kapcsolódó angol nyelvi fordulatokon és nyelvtani jelenségeken túl a tananyag tárgyalja az üzletmenet írott és szóbeli lépéseinek a résztvevő országokban felmerülő interkulturális aspektusait is. Ezenkívül két teljes leckét a kulturális különbségek vizsgálatának és a diákok saját kultúrája vizsgálatának szenteltük.

A diákok projektmunkájának értékelésére kifejlesztettük a CCBC Diákportfoliót. Ebben a diákok összegyűjtik a szimuláció során írt és kapott üzleti leveleket, az elkészített prezentációkat és a partnereknek küldött egyéb dokumentumokat.

3. Az interkulturális készségek értékelése

A Diákportfolió önértékelő íveket (Cebon, Uibo 2003) is tartalmaz, melyek a Közös Európai Referenciakeret (KER) szintrendszerének megfelelően írják le az egyes készségi szinteket. A kidolgozott skála a projekthez kapcsolódó készségek önértékelését segíti. Ezek a készségek az írott és szóbeli üzleti kommunikáció, az

¹ A CCBC projekt célja, hogy létrehozzon egy olyan információs és kommunikációs technológiával támogatott környezetet, melyben az intézmények, tanárok, diákok nemzetközi hálózata biztosítja a keret virtuális cégek közötti életszerű tranzakciók és tárgyalások lebonyolításához. A kidolgozott oktatási modul teret biztosít angolnyelvű üzleti kommunikációs készségek gyakorlásához, az információs technológia alkalmazásának gyakorlásához és hogy fejlessze a tanulók interkulturális készségeit.

információs és kommunikációs technológiák alkalmazása és az interkulturális készségek. Az interkulturális készségeket hat szempontból három szinten írja le az önértékelő skála. A szintek a KER B1, B2 és C1 szintjeinek felelnek meg. A B1 szint, azt a diákot jellemzi, aki felismeri a kulturális különbségeket és az ebből adódó kommunikációs nehézségeket. A B2 szint, azt írja le, amikor a diák már nemcsak felismeri, de előre látja azokat a félreértéseket és nehézségeket, melyeket a kulturális különbségek okoznak. A C1 szint, amikor a diák már olyan interkulturális készségekkel rendelkezik, melyekkel már el is tudja kerülni az ilyen nehézségeket és félreértéseket.

Az interkulturális készségek önértékeléshez meghatározott hat aspektusa a Byram-féle interkulturális kommunikációs kompetencia modelljének¹ (Byram 1997) megfelelően a következők: három (No. I, IV, V) az ismereteket (knowledge) írja le, egy (No. III) az értelmezési készséget (skills of interpreting), egy (No. VI) a kommunikatív kompetenciát (communicative competence) és egy (No. II.) a kritikai kulturális szemlélet (critical cultural awareness) (lásd: 1. táblázat).

1. táblázat Az interkulturális készség elemei a Diákportfolióban

No.	Az interkulturális készség elemei
I	társadalmi csoportok és ezek viselkedési mintáinak és érzelmi reakcióinak ismerete (knowledge)
II	kulturális sztereotípiák, attitűdök és az 'én' (self) és 'a másik' (other) fogalmával kapcsolatos tévképzetek kritikai kulturális szemlélete (critical cultural awareness)
III	készség a viselkedést befolyásoló tényezők értelmezésére (skills of interpreting)
IV	a partnerországok földrajzának és politikai rendszerének ismerete (knowledge)
V	az üzleti élettel kapcsolatos ismeretek (knowledge)
VI	kommunikatív kompetencia (nyelvi, szociolingvisztikai és diskurzus) (communicative competence)

A projekt céljára kidolgozott önértékelési skálán a hangsúly az ismereteken van, hiszen ez az aspektus az, melyet iskolai keretek között a legkönnyebb átadni. Ezen-

¹ Byram (1997) modelljében az interkulturális kommunikációs kompetenciát (intercultural communication competence) két fő kompetenciára osztja a kommunikatív kompetenciára (communicative competence) és az interkulturális kompetenciára (intercultural competence). A kommunikatív kompetencia további elemei a nyelvi (linguistic), szociolingvisztikai (sociolinguistic) és diskurzus (discourse) kompetencia. Az interkulturális kompetenciát attitűdökre (attitudes), ismeretekre (knowledge), értelmezési készségekre (skills of interpreting and relating), interakciós készségekre (skills of discovery and interaction) és kritikai kulturális szemléletre (critical cultural awareness) bontja.

kívül azonban az oktatási modul során fontos szempontok a kritikai kulturális szemlélet, az értelmezési készségek és a kommunikatív kompetencia fejlesztése is.

4. Interkulturális tapasztalatok

A diákok levelezése során nem voltak olyan nyilvánvaló félreértések, melyeket a szóhasználati vagy nyelvtani hibák okoztak volna. Olyan mondatokat mint *We hope on getting a replay from you soon*, a címzettek a hibákat észrevétlenül hagyva válaszoltak meg, és az sem volt félreértések forrása, ha esetleg nem a megfelelő angol szavakat használták egy adott szövegösszefüggésben.

Ezzel ellentétben azonban voltak olyan nehézségek vagy rossz érzések, melyeket a kulturális különbségek okoztak. Ilyen terület például a kereskedelmi kedvezmények odaítélésében és a panaszlevelekre való reagálásban volt felfedezhető. Az olasz diákok például ragaszkodtak, hogy kedvezményt kapjanak, a svájciak azonban nem akartak engedni az árból. Nyilvánvalóan kultúra-specifikus elvárások lehetnek ilyen üzleti döntések háttérében, de az olasz diákok elégedetlenek voltak. Úgy érezték, hogy a tökéletes, nagyon hivatalos levelek, melyeket svájci partnereiktől kapnak sértőek.

Ehhez hasonlóan a panasz, melyet a szlovén diákok kaptak a svájciaktól, ellenérzést váltott ki a diákokból. A panaszlevél nagyon hivatalos volt, nagyon sok szenvedő szerkezettel, azaz egy igazi tankönyvi mintalevél. A projekt résztvevői körében végzett kutatásaink azt bizonyítják, hogy az angol üzleti levelezésről szóló nyelvkönyvek tanácsaival ellentétben, a szlovének mindig úgy kezdik a panaszlevelet, hogy kifejezik sajnálatukat a kellemetlen szituációért, és ezután fejezik ki a panaszukat. Továbbá, a szenvedő szerkezet gyakori használatát úgy érzékelték, hogy távolságot teremt az üzletfelek között, a probléma közös megoldásának visszautasításaként és együttműködési szándék megvonásaként érzékelték, hiszen ezt a nyelvtani szerkezetet ritkán használják a szlovén nyelvben (Cebron et al. 2005).

Észt és indiai kollégáink, arról számoltak be, hogy diákjaik nem akartak panaszlevelet írni és különféle stratégiákat alkalmaztak ennek a lépésnek az elkerülésére. Leggyakrabban lezárták a tranzakciót egy az együttműködést megköszönő levéllel. Ez a magatartás felelt meg a saját kultúrájukban szokásosnak.

5. A virtuális környezet bővítése

A projekt egyik innovatív eleme volt, hogy kiterjesztettük a tanulási környezetet a szorosan vett osztályterem és tanórak keretein kívülre, az internetes fórum bevezetésével. A fórum fontos elemévé vált az interkulturális tanulásnak. Egyik módja a fórum tananyagba való integrálásának, hogy az interkulturális témákat, melyeket az órán megbeszélnek, a diákok folytatják a fórumon egy kicsit más formában lehetőséget teremtve ezzel arra, hogy ezekkel a kérdésekkel a diákok szélesebb értelmezésben a világ más tájain élő társaik véleményét megismerve foglalkozzanak. Az élénk párbeszéd, ami a CCBC fórumot jellemezte és a gyors reagálások az egyes felvetésekre arra engednek következtetni, hogy ezek az elemek hasznosak az interkulturális készségek fejlesztésében.

Illusztrációként álljon itt két példa abból a témából, ahol a fórumon arról folyt vita, hogy mennyire lehet Hofstede (1997) kultúra definíciójának metaforáját, a „mentális programot”, kiterjeszteni.

Just like software is essential for computers, culture determines the way people think and behave. Furthermore, culture can change like software can be updated. (Ahogy a szoftver nélkülözhetetlen a számítógép számára, a kultúra is meghatározza, hogy az emberek hogyan gondolkodnak és viselkednek. Továbbá, a kultúra akár csak a program újítható.)

The possibility to update software is a chance and a risk at the same time, cause it may lead to some new problems. In fact some „minds/systems” are not updatable. (A szoftver megújításának lehetősége lehetőség és kockázat is egyszerre, mert újabb problémákhoz vezethet. Igazából néhány „gondolkodásmód/rendszer” nem megújítható.)

6. Összegzés

A CCBC projekt során a diákok sokkal jobban élvezték az üzleti kommunikáció gyakorlását a szimulált virtuális üzleti környezetben, mint a tankönyvből való tanulást. Íráskészségük gyorsan fejlődött, mert az üzenetek célját és az olvasót könnyebb volt meghatározni. Mindazonáltal az oktatási modul fejlesztésekor a csapatmunkát támogató elemeket is érdemes lenne beépíteni, mert az együttműködésnek ez a formája gyakran nehézséget okozott a résztvevőknek.

Összességében a diákok visszajelzései azt mutatják, hogy a projektmunka hasznos volt számukra és segített nekik, hogy üzleti és interkulturális kommunikációjuk fejlődjön. Lehetőségük volt, hogy megismerjék és tanulmányozzák saját „mentális programjukat” és összehasonlítsák magukat más kultúrájú társaikkal.

Irodalom

- McKay, S.L. 2002. *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cebon, N. et al. 2004. *Student's book*. Koper: University of Primorska.
- Hofstede, G. 1997. *Culture and Organisation*. New York: McGraw-Hill.
- Huber-Kriegler, M., Lázár, I. and Strange, J. 2003. *Mirrors and windows : An intercultural communication textbook*. Graz : European Centre for Modern Languages.
- Uibo, M.& Cebon, N. 2003 *Self-assessment grid, CCBC Student Portfolio*. Koper: University of Primorska
- Cebon, N., Jablonkai, R., Rados, L. CCBC project or exploiting ICT to facilitate ICC. *Journal of Intercultural Communication* 6.évf. 9. szám
- <http://www.immi.se/intercultural/>
- <http://www.2cbc.net> – CCBC project website
- <http://www.intercultural.hu> – British Council Hungary website for intercultural learning

XIV. Szaknyelvoktatás

A bírósági tárgyalások beszédaktus-szerkezete

Dobos Csilla

1. Bevezetés

A szaknyelvek nagyon sokféle szempont alapján vizsgálhatók. Az egyik új kutatási irány a pragmatikával kapcsolatos és a szakmai nyelvhasználat beszédaktus-szerkezetének a feltárására irányul. A beszédaktuselmélet egyik legfontosabb célja, hogy meghatározza a beszédaktusok illokúciós erejét, vagyis a nyelvi megnyilatkozások cselekvésértékét. Ennek különösen nagy jelentősége van a jog területén, hiszen a **jogi beszédaktusoknak** joghatása, jogkövetkezménye van és a megfelelő jogi kontextusban használt performatív megnyilatkozásokkal jogokat és kötelezettségeket, jogi viszonyokat és minőségeket hozhatunk létre, alakíthatunk át, illetve szüntethetünk meg.

A jogi nyelvhasználat beszédaktuselmélet szempontjából történő vizsgálata két szinten, **mikro- és makropragmatikai** szinten valósítható meg (Szabó 2001: 104). Előbbi a jogi nyelvhasználatot zárt beszédhelyzetben, általában egy markáns jogi kontextusban vizsgálja, míg utóbbi főleg filozófiai, társadalomelméleti és szociolingvisztikai szempontból közelíti meg a jogi nyelv használatát. A mikropragmatikai szintű elemzések egyik tipikus színtere a **tárgyalóterem**. A tárgyalást vezető bíró, az ügyész, a védő, a vádlott, a tanúk és a tárgyalások egyéb szereplőinek nyelvi magatartása többféle pragmatikai megközelítési mód alapján vizsgálható. Az alábbiakban a bírósági tárgyalás résztvevőinek interakcióját az elhangzó megnyilatkozások illokúciós ereje alapján vizsgáljuk, melynek során bemutatásra kerülnek a jog képviselőinek megnyilatkozásaira jellemző illokúciós aktusok főbb típusai.

2. Beszédaktusok – illokúciós aktusok

John L. Austin (1962) brit filozófus hívta fel a figyelmet arra, hogy nagyon sok megnyilatkozás nem információt közvetít, hanem cselekvésértéke van. Amikor valaki azt mondja, hogy *ígérem* vagy *esküszöm*, akkor ez a megnyilatkozás új pszichológiai vagy társadalmi realitást eredményez és *mondani* ilyen esetben annyit jelent, mint *cselekedni*. Austin egyik legfőbb törekvése az volt, hogy egyrészt megkülönböztesse az ilyen ún. *performatív* kifejezéseket (ígérem, esküszöm) az információt közlő és verifikálható *konstatívumoktól*, másrészt pedig, hogy elkülönítse egymástól a kommunikációs viselkedés különböző aktusait (lokúciós, illokúciós és perlokúciós aktusok). Austin követője és tanítványa, John R. Searle elsődlegesen az illokúciós aktusokkal, vagyis a beszélő szándékaihoz köthető, a beszélő szándékait megtestesítő cselekvésekkel (pl. ígéret, parancs, felszólítás stb.) és azok megjelenési formáival foglalkozott. Meghatározta az illokúciós aktusok szerkezetét és két összetevőjét: az ún. illokúcióserő-indikátort és a propozicionális tartalomindikátort (Searle 2000: 139). A *Megállapítom, hogy a folytatólagos tárgyalás megtartásának nincs akadálya* megnyilatkozásban a *megállapítom* ige tölti be az *illokúcióserő-indikátor*, az ezt követő rész, vagyis a megállapítás tartalma pedig a *propozíció* szerepét. Példánk, amely egy valós bírósági tárgyalás transzkripciójának az anyagából származik, el-

hangozhatott volna a következőképpen is: *A folytatólagos tárgyalás megtartásának nincs akadálya*. A bíró az első esetben egy *explicit performatív*, míg a második esetben egy *implicit performatív* megnyilatkozással (Austin 1990: 80-85) tett eleget azon kötelezettségének, hogy megvizsgálja a tárgyalás megtartásának a feltételeit és a tárgyalás megnyitásának részeként megállapítsa, hogy a tárgyalás megtartható-e (281. § (1) 1998. évi XIX. törvény a Büntetőeljárásról). Fontos megjegyezni, hogy az illokúcióserő-indikátor elhagyása nem jelenti a megnyilatkozás illokúciós erejének a megváltozását vagy megszűnését. Az explicitség az általunk vizsgált értelemben a performatívum illokúciós erejét, vagyis a megnyilatkozás szándékát teszi világossá és egyértelművé.

A pragmatikai szakirodalom szerint nem fér kétség ahhoz, hogy a különböző illokúciós aktusok létét könnyebb elfogadni, mint pontosan meghatározni, hogy milyen elvek alapján csoportosíthatók vagy foglalhatók valamiféle rendszerbe. Számuk gyakorlatilag meghatározhatatlan, mint ahogyan meghatározhatatlan az interakcióban végrehajtott verbális cselekvések száma is. Ezen nehézségek ellenére több felosztás is született (vö. Szili 2004: 91-96), amelyek közül a Searle (1976) által készített csoportosítás vált a legnépszerűbbé. Osztályozásának alapkritériuma a beszédaktus értelme, célja, vagyis az ún. *illokúciós lényeg*, amelynek alapján az illokúciós aktusokat öt különböző csoportba sorolta. Ezen alapvető kritérium mellett a felosztásnál fontos szerep jut a kimondott szavak és a világ közötti megfelelés irányának (szó a világhoz vagy világ a szóhoz) és a beszédaktus által kifejezett pszichikai állapotnak (Searle 2000: 147-152). Az alábbi táblázat a beszédaktusok öt csoportját és a felosztás kritériumait mutatja be:

A beszédaktusok típusai

BESZÉDAKTUS	Illokúciós lényeg	Megfelelés iránya	Őszinteségi feltétel
ASSZERTÍVUM kijelentések, leírások, osztályozások, magyarázatok	A beszélőnek a proposíció igazságtartalmához való viszonyát fejezi ki. Lehet igaz vagy hamis.	Szó a világhoz	Hiedelem, hit
DIREKTÍVUM utasítások, parancsok, kérések	A beszélő valamilyen cselekedet elvégzésére szeretné rávenni a hallgatót.	Világ a szóhoz	Vágy
KOMISSZÍVUM ígéret, fogadalmak, felajánlások, megállapodások	A beszélő bizonyos mértékben elkötelezi magát egy adott cselekvés végrehajtására vagy megtörténésére vonatkozóan.	Világ a szóhoz	Szándék
EXPRESSZÍVUM bocsánatlérés, részvét, sajnálkozás, köszönet,	A beszélő egy bizonyos tényálláshoz fűződő viszonyát fejezi ki.	Nincs	Az expresszívum típusa szerint változik

BESZÉDAKTUS	Illokúciós lényeg	Megfelelés iránya	Őszinteségi feltétel
DEKLARATÍVUM hadüzenet, elbocsájtás, keresztelés, lemondás	A megnyilatkozás ki- mondása egy tárgy vagy szituáció körülményei- nek, helyzetének a meg- változtatását eredménye- zi.	Kettős megfelel- tetési irány: Világ a szóhoz Szó a világhoz	Nincs

Ahogy arról a bevezetőben már szóltunk, a szakmai nyelvhasználat beszédaktus-szerkezetének vizsgálata viszonylag új és egyenlőre kevésbé elterjedt aspektusnak számít a szaknyelv kutatás területén. Mindemellett már a hazai kutatásokban is találkozunk hasonló törekvésekkel, amelyeknek az a célja, hogy meghatározza a szakmai nyelvhasználat különböző területeire jellemző beszédaktusok tipikus formáit. Az elmúlt évek kutatásai alapján megállapítást nyert például, hogy az **ítéletek** beszédaktus-szerkezetében az *asszertív*, a *deklaratív* és a *komisszív* beszédaktusok egyaránt nagy számban fordulnak elő (vö. Ortutay 2005: 2003-210), ugyanakkor a **szerződések** egy sajátosan összetett *komisszív-deklaratív* illokúciósaktus-szerkezet jellemző. A szerződések ugyanis az ígéretekben (komisszívumokban) rejlő önkéntes kötelezettségvállalásból és a deklaratív beszédaktusok következményeként létrejövő kötelezettségekből állnak (Bánki 2004: 373-379). Természetesen nem csak a jogi, hanem például a **politikai diskurzus** is kiváló forrást jelent a pragmatikai elemzések számára. A politikai diskurzusokban előfordulnak asszertív, expresszív és deklaratív beszédaktusok is, de a politikai akarat leginkább a direktív és a komisszív beszédaktusok révén nyilvánul meg. Így a politikai kommunikáció leggyakoribb beszédaktusai a *direktívumok* és a *komisszívumok* (Mihalovics 2006: 106-114).

3. Tárgyalótermi jogi megnyilatkozások beszédaktus-szerkezete

A tárgyalás a bírósági eljárás fő formája, a büntetőjogi felelősség megállapítása és a büntetés kiszabása tárgyaláson történik. A vád, a védelem és az ítékezés együttesen, de egymástól elkülönülten van jelen a bírósági tárgyaláson, ami az egyes eljárási funkciókhoz kapcsolódóan meghatározza a tárgyaláson részt vevő személyek körét. A tárgyalás hármass funkciójából adódóan ezért a tárgyaláson főszereplőként mindig részt vesz a bíró, az ügyész, a védő és a vádlott. A tárgyaláson részt vesznek továbbá a tanú, a szakértő és a tolmács, mint a bizonyítás alanyai (Farkas – Róth 2005: 269-271). Jelen tanulmány korpuszát egy olyan bírósági tárgyalás¹ alkotja, amelyen a bíró, az ügyész, a vádlottak, a vádlottak ügyvédei és a sértett volt jelen. Ezen tárgyalás komplex beszédaktus-szerkezetét a tárgyaláson részt vevő személyek megnyilatkozásaiban fellelhető különböző típusú beszédaktusok hozzák létre. Az alábbiakban azokat a beszédaktusokat mutatjuk be, amelyek a jog képviselőinek a megnyilatkozásait jellemzik.

¹ A felvételek és a transzkripció 2003-ban készültek a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Bíróságon a *Nyelvhasználat a jogi eljárásban. Nyelvi átfordítás és ténykonstitúció a jogi tényállás megállapításának folyamatában* c. kutatás keretében.

3.1 A bíró megnyilatkozásaira jellemző beszédaktusok

A tárgyalást a vád tárgyának megjelölésével a bíró nyitja meg, majd figyelmezteti a hallgatóságot a csend és a rend megtartására és a rendzavarás következményeire. Ezt követően számba veszi a megjelenteket és közli a nevüket, majd megvizsgálja, hogy meg lehet-e tartani a tárgyalást.

A felsorolt kötelezettségekből adódóan a bíró megnyilatkozásait a tárgyalás elején főleg **asszertív** beszédaktusok jellemzik, amelyekben a bíró egyrészt valamilyen igaznak tekintett tényállást közöl, mint következtetést vagy egyszerű állítást, másrészt a propozíció igazságtartalmához való viszonyát fejezi ki. (Pl. *A bíróság megkezdí a tárgyalást, megállapítja, hogy a megidézettek rendre megjelentek.*) A megfelelés iránya: szó a világhoz, vagyis a bíró a szavakat a világ (adott esetben a jog és a tárgyalótermi szituáció) tényállásaitól függően választja meg.

A hallgatóság figyelmeztetése, illetve a tárgyalás irányítása és az eljárási cselekmények sorrendjének a meghatározása (például az ügyész felhívása a vád ismertetésére) **direktív** beszédaktusok segítségével történik. (Pl. *Foglaljanak helyet, kérem.; Önök a folyosón várakozzanak tanúként.; Kérem, hogy a vádlottak hagyják el a tárgyalótermet, majd ezt követően kezdődik a bizonyítási eljárás.; Kérem a harmadrendű vádlottat visszavezetni a tárgyalóterembe, majd ügyész ismerteti a ... sz. vádiratot. Parancsoljon!)*

A bizonyítási eljárás a vádlott kihallgatásával kezdődik, melynek során a bíró kérdéseket tesz fel a vádlottnak. Searle a direktívumokhoz sorolja a kérdéseket is, hiszen a legtöbb kérdés feltevésével arra szeretnénk rávenni kommunikációs partnerünket, hogy válaszoljon. A bíró megnyilatkozásaira jellemző, hogy a direktívumok gyakran **explicit performatív** megnyilatkozásokként fogalmazódnak meg. (Pl. *Figyelmeztetem, hogy védekezési joga addig terjed, amíg bűncselekmény elkövetésével másokat nem vádol.; Adjon rá okszerű magyarázatot, kérem.*) Az asszertív, direktív és deklaratív beszédaktusok együttesen is előfordulnak a bíró egy-egy megnyilatkozásában: *Nem köteles vallomást tenni, megtagadhatja azt ha lemond a védekezésről. Amit mond az javára is és terhére is értékelhető. A beismerő vallomás, az egy nyomatékos enyhítő körülmény.* Különböző beszédaktusok egy megnyilatkozáson belüli, együttes előfordulása nem ismeretlen a hétköznapi kommunikációban sem. A tárgyalótermi interakciónak van azonban egy olyan jellegzetessége, ami a hétköznapi kommunikációban nem található meg.

Ez abban rejlik, hogy az asszertív beszédaktusok jogi szituációban, adott esetben a tárgyalóteremben egyfajta **deklaratív színezetet** kapnak, mégpedig a propozíció szemantikai tartalmától, illetve annak jogi megítélésétől függően, ahogyan azt az alábbi példa is tükrözi: *De ezzel nagyon nagy hibát követett el, mert ez alapján az ügyészség nem csak Önt vádolta meg, hanem vádlott-társait is. Tehát Ön akkor, ha igaznak fogadja el a bíróság az aláírását, három rendbeli büntetőeljárást eredményező hamis vád büntetést követte el. ... Ön bosszúból tett terhelő vallomást, tehát Ön hamis vád büntetést követte el a nyomozás során. Ha ezt valótlanul állította, ez alapján van XY kiskorú veszélyeztetésének a büntetével megvádolva. Akkor őt is föl fogja a bíróság menteni, Önnel szemben pedig büntetőeljárást kezdeményez.*

Bírósági tárgyalások anyagának elemzését követően megállapítható továbbá, hogy a *komisszív* és az *expresszív* beszédaktusok általában nem jellemzőek a bíró

megnyilatkozásaira, ami természetesen nem jelenti azt, hogy egyáltalán nem találkozzunk ilyen jellegű beszédaktusokkal. Például a tárgyalás tekintélyének, rendjének és megfelelő hangnemének megóvása érdekében a bíró beszédlépéseinek az elején, illetve a végén többször fordulnak elő expresszív beszédaktusok. (Pl. *A fia már felnőtt korú, úgyhogy megköszönjük a részvételt. Köszönöm szépen.*)

3.2 Az ügyész megnyilatkozásaira jellemző beszédaktusok

Az ügyész emel vádat, a tárgyaláson a vádhatóságot képviseli, és az eljárás minden szakaszában az a kötelessége, hogy mind a terhelő és mentő, mind a büntetőjogi felelősséget súlyosító és enyhítő körülményeket figyelembe vegye. Az ügyész a vádbeszédében ismerteti azokat a tényeket és körülményeket, amelyek alapján a vádlott bűnössége megállapítható, majd indítványt terjeszt elő arra vonatkozóan, hogy a bíróság a vádlottat mely tények alapján, milyen bűncselekményben mondja ki bűnösnek, milyen büntetést szabjon ki és milyen egyéb rendelkezéseket tegyen. A büntetőeljárás szempontjából releváns tények és körülmények mindig múltbéli történések, amelyek az eljárás során többnyire különféle állítások, visszaemlékezések és feltevések formájában jelennek meg. Az ügyész ezeket a tényeket **asszertív** beszédaktusok sorával foglalja össze, majd a vádbeszéd végén **deklaratív** beszédaktusok segítségével fogalmazza meg a vádat (*A fenti tényállás alapján a vádlottakat vádolom tártstettesként elkövetett lopás büntetében; A vádat mind a négy vádlott vonatkozásában mind a történeti tényállás, mind annak minősítési tekintetében változatlan tartalommal fenntartom*), és **direktív** beszédaktusokkal terjeszti elő indítványát: *A Btk. 43. szakasz (a) pontja alapján börtönbüntetés kiszabását indítványozom, azonban ennek a Btk. 89. szakasz (1) bekezdése alapján próbaidőre történő felfüggesztését; Amennyiben a bíróság megállapította a vádlottak bűnösségét, kötelezze őket a bűnügyi költségek megfizetésére is.*

3.3 A védő megnyilatkozásaira jellemző beszédaktusok

Védőként ügyvéd járhat el, aki a tárgyaláson perbeszédében a vádlott védelmében emel szót. A bírói és az ügyészi megnyilatkozásokhoz hasonlóan a büntetőeljárás elindítását kiváltó cselekvés leírása **asszertív** beszédaktusok segítségével történik (Pl. *Ők elvitték az alumíniumlemezeket, azonban nem ők feszegették le.*), a védői szándék megfogalmazása pedig a jogi diskurzusra jellemző sajátságosan összetett **asszertív-deklaratív** beszédaktussal jut kifejezésre: *Tehát a lopás tényét, különösen a minősített lopás tényét nem valószínűsítették meg.* A védőbeszéd rendkívül nagy számban tartalmaz **direktív** beszédaktusokat, amelyekben a védő a vádlott számára kedvező döntésre kívánja rávenni a bíróságot: *Különös figyelemmel kell lenni a kiskorú veszélyeztetése büntetétére, mert hiszen hát ez minősül a legsúlyosabban. Kérem elfogadni, hogy elementek megrázni a gyerekek, meg a fiatalok is, és útközben vették föl a fiatalok vádlottat, tehát szó sem volt arról, hogy bűncselekmény elkövetéséhez vitte volna az apa magával a fiatalok fiát. Tehát ezen bűncselekmény elkövetése alól szíveskedjék bizonyítékok hiányában az elsőrendű vádlottat felmenteni. ... Ilyen értelemben ezt szíveskedjen a bíróság enyhítő körülményként értékelni, és amennyiben a vádirat szerinti halmazati büntetés kerül kiszabásra, kérem, hogy ... Ezért kérem, hogy a bíróság legyen könyörületes a vádlottal szemben, és a kiszabható legenyhébb büntetést alkalmazza vele szemben.*

4. Befejezés

A bírósági tárgyalások résztvevőinek interakciója a tárgyaláson elhangzó megnyilatkozások illokúciós ereje alapján is vizsgálható. Az ilyen jellegű pragmatikai elemzések végső soron a tárgyalótermi diskurzus beszédaktus-szerkezetének a feltárására irányulnak és hozzájárulhatnak annak árnyaltabb, részletesebb leírásához.

Az elmondottakat összegezve megállapítható, hogy a bírói megnyilatkozások – a bíró általános és speciális feladataiból adódóan – elsődlegesen a jogi diskurzusra általában jellemző *asszertív* és *direktív* beszédaktusokat tartalmaznak, a bírói szándék pedig leginkább a *deklaratív színezetű asszertív* beszédaktusokban jut kifejezésre. Az ügyész vádbeszédének beszédaktus-szerkezetében az *asszertív* és a *deklaratív*, míg a védő perbeszédében az *asszertív* és a *direktív* illokúciós erő dominál.

Irodalom

- Austin, J.L. 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.: Magyarul: *Tetten ért szavak*. 1990. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Bánki D. 2004. *Beszédaktusok, jogi aktusok és emberi jogok*. Budapest: Gondolat.
- Farkas Á. – Róth E. 2005. *A büntetőeljárás*. Budapest: KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó.
- Mihalovics Á. 2006. Politikai diskurzusok direktív és komisszív beszédaktusai. In: Klaudy K. – Dobos Cs. (szerk.) *A világ nyelvei és a nyelvek világa*. Pécs – Miskolc: MANYE, ME, Passzer.
- Ortutay K. 2005. Jogi nyelvhasználat a bírósági ítéletekben. In: *Porta Lingua – 2005. Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció*. Debrecen: DE Center Point Nyomda.
- Searle, J.R. 1976. A classification of illocutionary acts. *Language in Society* 5. 11-23.
- Searle, J.R. 2000. Elme, nyelv és társadalom. *A való világ filozófiája*. Budapest.: Vince Kiadó.
- Szabó M. 2001. Trivium. *Grammatika, logika, retorika joghallgatók számára*. Miskolc: Bíbor Kiadó.
- Szili K. 2004. Tetté vált szavak. *A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest.: Tinta Könyvkiadó.

The rhetorical structure of English academic discourse

A comparative analysis of expert and EFL student writing

Krisztina Károly

1. Introduction

This paper reports on a pilot study conducted to describe the rhetorical move structure of the introductory sections of theses written by MA students in contrast to that of published research articles (RAs). The study is intended to aid the construction of the Hungarian Corpus of Learner English (HCLE), more specifically, to inform the first phase of corpus design: the functional (rhetorical) coding of the texts¹.

Although expert writing is generally taken as the „model” to be followed in academic writing by students majoring in English, based on the results of research conducted in different L1 contexts (e.g., German, Polish, Czech, Chinese, Korean, Japanese, Indonesian), it is hypothesized that Hungarian EFL students’ MA theses may deviate in a number of ways from published writing due to the different aims, functions, audience and context of these papers. Therefore the adoption of already existing taxonomies (e.g., Swales 1990) for the description of this text type may be problematic. The current comparison of student and expert writing points out the similarities and differences of the two text types and thus contributes to the refinement of Swales’s (1990) taxonomy.

Applying Swales’s (1990) „CARS” (Create a Research Space) model, this study aims to (1) compare the rhetorical move structure of the introductory sections of English published RAs and Hungarian EFL students’ MA theses, both written in the field of applied linguistics and language pedagogy, (2) identify the stereotypical features of the rhetorical structure of the introductions of the MA theses, and (3) propose a revised CARS model that is capable of capturing the characteristics of a wider variety of research papers in the field.

2. Cultural differences in academic writing

Cross-cultural comparisons of academic writing reveal important structural and rhetorical differences across languages. Research on the **Anglo-American** conventions of scientific writing (e.g., Connor 1996; Hyland 1996, 1998, 1999; Swales 1990) shows that writers tend to focus on form, the linear organization of thoughts, and the direct presentation of arguments. English academic discourse is characterized by strong writer responsibility in conveying meaning.

¹ This study has been conducted with the financial support of OTKA (F047017).

German academic writing (Clyne 1981, 1987) has been shown to place greater emphasis on the presentation of knowledge than on the form in which this knowledge is conveyed. It is often characterized by digressions, linearity is considered less essential and writers expect the reader to play an active part in inferring meaning, i.e., reader responsibility in meaning making is important.

Polish (Duszak 1994; Golebiowski 1999) and **Czech** (Čmejrková 1996; Čmejrková and Daneš 1997) scientific writing conventions resemble the German tradition in that they lack strict linearity, focus on content, pay less attention to form and organization, tolerate digressions more, use metadiscourse less frequently, and require reader responsibility.

Research on Oriental cultures, for instance on the **Chinese, Korean, Japanese, Indonesian** (Hinkel 1997; Chinese: Taylor and Chen 1991) traditions also demonstrates the dominance of reader responsible texts. Text analyses give account of so called „indirectness” strategies, as a result of which writers do not engage in a direct presentation of arguments.

In the **Hungarian** context, Árvay and Tankó (2004) investigated the move structure of theoretical RA introductions. Their analyses suggest that the structure of Hungarian theoretical RA introductions is different from the norms recorded by the Swalesian CARS model. They propose certain modifications to the model, such as the inclusion of „Examples, which illustrate the topic” and „Analytical details of the present research”.

3. The analytical tool

This analysis is based on Swales’s (1990) CARS model, originally developed for the description of English empirical RAs. Figure 1 demonstrates the components of the model.

Figure 1: Swales’s (1990) CARS model

Move 1	Establishing a territory	
Step 1	Claiming centrality	↓
	and/or	
Step 2	Making topic generalizations	
	and/or	
Step 3	Reviewing items of previous research	
		Declining rhetorical effort
Move 2	Establishing a niche	
Step 1A	Counter-claiming	↓
	or	
Step 1B	Indicating a gap	
	or	

Step 1C	Question-raising	↓
	or	
Step 1D	Continuing a tradition	
		Weakening knowledge claims
Move 3	Occupying the niche	
Step 1A	Outlining purposes	↓
	or	
Step 1B	Announcing present research	
Step 2	Announcing principal findings	
Step 3	Indicating RA structure	Increasing explicitness

4. Method

4.1 The corpora

The analysis involves two corpora. The corpus of English published RAs (referred to as the „**RA Corpus**”) contains 20 randomly chosen articles from five prestigious journals in the field of applied linguistics and language pedagogy (*Applied Linguistics*, *English for Specific Purposes*, *Journal of Pragmatics*, *Journal of Second Language Writing*, *English Language Teaching Journal*). Four papers were selected from each journal published between 1995 and 2005. The articles are based on original data and are written by different authors in order to minimize the effect of personal writing styles. The RA Corpus contains just over 168,000 words and the average length of the papers in it is 8450.67 words. The average length of introductions is 499.51 words (per article).

The corpus of Hungarian EFL students' MA theses („**Thesis Corpus**”) contains 20 MA theses written (in 2004-2005) by students majoring in English at the School of English and American Studies, Eötvös Loránd University. The theses report on empirical studies conducted in the field of applied linguistics and language pedagogy. The corpus contains just over 350,000 words and the average length of the theses is 17684.10 words. The average length of introductions is 471.27 words (per article).

As the theses are to approximate as closely as possible the norms of professional English language RAs, they may be considered as comparable to the RA Corpus. The only major difference lies in the average length of the theses (about twice as long as journal articles), the audience (the students' tutors and not the international community of researchers), the function of theses (forming part of the students' training), and the context (Hungarian university).

4.2 Procedures of analysis

The analysis pursues a quantitative and a qualitative approach. The quantitative analysis produces frequency counts of the moves and steps. To ensure reliability of coding, the analysis was preceded by coder training and then both corpora were analysed independently by two coders. Finally, inter-coder reliability was checked,

which produced an 81.35% agreement between the two coders. The qualitative analysis was intended to reveal moves or steps that appear in the corpora but are not accounted for by the CARS model.

5. Results

5.1 Frequency of moves and steps

The results of the frequency counts are displayed in Table 1. As regards **Move 1** (*Establishing a niche*), the Thesis Corpus deviates remarkably from the RA Corpus in the use of Step 3: students seem to resort considerably less to reviewing items of previous research than expert writers do (Step 3: 7.87% in Thesis Corpus vs. 18.82% in RA Corpus).

In **Move 2**, theses indicate the gaps in research similarly to journal articles (Step 1B), however, students do not make use of „Counter-claiming” (Step 1A) in the corpus. Another difference can be seen in „Continuing a tradition” (Step 1D), which occurred in only one thesis but in considerably more (8) journal articles.

Table 1: Frequency of moves and steps in the RA Corpus and in the Thesis Corpus

Moves/steps	RA Corpus		Thesis Corpus	
	Occurrences	Percentage (%)	Occurrences	Percentage (%)
Move 1				
Step 1	13	7.65	11	8.66
Step 2	34	20	25	19.68
Step 3	32	18.82	10	7.87
Σ Move 1	79	46.47	46	36.22
Move 2				
Step 1A	5	2.94	0	0
Step 1B	20	11.76	16	12.60
Step 1C	7	4.12	5	3.94
Step 1D	8	4.71	1	0.79
Σ Move 2	40	23.53	22	17.32
Move 3				
Step 1A	29	17.06	19	14.96
Step 1B	15	8.82	21	16.53
Step 2	2	1.18	0	0
Step 3	5	2.94	19	14.96
Σ Move 3	51	30	59	46.45
Σ Steps	170	100	127	100

The two corpora differ most in **Move 3**. While the writers of the RA Corpus place greater emphasis on „Outlining purposes” (Step 1A: 17.06%) and concentrate less on „Announcing present research” (Step 1B: 8.82%), thesis writers work almost equally with both steps (Step 1A: 14.96%; Step 1B: 16.53%). Furthermore, none of the thesis introductions announce the principal findings (Step 2), while some RA introductions do (1.18%). Step 3 („Indicating research article structure”) distinguishes the two corpora greatly: Step 3 seems to form a „compulsory” component of the introductions in the Thesis Corpus (missing only from 1 thesis), whereas it does not typically occur in journal articles (2.94%).

As regards the proportions of moves, while in the RA Corpus the dominant move is Move 1 (*Establishing a niche*: 46.47%), in the Thesis Corpus Move 3 dominates (*Occupying the niche*: 46.45%). This suggests that while expert writers find it more important to justify the topic of their choice, students put more emphasis on what they are going to actually do in relation to the given subject.

5.2 Ordering of moves and steps

The results confirm the findings of previous research with regard to the sequencing of moves and steps (e.g., Árvay and Tankó 2004; Duszak 1994; Golebiowski 1999; Swales 1990). Move 1 is usually the opener in both corpora. Move 3/Step 3 (*Indicating RA structure*) closes the introductions of the Thesis Corpus (with one exception only), but this step is atypical in the RA Corpus (appears in only 5 articles). Move avoidance can only be witnessed in the Thesis Corpus: in the case of Move 2/Step 1A (*Counter-claiming*) and Move 3/Step 2 (*Announcing principal findings*). The rest of the moves and steps occur in all sorts of sequences, no typical pattern may be identified.

5.3 Steps occurring in the Thesis Corpus only

Qualitative analysis reveals that the Thesis Corpus contains a number of steps that do not occur in the RA Corpus and also fail to form part of the CARS model. In their analysis of Hungarian and English theoretical RAs, Árvay and Tankó (2004) also made note of the occurrence of such steps. In the following, I will list these steps and illustrate them with examples.

5.3.1 Clarifying terminology (in 1 thesis)

This step appeared in Árvay and Tankó’s (2004) database too, which they included under the heading „Analytical details”, as Move 3/Step 1C (p.86). The following extract from the current Thesis Corpus illustrates this step:

„Based on my views on the Deaf, I have decided to use a capital „D” to indicate a person who follows Deaf culture, and a lowercase „d” to refer to the physical nature of deafness. When I refer to sign language in general, I will use lowercase initials – similarly to when we use „language” with a lowercase „l”. In the case of mentioning a nation’s sign language, I will use capitals, like in Hungarian Sign Language – with which I would like to emphasize my strong belief that these languages are not inferior to other, spoken languages.”

5.3.2 *Bringing examples (which illustrate the topic) (in 1 thesis)*

This step occurs in both Árvay and Tankó's (2004:80) and the current corpus as Move 1/Step 2B. The extract below is taken from the Thesis Corpus:

„For instance, the writing task in the English Mock Exam administered in May 2004 includes at advanced level (Appendix A) a task which requires that the candidates write an article in which they express their opinion. The title itself, *To cheat or not to cheat*, suggests that the candidate must adopt and defend a position.”

5.3.3 *Stating motivation (for conducting the research) (in 7 theses)*

Thesis writers very often make note of their motivation (personal or professional) for conducting the research reported on:

„My curiosity about Waldorf pedagogy was sparked by a friend of mine whose mother studied at the Waldorf Teacher Training Centre a few years ago.”

„This field of study [Intercultural learning] became the most interesting area to me during my years of study as [...]. Moreover, I have a special personal interest in intercultural matters, as I was an exchange student to the United States where I realised that it was extremely important to be able to navigate between cultures in order to make ourselves understood.”

5.3.4 *Stating the research question(s) (in 3 theses)*

Besides describing the purposes of the investigation, some introductions state the research questions explicitly:

„This thesis aims to investigate [...], and on the basis of the analysis, give answers to the following research questions:

1. How are the cohesive ties of reference that are present in the English source text realized in its Hungarian and Spanish translations?
2. What are those referential ties and chains of ties that are present in all three texts?
3. Are there any language-specific realisations of co-reference?
4. Are there any differences in the quantity and quality of reference ties in the three texts?
5. What translation strategies may be identified in the English-Hungarian and English-Spanish directions regarding referential cohesion on the basis of the analysis?”

„For these reasons, it is an interesting issue to explore whether those language course books and the corresponding workbooks and teacher's books that are commonly used in secondary schools are designed so as to be suitable for the development of written argumentation skills. This study will examine two popular course book series to find the answer to this question. Additional questions the study proposes to answer are how teachers perceive the development

of argumentative writing skills, what their opinions are concerning the suitability of the language teaching materials for the development of written argumentation skills, and how they teach written argumentation.”

It is important to note that this step does not equal Swales’s (1990) “Question-raising” (Move 2/Step 1C). The latter involves more general types of questions, such as those shown in the extract below (Thesis Corpus):

„The fundamental question is what culture one should teach. America is a salad bowl of cultures and there are people from many cultures living in England as well. Which of these cultures should be the basis for comparison? Another difficult question is how to teach cultural differences and avoid being stereotypical at the same time. Anything specific that is said to be true about a culture is stereotypical by definition as it is obviously not true of every single member of that culture.”

5.3.5 *Stating hypotheses, preliminary assumptions (in 1 thesis)*

The preliminary assumptions that motivated the investigation may also appear:

„At the beginning of the investigation my idea was that the reasons for being demotivated to learn a second language can be the following

- There are some students who do not consider themselves to be successful language learners. [...] Bad experience or feeling unsuccessful can both lead to indifference towards the second language.
- There might be other pupils who are not satisfied with the standard of the lessons; consequently they are unwilling to pay attention to the teacher.
- Some students are forced to learn a certain type of language by their parents.
- Finally, language acquisition is often regarded as too time-consuming and a waste of time – many pupils’ opinion can be that unless one goes abroad he will never succeed in acquiring a language properly.”

5.3.6 *Referring to research design (in 5 theses)*

Several thesis writers include references to the method of research in the introduction, despite the fact that they devote a separate section to these details later on in the paper. For example:

„This paper aims [...] using a sample of computerised monolingual corpora which consists of the Hungarian subtitles of six episodes of a British television programme, and a sample of carefully selected bilingual subcorpora containing the highest-rated and the lowest-rated target texts (TTs) and their source texts (STs).”

„The piloting of the tasks was preceded by a short questionnaire which aimed to discover any existing stereotypes in the mind of the students. The questionnaire served two purposes: it helped the development of the tasks by highlight-

ing the existing knowledge of the two cultures, while it was also the pre-experiment data collection tool of the research that was followed by a second collection of data after the piloting of the tasks to allow for comparison between pre- and post-treatment views. The research was limited to five groups in four different schools in order to provide variation in the sample.”

6. The refined CARS Model

To aid the construction of the HCLE, the refined CARS model builds upon the results of previous (Árvay and Tankó 2004) and the current research (Figure 3) conducted in the Hungarian context. The main benefit of this model is that it is capable of describing a wider variety of academic texts (including empirical and theoretical research papers; expert and novice writing) and portrays the rhetorical move structure of Hungarian EFL students' MA theses.

Figure 3: The refined CARS Model (the newly added Steps are italicized in the figure)

Move 1	Establishing a territory	
Step 1	Claiming centrality	↓
Step 2A	Making topic generalizations	
<i>Step 2B</i>	<i>Bringing examples</i>	
Step 3	Reviewing items of previous research	
		Declining rhetorical effort
Move 2	Establishing a niche	
Step 1A	Counter-claiming	↓
Step 1B	Indicating a gap	
Step 1C	Question-raising	
Step 1D	Continuing a tradition	
<i>Step 1E</i>	<i>Stating motivation</i>	
		Weakening knowledge claims
Move 3	Occupying the niche	
Step 1A	Outlining purposes	↓
Step 1B	Announcing present research	
<i>Step 1C</i>	<i>Clarifying terminology, analytical details</i>	
<i>Step 1D</i>	<i>Stating the research question(s)</i>	
<i>Step 1E</i>	<i>Stating hypotheses, preliminary assumptions</i>	
<i>Step 1F</i>	<i>Referring to research design</i>	
Step 2	Announcing principal findings	
Step 3	Indicating RA structure	Increasing explicitness

As Figure 3 indicates, based on the data analysed, the refined CARS model may be complemented with a number of rhetorical steps that do not appear in the original model. Move 1 and 2 both contain an additional element: „Bringing examples” (Step 2B) occurs in Move 1, and „Stating motivation” (Step 1E) appears in Move 2. Move 3, on the other hand, may be complemented with several new steps, including „Clarifying terminology” (Step 1C), „Stating the research questions” (Step 1D), „Stating hypotheses and preliminary assumptions” (Step 1E), and „Referring to the research design” (Step 1F).

7. Conclusion

This study reported on the findings of a pilot study intended to aid the construction of the HCLE. It did so by proposing a rhetorical model for the functional coding of MA theses constituting the corpus. This model is based upon the outcomes of previous research and allows for the extension of the scope of the coding to types of writers (Hungarian EFL students) and genres (MA theses) that have received no, or little attention in research so far. It has been shown that the move structure of Hungarian EFL students’ MA thesis introductions differs in numerous ways from published writing, hence the need for a modified version of Swales’s (1990) original taxonomy that caters for these differences. The refined CARS model offers a more subtle description of academic writing and provides a more reliable and valid basis for the functional/rhetorical (computer) coding of theses constituting the HCLE.

References

- Árvay, A. & Tankó, Gy. 2004. A contrastive analysis of English and Hungarian theoretical research article introductions. *IRAL* Vol. 42. 71-100.
- Čmejrková, S. 1996. Academic writing in Czech and English. In: Ventola, E. & Mauranen, A. (Eds.), *Academic writing. Intercultural and textual issues*. Amsterdam: John Benjamins. 137-152.
- Čmejrková, S. & Daneš, F. 1997. Academic writing and cultural identity: The case of Czech academic writing. In: Duszak, A. (Ed.) *Culture and styles of academic discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter. 41-62.
- Connor, U. 1996. *Contrastive rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clyne, M. 1981. Culture and discourse structure. *Journal of Pragmatics* Vol. 5. No. 1. 61-66.
- Clyne, M. 1987. Cultural differences in the organization of academic texts. *Journal of Pragmatics* Vol. 11. 211-247.
- Duszak, A. 1994. Academic discourse and intellectual styles. *Journal of Pragmatics* Vol. 21. 291-313.
- Golebiowski, Z. 1999. Application of Swales’s model in the analysis of research papers by Polish authors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* Vol. 37. 231-247.
- Hinkel, E. 1997. Indirectness in L1 and L2 academic writing. *Journal of Pragmatics* Vol. 27. No. 3. 361-386.

- Hyland, K. 1996. Writing without conviction? Hedging in science research articles. *Applied Linguistics* Vol. 17. No. 4. 433-454.
- Hyland, K. 1998. Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge. *Text* Vol. 18. No. 3. 349-382.
- Hyland, K. 1999. Disciplinary discourses: Writer stance in research articles. In: Candlin, Ch. N. & Hyland, K. (Eds.) *Writing: Texts, Processes and Practices*. London: Longman.
- Swales, J. 1990. *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. 99-121.
- Taylor, G. & Chen, T. 1991. Linguistic, cultural and subcultural issues in contrastive discourse analysis: Anglo-American and Chinese scientific texts. *Applied Linguistics* Vol. 12. No. 3. 319-336.

Feladat- és tartalomalapú komplex szaknyelvi kommunikációs program-modell leírása

Silye Magdolna

1. Bevezetés

A címben hivatkozott program-modell gyakorlati kutatási háttérét fiatal diplomások körében a közelmúltban végzett szükségletelemzés (Noble et al. 2001) adja, melynek célja az angol (szak)nyelvi ismeretekre és készségekre vonatkozó hosszú távú nyelvtanulói/munkavállalói szükségletek, valamint a sok-kultúrájú munkaerőpiaci elvárások és szükségletek vizsgálata volt. A szükségletelemzés eredményeit kiterjedt elméleti nyelvpedagógiai kutatási háttérbe helyezve kirajzolható volt egy, a vizsgált populáció számára optimálisnak tekinthető komplex ismeret- és készségfejlesztő képzési szerkezet. A következőkben ismertetem a kutatás nyelvpedagógiai következtetéseiből kifejlesztett feladat- és tartalomalapú komplex szaknyelvi kommunikációs program-modell szerkesztési irányelveit, magát a moduláris program-szerkezetet, és bemutatom annak egy kulcs-tantárgyát: **a professzionális nyelvi készségek** elnevezésű tárgyat. Utalást teszek a program-modellnek a három ciklusú felsőfokú képzésben való elhelyezési lehetőségére.

2. A program-szerkezet pedagógiai szempontrendszer

Miért feladat- és tartalomalapú az általam javasolt program-modell? A felsőfokú szakképzésben – meggyőződésem szerint – az alapvetően feladatalapú és problémamegoldó nyelvi felkészítés magától értetődően ágyazódik szakmai tartalomba, ilyen formán a feladat- és tartalomalapú megközelítés szervesen átszövi egymást. A populáció sajátos igényeit és mért nyelvi felkészültségét tekintve egyik kizárólagossága sem tűnik kívánatosnak. A mi sajátos hazai környezetünkben óvatosnak kell lennünk a tartalomalapú képzés túlsúlyba kerülésével kapcsolatban, hiszen a nyelvi forma és a különböző nyelvi készségek nem kellő szintű birtoklása következtében ezek a hiányosságok fosszilizálódhatnak, ha a tanulói figyelemmegosztás dominánsan a tartalmi internalizálás irányába fordul (v.ö. a kommunikatív túlsúly párhuzamával). A feladatalapú pedagógiai megközelítés korszerű változatai jelentős teret biztosítanak a nyelvi forma és a nyelvi készségek fejlesztésére, ilyen módon hatékony nyelvi háttérrel biztosítanak a tartalomközpontú tanulás támogatásához.

Oktatás-lélektani megközelítés	Metodológiai megközelítés	Ismeretfejlesztés fókuszai	Készségfejlesztés fókuszai	Tanár-diák szerep
Konstruktivista: tanuló- és tanulás központú	Szakmai tartalomra épülő feladatközpontú	FonF * erős változata is (FonFs)	Professzionális nyelvi készségek és mikrokészségek	Feladatonként és szakmai tartalomtól függően változó dominanciájú
	Készségfejlesztő	Nyelvi tudatosság	Kultúraközi komm. készségek és mikrokészségek	Kreatív
		Szakmai lexikon és terminológia	Elektronikus kommunikáció és forrás kezelés	Kooperatív

* FonF (Focus on Form): nyelvtani (főként implicit) fókusz
FonFs (Focus on FormS): explicit nyelvtani fókusz

1. ábra

*A program-modell főbb pedagógiai szempontjai
(F. Silye 2004a)*

2.1 A javasolt szaknyelvi program-modell általános ismérvei

Az 1. ábrán bemutatott irányelveknek megfelelően a felsőfokú szakmai képzésben résztvevő, középszintű általános nyelvi felkészültséggel rendelkező nyelvtanulók szaknyelvi képzésében – mintegy pótolandó a felsőoktatási törvény nyelvoktatásra vonatkozó koncepciójának nyilvánvaló hiányosságait – célravezetőnek tartom egy nyelvhasználat irányultságú, komplex készségfejlesztésre épülő, több komponensű szaknyelvi programszerkezet alkalmazását (v.ö. Larsen-Freeman 1986).

A modell alkalmazásának általános feltételei:

- Középszintű általános nyelvtudás;
- A tanulók alapvető szakmai előképzettsége;
- Megfelelő technikai háttér (számítógépek, internet hozzáférés);
- Alapvető tanári elektronikai műveltség

Javasolt alkalmazási területei:

- Főként szakirányként (BSc, MSc);
- A gazdasági élet szereplői számára tanfolyamként.

Egy konkrét hallgatói populációra alkalmazva a fentiek alapján a Debreceni Egyetemen a következő tantárgyi programszerkezetet készítettük el:

TANTÁRGYAK MEGNEVEZÉSE		FÉLÉVEK, FÉLÉVEK HETI ÓRA- SZÁMA*				Összes óra- szám
Állandó kötelező tárgyak		1	2	3	4	
1.	Professzionális nyelvi készségek	2	2	2		84
2.	Kultúraközi kommunikációs készségek			2	2	56
3.	Elektronikus kommunikáció és forráskezelés	2	2			56
4.	Projekt munka			20	40	60
Változó kötelező tárgyak						
5.	Üzleti nyelv		2	2	2	84
6.	Bevezetés az EU szaknyelvbe	2				28
7.	Környezetgazdálkodási és környezetpolitikai szaknyelv				2	28
Óraszám összesen:						396
Választható háttértárgyak**		1	2	3	4	
1.	Kommunikációs technikák (magyar nyelven)	2				28
2.	A média nyelve (magyar nyelven)		2			28
Óraszám összesen:						56

* 14 hetes oktatási félévvel számolva

** Csak példa, külön nem mutatom be

2. ábra

„Gazdasági szaknyelvi kommunikáció” képzési program szerkezet
(F. Silye 2004b)

Ez a tantervi program-modell, miközben megjeleníti a szükségletelemzésből fakadó következtetésekre és az elméleti háttérelmzésekre épülő pedagógiai irányelveket, magába ötvöz egy tapasztalati úton kiérlelt működőképes megoldást is. Meglátásom és tapasztalatom szerint egy ilyen szerkezetű szaknyelvi modul jól illeszkedik a szakmai felsőoktatási intézmények képzési profiljába, szervesen kapcsolható a szakmai tárgystruktúrába, a hallgatók számára pedig a nyelv távlati céloknak megfelelő elsajátítása mellett egyéb hozzáadott kognitív előnyökkel is jár.

A moduláris szerkezetnek köszönhetően az 5.-7. számú szaknyelvi, illetve a választható háttér-tárgyak az intézmény profiljának és képzési szerkezetének megfelelően változtathatók, az óraszámok minden tárgy esetében a lehetőségek függvényében csökkenthetők vagy növelhetők.

A program-modell moduláris szerkezete a következő: (1) **állandó kötelező tárgyak** (professzionális nyelvi készségek, kultúraközi kommunikációs készségek, elektronikus kommunikáció és forráskezelés, projekt munka); (2) **változó kötelező tárgyak**, melyek a szakmai tartalomtól függően határozhatók meg (bevezetés az Európai Unió szaknyelvébe, üzleti nyelv, környezetgazdálkodási és környezetpolitikai szaknyelv); (3) **szabadon választható** háttérismereti tárgyak, melyek szintén függnének a szakmai tartalomtól.

2.1.1 Állandó kötelező tárgyak

A program lényegét és célját a nyelvi ismeretek és készségek szakmai tartalomba ágyazott komplex fejlesztése jelenti. A komplex készségfejlesztés tantárgyi kereteit leghangsúlyosabban a szükségletelemzések során több oldalról elemzett *professzionális nyelvi készségek* és a *kultúraközi kommunikációs készségek* elnevezésű tantárgyak jelenítik meg. E tárgyak a szükségletelemzések eredményei szerint az egyes munkafeladatok és napi tevékenységek végzéséhez elengedhetetlen készségek összehangolt fejlesztéséért felelősek, és a program-modell konstans elemének tekintendők. Ők biztosítják a fent ismertetett *pedagógiai célok* és *pedagógiai irányelvek* minél teljesebb érvényre jutását. A rész-készségek belső egyensúlya biztosítja azt, hogy a nyelvtanulók a *számukra* legmegfelelőbb készségfejlesztéseket a *nekik* mint célcsoportnak leginkább megfelelő súlypontoszással kapják. Szaknyelvi képzésről lévén szó, a készségfejlesztések szükségszerűen szakmai nyelvi környezetbe ágyazottan jelennek meg. E két tárgynak és az *elektronikus kommunikáció és forráskezelés* című tárgynak lényegi szerepe van abban, hogy a tanulóknak kialakuljanak a komplex nyelvi műveltségi kompetenciák, aminek végső demonstrációja a *projekt munka* elkészítése és előadása.

2.1.2 Változó kötelező tárgyak.

A szakmai tartalom explicit módon a kifejezetten *szaknyelvi tárgyakban* jelenik meg. E tárgyak mellett, hogy lexikai, szöveg- és műfajszintű szaknyelvi ismereteket közvetítenek, építenek a professzionális nyelvi készségek és a kultúraközi kommunikációs készségek keretében elsajátított készségekre, illetve hozzájárulnak ezek begyakorlásához, valós vagy virtuális szakmai helyzetekben való alkalmazásukhoz. Ezek a szaknyelvi tárgyak mint a *változó kötelező modul* alkotó elemei – szemben a fenti *állandó kötelező tantárgyi modul* tárgyaival – kicserélhetők az adott felsőfokú intézmény profiljának megfelelő bármely más szaknyelvi tárgyra.

2.1.3 szabadon választható háttérismereti tárgyak.

A *választható tantárgyi modul* többletismeretek nyújtását biztosítja. A tantárgyak kiválasztásának és tartalommal való megtöltésének az a célja, hogy pótolja az esetleges tanulói hiányokat mind az ismeretek mind a készségek terén, illetve hogy a tanulói csoport számára szakma-specifikus igényeiknek megfelelő kiegészítő ismereteket nyújtson. Ez a modul nagy fokú rugalmassága miatt igen körültekintő tanári és tanulói tervezést igényel. A másik két modulhoz képest a tervezési fázisban jelentősebb szerep jut a tanulói megítélésnek és döntésnek, ami azonban soha nem mellőzheti a tanári szakmai kontrollt (v.ö. Willis 1996). A tanári szerep különösen erős kell hogy legyen a modul másik két modullal való harmonizálásában mind tartalmi,

mind időzíteni szempontból. A rosszul időzített, a képzési cél tekintetében a törzsmodulokkal nem megfelelően kapcsolódó választható tantárgyi modul nem hatékony, illetve nem az elvárható mértékben erősíti a fősodorban megszerzett ismereteket és készségeket (v.ö. Nunan 2001). Nagy szabadságfoka miatt ugyanakkor kíváncsi arra, hogy erősítse a tanulói motiváltságot és önállóságot.

2.2 A tantárgyi tematikák

A szaknyelvi program-modell belső tartalmát jelentő tantárgyi tematikák általános jellemzője, hogy minden tárgy lényegi eleme az egyéni vagy csoportos feladatokra, a rövidebb vagy hosszabb lélegzetű projektmunkákra alapozott, nagy tanulói önállóságot igénylő *problémamegoldó témafeldolgozás* (v.ö. Finch 2000). Ennek végső kifejelete a negyedik félév során önálló témakereséssel, kutatással és forrásfeldolgozással elkészített 20-25 oldalas esettanulmány (projekt munka), illetve annak a professzionális nyelvi készségek és a kultúraközi kommunikáció tárgyakon belül elsajátított és a szóbeli szakmai kommunikáció szabályainak megfelelő prezentáció formájában való előadása. A projektmunka elkészítéséhez a nyelvtanárok csak konzultatív segítséget nyújtanak, hasonlóan a szaktanszékekhez, akik a szakmai információk felkutatásában adhatnak útmutatást. A hallgatók számára előírjuk, hogy projektmunkájukban valóságos termelési problémákat dolgozzanak fel, és ennek megoldásához terepkutatást is végezzenek. A kritikai forrás feldolgozás során használt elméleti és gyakorlati forrásokat a számukra megadott formában dokumentálniuk kell. A munka hangsúlyosan nagyfokú tanulói önállóságot követel mind a tervezés, mind a kivitelezés szakaszaiban, ezért a tanári támogatás partneri és soha nem irányító vagy beavatkozó (v.ö. Ellis 1997). A munka elkészítéséhez szükséges ismereteket, készségeket és stratégiákat a tanulók az előző félévek tantárgyai keretében tanórai foglalkozásokon sajátítják el. Ebben döntő szerep jut *a professzionális nyelvi készségek, a kultúraközi kommunikáció, az üzleti nyelv és az elektronikus kommunikáció és forráskezelés* című tárgyaknak. A projektmunka tulajdonképpen dokumentációja annak, hogy a tárgyak által közvetített ismereteket és készségeket az egyes tanulók milyen szinten sajátították el.

Az állandó kötelező tantárgyi modul egyik kulcstárgyának ismertetése

A tantárgy neve:	PROFESSZIONÁLIS NYELVI KÉSZSÉGEK (Wiwczarowski 2000)
Óraszám és értékelési forma:	1.-2.-3. félév 28G ¹ 28G 28K
Az oktatás célja:	A tárgy a program központi, kulcsfontosságú eleme. Alapvető célja olyan komplex nyelvi készségek kialakítása, amelyek segítségével a leendő szakember autentikusan tud bánni az üzleti és a hivatali élet különböző területeiről, a technika és a tudomány világából származó idegen nyelven írott, illetve hangzó forrásokkal, ezeket tartalmi és formai szempontból egyaránt hitelesen és kritikai módon tudja értelmezni és feldolgozni, valamint képes hasonló munkákat önállóan előállítani. Az írásbeli és szóbeli kommunikáció szabályait az adott nyelv kultúrájának megfelelően, napi munkájában rutinszerűen képes alkal-

¹ G = gyakorlati jeggyel zárul

	mazni. A tárgy az idegen nyelvi beszéd- és előadókészségek fejlesztésén túl fejleszteni kívánja a tanulási stratégiákat, a kritikai gondolkodást, az autonóm tanulást, és nem kevésbé hangsúlyosan a nyelvi tudatosságot. A nyelvtani és stílári hibák javítása súlyuknak megfelelő mértékben explicit vagy implicit módon történik. A hibajavítás vonatkoztatási pontja a torzításmentes információ-értelmezés és információküldés, ami szervesen összekapcsolódik a nyelvtan-tudatos tanulói produkció hangsúlyos szorgalmazásával.
--	---

A tárgy tematikájában szorosan kapcsolódik – a hangsúlyos helyeket akár át is fedve – a kultúraközi kommunikációs készségek és az üzleti nyelvi ismeretek tárgyak tematikájával.

Az oktatás vázlatos tematikája:

1. félév

Bevezetés a közszereplés elméletébe és gyakorlatába. Az elméleti bevezetés után a félév során minden tanuló három, a tanár és a diák által gondosan előkészített feladattípust old meg: (1) egy tényleges álláshirdetésre interjún megjelenő álláskereső 6-8 perces, formális bemutatkozása, (2) 10-12 perces politikai, üzleti, környezetvédelmi, vagy más témájú meggyőző érvelés a saját álláspont helyességének alátámasztására, (3) 12-15 perces termékbemutatót, termékleírást és termékértéket tartalmazó két szereplős prezentáció.

A felkészítő szakaszban a diákok mindhárom feladat esetében megismerik a szükséges szociokulturális tudnivalókat, a meggyőzés és véleményérvényesítés kultúraspecifikus jellemzőit, az üzleti viselkedés követelményeit. Saját előadásaik elkészítéséhez a SPAM- analízis (situation, purpose, audience, method) módszerét használják.

2. félév

A produktív célnyelvi írásbeli készségek kialakítása. Az üzleti, a vezetői és a hivatali írott nyelv tartalmi és formai specifikumai, ilyen jellegű rövidebb és hosszabb terjedelmű dokumentumok, írásos szövegek (jelentések, elemzések, összefoglalók, munkatervek, rezümék, CV, kísérőlevél, motivációs levél, ajánlás, panaszbejelentés, stb.) célnyelvi szabályoknak megfelelő előállítására eredeti források felhasználásával. Hosszabb lélegzetű, projekt jellegű írásos művek szerkezeti, tartalmi, stílári és formai követelményeinek megismertetése, gyakoroltatása. Ezek a feladatok a negyedik félév végén benyújtandó 20-25 oldalas önálló projektmunka elkészítéséhez nyújtanak előgyakorlatot.

3. félév

A receptív és produktív szóbeli készségek és stratégiák fejlesztése. A szóbeli szakmai kommunikáció típusainak megismertetése. Prezentációs készségek és stratégiák kialakítása. Komplex üzleti megbeszélések és tárgyalások nyelvezetének és technikáinak megismertetése és gyakoroltatása. Az elméleti bevezetés után a félév során a tanulók csoportokban három valós tárgyalási mintát elemeznek, értékelnek és adnak elő. A felkészüléshez esettanulmányokat kapnak, melyekre felépítik saját üzleti tárgyalásaikat. A három tárgyalási minta lehet például egy szerződés újratár-

gyalása, a gyártó és az értékesítő között kötendő szerződés feltételeinek megbeszélése, egy hazai munkacsoport és a cég külföldi vezetői közötti vitás helyzet megoldása, stb.

3. A program-modell továbbfejlesztésének lehetőségei

A moduláris szerkezetű program-modell a szakegyetemek idegen nyelvi képzésébe mint szakirány épülhet be. A lineáris felsőfokú képzésben a program-modell bevezetését mind az az alapképzési mind pedig a mester szakokon lehetségesnek, sőt kívánatosnak tartom. Moduláris szerkezetének köszönhetően a tantárgyi szerkezet összetétele, nyelvi szintje és a szakmai tartalom jellege könnyen adaptálható a konkrét igényekhez.

A továbbfejlesztés egy lehetséges újabb lépéseként a Debreceni Egyetemen a következő tanévben indítjuk a modell szakmai tartalommal jelentősen megnövelt szakirányú továbbképzési szakként 120 kredit értékre kifejlesztett változatát.

Nem vetettük el annak lehetőségét, hogy a jövőben a nappali képzés számára kidolgozzunk egy hat féléves, szakmai tartalommal szintén jelentősen gazdagított *szaknyelvi kommunikációs alapszakot*, ami mester szinten a *szakfordítóképzés* egyik beiskolázási bázisául szolgálhatna.

Ezzel lehetővé válna a szakegyetemi képzés vertikumának három szintjét átszövő, tíz félévet felölelő, erős lábakon álló koherens szaknyelvi képzési koncepció megteremtése. Tovább tekintve pedig, az időközben „kitermelődő” tudományos fokozattal rendelkező szaknyelvoktatói közösségre épülve, előbb-utóbb létrejöhetnének a jelenleg fájdalmasan hiányzó *szaknyelvi doktori programok*.

Irodalom

- Finch, A. 2000. *A Formative Evaluation of a Task-based EFL Program for Korean University Students*. Unpublished PhD. Thesis. Manchester University: <http://www.finchpark.com>
- F. Silye, M. 2004. Pedagógiai irányelvek és tantervi javaslat a felsőfokú szaknyelvi képzés szükségleteknek megfelelő továbbfejlesztéséhez. Elhangzott: *Tanulás, kommunikáció, nevelés*. IV. Országos Neveléstudományi Kongresszus. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia. 2004. október.
- Larsen-Freeman, D. 1986. *Techniques and Principles of Language Teaching*. New-York: Oxford University Press.
- Noble, H. et al. 2001. *Language Skills for European Union Accession, A Baseline Study of current market needs and provision in Hungarian institutions of higher education*. A British Council belső anyaga. Budapest, The British Council.
- Nunan, D. 1991. Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly* 25/2. 279-295.
- Willis, J. 1996. *A framework for Task - Based Learning*. London: Longman.
- Wiwczarowski, T.B. 2000. *An Introduction to Writing for Professional Language Communication*. Egyetemi jegyzet. Debreceni Egyetem.

**XV. Nyelvhasználat az
elektronikus és a nyomtatott
médiában, informatika és
nyelvtanítás**

Kinek kell az információs írástudás?

Koltay Tibor

1. Bevezetés

1.1 Az információs írástudás fontossága

Az információs írástudás fontosságával kapcsolatban az UNESCO egy 2005-ös vitaanyaga többek között a következőket fogalmazza meg:

- Az információs írástudás a társadalom minden szektorának ügye. Minden társadalmi szektornak úgy kell alakítania, hogy a saját specifikus kontextusának megfelelően.
- Az információs írástudás lehetővé teszi, hogy információkhoz jussunk egészségünkről, környezetünkről, oktatásunkról és munkánkról.
- Az információs írástudást be kell építeni a közoktatás és a felsőoktatás tanterveibe.

Nyilvánvaló tehát, hogy az információs írástudás az oktatás minden szintjén szükséges. Legtöbbet azonban információs írástudásról a felsőoktatás kapcsán beszélünk, és jelen okfejtésünk is az oktatásnak erre a szintjére szorítkozik.

1.2 Mi az információs írástudás?

Az információs írástudás számos definíciója közül válasszuk ki a következőt.

Az információs írástudás céljuknak megfelelő és az adott közösség által értékesnek tekintett szövegek olvasásának, interpretálásának és létrehozásának képessége. Ez a szöveg lehet verbális vagy más természetű, megjelenhet bármilyen hordozón (Elmborg 2006). Vannak ennél közismertebb és részletesebb definíciók is. A következőkben azonban számos olyan készséget sorolunk majd fel, amelyek lényegében meghatározások részét képezik, vagy képezhetik.

Az információs írástudás nem az írástudások egyike, hanem olyan ernyőfogalom, amely magába foglalja a különböző írástudásokat.

Az információs írástudás több intellektuális készséget tételez fel, mint a hardver és szoftver használatának készségalapú elsajátítása, amit a „számítógépes írástudás” a legtöbbször számára jelent. Az információs írástudás nem a technológiákra összpontosít: tartalmazhatja technológiák alkalmazását, viszont nem függ tőlük, hanem inkább intellektuális keretet ad a felismerés, megértés, kritikus értékelés és gondolkodás számára (Bundy 2004).

Az információs írástudás készségei külön-külön is levezethetők napi, praktikus kihívásokból, a lényegük azonban éppen az, hogy együttesen egy alapképesség lassan szerveződő komponenseiként jelennek meg (Karvalics 1997).

Aki birtokában van az információs írástudásnak, azt többek között az jellemzi, hogy

- információs folyamatokat ért, alkalmaz és befolyásol (Nagy 2000), sőt megérti az információs társadalom természetét (Bruce 1994);
- jelentős tudása van az információk világáról (Nagy 2000);
- elsajátította az információhoz való hozzáférés és az információ használatához kötődő értékeket (Bruce 1994);
- belső értékei támogatják az információhasználatot;
- személyes stílusa elősegíti interakcióit az információs világgal (Nagy 2000).

2. Az információs írástudás elsajátítása és az „akadémiai írástudás”

2.1 Mi az „akadémiai írástudás”

A felsőoktatási keretekben folyó információs írástudás-oktatás fontos részterülete az akadémiai írástudás oktatása. (Az elnevezést körülvevő idézőjelet akár el is hagyhatjuk, hiszen itt az angol *academic literacy* kifejezés fordításáról van szó.) Ez már részben más – több is és kevesebb is, mint az információs írástudás, hiszen a tudományos írás és olvasás ismereteit, készségeit, képességeit foglalja magában.

2.2 Az akadémiai írástudás kontextusa

A hallgatók tanulmányaikat egy sor már kifejlett „írástudás” birtokában kezdik meg. Ezek zömét otthonról hozzák, és nem formális tanulás keretében sajátították el. Ebből az elsődleges írástudásból kiindulva kell – immár formális tanulás keretében – elsajátítaniuk egy másodlagos írástudást, amely a tág értelemben vett tudományos világ számára elfogadható szövegek olvasását, interpretálását és létrehozását tételezi fel.

Ennek hagyományai többé vagy kevésbé lehetnek ismerősek a hallgatók számára, de senkinek sem természetesek. A hallgatóknak meg kell tanulniuk, hogyan használják az információt bizonyítékként, vagy érvként, továbbá hogy miért fogadhatnak el bizonyos információkat, és miért utasítanak el másokat.

Ehhez tudniuk kell az is, hogy egy-egy tudományterület szaknyelve és szakirodalma kulcsszerepet játszik az adott szakmai közösség kulturális identitásának kialakításában. Minden szakterületnek megvan ilyen módon a sajátos kommunikációs stílusa (Elmborg 2006).

A műfajok azokhoz a közösségekhez kötődnek, amelyek ezt a stílust hordozzák és képviselik. Ha olvasóinkat meg akarjuk győzni munkák értékéről és fontosságáról, ismernünk kell az adott közösség ideológiáját (Tardy 2005), identitását, társadalmi kontextusát, és kultúráját, ami úgy valósul meg, hogy az írás célját, célközönségét és potenciális olvasóinak elvárásait azonosítjuk.

Ha elfogadjuk a fent említett kulturális identitás meglétét, érthető, hogy az angol *information literacy* kifejezést *információs kultúra* vagy *információs műveltség* néven is magyaráztuk.

Ez a tantárgyak feletti és tantárgyak közötti tanulási mód egyúttal az egész életen át tartó tanulás alapja is. Összességében kulturális eszköztudásnak tekinthetjük, amely az önálló tanulás eszközeinek ismeretét és használatát is jelenti, így alapja a műveltség elsajátításának (Báthory 1997).

2.3 Az információs írástudás és a kommunikációs kompetenciák

Ne feledkezzünk meg ugyanakkor arról, hogy az információs írástudás a hagyományos (funkcionális) írástudásban gyökerezik. Túlterjed azonban az írástudáson, és fontos elemévé vált a megfelelő (esetenként internetes) technológia megválasztása. Összetettsége mégsem haladja meg a hagyományos írástudását (Karvalics 2002).

Ha a felsőoktatásban oktatjuk az információs írástudás készségeit, a velük elsajátítandó kompetenciákat három csoportba sorolhatjuk:

- információs (információ-visszakeresési) kompetenciák;
- gondolkodási (kutatás-módszertani jellegű) kompetenciák;
- kommunikációs kompetenciák.

Az alsóbb éves vagy (a felsőoktatás reformját követően lassan idehaza is megszilárduló terminológia szerint) az alapképzésben részt vevő hallgatók oktatásának az a követelményrendszere, amelyet az ACRL (Association of College and Research Libraries) állított össze, igen tanulságos ebből a szempontból.

Az alábbiakban ezekből a követelményekből válogattunk össze egy listát, amely messze nem tükrözi a kompetenciák teljességét, viszont jól illusztrálja, hogy a kommunikáció mennyire komplex módon kapcsolódik az információs, valamint a gondolkodási kompetenciákhoz.

Az információs írástudás birtokában a hallgató:

1. Felismeri, hogy a tudás különböző diszciplínákba rendeződhet, ami befolyásolja elérésnek módját.
2. Azonosítja a különböző információforrások célját és célközönségét.
3. Az információforrásokból információkat von ki, ezeket rögzíti és kezeli.
4. Olvassa a szöveget, amelynek kiválasztja fő mondanivalóját.
5. Saját szavaival újrafogalmazza azt.
6. Szó szerint idézhető anyagokat keres.
7. A szövegek mondanivalóját szintetizálja, hogy új fogalmakat alkosson belőlük.
8. Digitális szövegeket, képeket és adatokat kezel, azokat eredeti helyükről áthelyezve és formájukat átalakítva új kontextusba helyezi.
9. Felismeri a fogalmak közötti összefüggéseket.
10. Meghatározza, hogy a megszerzett új ismeretek hatással vannak-e értékrend-szerére.
11. Vizsgálja a különböző nézőpontokat.
12. Meghatározza, hogy ezeket elfogadja-e vagy elveti (ACRL 2000).

2.4 Az információs írástudás és a kritikai gondolkodás

A különböző nézőpontok és ezek elfogadásának / elvetésének kérdése átvezet bennünket kritikai (kritikus) gondolkodás kérdésköréhez.

Kovács (2005) a kritikai gondolkodás számos meghatározását sorolja fel. Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy a kritikai gondolkodás tervszerű, önirányított és célirányos döntési folyamat, mely magába foglalja az interpretációt, az analízist, az értékelést és a következtetést, valamint módszertani és kontextusbeli szempontokat is. Ugyanő említi, hogy a kritikus gondolkodás része, hogy megtanuljuk,

- hogyan kell kérdéseket feltenni,

- milyen kérdéseket kell feltenni;
- hogyan, mikor és milyen módszerrel kell érvelni.

2.5 Az információs írástudás és a kritikai gondolkodás nyelvészeti aspektusai

A tudományos írás és olvasás nem hivatásszerűen végzett tevékenységek, amelyek azonban a spontán tevékenységeknél tudatosabb hozzáállást tételeznek fel. Kisebb-nagyobb rendszerességgel ismétlődő folyamatokra, tanulható és tanulandó képességekre, készségekre, attitűdökre épülnek.

Az információs írástudást gyakran alapvetően nem nyelvészeti kategóriaként kezelik, azonban nem értelmezhető nyelvészeti elemek és megközelítések nélkül, hiszen szövegekkel való interakciót jelent. Ez az interakció nemcsak befogadás (válogatás, értékelés, kritikus olvasás stb.), hanem (az információs írástudás leggyakoribb definícióit meghaladó módon) szövegprodukción is.

Az előbbieken önrányított folyamatról beszéltünk. Erősítsük meg ezt a következővel: az információs írástudó önvezérelten, külső kényszerszertől függetlenül elkötelezett a tanulás iránt (Nagy 2000). Kétségtelen, hogy fontos szerepet tulajdoníthatunk tehát az önszabályozásnak, a metakognitív működéseknek is. Erre utal Kovács (2005) is, amikor azt mondja, hogy a kritikai gondolkodás az a képesség, hogy a saját gondolkodásunkról gondolkozzunk. Ezt olyan módon tesszük, hogy felismerjük erősségeit és gyengeségeit, azonosítva és értékelve gondolkodásunk alapvető elemeit.

Nyilvánvaló ugyanakkor, hogy azokat a folyamatokat, amelyek az információs írástudás készségei, a vele kapcsolatos tudás, ismeretek alapját képezi, csak részben ismerjük. Ezért is igaz, hogy az információs írástudás kutatása új pszicholingvisztikai feladat.

2.6 Az információs írástudás, a kritikai gondolkodás és az írástudás-írástanulás

Az információs írástudásnak és az íráskészségek oktatásának kölcsönösen van mit tanulnia egymástól. Mindez szoros összefüggésben van azzal, hogy a modern íráskutatás számos irányzata folyamat-orientált, ismétlődő, célorientált problémamegoldásnak tekinti az írást (Norgaard 2003).

A *Council of Writing Program Administrators* az elsőéves hallgatók írás- és olvasásoktatása elé számos célt tűz ki a kritikai gondolkodás területén.

1. A hallgatók az írást olyan feladatnak tekintsék, amely magában foglalja a megfelelő elsődleges és másodlagos információforrások megtalálását, értékelését, elemzését és szintetizálását.
2. Legyenek képesek gondolataikat másokéval integrálni.
3. Értsék a nyelv, a tudás és a hatalom közötti összefüggéseket.
4. Ismerjék az írás együttműködési és társadalmi aspektusait.
5. Tudatában legyenek annak, hogy az írás nyitott folyamat, amely lehetővé teszi az utólagos újragondolást, javítást.
6. A hallgatók oktatásában minden program és tanszék részt vesz. Abban segítenek a hallgatóknak, hogy
 - az írást a kritikai gondolkodás módszereként használják;
 - ismerjék a kritikai gondolkodás, kritikai olvasás és a kritikai írás közötti összefüggéseket;

- megtanulják, hogyan kell mások munkáját és saját munkájukat kritizálni;
- megtanulják, miként teremtsenek egyensúlyt a mások munkájára való támaszkodás előnyei és az önálló tevékenység között;
- többféle technikát tudjanak használni különböző célközönségek megszólítására;
- szerezzenek ismereteket a műfaji hagyományokkal kapcsolatban (WPA Outcomes 2000).
- A fentieket érdemes kiegészítenünk az információs írástudáshoz szükséges két kompetenciával.:
- a folyamatos és pontos olvasni tudás,
- az összefüggések átlátása (Sáráné 2001).

Irodalom

- Association of College and Research Libraries 2000. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago: ACRL.
<http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html> (2005. február 28.)
- Báthory Z. 1997. *Tanulók, iskolák – különbségek*. Budapest: Okker Kiadó.
- Bruce, C. S. 1994. *Information Literacy Blueprint*.
http://www.gu.edu.au:80/ins/training/computing/web/blueprint/content_blueprint.html (2006. május 5.)
- Bundy, A. 2004. One essential direction: information literacy, information technology fluency. *Journal of eLiteracy*. vol 1. 1. <http://www.jelit.org/6/> (2006. február 5.)
- Elmborg, J. 2006. Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice. *Journal of Academic Librarianship*. vol. 32. 2. 192–199.
- Karvalics L. Z. 1997. Az információs írástudástól az internetig. *Educatio*. 6. évf. 4. 681–698.
- Karvalics L. Z. 2002. *Az információs társadalom keresése*. Budapest: Aula-Infonia.
- Kovács Z. 2005. Történelemlecke az RWCT – kritikai gondolkodás – oktatási stratégiája alapján. *Bolyai Nyári Akadémia*, Szováta.
<http://dppd.ubbcluj.ro/mag/PDFanyagok/tortenelem.pdf> (2006. március 28.)
- Nagy Á. 2000. Információs írástudás és informatikai intelligencia. *Új pedagógiai szemle*. 50. évf. 4. 34–41.
- Norgaard, R. 2003. Writing Information Literacy: Contributions to a Concept. *Reference and User Services Quarterly*. vol. 43. 124–130.
- Sáráné Lukátsy S. 2001. Fejleszthető-e az önálló ismeretszerzés képessége? *Iskolakultúra*. 11. évf. 6–7. sz. 12–20.
- Tardy, Ch. M. 2002. It's like a story: Rhetorical knowledge development in advanced academic literacy. *Journal of English for Academic Purposes*. vol. 4. 4. 325–338.
- WPA Outcomes Statement for First-Year Composition. Council of Writing Program Administrators (WPA) 2000
<http://www.wpacouncil.org/positions/outcomes.html> (2006. január 12.)

XVI. Korpusznyelvészet, nyelvtechnológia

A magyar EuroWordNet projekt

*Almási Attila, Csirik János, Hatvani Csaba, Kocsor András,
Szarvas György, Szauter Dóra*

1. Mi a wordnet?

Az angolul értők már tudják is a választ, hiszen tagonként lefordítva a szót a magyar *szóhálózat* vagy *szavak hálója* kifejezés adódik. De milyen struktúrát jelent ez pontosan? Valóban szavak (jellemzően szótári alakban álló szavak) az építőkövei a rendszernek. E szavakat azonban a synset reláció funkcionálisan nagyobb egységekbe szervezi. A *synset* az angol *synonym set* mozaikszava, és a „nagyon közeli” (szinonim) jelentésű szavakat rendeli közös halmazba. Egy synsetbe nyilvánvalóan csak azonos szófajú szavak tartozhatnak. A synsetek tehát nem szavakat, hanem jelentéseket képviselnek. E jelentéseket kapcsoljuk össze hálóvá különféle relációkkal. Az ilyen számítógépes nyelvészeti, az ember mentális lexikonját modelláló rendszereket nyelvi ontológiáknak is nevezik.

2. Mire használható?

Mivel a wordnet szerkezete sokkal összetettebb, mint egy egyszerű szótáré vagy tezauruszé, hasznosítási lehetőségei is sokkal gazdagabbak. A magyar anyanyelvű beszélők mentális lexikonjának modelljeként a magyar wordnet igen nagy mértékben segíti majd az eddigieknél nagyobb léptékű, magyar nyelvvel kapcsolatos **pszicholingvisztikai kísérletek** tervezését.

A tisztán tudományos alkalmazáson kívül a magyar wordnet felhasználható lesz az oktatás több területén is: mivel felhasználóbarát felületet nyújt, az iskolai nyelvtanítás során szemléltető eszközként szolgálhat. Az **idegennyelv-oktatásban** való felhasználhatóságát a többi wordnethálózattal való szabványosított kapcsolatrendszere biztosítja. Így például a tanult idegen nyelv lexikális anyagának helyes elsajátítását nagyban elősegíti a tanuló anyanyelve és a célnyelv közötti lexikális különbségek világossá tétele. A magyar wordnet alapján „intelligens szótárak” fejleszthetők, amelyek interaktív módon teszik lehetővé a kívánt célnyelvi kifejezéshez való eljutást.

A magyar wordnet nyelvtechnológiai alkalmazásai új távlatokat nyithatnak meg. A **gépi fordítás** háttéradatbázisaként, a több jelentéssel bíró lexémák adott szövegkörnyezethez tartozó jelentésének kiválasztását segítheti, így csökkentve a „félrefordítás” veszélyét (Szarvas et al. 2005). A különböző **keresőmotorok** keresési hatékonyságát jelentősen megnöveli, ha ezek az eszközök megbízható módon hozzáférnek a keresőkifejezés szemantikai környezetéhez is (pl. a kifejezés szinonimáihoz, hponimáihoz), s ez a felhasználók igényeit jobban kielégítő keresők kifejlesztéséhez vezet (Alexin et al. 2006).

3. A wordnet rövid története

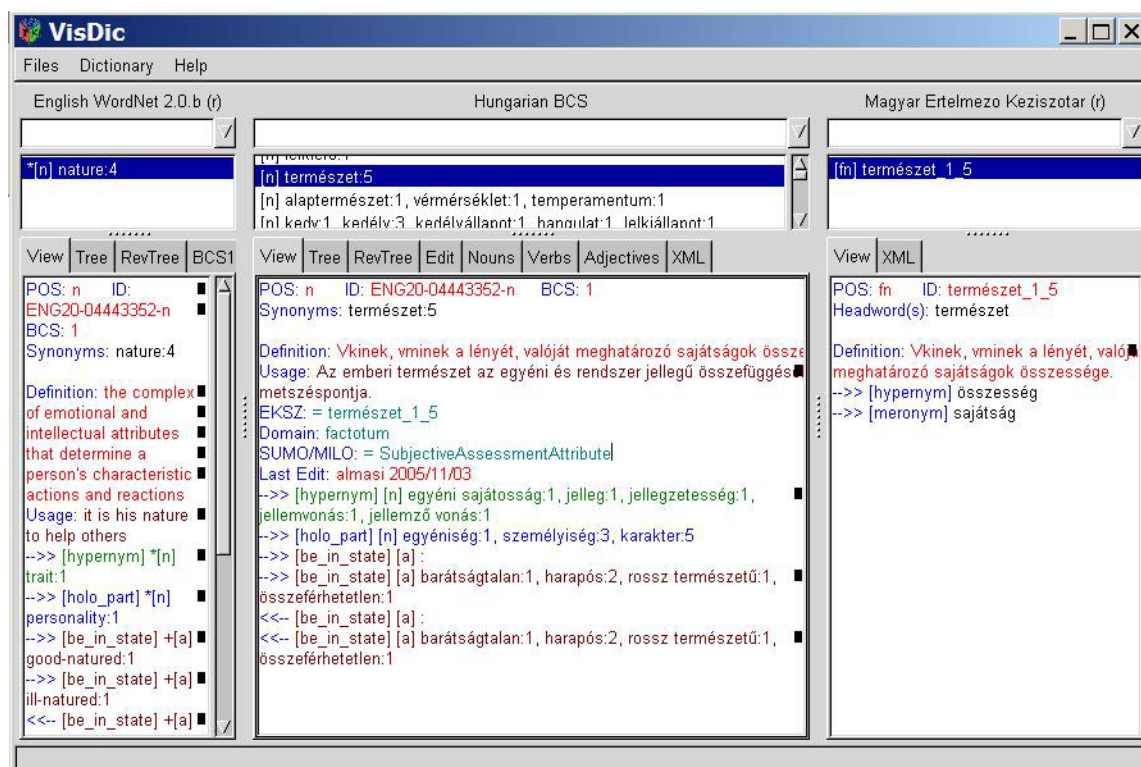
- a) **A Princeton WordNet¹ (PWN)** 1990-ben az egyesült államokbeli Princeton Egyetem Kognitív Tudományok Laboratóriumának professzora, George A. Miller munkatársaival nagyszabású munkálatokba kezdett: céljuk az ember anyanyelvi szótárának számítógépes modellezése volt (Miller 1990). Pszicholingvisztikai kísérletek révén gyűjtötték az anyagot. A létrehozandó szóhálózat a Princeton WordNet nevet kapta, azóta az utótag köznevesült: wordnetnek neveznek minden nyelvi ontológiát, amelyik a PWN struktúráját követi. A PWN egynyelvű: angol. Négy szófajba tartozó szó szerepel benne: főnév, ige, melléknév és határozószó. A fejlesztés a kezdetek óta töretlen, jelenleg a 2.1-es verzió a legfrissebb.
- b) **A EuroWordNet² (EWN)** A Princeton WordNet egy továbbfejlesztéseként lépett fel az Európai Közösség által támogatott EuroWordNet (Vossen (ed.) 1999), melynek alapvető fejlesztési munkálatai 1996 és 1999 között zajlottak. A legfontosabb különbség a két rendszer között az, hogy míg a Princeton WordNet kizárólag angol nyelvű, az EuroWordNet jelenleg nyolc nemzeti nyelvet támogat (angol, holland, spanyol, olasz, francia, német, cseh, valamint észt). Az EuroWordNet kifejezett célja a többnyelvűség támogatása. A nyelvek közötti teljes átjárhatóságot az ILI (Inter-Lingual Index) garantálja, mely a különböző nyelvek azonos jelentésű synsetjeihez ugyanazt az egyedi azonosítót rendeli. Az EuroWordNet kiforrottságát jellemzi, hogy a benne található legfelső, nyelvfüggetlen réteg (Top Ontology/Base Concepts) de facto szabvánnyá vált a nemrég csatlakozott, ill. a csatlakozni kívánó újabb nyelvek számára.
- c) **A BalkaNet³ (BN)** Jelenleg is folyik az EuroWordNet fejlesztése: a BalkaNet projekt keretében a közelmúltban, 2001 és 2004 között valósult meg a görög, román, szerb, török, illetve bolgár nyelvek implementálása (Tufiş et al 2004). (És már megkezdődött néhány Európán kívüli nyelv beillesztése is, pl. a koreaié, a kínaié, a hindié, a tamilé). A BN projektben áttértek a szabványos XML formátumra, és kifejlesztették a VisDic⁴ editort (Horak, Smrz, 2004), mely wordnetépítésben részt vevők munkáját könnyíti meg (*1. ábra*).

¹ <http://wordnet.princeton.edu/>

² <http://www.ilic.uva.nl/EuroWordNet/>

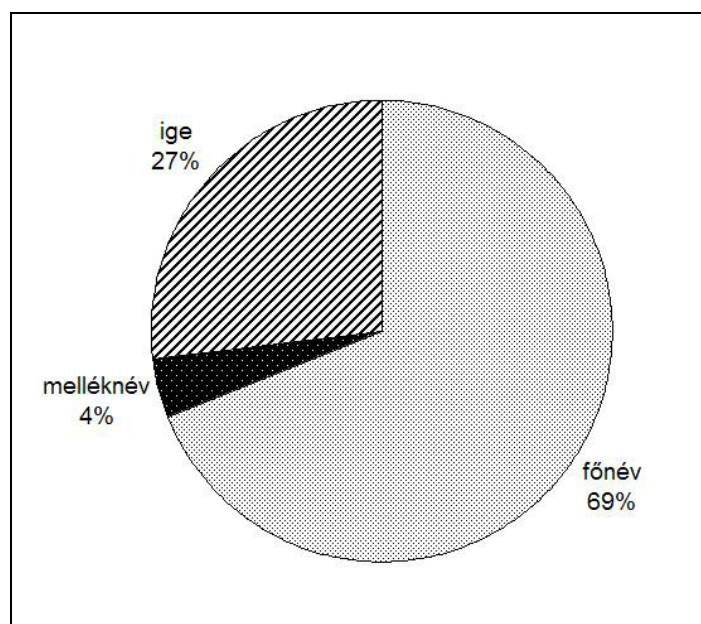
³ <http://www.ceid.upatras.gr/Balkanet/>

⁴ <http://nlp.fi.muni.cz/projekty/visdic/>



1. ábra
A VisDic editor

A kiinduló fogalmi készlet (**BalkaNet Concept Set, BCS**) 8.516 synsetet foglal magában. Szófaji megoszlásukat a 2. ábra diagramja mutatja.



2. ábra
A BCS-synsetek szófaji megoszlása

4. A magyar EuroWordNet

4.1 A projekt adatai

<i>Pályázat:</i>	GVOP-AKF-2004-3.1.1
<i>Tartam:</i>	2005. február 1. – 2007. április 30.
<i>Résztvevők:</i>	MorphoLogic Kft. MTA Nyelvtudományi Intézet Szegedi Tudományegyetem

4.2 A célok

A projekt 40 ezer synsetes magyar wordnet kifejlesztését tűzte ki célul. A projekt forrása a PWN 2.0, azaz a PWN induláskor aktuális verziója. A wordnet 40 ezres mérete nem egy lépésben valósul meg, hanem fokozatosan, lépcsőzetes bővítésekkel. Első célunk a BCS 8.516 synsetjének magyarítása volt. Az egyes bővítési körökben a munkafázisok iteratívan az alábbi sorrendet követik:

1. A következő bővítési kör synsetjeinek meghatározása. Ez történhet a PWN synsetjeiből történő szisztematikus válogatással, vagy ettől függetlenül, a magyar nyelv szó-, illetve jelentésgyakorisági adatai alapján. Az első az ún. **kiterjesztéses módszer**, a második neve pedig **összevonásos módszer** (Miháltz, 2005). Az utóbbi módszer esetében a fogalmakat utólag kell beilleszteni az ILI rendszerébe.
2. Ezután az új synsetek magyarítása következik, azaz
 - a szinonimahalmazt alkotó literálok (szóalakok) felvétele a synsetbe,
 - magyar nyelvű definíció szerkesztése,
 - valamely literállal írt példamondaton keresztül a jelentés használatának illusztrálása,
 - a Magyar értelmező kéziszótár idevágó szócikkeire való hivatkozások megadása (ha van(nak) ilyen(ek)).
3. A synsetekhez tartozó relációk ellenőrzésével ér véget egy bővítési kör.

4.3 A magyar wordnet tervezett relációinak vázlatos ismertetése

- *szinonima* (synonymy)
 - a legalapvetőbb reláció, létrehozza az alapegységeket: egy (vagy több) literált (leírt szóalakot) egy synsetbe veszünk fel, pl. (*kutya*; *eb*)
- *hipernima* (hypernymy)

- Az általános (generikus) fogalom használata a specifikus egyedekből álló teljes osztály megnevezésére. *Y* az *X* hipernimája, ha *X* egy(fajta) *Y*. (*jácint*; *virág*)
- *példánya_hipernima* (instance hypernym)
 - jellemzően tulajdonnevek és fogalmak relációja (*Kecskemét*; *magyarországi város*)
- *meronima* (meronym)
 - rész–egész viszony
 - alfajai:
 - egyén-csoport (*hangya*; *hangyaboly*)
 - alkotóanyag-tárgy (*acél*; *varróút*)
 - alkatrész-egész (*kormány*; *gépkocsi*)
- *domén_eleme* (member of domain)
 - a fogalom (tárgy) és a témakör, domén között fennálló reláció
 - alfajai:
 - kategória (tollasütő; tollaslabdasport)
 - régió (megtalál; Magyarország), (megkap; Erdély)
 - használat (begőzől; szleng)
- *attribútum* (attribute)
 - valamely tulajdonság lehetséges értéke (*alacsony*; *magasság*)
- *troponima* (troponym)
 - igei hipernimareláció (*fut*; *mozog*) (Kuti et al. 2005)
- ok-okozat (cause)
 - igék között (*meggyújt*; *elég*) (Kuti et al. 2005)
- *részesemény* (entailment)
 - igék között (*horkol*; *alszik*) (Kuti et al. 2005)
- *antonima* (near_antonymy)
 - szembenállás valamilyen „ésszerű” denotációs tartományban (*nő*; *férfi*), (*nappal*; *éjszaka*), (*fekete*; *fehér*)
- *hasonló* (similar_to)
 - melléknevek relációja egy központi synset és annak „szatelit” synsetjei között (*nyirkos*; *nedves*)

- morfológiai származtatás (derived from)
 - a képzett szavak közvetlen morfológiai töve, pl. (*halász*; *hal*), (*megjelenés*; *megjelenik*)

4.4 Ízelítő a munkálatokból: a hipernimarelációk ellenőrzése

Mivel ez a reláció minden synset esetén kötelező (kivéve a legfelső synsetet) a reláció mentén a synsetek fákat alkotnak. Az ellenőrzés részfádként történik. Néhány synsetnek több hipernimája is van, ezek a synsetek megkülönböztetett figyelemmel ellenőrizendők (pl. a *leánygyermek* közvetlen hipernimája a *nő*, de az *utód* is).

Tesztek a hipernimareláció fennállásának eldöntéséhez:

- „Is-a” teszt

Ha X egyfajta Y (vagy ha X egy Y), akkor Y hipernimája X -nek, és X hiponimája Y -nak. Pl. A **puli** egy/egyfajta **kutya**.

- Egyirányú helyettesítés

A hipernima adott kontextusban helyettesítheti a hiponimát, fordítva általában nem. Pl. A **puli** ugatott. (igaz) mondatban a *puli* helyettesíthető a *kutya* szóval: A **kutya** ugatott. (igaz), de A **kutya** ugatott. (igaz) mondatban a *kutya* szó általában NEM helyettesíthető a *puli* szóval: A **puli** ugatott. (nem mindig igaz). Tehát a *kutya* hipernimája lehet a *puli*-nak, ill. a *puli* hiponimája lehet a *kutyá*-nak.

- Egyirányú következtető formula

mondat(X) maga után vonja, hogy mondat(Y), de
mondat(Y) NEM vonja maga után, hogy mondat(X)
Pl. A *Floki* **puli**. mondat maga után vonja, hogy *Floki* **kutya**., de A *Floki* **kutya**.
mondat NEM vonja maga után, hogy *Floki* **puli**. Tehát a *kutya* hipernimája lehet a *puli*-nak, ill. a *puli* hiponimája lehet a *kutyá*-nak.

5. Összefoglalás

Az EuroWordNet vállalkozáshoz való csatlakozásnak komoly hosszú távú előnyei vannak a magyarországi nyelvtechnológiai kutatás-fejlesztés számára, mivel a rendszer kidolgozott érintkezési felületet nyújt nagy számú nyelv szemantikai hálózatahoz. Az EuroWordNet mint szellemi produktum integrált módon és a többnyelvűséget szem előtt tartva egyesíti az utóbbi évtizedekben egymástól függetlenül folytatott számítógépes-ontológiai kutatások előnyös vonásait és elméleti eredményeit. Az EuroWordNet formalizmusa magas színvonalú és költségkímélő kiindulópontot nyújt egy magyar nyelvi ontológia kialakításához.

Irodalom

- Alexin, Z., Csirik, J., Kocsor, A., Miháltz, M., Szarvas Gy. 2006. Construction of the Hungarian EuroWordNet Ontology And Its Application To Information Extraction. In: *Proceedings of the 3rd International WordNet Conference*. Jeju Island, Korea.
- Horak, A., Smrz, P. 2004. New Features of Wordnet Editor VisDic. *Romanian Journal of Information Science and Technology* Special Issue. Vol. 7, No. 1-2.
- Kuti, J., Vajda P., Varasdi K. 2005. Javaslat a magyar igei WordNet kialakítására. In: *III. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia kiadványkötete*. Szeged.
- Miháltz, M. 2005: Magyar EuroWordNet projekt: bemutatás és helyzetjelentés. In: *III. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia kiadványkötete Szeged*.
- Miller, G. A., R. Beckwith, C. Fellbaum, D. Gross, K. J. Miller 1990. Introduction to WordNet: an on-line lexical database. *International Journal of Lexicography*. 3.
- Szarvas, Gy., Csendes D., Kocsor A. 2005. WordNet relációk szerepének vizsgálata a jelentés-egyértelműsítésben. In: *III. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia kiadványkötete*. Szeged.
- Tufiş, D., D. Cristea, S. Stamou 2004. BalkaNet: Aims, Methods, Results and Perspectives. A General Overview. In: *Romanian Journal of Information Science and Technology*. Special Issue. Vol. 7. 1-2.
- Vossen, P. (ed.) 1999. *EuroWordNet General Document*. In: EuroWordNet (LE2-4003, LE4-8328), Part A, Final Document (Deliverable D032D033/2D014)

A Szeged Treebank kialakítása és a rajta végzett mérések

*Csendes Dóra, Csirik János, Hatvani Csaba, Hócz András,
Kocsor András*

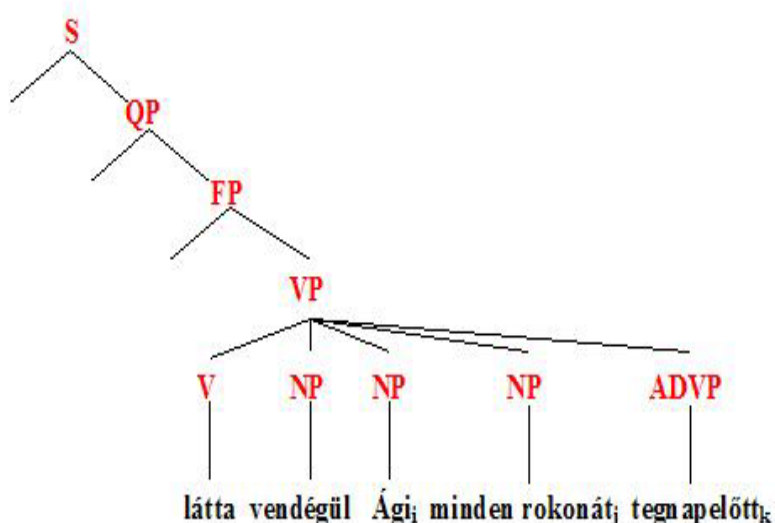
1. Bevezetés

A Szeged Treebank (Csendes et al. 2005) kialakításának legfőbb célja az volt, hogy egy viszonylag nagy méretű, a magyar nyelv szintaktikai jellemzőit reprezentatívan tartalmazó, részletesen elemzett és annotált adatbázis készüljön. Az így elkészült, kézzel ellenőrzött adatbázis megbízható alapot nyújt további alkalmazott nyelvészeti (különös tekintettel számítógépes nyelvészeti) kutatásokhoz. A treebank jelenleg 82 ezer szintaktikailag elemzett mondatot tartalmaz. Egy automatikus előelemzést követően nyelvész szakértők kézzel ellenőrizték a szintaktikai szerkezetek helyességét, és szükség esetén javították azokat. A javított állományt a későbbiekben arra használtuk fel, hogy számítógépes tanulóalgoritmusokat tanítottunk be automatikus szintaktikai elemzésre. Az alábbiakban erről adunk rövid beszámolót. A cikk 1. fejezetében röviden összefoglaljuk az alkalmazott elemzési módszer elméleti hátterét, míg a 2. fejezetben leírjuk az elvégzett elemzések és az annotálás menetét. Ezt követően (3. fejezet) számot adunk az annotált adatokon végzett tanításokról és azok mérési eredményeiről. Cikkünket rövid összefoglalással és köszönetnyilvánítással (4. és 5. fejezet) zárjuk.

2. Elméleti háttér

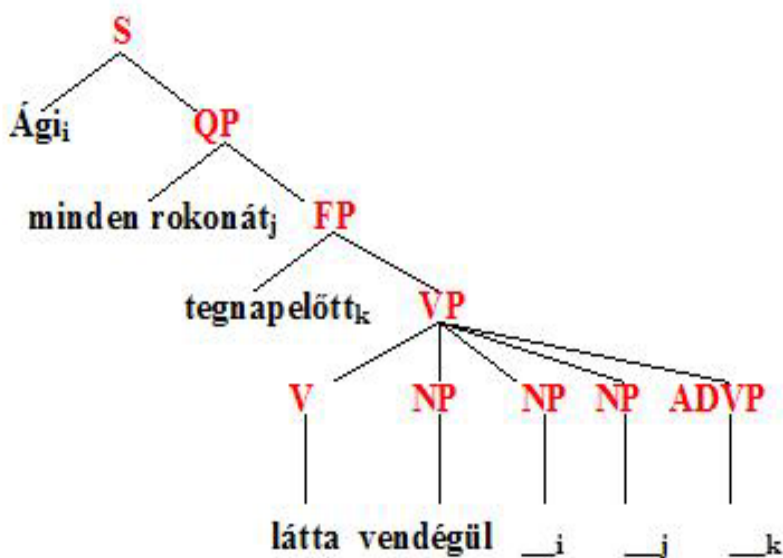
A treebank összeállítása során fő célkitűzéseink közé tartozott, hogy a magyar nyelv szintaktikai szerkezeteinek sokféleségét a lehető legkimerítőbben tudjuk bemutatni. Mindemellett fontos szempont volt, hogy összhangban maradjunk a vonatkozó nyelvészeti elméletekkel, és egy olyan elemzési módszertant és annotációs sémát alakítsunk ki, amely későbbi kutatásokban is használható.

Éppen ezért a fejlesztési munkálatok során először is a megfelelő elméleti háttér kiválasztására volt szükség. Több elmélet megvizsgálása után a generatív szintaxisra esett a választás (É. Kiss et al. 1999, Alberti–Medve 2002, Kiefer 1992). Ezt az elméletet alkalmazva a mondatelemzés kimeneteként egy (vagy több) ún. elemzési fát kapunk. Az elmélet első lépésként a mondat kiinduló mélyszerkezetét hozza létre, amelyben az ige áll elől, mögötte pedig tetszőleges sorrendben következnek annak bővítményei (ld. 1. ábra). A mélyszerkezetből a végső, felszíni szerkezet transzformációkkal, vagyis mozgásokkal, törlésekkel hozható létre (ld. 2. ábra). A „szabadon lógó” (levél nélküli) ágak a mélyszerkezetben kitöltetlenek, ún. funkcionális pozíciók. Ezekre a helyekre lehet majd mozgatni az ige mögül az összetevőket, míg az elmozgatott összetevők az eredeti helyükön ún. nyomokat hagynak. Ezeket a nyomokat össze lehet indexelni az elmozgatott összetevőkkel (ld. i, j, k betűkkel jelölt összetevők), így a mozgatást a későbbiek folyamán is nyomon lehet követni.



1. ábra

Előtte



2. ábra

Utána

A továbbiakban szükség volt az elemzési eljárás gyakorlati alkalmazására, és a számítógépes nyelvészetben nemzetközileg elfogadott címkészlet magyar nyelvre történő adaptálására.

3. Gyakorlati megvalósítás, elemzés és annotálás

A Szeged Treebank építésében részt vevő nyelvészek úgy határoztak, hogy „üres kategóriák” nem lesznek az adatbázisban. Ezek az „üres kategóriák” lehetnek a fent említett elmozgatott összetevők nyomai, ezeken kívül pedig az odaértett, nem testes

névmások, illetve a ki nem tett utalószók. Ezzel az elmélet nem csorbult, mert a nyomok rekonstruálhatók: minden ige előtti összetevőnek az ige mögött találjuk a nyomát, és a nem testes névmások szintén generálhatók az igei személyragokból. Lényeges eltérés az elmélettől még, hogy eltekintettünk a funkcionális pozíciók (projekciók) ábrázolásától. Ezek betöltöttsége ugyanis egyes esetekben egyértelműen kiszámolható az ige és az igemódosító (igekötő v. névelőtlen egyes számú köznév) helyzetéből, a többi esetben viszont a hangzó beszéd prozódiai jellemzőinek függvénye; ilyen jellemzők viszont nincsenek kódolva a treebanket alkotó írott szövegekben.

Az annotálást lehetővé tevő címkekészlet kiválasztásakor kettős cél vezérelt. Egyrészt a nemzetközi sztenderdekhez való kapcsolódás, másrészt pedig a magyar nyelv szintaxisához való alkalmazkodás. Ennek megfelelően az alábbi címkekészletet alakítottuk ki:

ADJP:	a jelzői melléknevek határolója
ADVP:	a határozószói csoportok határolója; a határozószókon kívül ezt a címkét kapták a módhatározóragos melléknevek (gyorsan, kétségtelesen), a „névutós” személyes névmások (pl. mögötte, utánatok), ill. a más kategóriába be nem sorolható tokenek (szervusz, igen)
c:	írásjel
C0:	kötőszó
CP:	a tagmondatok határolója; az elmélet kezdőszimbólumának, az S-nek korpuszbeli megvalósítása szintén CP; az alárendelt mondatok esetén az utalószó lett feltüntetve az ige bővítményeként, ennek hiányában pedig a CP
INF_:	a főnévi igenév és bővítménylistájának határolója
	INF0: a főnévi igenév határolója
	CHILDREN: a bővítménylista határolója
	NODE: adott bővítmény attribútumainak címkéje
NEG:	tagadószó
NP:	a főnévi csoportok határolója; főnévi csoportnak a csak együtt mozgatható, főnévi fejú szekvenciákat tekintettük; főnévi csoportként jelöltük be még a predikatív (nem jelzői) mellékneveket, ill. a „ragos” személyes névmásokat (pl. nekem, tőlünk)
PA_:	a határozói igenév és bővítménylistájának határolója
	PA0: a határozói igenév határolója
	CHILDREN: a bővítménylista határolója
	NODE: adott bővítmény attribútumainak címkéje
PP:	a névutós szerkezetek határolója
PREVERB:	igekötő
V_:	az ige és bővítménylistájának határolója
	V0: az ige határolója; a múlt idejű feltételes módú összetett igealakot együtt tartalmazza
	CHILDREN: a bővítménylista határolója
	NODE: adott bővítmény attribútumainak címkéje
XP:	a mondat közbevetett (nem szerves része), pl. zárójelbe tett rész, gondolatjelek közé tett beszúrás

A treebank kialakítására szolgáló adatbázis a Szeged Korpusz 2.0 verziója volt (Alexin et al. 2003). A Szeged Korpusz 2.0 egy 1,2 millió szövegszót, illetve 82 ezer mondatot tartalmazó morfo-szintaktikailag elemzett, ugyancsak kézzel annotált adatbázis. Az erre épülő Szeged Treebank hat témakörből tartalmaz szövegeket az alábbiak szerint: szépirodalom (George Orwell *1984*, Szerb Antal *Utas és holdvilág*, Rejtő Jenő *Piszkos Fred a kapitány* c. regényeinek részletei); 14-16 éves tanulók fogalmazásai; újságcikkek (a HVG, a Népszava, a Népszabadság, és a Magyar Hírlap 1999-es számainak elektronikus változatai); tudományos szövegek a számítástechnika témaköréből (részletek Kis Balázs *Windows 2000* kézikönyvéből, valamint a *Computer World – Számítástechnika* folyóirat egyes számainak elektronikus változatából); jogi szövegek (részletek a gazdasági társaságokról, ill. a szerzői jogokról szóló törvényekből); gazdasági, üzleti rövidhírek (az MTI Eco híradatbázisából). Mind a korpusz, mind a treebank témakörönként kb. 200 ezer szövegszót tartalmaz, amely egy viszonylag heterogén állomány, így a számítógépes tanulóalgoritmusok robusztusságát biztosítani tudja.

A PennTreebank építési módszerét követve (Marcus et al. 1993), a leírt módszertani előkészületek után a rendelkezésre álló szövegek automatikus előelemzése, majd az ezt követő manuális szakértői ellenőrzés és javítás következett. A főnévi csoportok automatikus előelemzése az ún. CLaRK programmal készült (Simov et al. 2002), amely reguláris szabályok meghatározását teszi lehetővé. Nyelvész szakértők hat különböző, részben rekurzívan alkalmazandó szabálycsoportot definiáltak a programban, amely a főnévi csoportok kb. 70%-nak automatikus felismerését biztosította. Minden további szintaktikai szerkezet automatikus előelemzését egy saját fejlesztésű programmal végeztük. Az esetek többségében könnyebb dolgunk volt, mint a főnévi csoportokkal, mivel a legtöbb szerkezet szintaktikai kategóriáját a szerkezetben előforduló szavak morfoszintaktikai címkéi alapján meg lehetett határozni. Az előelemzést minden esetben szakértők általi részletes ellenőrzés és javítás követte.

Formai szempontból a treebankben a szintaktikai fákat nem fa alakban, hanem címkézett zárójelezéssel valósítottuk meg. Ennek kizárólag technikai, kényelmi okai voltak. A címkézett zárójelezést a széles körben alkalmazott XML-formátumban valósítottuk meg. Az alábbi példa a korábbi példamondat XML verzióját ábrázolja:

```
<CP id="file.1.1">
  <NP id="file.1.2"> Ági </NP>
  <NP id="file.1.3">
    <ADJP> minden </ADJP>
    rokonát
  </NP>
  <ADVP id="file.1.4"> tegnapelőtt </ADVP>
  <V_ id="file.1.5">
    <V0> látta </V0>
    <CHILDREN>
      <NODE idref="file.1.2" type="NP" role="NOM">
</NODE>
```

```

</NODE>
<NODE idref="file.1.3" type="NP" role="ACC">
</NODE>
<NODE idref="file.1.4" type="ADVP"
role="TLOCY"> </NODE>
<NODE idref="file.1.6" type="NP" role="ESS">
</NODE>
</CHILDREN>
</V_>
<NP id="file.1.6"> vendégül </NP>
<c> . </c>
</CP>

```

4. Automatikus tanítás és mérési eredmények

A szintaktikailag elemzett adatbázison különböző kísérleteket folytattunk számítógépes tanulóalgoritmusok alkalmazásával egy automatikus szintaktikai elemző kifejlesztésére. Azonos területen végzett korábbi kutatások nem, vagy csak részben hoztak eredményt egy számítógépes alkalmazásban is használható szintaktikai szabályrendszer kidolgozására. Szükségesnek láttuk tehát egy olyan technológia kidolgozását, amely képes (a) a magyar nyelvű mondatok szintaktikai egységekre bontására, (b) a szintaktikai egységek közötti struktúra felismerésére, és (c) az előzőek alapján egy mondatfa illesztésére.

Célunk elérése érdekében különböző tanulóalgoritmusok betanításával kísérleteztünk. A kísérletek során a C 4.5 szabályalapú algoritmust (Quinlan 1993), az SVM numerikus algoritmust (Weston, Watkins 1999), valamint a saját fejlesztésű PGS logikai algoritmust (Hócz 2004) alkalmaztuk. A betanításhoz alkalmazott állomány 9600 mondatból állt, amelyet 10 egyenlő részre osztva használtunk úgy, hogy 9 részen folyt a tanulás, 1 részen pedig a tesztelés (vö. ten-fold cross validation). A tanulás bemenete mindig egy morfo-szintaktikailag elemzett egyszerű formátumú szöveg volt, míg a kimenet szintaktikailag elemzett mondatokat tartalmazott XML formátumban.

A különböző algoritmusokkal végzett kísérletek két fázisban folytak. Először csak a főnévi csoportok (NP-k) felismerését tanulták az algoritmusok, melynek eredményeként 80-90% közötti felismerési pontosságot (precision) értünk el. A későbbiekben a Szeged Treebankben szereplő összes szintaktikai egység (melléknévi, határozói, igei, névutós stb. szerkezetek) felismerését céloztuk meg, amely a korábbinál összetettebb feladatnak bizonyult, hiszen itt már nemcsak a különálló szintaktikai egységek felismerhetőségére voltunk kíváncsiak, hanem arra is, hogy milyen pontossággal lehet mondatfákat illeszteni az egész mondatokra. Az egyes különálló szintaktikai egységek felismerési pontossága 85% körüli volt átlagosan, míg a teljes mondatfaillesztés pontossága 81%-os, ami várakozáson felülinek mondható. Az alábbi táblázat az elért eredményeket összegzi:

1. táblázat: A számítógépes algoritmusok tanulási eredményei

	C 4.5	SVM	PGS
<i>Találati pontosság</i>	85,99%	86,24%	84,85%
<i>Felismerési pontosság</i>	85,17%	81,88%	81,01%
<i>Fedés</i>	75,08%	76,82%	76,14%
<i>F-mérték ($F^{β=1}$)</i>	79,75%	79,27%	78,45%

A találati pontosság a szintaktikai szerkezetek osztályba sorolásának sikerességét mutatja (osztályba sorolások száma/az összes esetek száma). A szintaxisfa előállítás komplex feladat, ezért azt elemi lépések (döntések) sorozatává kell bontani. Csak a döntés (osztályba sorolás) tanulható meg, azaz, hogy az adott kontextusban milyen szavakat ill. címkéket lehet összevonni valamilyen szócsoporthá. Ezeknek a döntéseknek az esetei ki vannak gyűjtve, mint példák és ketté vannak osztva tréning- illetve teszt-példákká. A tréningen tanítunk, a teszten pedig a találati pontosságot mérjük. Ez a gépi tanulási módszerek összehasonlítására alkalmazható viszonyszám, vagy a probléma nehézségére lehet ez alapján következtetni.

A szintaxisfa-felismerés már egy fokkal nehezebb probléma, mint az osztályba sorolás, mert itt már azt is vizsgáljuk, hogy a megfelelő szintaktikai osztályba sikerült-e besorolni az adott szerkezetet vagy sem (az elemző által jóslott szintaktikai címkék/a jól eltalált szintaktikai címkék). Ebben az esetben a döntések sorozata során az elkövetett hibák hatása összeadódik, ezért lehet az például, hogy a táblázatban a találati pontosság értéke átlagosan 5-6%-kal több a felismerési pontosságnál. A fedés a kézzel elemzett mintaszintaxisfában található szintaktikai címkék és a jól eltalált szintaktikai címkék arányát mutatja. Az F-mérték a felismerési pontosság és a fedés harmonikus közepéként számolódik.

5. Összefoglalás

A fentiek tükrében elmondható, hogy előzetes célkitűzéseinknek megfelelően a Szeged Treebank egy viszonylag nagy méretű, a magyar nyelv szintaktikai jellemzőit reprezentatívan tartalmazó, részletesen elemzett és annotált adatbázis. A treebank 82 ezer szintaktikailag előelemzett és szakértők által ellenőrzött mondatot tartalmaz. Az adatbázison sikeres kísérleteket folytattunk különböző számítógépes tanulóalgoritmusok alkalmazásával egy automatikus szintaktikai elemző kifejlesztésére. Az így elkészült elemzők képesek a mondatok szintaktikai egységeinek és az azok között fennálló kapcsolatok felismerésére, továbbá egy szintaktikai mondatfa illesztésére. Az eddig elért legjobb eredmények szerint az egyes szintaktikai egységek felismerési pontossága 85% körüli, míg a teljes mondatfa illesztés pontossága 81%-os.

6. Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnénk köszönetet mondani partnereinknek, a MorphoLogic Kft.-nek és az MTA Nyelvtudományi Intézetének, akikkel mind a Szeged Korpusz 2.0, mind pedig a Szeged Treebank fentiekben tárgyalt verzióját közösen fejlesztettük ki.

Irodalom

- Alberti G., Medve A. 2002. *Generatív grammatikai gyakorlókönyv I-II.*. Budapest: Janus Books.
- Alexin Z., Csirik J., Gyimóthy T., Bibok K., Hatvani Cs., Prószéky G., Tihanyi L. 2003. Manually Annotated Hungarian Corpus. In: *Proc. of the Research Note Sessions of EACL'03*. Budapest, Hungary, 53-56.
- Csendes D., Csirik J., Gyimóthy T., Kocsor A. 2005. The Szeged Treebank. In: *Proc. of TSD 2005*. Karlovy Vary, Czech Republic and LNAI vol. 3658. 123-132.
- É. Kiss K., Kiefer F., Siptár P. 1999. *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Hócza A., Felföldi L., Kocsor A. 2005. Learning Syntactic Patterns Using Boosting and Other Classifier Combination Schemas. In: *Proc. of TSD 2005*. Karlovy Vary, Czech Republic and LNAI vol. 3658, 69–76.
- Hócza A. 2004. Noun Phrase Recognition with Tree Patterns. *Acta Cybernetica*. Vol. 16., Szeged, Hungary. 611-623.
- Kiefer F. (szerk.) 1992. *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Marcus, M., Santorini, B., Marcinkiewicz, M. 1993. Building a large annotated corpus of English: the Penn Treebank. *Computational Linguistics*. Vol. 19.
- Quinlan, J.R. 1993. *C 4.5: Programs for Machine Learning*. Morgan Kaufmann Publisher.
- Simov, K., Simov, A., Kouylekov, M., Ivanova, K. 2002. *CLaRK System: Construction of Treebanks*. In: *TLT 2002*. Sozopol, Bulgaria. 183-198.
- Weston, J., Watkins, C. 1999. *Support Vector Machines for multi-class pattern recognition* In: *Proc. of ESANN 1999*. Bruges, Belgium. 219-224.

A nyelvtechnológia és a helyesírási szó, avagy van-e a mentális lexikonban szóköz

Kis Ádám

1. A szó a nyelvészet egyik legproblematisabb fogalma. Meghatározása azért okoz gondot, mert a **jelentés** lappangó jelenléte miatt nem sikerül formálisan, azaz objektívan megközelíteni. Antal László (Bloomfield nyomán) a szóság ismérvének azt tekinti, hogy az adott nyelvi konstrukció önmagában lehessen megnyilatkozás (Antal 1964: 91). Kenesei ezt akképp fejleszti tovább, hogy egy nyelvi konstrukció szónak tekinthető, ha ugyan nem képes önállóan megnyilatkozást alkotni, de fizikailag erre képes elemek veszik közre. (Kenesei 2000: 79-98; 2005:2). Ennek a kettőségnak a meghatározására Kenesei a „független” és a „függő” jelzőket használja:

Független **az a szó, amely önmagában is képes megnyilatkozást alkotni** (pl. *orvos, előadás, az* [mint mutató névmás], *meg* [mint igekötő!]).

Függő szónak azokat tekintjük, amelyek ugyan önállóan nem képesek megnyilatkozást képezni, azonban amelyeket több szabad forma választ el egymástól. Ilyenek a névelők (*a/az*), a kötőszók (*pedig, hogy, bár*), a névutók (*között, után*), és néhány más, szófajilag nehezebben kategorizálható szó (*csak, is, sem, -e*).

A függő szavak általában egymorfémásak. Tapasztaljuk azonban, hogy például a névutók felvehetnek személyjelet, így morfológiailag összetetté válnak. A rendszerűség úgy valósul meg, hogy azok a függő szavak, melyek végződést vehetnek fel, az adott környezetben nem tekinthetők tovább függő szónak. A személyjelezett névutók (*utánam*), valamint az ikerszók (*sem-sem*) mindenképpen képezhetnek megnyilatkozást, így a fenti kritérium szerint független szónak tekintendők.

Az egymorfémás függő szavak dekonstrukciójával értelemszerűen felesleges foglalkozni. A független szavak esetében azonban felvetődik a dekonstrukció, az elemzés szükségessége. A független szavak „szóságát” nem befolyásolja morfológiai bonyolultságuk: állhatnak egyetlen morfémból, de lehetnek bonyolult morféma-konstrukciók is. A dekonstrukció a „szóság” megállapítása tekintetében felesleges, hiszen a megnyilatkozásokban a morfológiai entitások és a morfológiai konstrukciók egyformán viselkednek. A következő morféma-konstrukció-párok:

orvos	kezelőorvos,
orvosként	mint_orvos

megnyilatkozásként egyformák, helyettesíthetők egymással.

Látjuk azonban, hogy a funkcionálisan azonos megnyilatkozások között van olyan ekvivalens pár, amelyben az egyik a magyar helyesírás szerint egy szó, a másik viszont kettő.

Bár az egy fogalom - egy szó egybevetést, mint alapértelmezést eleve elvetjük, mégis megkísérelhetjük megragadni a szót a jelentés felől. Ha egy megnyilatkozást morféma-konstrukciókra bontunk és a morféma-konstrukciókat aszerint szelektáljuk, hogy képesek-e önálló-

an megnyilatkozást alkotni, óhatatlanul belebotlunk a szabad és a kötött morféma-különbségébe. Ennek kapcsán megállapíthatjuk, hogy minden szabad morféma – független szó. Azonban a dekonstrukció elvezet olyan formákhoz, „**amelyek nem független szavak, de amelyekhez a független szavakhoz is hozzátehető, felismerhető képzők járulnak**” (Kenesei 2005). Ilyenek a *fesz-*, *gyógy-*, *röp-*, *tám-*, *tév-*. Kenesei a *Strukturális Magyar Nyelvtan* Morfológia kötetében még nem használ végleges terminológiát erre a fogalomra, passzív, fiktív vagy **fantomtövenként** emlegeti őket (Kenesei 2000: 91), de utóbb kialakítja az alaptő elnevezést. Mások másképp hívják: a *Magyar Grammatika* (Keszler 200: főként 51-52) passzív **vagy** fiktív tőnek (a MG az adott helyen magyarázatot is fűz a kettős elnevezéshez, NB – az *Új magyar nyelvtan* a passzív tő terminust más jelentéssel használja), T. Somogyi (2000:102) kötött töveknek nevezi őket. Nézetem szerint T. Somogyi Magda megoldása, a kötött tő a leginkább rendszerszerű.

Tehát a kötött **tövek**hez a megnyilatkozás morfológiai dekonstrukcióján keresztül vezet az út: ahhoz, hogy a kötött tövek egyáltalán érzékelhetőek legyenek, bizonyos szavakat meg kell fosztani a toldalékjuktól. A morfológiai elemzés módszerével tehát olyan entitásokat érhetünk el, amelyeket az elemzők ugyan kötött morféma-knak tartanak, azonban semmiképp nem tekintik őket egyidejűleg toldaléknak.

Ennek a megközelítésnek az lehet a próbája, ha megvizsgáljuk, mi különbözteti meg a kötött töveket a szabad tövektől? Alapvetően az, hogy a kötött tövek kizárólag valamilyen toldalék társaságában jelenhetnek meg, ezzel szemben a szabad tövek megvannak e nélkül is. Ennek a próbának azonban van egy – a jelen gondolatmenet szempontjából releváns – formai jegye, mégpedig az, hogy írásban a kötött tő után (rendeltetésszerű használatban) nem lehet szóköz, míg a szabad tövek mögött lehet!

2. Vizsgáljuk meg, hogyan vélekedik a magyar tudomány a szóról! Gombocz meghatározása:

A nyelv konkrét értelemben egyes nyilatkozatok összege. E nyilatkozatok vagy mondatok ritmikailag és dinamikailag tagolt hangsorok, amelyekhez adott helyzetben határozott értelem fűződik. Ha a mondat logikailag tagolható, kiválaszthatjuk a hangsorból is azokat a kisebb egységeket, amelyekhez az egyes részképzetek vagy fogalmak kapcsolódnak. A nyelvi nyilatkozatok ilyen mondatani-logikai szétbontásának eredménye a szó. (Gombocz 1997: 134).

A tegnap kánonját olvashatjuk az *MMNyR*-ben:

A szó a nyelvnek legkisebb állandósult, beszédben és írásban többnyire elhatárolható önálló tartalmi és kifejezésbeli egysége. (*MMNyR*, 1961: 123)

Ezek a meglehetősen határozott nyilatkozatok a szó jellegéről nemigen állják meg a helyüket, ha a kérdést alaposabban végiggondoljuk. Modern nyelvtanaink ezért a szó meghatározása helyett inkább a szó fogalmával kapcsolatos kételyeiket tartalmazták.

A szónak nincs saját definíciója – írja a *Magyar Grammatika* - *A szó ugyanis mást jelent, ha beszéd elemeként, és mást, ha a nyelv elemeként értelmezzük. A szó tehát*

összefoglaló terminus, melynek tartalmába beleértjük a nyelv egységét: a **szóelőfordulást** és a nyelv egységét, a **lexémát** is. (Keszler 2000: 26)

A fejtegetést továbbolvasva sem tudunk pontos képet alkotni a szóról, sem konkrétan (szóelőfordulás), sem elméletileg, mivel a lexéma megközelítése meglehetősen eklektikus. Szerencsére van egy másik korszerű nyelvtanunk is, az Új magyar nyelvtan, amelyik végre explicit módon vállalkozik a szó fogalmának kifejtésére. A baj csak az, hogy itt sem találunk **egyetlen** szófogalmat, hanem azonnal **négyet**, a morfológiai, a fonológiai, a szintaktikai és a lexikai szót (v. ö. ÚMNY:188). A négy meghatározás eredője az, hogy (a) a szó valamilyen értelemben a morfémánál nagyobb entitás, (b) morfémaiból áll, (c) fonológiailag kötetlen, (d) a szerkezete nem függ szintaktikai szabálytól, és (e) jelentése nem vezethető le alkotóelemeinek összességéből.

Antal László a szó fogalmának értelmezését sajátos gondolattal fejleszti tovább:

Önálló szó ... legalább egy szabad morféma és egy hangsúly konstrukciója kell hogy legyen. (Antal 2005: 91).

A szó konstrukcionális jegyei közé tartozik az is, hogy minden nyelvben sajátos, de meghatározott szupraszegmentális elem, legközönségesebben egy hangsúly jellemzi, kíséri. ...a szabad morféma nem azonos a szóval; szó akkor lesz belőle, ha hangsúlyt is kap, amely nem a morféma rész, hanem a szónak. (Antal 2005: 175).

Vegyük észre, hogy ez a kiterjesztés kizárólag a beszédben érvényesülő jegy alapján különbözteti meg a szót a morfématól. Az írott nyelvhez ez így kapcsolódik:

„A szóhangsúly helye ... a magyarban nem különösebben izgalmas kérdés: néhány egészen különös esettől eltekintve a szóhangsúly (ha van) mindig a szó első szótagjára esik..” (Siptár 2003: 172).

Itt eljutunk egy lényeges ponthoz: írásban **a szó első szótagja előtt szükségképpen szóköz van**. Ez a körülmény a helyesírási szó definíciója megalapozásának a fele, most már csak a másik felét kell megtalálni.

3. A számítógépes helyesírás-ellenőrzők alapszabálya, hogy a szavankénti ellenőrzés mindig két szóköz közötti karaktersorozaton történik. Bár a magyar nyelvtudományban ez a fogalom nem szerepel, a külföldi szakirodalom ezt nevezi **helyesírási szónak**:

Orthographisches Wort:

Einheiten zwischen zwei aufeinander folgenden Leerstellen in geschriebenen Äußerungen (Kunze)

ORTHOGRAPHIC WORD

A written word which is marked off by empty spaces before and after it. (Webster)

A két szóköz közötti entitás a nyelvtechnológia számára nélkülözhetetlen. A számítógép az információt reprezentáló karaktersorozatot csak formális jegyek alapján tudja terminálni, részekre osztani.

A számítógépen a szöveg nem más, mint homogén elektronikus jelek folytonos sorozata. Ezt, mint ismeretes, elsődlegesen **számlálással** terminálják (bit-bájt stb.).

A számlálással kialakított egységek, az úgynevezett karakterek úgy rögzítik az információt, mint az írás. Ezért a továbbiakban a jelfolyam voltaképpen szövegnek tekinthető, és tagolása a szövegtagoló eszközökkel történik: szóközzel, írásjelekkel. A különbség legfeljebb annyi, hogy amíg a természetes nyelvi szövegben a szóköz az írásjel hiánya, addig az elektronikus szövegben ugyanolyan karakter, mint a betűk vagy a többi írásjel. A számítógépes szövegben határoló szerepe van ezen kívül a bekezdésjelnek is, amelyet a vizuális megjelenítésnél a sortörés jelez, valamint a szöveg abszolút határainak (különösen a kezdetének).

Következésképp a helyesírási szó a számítógépes szöveg megjelenítés elengedhetetlen eleme.

4. A helyesírási szó azonban nem csak a számítógéppel kapcsolatos fogalom, bár szerepe nyelvészeti értelemben vitatott.

Kenesei így vélekedik: „Azt nagyon gyorsan beláthatjuk, hogy a szó »helyesírási« definíciója nem elégíthet ki bennünket: a helyesírási szabályzat szerint, amit külön írunk, az két szó, amit pedig egybe, az egy szónak számít. Dehát mi nem mondhatjuk, hogy »szó az, ami két szóköz között van«. Még csak nem is azért, mert a helyesírás változékony: a *nyitva tartás* kifejezést például ma külön kell írni, jöllehet pár évtizeddel korábban még egybeírtuk, ellenben 1984 óta a *havasigypár* egybeírandó, pedig korábban külön írtuk; inkább a helyesírásba »beépített« olyan nehézségek miatt, mint az igekötős igék, amelyeket minden helyesírási szabályzat szerint hol egybe (pl. *bejön*), hol meg külön kell írni (pl. *nem jön be*, *be is jön*). Akkor most a *be* szó vagy nem szó?” (Kenesei 2005: 1)

Ez az érvelés nem kielégítő, mert egyrészt valamilyen szinten objektív mércének tekinti a helyesírást, és mivel a helyesírás változik, így ennek alapján nem lehet meghatározni a szót. általában az írást. Az Antal- emlékkonferencián Gordos Géza hívta fel a figyelmet arra, hogy a nyelvvel való foglalkozás túl erősen koncentrált az írott nyelvre. A beszélt nyelvben természetesen nincs szóköz, így a „helyesírási szó” fogalma ott nem értelmezhető, ugyanakkor a hangsúly alkalmas a szó elhatárolására.

5. Mint az előzőekben láttuk, a hangsúlyt tartalmazó szó előtt a magyarban mindig van szóköz. Ez rendszertanilag inkoherens, mivel a hangsúly **nyelvi** szabályosság, a szóköz **helyesírási**, azaz a relatív objektivitás skáláján messze állnak egymástól – míg a hangsúly elhelyezkedését lényegében szándékunktól függetlennek tekinthetjük, a szóköz elhelyezése, különösen egy lexémán belül, lényegében elhatározás kérdése.

Másrészt, az is meggondolandó, hogy a szó vajon miért és mennyire stabil morfológiai szint. Vegyük az igekötők példáját. Amíg a *bejön* szón egy hangsúly van, a *nem jön be* kifejezésben (eltekinthetve a *nem*-től) kettő. Azaz a nyelvi szabályossághoz közelebb álló beszédben a hangsúly és a szünet összefüggése pontosan működik.

Következésképpen megállapíthatunk a beszéd és az írás között olyan összefüggést, hogy a hangsúlyt tartalmazó szó előtt mindig van szóköz. Azonban ez a szabály nem fordítható meg. Vajon miért? Hiszen csak elhatározás kérdése: a helyesírási szabályokat másképp is megfogalmazhatjuk. Viszont a magyar helyesírásban a

szóköz szerepének meghatározásában a hangsúly csak kevésbé vesz részt, és akkor sem explicit módon:

- a) *házi feladat* – egy hangsúly: szóköz van minden olyan összetételben, ahol a szintaktikai összefüggés jelölve van.
- b) A folyamatos melléknévi igeneves összetételekben bizonyos feltétel teljesülése esetén nem kell szóközt írni, hacsak az összetétel valamelyik tagja maga nem összetétel. Ennek a szabálynak az értékelése témaidegen, mindenesetre idegen a **szóság** fogalmától, és nem függ össze a szerkezetben levő hangsúlyok számával.
- c) Ismeretes a mozgószabály, amelyik az összetétel szerkezetétől függően helyez el szóközt meghatározott elemek közé, függetlenül a hangsúlyoktól.

6. Ezek a példák arra utalnak, hogy a szóköz a szó határolására csak felerészt alkalmas: a **szó mindig szóközzel kezdődik**, de nem mindig (önálló) szó az, ami a szóköz után következik. Ugyanakkor itt hajlamosak vagyunk egy bűvös körbe belépni. Ha vesszük a *rántott hús* példát, amely az *Új magyar nyelvtan* szerint egyetlen **morfológiai szó**, erre vulgárisan azt mondanánk, hogy ez **egy olyan szó**, amelyik **két szóból áll**.

Másrésről, ha a számítógépes morfológiai elemzőt vizsgáljuk, találkozunk egy olyan körülménnyel, ami erősen meggondolandó: a morfológiai elemzés hátterében **morfémátár** áll (noha a szövegszerkesztő szótárnak nevezi). Ebben ugyanis nemcsak szabad morfémák, hanem kötött morfémák is vannak.

Ezt végiggondolva, a szó lényegében a szabad morfémával azonosítható (hozzátéve Antal kikötését, hogy hangsúly is legyen rajta). Az más kérdés, hogy a szabad morféma milyen kombinációban vesz részt: csak kötött morfémákkal kombinálódik, vagy esetleg más szabad morfémákkal.

Ugyanakkor a kötött tövek példáján láthattuk, hogy vannak „szavak” amelyek kizárólag kötött morfémákból állnak.

7. Általában felvetődött az a gondolat, hogy a morfológiai paradigma tartalmazza-e a szót, szükség van-e erre. A *morféma-lexéma-szintagma* sor valamennyi tagja lehet szó, egy szó, vagy több szó.

Слово - страшная и таинственная вещь (тут я намеренно повторяю определение красоты у Достоевского). Насколько понятие "слова" интуитивно ясно и границы его формально заданы пробелами, настолько наука затрудняется дать ему содержательное определение. [„A szó – szörnyű és titokzatos dolog (itt szándékosan ismétlem Dosztojevszkij meghatározását a szépségről). Amennyire nyilvánvaló a „szó” fogalom intuitív szinten, és a szóközökkel formális határai is megadhatóak, annyira nehéz tartalmilag meghatározni tudományos szinten.”] – írja Mihail Epstejn (2000) a *Слово как произведение. О жанре однослова* (*A szó, mint mondat. Az egyszó műfajáról*) című tanulmányában.

Epstein kijelentése a szó fogalmát kifejezetten nem a morfológia gondolkörébe helyezi. A továbbiakban Sapir¹ idézve felhívja a figyelmet arra, hogy a szó, mint a nyelv formális alapegysége, **egybeeshet a morfémával**, mint a nyelv legkisebb absztrakt egységével, és a mondattal, mint egy gondolat kifejezésének esztétikailag teljes eszközével is.

8. Azt, hogy a szó a nyelv formális alapegysége, nem lehet elvonatkoztatni a **szóköz** fogalmától, szerepétől. Ha a nyelvet, mint elemzendőt tekintjük, és az elemzés maga a morfológia, érdemes visszatérni a morfológia értelméhez, amely a goethei felfogásban „...a formák tudományát jelenti. A növénytanban a morfológián azt a tudományágat értik, amelyik a növények alkotórészeiről, ezek egymáshoz és az egészhez való viszonyáról szerzett ismereteinket foglalja össze, más szóval a morfológia ott a növény felépítéséről szóló tudomány” (Propp 2005:7).

Ebben az összefüggésben **a szó** – úgy tűnik, – **nem rendelkezik morfológiai funkcióval**. A szó **a leírt nyelv** tagolásának eleme: az a paradigma, amelyikbe beleillik, a *szó-mondat-bekezdés-fejezet* (ahol a mondat talán kétfunkciós).

Bárhogy is törekszünk a szó egzakt megfogalmazására, mindenütt beleütközünk valamilyen definíciós problémába.

- Ha azt mondjuk, hogy a szó szabad morféma vagy szabad morfémák jelentés-tanilag összefüggő csoportja, vagy szabad és kötött morfémák kombinációja, beleütközünk a kötött tövek problémájába, amelyek nem tartalmaznak szabad morfémát (emlékeztetőül: *fesz-ít, fesz-táv*).
- A *nekem* fonéma- (vagy betű-) csoport kétségen kívül szó, senkinek nem jut az eszébe, hogy nem az, ugyanakkor sem szabad morfémát, sem kötött tövet nem tartalmaz. Ugyanakkor a magyar helyesírási szabályok szerint a *kül-* és *belpolitik*a egy szó.

A szó jelentését a hagyományos meghatározások próbálják elválasztani a lexémától. Az Új magyar nyelvтан szerint „*Lexikai szó minden lexikalizálódott alakzat, függetlenül attól, hogy egy szótövet tartalmaz-e, vagy többet. Lexéma lehet tehát egy képzett szó, egy összetett szó, egy szószerkezet ('frazológiai egység') vagy egy mondat.*” (ÚMNY, 189) Az idézett hely egy zárójelezéssel egyértelművé teszi, hogy **a lexikai szó és a lexéma** azonos fogalom.

9. Ez a fogalmi megközelítés egyszerre bizonyítja, hogy a szó **nem morfológiai terminus technicus**, ugyanakkor a használata elengedhetetlen.

A nyelv a (számító)gép számára is lehet réteges szerkezetű: külön írják le a szavak, és külön a mondatok viselkedését. A szó és a mondatok között további szintek is lehetnek, amelyek a mondatok meghatározott elemeinek felelnek meg. A nyelvtechnológia két legalapvetőbb leírási szintje a számítógépes morfológia

¹ Эдвард Сепир. Язык. Введение в изучение речи, в его кн. Избранные труды по языкознанию и культурологии. Пер. с англ. под ред. проф. А. Е. Кибрика. М., Издательская группа "Прогресс", "Универс", 1993, с.49.

és a számítógépes szintaxis. A gépi morfológia célja, hogy az írott szöveg szavait elemi alkotórészeire (morfémaikra) bontsa, és megjelenítse az egyes alkotóelemek bizonyos nyelvtani tulajdonságait. (Kis B. 2004:175)

Vegyük észre, hogy a nyelvtechnológia, amely szükségképpen abszolút formális módszerekkel dolgozik, nem tudja nélkülözni a **szót mint egységet**, ugyanakkor nem képes mást szónak tekinteni, mint a **két szóköz közötti karaktersorozatot**. Pontosabban, két terminális szimbólum közötti karaktersorozatot, ahol a terminális szimbólum lehet **szóköz, írásjel, bekezdésjel és az abszolút szövegkezdet**.

Az általános szóhasználatban a **szó** jól használható, pontosan értelmezhető nyelvi elem. Látjuk, hogy a nyelvtudományos használatban az egyértelműség megszűnik (v.ö. *Új magyar nyelvtan*, mely szerint a **frazeológiai egység** is lehet egy szó, amelyről viszont tudjuk, hogy köznapi értelemben mindenképpen több szó).

Végül a nyelvtechnológia környezetében a szó egyértelmű, egzakt fogalommá válik, igaz, azzal a korlátozással, hogy két terminális szimbólum között kell állnia. Hogy ez nem egyezik feltétlenül a helyesírási szabályzat megfogalmazásával, áthidalható probléma.

Irodalom

- Antal L. 2005. *A formális nyelvi elemzés. A magyar esetrendszer*. Bicske: SZAK Kiadó. (eredeti kiadás: Gondolat. 1964)
- Epstein, M. 2000. = Эпштейн, М. Слово как произведение. О жанре однослова "Новый мир", #9, 2000, сс. 204-215. <http://www.rusword.com.ua/articler/view.php?i=e9>
- É. Kiss K., Kiefer F., Siptár P. 1998. *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gombocz Z. 1997. *Jelentéstan és nyelvtörténet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kenesei I. 2000. Szavak, szófajok, toldalékok. In: Kiefer F. (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan III. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kenesei I. 2005. *Szófajok* (A magyar nyelv kézikönyve) Kézirat.
- Keszler B. (szerk.) 2000. *Magyar Grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kis B. 2004. A nyelv és a számítógép. In: Kenesei István (szerk.) *A nyelv és a nyelvek*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kunze, J. *Morphologie* http://www2.hu-berlin.de/compling/Lehrstuhl/Skripte/Morphologie/2_1.html#Wort
- Merriam-Webster On-line*. <http://www.websters-online-dictionary.org/or/orthographic+word.html>
- MMNyR*: lásd Tompa J. 1961.
- Propp V. J. 2005. *A mese morfológiája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Siptár P. 2003. Hangtan. In: Kiefer F. (szerk.) *A magyar nyelv kézikönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- T. Somogyi M. 2000. *Toldalékrendszerezésünk vitás kérdései*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Tompa J. (szerk.) 1961. *A mai magyar nyelv rendszere. Leíró nyelvtan*. I. kötet. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- ÚMNY*: lásd É. Kiss et al. 1998.

NÉVMUTATÓ

A		E	
Ablonczyné Mihályka Livia	II. 1117	Ecsedi-Erős Ágnes	II. 1124
Aczél Petra	I. 307	Erdélyi Árpád	II. 911
Ajtay-Horváth Magda	II. 619	Eszenyi Réka	II. 917
Aleksza Melitta	II. 1257		
Almási Attila	I. 379	F	
Aradi András	II. 745	Falkné Bánó Klára	II. 1076
		Farkas Judit	II. 779
B		Fekete Hajnal	II. 923
B. Fejes Katalin	II. 573	Fercsik Erzsébet	II. 800
B. Nagy Ágnes	II. 779	Ferenczy Judit	II. 1231
B. Papp Eszter	II. 784	Fischer Márta	II. 806
Bakti Mária	II. 625	Forgács Erzsébet	II. 638
Balaskó Mária	I. 159	Forgács Tamás	II. 811
Balázsi József Attila	II. 1063	Forintos Éva	II. 502
Beckl János Miklós	II. 485	Fóris Ágota	15
Bencze Lóránt	I. 53	Fóris Ágota	II. 794
Bérces Edit	II. 789	Fülöp Erzsébet Mária	II. 928
Beréndi Márta	II. 559	Fülöp Orsolya	II. 1129
Bikics Gabriella	II. 899	Füstösné Schäffer Edina	II. 507
Biróné Udvari Katalin	II. 906		
Boda I. Károly	II. 577	G	
Bódi Zoltán	II. 1209	G. Havril Ágnes	II. 933
Bodnár Ildikó	II. 1047	G. Papp Katalin	II. 513
Bóna Judit	II. 439	Gaál Zsuzsanna	II. 752
Borbála Richter	II. 962	Gál Noémi	I. 67
Borbás Tibor	II. 1215	Galambossy Endre	II. 1137
Borbély Anna	I. 117	Gerliczkiné Schéder Veronika	II. 445
Borgulya Ágnes	I. 321	Giampaolo Poletto	II. 958
Boronkai Dóra	II. 489	Gósy Mária	I. 85
Bujdosó Iván	II. 1264	Gyarmathy Dorottya	II. 449
C		H	
Czékmán Orsolya	II. 794	H. Deli Ágnes	I. 145
Cs. Jónás Erzsébet	I. 167	H. Deli Ágnes	II. 582
Csákberényiné Tóth Klára	II. 865	H. Varga Márta	II. 938
Csendes Dóra	I. 386	Hajdicsné Varga Katalin	II. 871
Csernoch Mária	I. 267	Hajdú Zita	II. 462
Csirik János	I. 379	Hatvani Csaba	I. 379
Csirik János	I. 386	Hatvani Csaba	I. 386
		Hegedűs Anita	II. 1141
D		Heltai János Imre	I. 72
Dér Csilla Ilona	II. 1221	Heltai Pál	II. 643
Dobos Csilla	I. 345	Heltainé Nagy Erzsébet	I. 254
Domonkosi Ágnes	I. 249	Hidasi Judit	I. 330
Doró Katalin	I. 277	Hócza András	I. 386
Dötschné Hollós Zita	I. 229	Horváth Judit	II. 997
Dr. Troy B. Wiwczarowski	II. 1109	Horváth Márta	II. 943
Dróth Júlia	II. 630	Horváth Viktória	II. 455
		Hrisztova-Gotthardt Hrisztalina	II. 518

NÉVMUTATÓ

I		Lukács András	II. 676
Imre Rubenné	II. 588		
J		M	
Jablonkai Réka	I. 338	Mario Brdar	I. 137
Jasmina Szadzovska	II. 1185	Markó Alexandra	I. 96
Jónás Frigyes	II. 1002	Markova Indra	II. 1022
Joó Etelka	II. 654	Mártonyi Éva	II. 681
Judit Kiss-Gulyás	I. 90	Mátyás Judit	II. 1246
Juhász Kálmán Attila	II. 1237	Medve A. Zoltán	II. 599
K		Menus Borbála	II. 1156
Kakukné J. Andrea	II. 1124	Mihalovicsné Lengyel Alojzia	II. 405
Kántor Gyöngyi	II. 876	Mótyán Éva	I. 294
Karácsonyi László Tamás	II. 1129	Murányiné Zagyvai Márta	II. 1162
Kassainé Tar Ildikó	II. 462	Müller Márta	I. 123
Katus Elvira	II. 1010	N	
Kegyesné Szekeres Erika	II. 1082	N. Csák Éva	II. 1167
Kis Ádám	I. 393	Nádai Julianna	II. 1177
Kiss Kálmán	II. 948	Nagy Ágoston	II. 1272
Kiszely Zoltán	I. 282	Nagyházi Bernadette	II. 1029
Klaudy Kinga	I. 173	Navracsics Judit	I. 103
Kocsor András	I. 379	Németh Dorottya	II. 409
Kocsor András	I. 386	O	
Koltay Tibor	I. 371	Osváth Gábor	II. 534
Kontra Miklós	I. 27	Oszetzky Éva	II. 817
Korponayné Nagy Ildikó	I. 267	Örsi Tibor	II. 823
Kovács Éva	II. 564	P	
Kovács Ilona Julianna	II. 1146	Papp Vanda	II. 414
Kovács Péterné Dudás Andrea	II. 660	Pázmán Viktória	II. 1124
Kovács Tímea	II. 524	Pogány Csilla	II. 1251
Kovácsné Nábrádi Márta	II. 1153	Porkoláb Judit	II. 577
Kövecses Zoltán	I. 36	Posgay Ildikó	I. 260
Krisztina Figura	II. 496	R	
Krisztina Károly	I. 351	Raázt Judit	II. 890
Kusztor Mónika	I. 180	Radnóczy Éva	II. 687
Kuznetsova Margarita	II. 1015	Rákli Veronika	II. 469
L		Rébék-Nagy Gábor	I. 300
Laczik Mária	II. 758	Répási Györgyné	I. 235
Lanteri Edina	II. 529	Rita Brdar-Szabó	I. 137
László Magocsa	II. 953	S	
Lendvai Endre	II. 664	Sándor Katalin	II. 605
Lendvainé Décsy Kornélia	II. 882	Sárosi-Márdirosz Krisztina	II. 692
Lengyel István	II. 670	Sárvári Judit	II. 1089
Lengyel Zsolt	II. 466	Sass Bálint	II. 969
Lesznyák Ágnes	I. 193	Sato Noriko	II. 421
Lesznyák Márta	I. 199	Schmidtné Bálint Mária	II. 1095
Loch Ágnes	I. 288		
Lőrincz Julianna	II. 593		

NÉVMUTATÓ

Silye Magdolna	I. 361	Tóth Andrea	II. 702
Simigné Fenyő Sarolta	I. 312	Tóth Éva	II. 1099
Simon Péter	II. 1215	Tóth Sándor János	II. 539
Simon Valéria	II. 764	Török Rózsa Mária	II. 707
†Solymosi Mária	II. 1278	Törökné Szilágyi Katalin	II. 990
Stephanides Éva	I. 221	Turcsiné Tanczenberger Szilvia	II. 474
Sturcz Zoltán	I. 78	Tuska Tünde	II. 545
Sz		U	
Szabó Demeter Éva	I. 67	Uzonyi Pál	I. 241
Szabó Zoltán	I. 151	V	
Szabó Mihály Gizella	I. 206	Vágási Margit	II. 1105
Szarvas György	I. 379	Valló Zsuzsa	II. 712
Szarvas Júlia	II. 974	Vándor Judit	II. 717
Szauter Dóra	I. 379	Varga Ágnes	II. 721
Székács Anna	II. 421	Varga Orsolya	II. 727
Szépe Judit	I. 108	Vargáné Kiss Katalin	II. 1200
Szerecz György	II. 610	Veres Ferenc	II. 732
Szilágyi Anikó	II. 426	Veresné Valentinyi Klára	II. 737
Szilágyi Ildikó	II. 697	Vermes Albert	I. 213
Szilágyiné Hodossy Zsuzsanna	II. 979	Vighné Szabó Melinda	II. 479
Szirmai Erika	II. 985	Vincze Katalin	II. 847
Szladek Emese	II. 828	Vitányi Borbála	II. 852
Szöllősy Éva	II. 837	W	
Szűcs Tibor	II. 1035	Warta Vilmos	II. 1284
T		Wolf-Schäffer Judit	II. 550
T. Litovkina Anna	I. 128	Z	
Vargha Katalin	I. 128	Zentainé Kollár Andrea	II. 431
Tamás Csilla	II. 842	ZS	
Tamássyné Bíró Magda	II. 770	Zsemlyei Borbála	II. 856
Tokaji Ildikó	II. 1056		
Tolnai Lászlóné	II. 1192		

I. Nyelvpolitika, nyelvi jogok

A Német Birodalom nyelvterjesztési politikája a két világháború között

Mihalovicsné Lengyel Alojzia

A *nyelvterjesztési politika* fogalmát megközelíthetjük a politika és a nyelvtudomány, az alkalmazott nyelvtudomány szemszögéből is. A kultúrpolitikával foglalkozó kutatók a nyelvreklám, a kultúrreklám, illetve a kultúrközvetítés kifejezést használják, továbbá a szóösszetételből a *politika* szót többnyire mellőzik (Ammon, 1991).

A nyelvterjesztési politika Glück (1979) meghatározása szerint lehet deklarált vagy nem deklarált, belső vagy külső (országon belüli vagy országhatárokon túl terjedő) illetve interetnikus vagy intraetnikus belpolitikai és nyelvpolitikai jelenség. Glück a németek két világháború közötti nyelvterjesztési politikáját a „történelmi orientáltságú nyelvészociológia” ismeretkörébe helyezi. – A németek a két világháború közötti időszakban a nyelvterjesztési politika különböző formáit használták. A nyelvterjesztés módozatai a következő formákban valósultak meg:

- a német nyelv elnyerte a hivatalos nyelv státuszát;
- a német nyelv egy adott országban a tanítás nyelvévé vált;
- a német mint idegen nyelv oktatása fontos szerepet kap;
- a német fontos szerepet kap mint a tudomány és a tudományos érintkezés nyelve;
- német színházak alapítása;
- a német nyelvű média fejlesztése, népszerűsítése;
- névnémetesítés, helynevek névnémetesítése.

A németek két világháború közötti nyelvterjesztési politikáját a következő országok példáján kívánom röviden bemutatni: Csehszlovákia, 1940-től Csehország és Szlovákia, a Balti Államok, Oroszország, Ukrajna, Luxemburg és Magyarország.

Csehszlovákia

A Trianoni békeszerződés következményeként létrejött Csehszlovákia területén a német volt a legnagyobb lélekszámmal rendelkező etnikai kisebbség. A Csehszlovákia területén élő németiség az összlakosság 4,89%-át tette ki. Az 1920-as évek kezdetén Csehszlovákia területén 140 tanintézmény – ezek között felsőoktatási tanintézmények is – működött. 1920-tól a Csehszlovákia területén élő kisebbségek, így a német és a rutén kisebbség asszimilációs nyomás alatt álltak: intézményesen szűkítették a német nyelvi képzés kínálatát, veszélyeztették a német kisebbség identitását: elrendelték a családnevek csehesítését, és szlovákosítását, továbbá megnehezítették a német kisebbség kulturális fejlődését.

A Csehszlovákia területén élő német kisebbség 1933 és 1938 között diszkriminált helyzetben volt: az 1930-as évek közepére Csehszlovákia területén a német tanítási

nyelvű tanintézetek mintegy felét becsukták. Cél az iskolák elcsehesítése, illetve elszlovákosítása volt. A felsőoktatás nyelve a nagy múltú Prágai Egyetemen, a Műszaki Főiskolán és a Konzervatóriumban két részre, a cseh és a német tannyelvű részre oszlott. A Csehszlovákia területén élő német kisebbség a nyelvi és a kulturális hagyományörzés céljával – elsősorban a jelentős németajkú lakossággal rendelkező városokban, - egy Német Alapítvány támogatásával „Winkelschule”-kat hozott létre, ahol a német nyelven történő oktatás bérelt tantermekben folyt.

Az 1939-es bécsi döntések értelmében határrevíziókra került sor, melynek következtében Csehország és Szlovákia közigazgatásilag különvált. 1939 után a németek nyelvterjesztési politikája különösen Csehország viszonylatában volt radikális: 1939-től Csehországban a német lett a második hivatalos nyelv – a német a csehországi német kisebbség számára egy nem hivatalosan elfogadott ügyintézési nyelv volt. Tervezték továbbá a német mint kizárólagosan egyedüli oktatási nyelv bevezetését. 1939-től Csehország területén az iskolák német származású szakfelügyelők ellenőrzése alatt álltak.

1940-től kezdve Csehországban és Szlovákiában az egyetemeken akadémiai lektorátusokat hoztak létre a német nyelv oktatásának népszerűsítése céljából. Fokozatosan növekedett a DAAD ösztöndíjasok száma is. A német nyelv terjesztését szolgálták a liblicei rádióadó német kurzusai, továbbá számos német nyelvű sajtótermék népszerűsítése, amelyek között a Slowakische Rundschau szerepe különösen jelentős volt.

A német nyelv szerepe a Balti államokban

Az első világháború után a szovjetorosz fennhatóság alá tartozó Balti államok jelentős számú német kisebbséggel rendelkeztek: Észtországban a lakosság 1,5%-a, Lettországon a lakosság 3%-a, Litvániában a lakosság 4,8%-a volt német anyanyelvű.

1941-ben mindhárom Balti állam német megszállás alá került. A német nyelv oktatása és a német kultúra ápolása az 1920-as és 1930-as években fontos szerepet játszott mindhárom ország oktatás és művelődéspolitikájában.

1933-tól a Balti államok kisebbségi nyelvoktatása némileg megváltozott: Észtországban például 1933-ban még 133 német tanítási nyelvű osztály volt. Két évvel később ez a szám – elsősorban a zsidó tanulók német iskolákból való elbocsátása miatt – 110-re redukálódik. Észtországban a német, mint kisebbségi nyelv mellett szerepet játszott a svéd nyelv is.

Mindhárom Balti államban működtek 1941 előtt is germanisztikai intézetek és nyelvi lektorátusok. A német tannyelvű közép- és felsőoktatás különösen Litvániában volt fejlett: német nyelven nemcsak germanisztikai intézetekben tanítottak, hanem tanárképző intézeteken németül oktató szaktanárokat is képeztek /Rigában működött a német tannyelvű magánintézet a Herder Tanárképző Főiskola/.

Lettországban 1934-ig a kisebbségi német nyelvoktatás autonóm jellegű volt: Lettgallen provinciában például a német helyett 1934-től az orosz lett az első idegen nyelv, az ország többi területén belül az angol nyelv. A német, mint második idegen nyelv a franciával konkurált.

1941-től a Balti államok német megszállása után a Német Akadémia törekedett mindhárom országban a lektori hálózat kiépítésére. A német kultúra a Balti államokban leginkább Litvániában virágzott; Rigában működött német nyelvű színház.

A Balti államok német nyelven írott sajtótermékekkel történő ellátását a Birodalmi Németországból szervezték meg.

Oroszország és Ukrajna

Az Orosz Föderáció területén a legnagyobb számú német kisebbséget a volgai németek képezték: 1923-ban megalakult a volgai németek autonóm szocialista köztársasága. A volgai németek autonóm köztársasága fejlett német tannyelvű oktatási rendszerrel rendelkező kultúrvidék volt: 1941-ig német tannyelvű mezőgazdasági és műszaki főiskolája is működött.

Az autonóm volgai köztársaságon kívül Összoroszország területén belül 22 köznépfokú német nemzetiségi iskola és 332 német tanítási nyelvű iskola volt. Oroszországban 1933-ig a német volt az első idegen nyelv. Szentpétervárott működött egy német tanítási nyelvű műszaki főiskola és egy evangélikus szeminárium. Moszkvában a Német Nagykövetség épületében kapott helyet a Birodalmi Német iskola. – Oroszországban a két világháború közötti időszakban hangsúlyozták az idegennyelv-tanulás fontosságát: pl. 1933-tól kötelezték a Posta és a Távközlés alkalmazottait egy nyugati nyelv tanulására (az angol és a francia fontosságát hangsúlyozták a némettel szemben).

Ukrajnában 1941-től kezdve érvényesült a német nyelvterjesztési politika: első sorban az ország keleti részében szorgalmazták a német nyelv kötelező jellegű bevezetését az orosz nyelv háttérbe szorítása mellett. A felsőoktatásban fokozatosan prioritást szerzett a német nyelv oktatása: 1941-től a publikálás nyelve fokozatosan a német lett: a német foglalta el az orosz helyett a tudományos kommunikáció lingua francájának szerepét.

Luxemburg

A német nyelv terjesztésének különleges változata figyelhető meg az 1940-ig két-nyelvű Luxemburgban. Luxemburg német annektálása 1940-ben történt meg: 1940-ig Luxemburg területén a franciát és a németet használták az ügyintézés nyelveként, a Letzburgerisch pedig a privát szférában. – 1940-től kizárólagosan a német vált a hivatalos nyelvvé: a német lett a gazdasági érintkezések nyelve, továbbá a nyomtatott sajtó is a német nyelvterjesztés szolgálatában állt. A francia kirekesztett nyelv lett: minden iskolatípusban a németet tették az oktatási nyelv státuszába, a francia pedig csak a választható idegen nyelvek sorába került. A francia nyelv kirekesztettségének mértékét nem lehetett pontosan megállapítani, mert azt nem lehetett ellenőrizni, milyen mértékben használták a luxemburgiak a franciát a magánszférában. Az 1942. évi népszámlálás alapján a lakosság 98%-a letzenburgisch-nak vallotta magát, ami a német nyelv egy dialektusa (köztudott, hogy a birodalmi németek nyelvpolitikai nézetei szerint a dialektusok ápolása nem jelentheti a nyelvterjesztés formáját).

Magyarország

A németek nyelvterjesztési politikája Magyarországon a 20. század folyamán különböző formában valósult meg. Magyarország területén mindenkor a német volt a legnagyobb létszámú kisebbség: a többségében zárt kistelepüléseken élő németajkúak a német dialektus formáit használták a mindennapi érintkezésben, így csak a helyi dialektus és a magyar között jöhetett létre kétnyelvűség.

A német birodalmi érdek a magyarországi németek életébe elsősorban nem politikai, hanem kulturális tekintetben kívánt beleavatkozni. – Ezt fémjelzi az 1936-ban létrejött Kulturális Egyezmény a filmügyről, az irodalmi és művészeti alkotások kölcsönös védelméről, az iskolai német nyelv oktatásáról, a német tanárok képzéséről, s a felsőoktatásban a lektorátusok hálózatának kiépítéséről. Négy egyetemen működött germanisztikai tanszék: a kulturális egyezmény értelmében növelni kellett a német germanisztikai képzésben résztvevő egyetemi hallgatók számát (1942-re a német szakos germanisták száma eléri az 1000-et).

1939-től a magyar Kultuszminisztérium kezdeményezésére németországi egyetemeken magyar lektorátusokat hoznak létre. Növekedett a német nyelvterületre irányuló ösztöndíj lehetőségek száma: két célcsoport számára biztosítottak ösztöndíjakat:

a magyarországi népőiskolai egyesületek ajánlása alapján a német népcsoporthoz tartozó szakemberek számára, és

egyetemi hallgatók (elsősorban germanisták és műegyetemi hallgatók) számára.

A kulturális egyezmény értelmében 1941-ben 122 magyar ösztöndíjas tartózkodott Németországban.

A német nyelv terjesztése Magyarország iskoláiban az 1940-es években tovább folytatódott: a német nyelv terjesztése a 20. században különös jelentőséggel bírt a magyar oktatásügyben: a német nyelvterjesztési politika része volt Klebelsberg Kuno kultuszminiszter 1924. évi középiskolai törvénye, amely szerint a német kötelezően oktatott nyelv a középiskolákban.

1924-től kapott lendületet a Német Nyelviskola kereskedelmi kurzussal is. A német nyelv terjesztése szempontjából említést érdemelnek az 1940-től gomba módra szaporodó német tanítási nyelvű óvodák, elemi, polgári- és középiskolák, továbbá a német nyelvű Tanítóképző Intézet alapítása.

A német nyelven történő középszintű elitképzés legjelentősebb színtere az 1908-ban alapított Német Birodalmi Iskola volt Budapesten a Damjanich utcában. Az iskola végzett tanulói között művészeti és sportéletünk számos reprezentánsát találjuk.

Bízom benne, hogy Európa különböző – német kisebbséggel rendelkező – országaiban, ha mozaikszerűen is, de sikerült bemutatnom a németek nyelvterjesztési politikáját a két világháború között: 1941 után Luxemburgban a német nyelv elnyerte a hivatalos nyelv státuszt, s a német nyelv a tanítás nyelvévé vált. Ukrajnában 1941-től az orosz nyelv helyett a német foglalta el a tudományos nyelv helyét. 1941-től az érintett országok mindegyikében fontos szerepet kapott a német nyelv oktatása, továbbá a német nyelvű média fejlesztése és népszerűsítése is.

Irodalom

Ammon, U. 1991a. Die internationale Stellung der deutschen Sprache. Berlin / New York: de Gruyter.

Glück, H. 1979. Die preußisch-polnische Sprachpolitik: Eine Studie zur Theorie und Methodologie der Forschung über Sprachenpolitik. Hamburg: Buske.

EU-nyelvpolitika a Socrates Lingua 2 programok tükrében (2001-2005)

Németh Dorottya

1. Az Európai Unió nyelvpolitikája: „Egység a sokféleségben”

Az Európai Unió politikájának alapelvei között tartja számon az egységes Európa megteremtésével polgárai szabad mozgásának biztosítását. Ez csakis az egyén tisztelete, a más kultúrák iránti nyitottság, a társadalmi tolerancia alapján és természetesen a nyelvi sokszínűség megőrzésén keresztül történhet. Míg egyfelől elkötelezett a tagállamok integrációjának megvalósítása iránt, másfelől viszont teret hagy az európai uniós polgárok szabad nyelvhasználatának. Ezzel garanciát vállal az Európai Unió nyelvi, kulturális sokszínűségének megőrzésére. Az anyanyelvhasználaton kívül (a 20 hivatalos nyelv), nagy hangsúlyt fektet a regionális és kisebbségi nyelvek jogaira, idegen nyelvek tanulását pedig különböző akciótervekkel és támogatásokkal ösztönzi. A nem őshonos nyelvek esetében nem korlátozza a nyelvhasználatot, bár az egyéni nyelvhasználati jogokon kívül nem szívesen biztosít kollektív nyelvhasználati jogokat (ld. bevándorlók problematikája).

A nyelvi sokszínűség megtartása érdekében kiemelt fontosságúnak tartja a kevésbé elterjedt és ritkán használt nyelvek támogatását. Röviden megfogalmazva, minden európai polgárnak joga van ahhoz, hogy bármely európai nyelvet korszerű módszerekkel, taneszközökkel sajátítsa el. A többnyelvűség nyelvpolitikai törekvéseinek képviselőjére az Európai Unió vezető politikust is kinevezett, Jan Figelt, az Európai Bizottság tagját.

2005 végén az Európai Bizottság javaslatot terjesztett elő az Európa Parlament és Tanács ajánlásával az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges **kulcskompetenciák**-ról. (1) A hivatkozási alapul szolgáló dokumentum meghatározza azt a nyolc kulcsfontosságú készséget, amely az élethosszig tartó tanulás paradigmáját jelenti. A nyolc kulcskészség közül három foglalkozik a nyelvi készségekkel: 1.) **az anyanyelvi kommunikáció** készsége; 2.) **az idegen nyelven folytatott kommunikáció** készsége; 3.) **a kulturális kifejezőkészség**, amely az esztétikai ízlésformálás mellett az európai országok kulturális és nyelvi sokféleségének elfogadását és ennek megőrzését jelenti.

Ugyancsak 2005 novemberében, az Európai Bizottság a többnyelvűség biztosítása érdekében elfogadta az „Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére” c. dokumentumot. (2) Az Európai Bizottság keretstratégiájának fő célkitűzése, hogy ösztönözze a nyelvtanulást, elősegítse a többnyelvű gazdaságot és az Európai Unió valamennyi polgára számára saját nyelvén hozzáférhetővé tegye az Európai Unió jogszabályait, eljárásait és az Unióval kapcsolatos információkat.

2. A többnyelvű Európa számokban

Az Eurobarometer friss felmérése alapján az Európai Unió polgárainak több mint fele vallja, hogy beszél valamilyen idegen nyelvet, már csak közel egynegyede

mondja, hogy 2 idegen nyelvet is beszél (lásd 1. ábra) és csak 11% tud három idegen nyelven beszélni. Viszont a polgárok 44%-a állítja, hogy nem beszél egy idegen nyelvet sem (lásd 2. ábra), sajnos Magyarország (58%) is ebben a csoportban van Olaszország után. A felmérés nem definiálja az idegen nyelv fogalmát és a nyelvi szinteket sem, így további vizsgálatok szükségesek, hogy a százalékos adatok mögött milyen idegen nyelvi (vagy környezeti nyelvi?) és milyen szintű idegen nyelvtudás áll.

Az idegennyelv-tudás az Európai Unióban

1. idegen nyelv	2. idegen nyelv
EU átlag: 56%	EU átlag: 28%
<i>EGYES TAGÁLLAMOKBAN</i>	
Luxemburg	Luxemburg
99%	92%
Szlovákia	Hollandia
97%	75%
Lettország	Szlovénia
95%	71%

1. ábra

Nem beszél idegen nyelvet
EU átlag: 44%
<i>EGYES TAGÁLLAMOKBAN</i>
Írország
66%
Egyesült Királyság
62%
Olaszország
59%

2. ábra

Forrás: Eurobarometer 2006.

A felmérés alátámasztja az Európai Unió azon politikáját, hogy az Unió ma két értelemben többnyelvű: földrajzi területén számos anyanyelvet beszélnek; és az uniós polgárok jó része több idegen nyelvet ismer. Az idegennyelv-ismeret nem egyformán jellemző Európa valamennyi részére, s bár az idegen nyelvtudás a 2001-es felmérés adataihoz képest 9 százalékponttal több, úgy tűnik, a polgárokat valóban ösztönözni kell a nyelvtanulásra.

Az idegen nyelvek között továbbra is az **angol a legelterjedtebb** idegen nyelv Európában (34%), és az iskolai oktatásban is ennek a nyelvnek a tanítását szorgalmazzák a szülők. A nyelvek versenyében a **német** (12%) és a **francia** (11%) közel azonos százalékban tanult idegen nyelv. Ezenkívül az **orosz** (5%) és a **spanyol** (5%) tarozik még a leginkább idegen nyelvként beszélt nyelvek közé.

3. A nyelvi programok

A nyelvi sokszínűség és többnyelvűség fenntartására az EU különböző programokat finanszíroz, amelyek a nyelvtanulást népszerűsítik. A különféle programok közös nevezője, hogy minimum kettő, de gyakran három tagállam intézményeinek partnerségéről van szó, és a tagállamok nemzeti oktatási törvényeinek kiegészítéséül szolgálnak. Így megelőlegezhetik az oktatási rendszer változását, a divatos kifejezés szerint mintegy „jó vagy rossz gyakorlatként” mintául szolgálhatnak a nemzeti törvények meghozása előtt. A központosított európai programok közül az 1995 óta működő **Socrates** program és a szakképzésre fókuszáló **Leonardo da Vinci** prog-

ramok támogatják a nyelvtanulást. A Socrates elkötelezett az élethosszig tartó tanulás és a tudásalapú társadalom megalapozásáért, támogatja az idegen nyelvi tanterv-fejlesztéseket, a nyelvtanárok szakmai továbbképzését, elősegíti a hallgatói és oktatói mobilitást. Alprogramjaiban a **Comenius** program a közoktatás területén, az **Erasmus** pedig a felsőoktatás területén nyújt támogatást.

Vizsgálatom tárgyául a **2001 és 2005 közötti Socrates Lingua 2 programok** nyertes pályázatait elemeztem, a pályázó országok és a támogatott nyelvek összetételének szempontjából. A Lingua 2 program a nyelvoktatás új eszközeinek létrehozására nyújt támogatást, különösen, ha a pályázók arra vállalkoznak, hogy új, közös nyelvoktatási tanterveket és taneszközöket készítsenek, illetve a már bevált tanterveket és tananyagokat szélesebb körben terjesszék. A további felhasználói csoportok számára történő hozzáférés nem csak egy adott idegen nyelv oktatási anyagának adaptálhatóságát jelenti új tanulócsoport számára, de adott esetben egy nyelvi módszer alkalmazhatóságát is jelenti az azonos nyelvcsaládba tartozó nyelvekre. A nyertes pályázatok között szép számmal vannak olyan tananyagfejlesztések, amelyeket pl. a neolatin nyelvekre fejlesztettek ki. Az éves pályázati kiírásban mindig szerepel valamilyen prioritás a fentiekén túl, pl. a fogyatékosok nyelvtanulását elősegítő speciális tantervek létrehozása, stb. A pályázati kiírások változásának nyomon követése a nyelvpolitika változásával, további vizsgálatokat igényel.

4. A Socrates Lingua 2 programok 2001-2005 közötti statisztikája

A Socrates Lingua **Compendium**ában található forrásanyag alapján megvizsgáltam, hogy a nyertes pályázatok partnerkoordinátorai milyen Socrates tagországok közül kerülnek ki a legtöbb esetben. A partnerkoordinátor felelőssége a projektmenedzsmentben meghatározó, nem csak szakmai, de teljes anyagi felelősséget is vállal a projekt sikeres megvalósításáért. A **66 pályázat** alapján megállapítható, hogy a legaktívabb **Németország** és **Olaszország** (8-8 program), majd **Görögország** (7), **Franciaország** (5) és **Magyarország** és **Belgium** (4-4).

A 66 nyertes pályázatban összesen **382** partner vesz részt: Németország 47-szer, az Egyesült Királyság 44-szer, Franciaország 29-szer. A magyar partnerség száma 15. Érdemes a továbbiakban azt is vizsgálni, hogy az egyes Lingua 2 pályázati évek során hogyan változik, mind a koordinátori, mind pedig a partnerségi részvétel.

A célnyelvek között a három európai uniós munkanyelv támogatása jár az élen: az **angol, francia és német** matematikai pontossággal ugyanannyi esetben kapott pályázati forrást a vizsgált időszakban. Második helyen az **olasz** nyelv áll, majd a **lengyel** következik. A 3. ábra részletesen tartalmazza a 2001-2005 közötti időszak pályázatainak fejleszteni kívánt nyelveit.

A munkanyelvek esetében megfigyelhető, hogy a projektek a nyelvtanulás egy speciális szegmensére fókuszálnak: az Európai Unió nyelvpolitikai céljainak megfelelően a korai és általános iskolai nyelvtanulást célozzák meg vagy speciális célcsoport számára fejlesztenek tananyagot (ilyen pl. a látássérültek számára készülő Basic English). A kevésbé használt nyelvek tananyagaiban közvetítő nyelvként jelentkeznek. Az európai dimenzió hangsúlyozására pedig a közös internetalapú platformok létrehozása szolgál.

I. NYELVPOLITIKA, NYELVI JOGOK

A Socrates Lingua 2 támogatott nyelvei 2001-2005 között

NYELV						
	2001	2002	2003	2004	2005	
BG	0	1	2	0	1	4
BRAILLE	0	0	0	0	1	1
CZ	2	1	0	2	3	8
DA	0	2	1	1	2	6
DE	2	4	4	8	5	23
EN	1	4	4	7	7	23
ES	4	3	0	5	2	14
ET	2	0	2	1	0	5
FI	1	1	2	0	3	7
FR	5	5	2	5	6	23
GA	1	0	1	1	0	3
GR	2	2	2	0	2	8
HU	2	0	2	2	1	7
IS	0	1	0	0	0	1
IT	5	3	2	6	2	18
KATALAN	1	0	0	0	0	1
LT	1	0	2	0	1	4
LV	2	0	0	2	1	5
MT	0	0	1	0	0	1
NL	1	2	0	2	0	5
NO	0	1	0	1	0	2
PL	3	2	3	6	2	16
PT	5	0	1	1	4	11
RO	1	0	0	2	5	8
SE	3	1	1	1	2	8
SI	0	1	1	1	0	3
SK	0	0	1	3	2	6
TR	0	0	0	0	2	2
	44	34	34	57	54	

3. ábra

5. Egy magyar mint idegen nyelvi Lingua 2 program

Nem csak nekünk magyaroknak célunk, hogy idegen nyelvet tanuljunk, de vannak olyan külföldiek, akik a mi anyanyelvünket szeretnék elsajátítani korszerű eszközökkel. A magyar nyelv, bár nem kis nyelv, de kisebb súlyú nyelv, és a magyar nyelvet tanulni szándékozók köre jelentősen differenciált és szétszór. Nagyon nehéz olyan tananyagot összeállítani, ami figyelembe veszi a célcsoport igényeit, főleg a felnőtt nyelvtanulók körében. A magyar mint idegen nyelvi programok közül – a terjedelem okán – a Hungarian Language School koordinálásával végrehajtott **HLS program** felvázolásával mutatom be a magyar nyelvet tanulni szándékozó célcsoportok, közösségek igénye alapján megvalósított partneri együttműködés eredményeit. A négy ország (**Ausztria, Magyarország, Németország, Románia**) partnerintézményei egyrészt a Németországban és Ausztriában élő német anyanyelvű, népfőiskolai vagy nyelviskolai keretek között magyarul tanulóknak, másrészt az iskolán kívüli, szabadidős nyelvoktatásban részt vevő román állampolgároknak dolgoztak ki papíralapú és digitalizált tananyagot. Mivel a magyarul tanulók nagy része számára nem elérhetőek területi vagy időbeli korlátok miatt az intézményes tanulás lehetőségei, a program résztvevői kifejlesztettek egy nyelvtanulást segítő interaktív, „virtuális gyakorlószobát” is, amely a nyelvtanulókkal való közvetlen kapcsolattartást lehető tevő internetes oktatóprogram.

A program egyik innovatív eleme, hogy a tananyag modellül szolgálhat más, nehéznek vagy szokatlannak tartott, sok esetben veszélyeztetett nyelvek (finn, észt, lett) oktatásában.

6. Következtetések

Az európai integráció egyik kulcsfontosságú eleme a nyelvtudás. Az Unió jogi biztonsága és garanciarendszere a magyar nyelv szempontjából minden szinten elsősorban pozitív lehetőségeket jelent:

1. Az Európai Unió jogi környezete segíthet abban, hogy a kisebbségek anyanyelvükön tanulhassanak, intézhessék ügyeiket hivatalokban, a szórványmagyarok pedig a **nyelvi revitalizációs programok** segítségével nyerjék vissza anyanyelvüket és tartsák meg nemzeti identitásukat. Kiemelkedik a már kipróbált modellek közül az Oradna-modell. Ezen kívül a Magyar Rádió civil kezdeményezésében is nyártól indulnak az első csoportok magyarok lakta vidékekre tanítani.

2. Az Európai Unió többnyelvű Európa programja pedig feladatot jelent a **magyar mint idegen nyelvi** műhelyekre is, hiszen a szabad mozgás, a gazdasági és kulturális mobilitás a nyelvi kapcsolattartás modern formái bárkit bekapcsolhatnak a magyar nyelvhasználat vérkeringésébe. Több empirikus kutatásra, egymással együttműködő szakmai műhelyekre, nyelvszemlélet és módszertan szempontjából célcsoportonkénti tananyag sorozatokra, módszertani tapasztalatcserékre van szükség. A szakmai közösségek feladata, hogy tudjunk élni az Unió által biztosított lehetőségekkel.

Irodalom

1. COM (2005)548: Javaslat az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kompetenciákról, Brüsszel. 2005. 11.10.
2. COM(2005)596: Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére.

Nyelvoktatás és nemzetvédelem az USA-ban

Papp Vanda

1. Bevezetés

A nemzetvédelem és a nyelvoktatás fogalma évtizedek óta szorosan összefonódik az USA-ban. Minden olyan válság idején, amikor az Egyesült Államok veszélyeztetve érzi hatalmi pozícióját, az illetékesek rádöbbennek: a hatalom megőrzésének egyik eszköze a nyelvtudás. Az esetek többségében azonban a nyelvtudás fejlesztése csupán az ország számára stratégiai szempontból fontosnak ítélt nyelvekre irányul, és az érdeklődés is csupán rövid ideig tart. Válság idején mindig megélénkül a tenniakarás. A nemzetvédelemre szánt összegekből a nyelvoktatásra is jelentős összegeket áldoznak. Ezek a programok azonban idővel vagy átkerülnek az oktatáshoz vagy támogatás híján kifulladásra.

Visszatérő kérdés, hogy az egyetemeken nyelvszakosként végző diákokat lehet-e alkalmazni a nemzetvédelemben, s ha igen, milyen és mennyi ideig tartó speciális képzés után. Mindenesetre az egyetemek igyekeznek minél nagyobb részt megszerezni maguknak a válságok után hirtelen megnövekvő támogatásokból, és ha nem is mindig értenek egyet azzal a feltételezéssel, hogy három hónap alatt a célnyelvet folyékonyan beszélő, országismerettel is rendelkező, megbízható hírszerzők képezhetők, az új programokat nagyrészt kedvezően fogadják.

2. A kezdet: Defense Language Institute, 1941

1941-ben San Franciscóban egy elhagyott repülőgéphangárban titkos japán nyelvtanfolyam kezdődött. Az akkor hatvan diáknak és négy tanárnak otthont adó nyelvi oktatási központ idővel a világ legnagyobb nyelvi intézete lett.

A jelenleg a kaliforniai Monterey-ben működő Defense Language Institute (Nemzetvédelmi Nyelvi Intézet) feladata, hogy „képezze, fenntartsa, értékelje és támogassa az idegen nyelvi szakembereket a Defense Foreign Language Program (Nemzetvédelmi Idegen Nyelvi Program) útmutatásai alapján, és hogy olyan nyelvészeket képezzen a Védelmi Minisztérium és más szövetségi szervezetek számára, akik képesek az Egyesült Államok érdekeit képviselni világszerte.” Feladata az is, hogy a katonai erőket felkészítse arra, hogy megfeleljenek a nyelvi követelményeknek. Jelenleg 23 nyelvből kínálnak képzést különböző szinteken: arab, kínai, francia, német, görög, héber, olasz, japán, koreai, kurd, perzsa (fárszi), pastu, perzsa (dari), portugál, orosz, szerb/horvát, szlovák, spanyol, tagalog, thai, török, üzbég, vietnámi.

3. Az 1957-es szputnyikfrász: National Defense Education Act of 1958

Miután a Szovjetunió 1957 októberében fellőtte az első szputnyikot, az Egyesült Államok azzal válaszolt, hogy a fegyverkezés mellett az oktatásban indított ellentámadást. Az 1958-as National Defense Education Act VI. cikkelyének keretében dollármilliókat költött a nemzetvédelem szempontjából fontos tudományágak kutatására. Ide tartozott a matematika és a természettudományok mellett a nyelvoktatás is: azidőtájt évente kb. 30 000 amerikai egyetemista tanult oroszul. A törvény 19

központ megalakítását finanszírozta, melyek célja nemcsak a nyelvoktatás volt, hanem a célnyelvi országokról széleskörű kulturális-történelmi ismereteket is adott.

A központok megalakításával párhuzamosan ösztöndíjakkal népszerűsítették a modern nyelvek tanulását, nemzetközi kutatási központokat és nyelvi intézeteket hoztak létre. Ezek fő feladata volt, hogy felkészítsék az Egyesült Államokat az akkori és a jövőbeni globális kihívásokra. Kezdetben hat kritikus nyelvet jelöltek meg (kínai, arab, hindi-urdu, portugál és orosz). A program első évében 171 diák kapott ösztöndíjat, a második évben a központok számát 46-ra növelték és már 472 ösztöndíjat osztottak ki. Ezidőtájt a támogatás összege évente növekedett, végül a negyedik év végére az ösztöndíjban részesülők száma elérte a 904-et.

1961-ben Fulbright szenátor erőfeszítéseinek köszönhetően a Kongresszus meghozta a Kölcsönös Oktatási és Kulturális Csereprogram törvényt (Mutual Education and Cultural Exchange Act of 1961) vagyis a Fulbright-Hays törvényt (Fulbright-Hays Act; HEA), melynek egy cikkelye (Title VI) kizárólag a nyelvoktatással foglalkozik.

4. A hanyatlás időszaka: HEA of 1965, Title VI

Az első kísérletek a Title VI támogatásának csökkentésére a Nixon-adminisztráció idején történtek. A program csendes kifulladásának alapja az volt, hogy már beteljesítette feladatát, s a jövőben külön erre irányuló program nélkül is találhatnak olyanokat, akik az eddig a program által finanszírozott területeken hajlandók kutatásokat végezni (Scarfo; internetes forrás).

A '70-es években a központok számát felére csökkentették, a programok tartalmát is módosították (1976-ban, 1979-ben), végül 1980-ban a Nemzetvédelmi Törvény VI. cikkelye csendesen beleolvadt a Higher Education Act of 1965-be (az 1965-ös Felsőoktatási Törvénybe).

Jelenleg ez, a Higher Education Act Title VI (HEA - a Felsőoktatási Törvény VI. cikkelye) a leghosszabb ideje futó szövetségi program. A '90-es évek közepére az idegennyelv-oktatásra fordított támogatások egyharmad részét ez a program biztosította, már nem elsősorban nemzetvédelmi célból. Legfőbb különlegessége, hogy a többi támogatással ellentétben hosszútávra koncentrál, nem pedig kísérleti projekteket finanszíroz, és az anyagi juttatásokat egyenesen a résztvevőknek, vagyis a diákoknak adja. A NDEA által eredetileg támogatott programok száma 11-re nőtt, közülük kilenc a Fulbright-Hays törvény hatáskörébe tartozik.

5. Szigorúan nemzetvédelmi célokra: David L. Boren National Security Act of 1991

Az 1991-ben hatályba lépett "David L. Boren National Security Act of 1991" (1991-es Nemzetbiztonsági Törvény) megfogalmazza, hogy az USA biztonsága attól függ, és a jövőben is attól függ majd, hogy képes-e gyakorolni nemzetközi vezető hatalmát. Ez azonban nagyban függ attól, hogy állampolgárai képesek-e kommunikálni és versenyezni más országok lakóival amelyhez idegen nyelvek és kultúrák ismerete szükséges. A Szövetségi Kormánynak érdeke, hogy a nemzetbiztonságban dolgozók felkészülten várják a folyamatosan változó világ kihívásait, így fejleszteni kell az idegen nyelvek oktatásnak mennyiségét és minőségét.

A program résztvevői olyan alsóbbéves diákok, akik az USA által kritikus fontosságúnak ítélt területeken folytathatnak tanulmányokat (Afrika, Ázsia, Kelet- és Kö-

zép-Európa, Közel-Kelet). A program nyelvi és kulturális kurzusokat finanszíroz, célnyelvi területeken. A kritikus fontosságú nyelvek mellett spanyolul és franciául is lehet tanulni, de csak felsőfokon.

6. 2001. szeptember 11.

2001-ben a World Trade Centert ért terrortámadás után a nyelvtudás, jobban mondva annak hiánya és az idegennyelv-oktatás ismét a figyelem középpontjába került. Számos újságcikk jelent meg arról, hogy a terrortámadás elkerülhető lett volna, ha az FBI fordítói nem követnek el hibákat.

Ezt erősíti meg Siebel Edmonds egykori FBI fordító Thomas Kean-nek, a terrortámadások kivizsgálásra létre hozott bizottság (National Committee on Terrorist Attacks Upon the United States) elnökének írt nyílt levelében. Edmonds szerint 2001 októberében egy ügynök átküldött bizonyos dokumentumokat az FBI washingtoni irodájába újrafordítására, mert úgy gondolta, olyan információkat tartalmaznak, amelyek értékesek lehetnek volna a terrorizmus elleni harcban. Mint utóbb kiderült, igaza volt.

Edmonds kritizálja a Hivatalt, mivel 2001. szeptember 11. után fordítóit arra utasította, hogy lassabban végezzék munkájukat, s azért, mert a levél írásának időpontjában, 2004 augusztusában azok a vezetők, akik ezt az utasítást kiadták, még mindig hivatalban vannak. Bírálja még azt a gyakorlatot is, miszerint az FBI olyan fordítókat alkalmaz, akik nem tudják megfelelő szinten a nyelvet. Példának Kevin Taskesen török fordító esetét hozza fel, akit annak ellenére is alkalmaztak, hogy megbukott minden nyelvi teszten és még alapfokon sem tudott angolul. Siebel szerint Teskensent nem azért alkalmazták, mert nem találtak megfelelő fordítót, hanem mert a felesége az FBI nyelvi központjában volt adminisztrátor (Edmonds 2004).

Ellen Laipson, a National Intelligence Service (Nemzeti Hírszerző Szolgálat) volt alelnöke hasonló problémákat feszeget, igaz, kevésbé direkt módon és a CIA-ra vonatkoztatva. Szerinte a nyelvi hiányosságok nem csupán azt jelentik, hogy a dokumentumokat nincs aki lefordítsa vagy nincs megfelelő hírszerző – hanem az, hogy a nyelvismeretet stratégiai szempontból sem tekintik fontosnak. A nyelvtudás hiánya akadályozhatja az országot abban, hogy gyorsan és hatékonyan reagáljon a globalizáció kihívásaira és a nemzeteket érintő fenyegetésekre és kihívásokra.

Laipson több javaslatot is tesz a probléma megoldására, de mint mondja, ezek önmagukban nem elegendők. Első javaslata szerint a vezetőknek jó példával kell előljárniuk. Rámutatott, hogy míg a hidegháború idején a CIA igazgatóhelyettesei közül legalább ketten képzett szovjetológusok voltak, azóta nyelvtudás nélkül is magas pozícióba lehet jutni.

Azt is megjegyzi, hogy a nyelvtudás nem tekinthető csupán készségnek, a nyelveket beszélőket fontosabb, összetett feladatokkal kell megbízni, nem pusztán fordításokat kell rájuk bízni. A technika nem lehet válasz a fordítás kihívásaira. Mint kiemelte, a kultúrát is ismerni kell, nem csak a nyelvet, s erre a fordítógépek nem képesek. Akadályként említi meg a biztonságot, hiszen a hírszerzés egyik legfontosabb követelménye, hogy megbízható dolgozókat vegyenek fel (Testimony 2004).

7. "A bombát a busz alá tettük" – avagy milyen nyelvtudásra van szüksége egy hírszerzőnek?

2002. január 16-án a National Foreign Language Center (Nemzeti Idegennyelvi Központ) és a National Security Education Program (Nemzetbiztonsági Képzési Program) támogatásával Washington DC-ben meghallgatást rendeztek, amelyen az ország legnevesebb szakértőit kérdezték meg, hogyan látják a nyelvtudás szerepét a nemzetvédelemben, hogyan őrizheti meg az USA vezető szerepét a világban.

A megszólalók közül Robert Slater a NSEP részéről kiemelte, hogy a válság idején megélénkülő érdeklődés a nyelvek iránt mindig csak rövid ideig tart és "be kell látnunk, hogy a "gyorsjavítások" soha nem tartósak. A komoly problémák komoly megoldást igényelnek. [...] Évekig tarthat, míg használható nyelvtudást szerez valaki. Ehhez azonban befektetésekre van szükség szövetségi szinten." (Briefing 2002)

Everette Jordan a Védelmi Minisztériumból megpróbálta eloszlatni azokat a tévhiteket, amelyek az idegennyelv-tudást övezik. Mint mondta, ha valaki, akinek nem angol az anyanyelve, tervez valamit az Egyesült Államok ellen, az nem fogja ékes angolsággal kijelenteni, hogy "a bombát a busz alá tettük..." - amit el akarnak rejteni, azt úgy mondják el, hogy aki nem eléggé járatos a nyelvben, az nem fogja megérteni. A mai hírszerzőknek fel kell készülniük arra, hogy értsék a nyelvet minden formában. Érteniük kell az iróniát, a kulturális és irodalmi utalásokat is.

A Duke University nemzetközi kapcsolatokért felelős vezetőhelyettese, Gilbert Merckx az amerikai felsőoktatás és a nemzetvédelem kapcsolatát a világon egyedülállónak ítélte: mint mondta, "rendszerint a felsőoktatás széleskörű oktatást és kutatást biztosít a műszaki és a természettudományok terén, s a nemzetvédelmet ennek a tudásnak a gyakorlatban való felhasználása érdekli. Az USA-ban ez az együttműködés az idegen nyelvek terén is megvalósult." (Briefing 2002)

8. Javaslatok a korai nyelvoktatás bevezetésére: 2001-2005

A nyelvtudás hiánya okozta problémák leküzdésére National Security Language Act (Nemzetbiztonsági Nyelvtörvény) néven 2005. februárjában Rush Holt New Jersey-i demokrata szenátor előterjesztést nyújtott be. Az új törvény a Higher Education Act Title VI (felsőoktatási törvény) módosítása. Holt egy új, a korai nyelvoktatásra irányuló javaslattal egészíti ki a törvényt, mely arra hivatott, hogy bátorítsa az oktatási intézményeket, hogy részt vegyenek olyan programokban, amelyek célja, hogy

javítsa az idegennyelv-oktatás státuszát és nagyobb felelősséget vállaljanak a nyelvtanárok képzéséért;

ösztönözzék a nyelvtanárokat a folyamatos továbbképzésre;

általános és középiskolai nyelvtanárok lépjenek kapcsolatba egyetemi oktatókkal és nyelvészekkel, hogy javítani tudják a nyelvoktatás minőségét;

kialakítson egy szigorúbb nyelvi tantervet.

Mindezekhez természetesen hozzárendeli a megfelelő ösztöndíjakat is, ami mintegy 75 millió dollár forrást igényelne. A törvényjavaslatot jelenleg a Ház oktatási reformokkal foglalkozó albizottsága tárgyalja.

A Bush-adminisztráció azonban inkább a monterey-i képzési központra támaszkodik, amely évente 3500 katonának nyújt nyelvi képzést, köztük a már említett nemzetvédelmi szempontból kiemelten fontos nyelvekből.

9. Út az átalakuláshoz: Defense Language Transformation Roadmap

A 2005-ös év másik jelentős dokumentuma, amely a nyelvoktatás és a nemzetvédelem kapcsolatát hangsúlyozza, a Védelmi Minisztérium által elkészített Defense Language Transformation Roadmap (Védelmi nyelvi átalakulási terv) volt. Az útmutató a 2006 és 2011 közötti időszakra jelöli ki a feladatokat, amelyek a 2004-es évben elfogadott védelmi stratégia céljainak eléréséhez szükségesek. Az átalakuláshoz négy fő célt határoztak meg:

- alapos nyelvi és kulturális ismeretekkel rendelkezzenek az aktív és a tartalékos állományban lévő tisztek és civilek;
- meg kell szerezni a szükséges nyelvi és kulturális forrásokat;
- ki kell alakítani nyelvi szakemberek kis csoportját, akik megfelelő 3/3/3-as (olvasás, hallás utáni megértés és beszéd) készséggel rendelkeznek;
- nyomon kell követni a nyelvi szakértők és külföldön dolgozó területi tisztek belépését, kilépését és előrehaladását.

A tervezet a Védelmi Minisztérium kétéves munkája alapján készült, lépésekre lebontva, hogy olyan dolgozókat képezzenek, akik olyan nyelvtudással rendelkeznek, hogy egyaránt megfeleljenek a béke és a háború idején felmerülő kihívásoknak. A terv többek között tartalmazza egy "stratégiai fontosságú nyelvek" listájának évenkénti kiadását, egy nyelvtudási készenléti index kialakítását, annak a meghatározását, hogy hogyan vegyenek fel nem angol anyanyelvű dolgozókat, külföldi tanulási lehetőségek kihasználását, jó nyelvtudású civilek alkalmazásának lehetőségét valamint magának a Monterey-i Központnak az átalakítását. Az átalakított központ célja, hogy

- az ott tanuló diákoknak a legmagasabb szintű képzést nyújtsa, már kezdő szinttől is;
- a diákok minál előbb elérjék a megfelelő 3/3/3-as szintet;
- központ gyorsan meg tudjon felelni a felmerülő új nyelvi képzési igényeknek;
- személyre szabott kurzusokat biztosítson a 3/3/3-as szint alatti nyelvtudással bíróknak is;
- kihasználja a külföldi tanulási lehetőségeket.

(Defense Language Transformation Roadmap 2005)

10. "Házi feladat holnapra: tanuljunk meg írni, olvasni és arabul" (Farah Stockman)

Az elnök 2006. január 5-én kiadta a National Security Language Initiative-ot (Nemzetbiztonsági Nyelvi Javaslatot), amely célja, hogy megerősítse a nemzet biztonságát és gazdagságát a 21. században az oktatáson, különösen a nyelvoktatáson keresztül. A terv célja, hogy "drámaian növelje azon amerikaiak számát, akik nemzetvédelmi szempontból kiemelten fontos nyelveket tanulnak, például arabot, kínait, orosz, hindit, fárszit és másokat" (Fact Sheet). Ehhez 114 millió dollárt kér majd a 2007-es költségvetésből. A javaslat kiemeli, hogy a "nyelvtanulásbeli hiányosságok negatív hatással vannak a nemzetbiztonságra, a diplomáciára". Az elnök a nyelvtanulást "kind gesture"-ként (kedves gesztus) jellemzi, amely annak jele, hogy érdeklődnek más kultúrák iránt. (Graham 2006)

A program céljai többé-kevésbé átfedésben vannak az eddig futó programok céljaival, bár most hozzávetőleges számokat és dátumokat is megadnak:

nyárra és iskolaévre szóló külföldi nyelvtanulási ösztöndíjakat adnak 3000 középiskolás számára 2009-re;

kiterjesztik a Fulbright-programot és 300 külföldi tanárt várnak amerikai egyetemekre a 2006-07-es tanévre;

évente 100 amerikai tanárt küldenek nyelvterületre;

öt államban nyári nyelvtanulási lehetőségeket biztosítanak (belemerülési - immersion - programok keretében) 400 középiskolás diák számára 2007-ben, ezt 2011-re kiterjesztenék 3000 diákra és ugyanennyi tanárra több államban.

(National Security Language Initiative)

Az eddigi programokhoz képest új elem, hogy nagy hangsúlyt fektetnek az óvodától az egyetemig tartó folyamatos nyelvtanulásra és az e-tanulásra.

Újdonság még, hogy a programot nem csak Margaret Spelling oktatási miniszter felügyeli, hanem Rice külügyminiszter, Rumsfeld védelmi miniszter és John Negroponte hírszerzési igazgató is. Ezzel mindinkább összefonódik a nyelvoktatás és nemzetvédelem. Kérdés, hogy ez az új kezdeményezés tartós marad-e, vagy idővel itt is csökken majd a finanszírozás, mint a HEA Title VI esetében. A most kijelölt – meglehetősen nagynak tűnő – összeg azonban csupán arra elég, hogy elindítsa a programot, ahhoz, hogy eredményt érjenek el, évtizedekre volna szükség. Mint tudjuk, az eredményes nyelvtanulás hosszútávú program.

Ám mindaddig, amíg a nyelvoktatás elsősorban – ha nem kizárólagosan – nemzetvédelmi kérdés marad az USA-ban, az Egyesült Államok nem lesz képes betölteni az önmagának szánt szerepet olyan időkben, amikor egyre nagyobb a globális integráció és egyre gyorsabban kell reagálni a felmerülő kihívásokra.

Irodalom

- Defense Language Institute Foreign Language Center
http://www.dliflc.edu/academics/academic_affairs/dli_catalog/default.htm
- Defense Language Transformation Roadmap January 2005.
www.globalsecurity.org/military/library/policy/dod/d20050330roadmap.pdf
- Edmonds, S. 2004. *An open letter to 9/11 Chairman Thomas Kean from Siebel Edmonds*.
www.septembereleventh.org/newsarchive/2004-08-01-edmonds.php
- Fact Sheet Office of the Spokesman Washington, DC January 5, 2006.
<http://www.stste.gov/r/prs/2006/58733.htm>
- Graham, B. 2006. Foreign-Language Learning Promoted - Goal Is to Aid U.S. Security, Bush Says. *The Washington Post*, January, 6.
<http://www.washingtonpost.com>
- National Briefing on Language and National Security (2002).
http://www.ndu.edu/nsep/January16_Briefing.htm
- National Security Language Initiative <http://www.digenis.org/2006/01/14/nsli/>
- Papp V. 2003. A szeptember 11-i katasztrófa hatása az amerikai nyelvoktatásra. In: *Modern Nyelvoktatás IX. évfolyam 2003. szeptember*, 2-3. 102-107.
- Scarfo, R. D. The History of Title VI and Fulbright-Hays Overview 2
<http://www.isop.ucla.edu/pacrim/title6/Over2-Scarfo.pdf>
- Stockman, F. 2006. "Tomorrow's homework: reading, writing, and Arabic - Bush announces language training against terrorism" *The Boston Globe*, January 6.
http://www.boston.com/news/nation/articles/2006/01/06/tomorrows_homework_reading_writing_and_arabic.html
- Testimony of Ellen Laipson before the House Permanent Select Committee on Intelligence Subcommittee Intelligence Policy and National Security. May 13, 2004.
<http://www.stimson.org/pubs.cfm?ID=134>

Hogyan kezeljük politikailag korrekt módon Európában az Ázsiában tabunak számító kifejezéseket?

Gondolatok a „Távol-keleti interkulturális menedzsment”
c. tantárgy oktatása közben

Székács Anna – Sato Noriko

1. A politikailag korrekt nyelvhasználat

A politikailag korrekt nyelvhasználat kérdésköre az utóbbi években nálunk is előtérbe került. A politikai korrektség (political correctness, PC) nyelvészeti tartalmáról a hazai nyelvészek véleménye megoszlik. Szükségességét nem kérdőjelezzik meg, a vita arról folyik: milyen mértékben, és hogyan érvényesüljön a politikailag korrekt nyelvhasználat, kell-e követni az amerikai mintát, ha igen, milyen mértékig. A túlzásba vitt politikai korrektséget általában kerülendőnek tartják (Kontra 2004, Hidasi 2004), bár van olyan vélemény is, hogy nem lehet valami „kicsit politikailag nem korrekt” (Sándor 2004: 96). Cseresnyési felveti a „politikai túlkorrektség” fogalmát, utalva arra, hogy a politikai helyességre való természetes törekvés átsaphat nyelvi neurózissá (2004: 65). Felmerül a kérdés: vajon politikailag korrekt-e nyelvhasználatunk, ha elkerüljük a sértő kifejezéseket, vagyis a lexikai tabukat betartjuk. Nem szükségszerűen, hiszen bizonyos körülmények között bármely lexikai egység válhat sértő, diszkriminatív kifejezéssé. A Japán és Kína, illetve Korea közt fel-fellángoló tankönyvvita is ezt erősíti. A japán történelemkönyvek többségében ugyanis a lexika szintjén működik a cenzúra, csak a szelektív látásmód, a kihagyott (átírt) történelmi tények kérdőjelezzik meg a politikai korrektséget. A politikai korrektség magatartást, etikai normát jelöl, melynek nyelvi és viselkedésbeli megnyilvánulása egyaránt van. A tabu kifejezések listázása csak egyfajta, viszonylag egyszerű módszer a politikai korrektség (vagy annak látszata) megőrzésére, mert betartatható, ugyanakkor mint adminisztratív szabályozás merev, és könnyen túlszabályozottá válhat.

2. Politikailag korrekt nyelvhasználat Japánban

A japán nyelvi etikett és a politikai korrektség kérdésével egyre több szacikk foglalkozik (Endo 2004; Eschbach-Szabó 2006; Nakamura 2004; Ochi 2000; Ujiie 2001; Usami 1997; Yamada 2004; Yuasa 2001). Japánban már viszonylag korán készültek listák a császári családra, illetve a (történelem során) megkülönböztetett kasztokra vonatkozó korrekt szóhasználat betartatására. A kilencvenes évektől bővül a média, illetve a könyvkiadók által, öncenzúrázásra készített lista, amely tartalmazza a kerülendő és az ajánlott kifejezéseket. Bár az interneten vannak fent listák, ezek nem azonosak az egyes médiumok belső titkos listáival. (A japán médiacenzúráról bővebben: Cseresnyési 2004.) A másik két fontos tabu témakör napjainkban a szex és a diszkrimináció. Ennek egyik oka, hogy egyre több külföldi él Japánban. Ezzel

párhuzamosan nő a diszkriminatívnak minősülő szavak listája. Az iskolai tankönyveket is ellenőrzik. Az 1960-as években még használatos *mekura* 'vak' szó mára már tabu, helyette a *me no fujiyúna hito* 'csökkentlátó' kifejezést alkalmazzák, így a *mekura* szó a számítógép *kanji* tároló memóriájából sem előhívható (Székács 2003). A politikailag korrekt kifejezések listáját időről időre átdolgozzák. Egy szó tabuvá válásának módját ragadhatjuk meg egy viszonylag friss példán keresztül. A tabunak minősített szó a *hadairo* 'bőrszín, drapp'. Az elnevezés ott szerepelt minden iskolás gyermek színes ceruzás dobozán, a megfelelő színű ceruzát jelölve. A ceruza gyártó konszern bejelentette, hogy a *bőrszín* szót 2001-től nem szerepeltetik többet, mert számos panasz érkezett hozzájuk. A Japánban egyre nagyobb számban élő külföldiek iskoláskorú gyermekei és tanítóik nehezményezték, hogy a *hadairo* szó diszkriminatív jellegű. Hiszen az eltérő bőrszínű gyermekek jogosan kérdőjelezték meg, hogy a bőr színe valóban csak 'halvány drapp' lehet-e. A nagyvállalat vezetői bejelentették, a tabu szó helyett egy angol kölcsönszót, a *péru orenji* 'pale orange' / 'halvány narancsszín' szót használják majd (Yuasa 2001: 38).

3. A nyelvkönyvek nyelvhasználatáról

A japán nyelvoktatásban használt tankönyvek szerzői nem sokat foglalkoznak a politikailag korrekt nyelvhasználat kérdésével, sem a lexikát tekintve, sem a szituációk mögöttes tartalmát illetően. Vagyis a tanár feladata, hogy figyelmeztesse diákjait, ha a tankönyvben szereplő lexika megkülönböztető jellegű. Olyan is előfordul, hogy a nyelvkönyvben a korrekt kifejezés szerepel, de a diák – japánoktól – a diszkriminatív variációt hallja, és átveszi annak használatát. A külföldiek korrekt megnevezése japánul *gaikokujin* 'külföldi', pontosabban 'külországbeli', a tankönyvekben is így szerepel. Ugyanakkor a japánok a beszélt nyelvben ennek rövidített változatát, a pejoratív *gaijin* 'idegen' szót használják sokszor. A *gaijin* fehér (idegen) embert jelöl, és mint ilyen eleve megkülönböztető jellegű. Ennek ellenére előfordult nyelvtankönyvben is a *gaijin* kifejezés (Kubota 1996). Kubota átvizsgálta a nyelvtankönyveket, és úgy talált rá a szóra. A *gaijin* szó az adott tankönyvben a fogalmazás órát modellálva került elő, és egy amerikai diák magára vonatkoztatva használta. Vagyis a másoktól hallott, rá vonatkozó kifejezést vette át, anélkül, hogy annak pejoratív jellegével tisztába lett volna. A nyelvtankönyvekben etnikai jellegű megkülönböztető kifejezéssel nem találkoztunk, de a gender tárgykörébe tartozó megkülönböztetés lexikai téren és a szemléletben is jelen van. Erre a problémára a kutatók is felfigyeltek, bár a témában a publikációk száma kevés, és a minőség sem meggyőző. Ezt a Japán Alapítvány japánnyelv-oktatási folyóirata 2002-ben állapítja meg, felvetve a vonatkozó kutatások szükségességét (Thomson Kinoshita – Iida 2002). A nyelvkönyvekben kötelezően előkerülő foglalkozás-nevek is problémát okoznak újabban, egyrészt mivel egyes foglalkozási ágak gyakorlóinak nemi megoszlása megváltozott, másrészt sok esetben egyszerűen megkülönböztetőnek vélték a csak az egyik nemet jelölő elnevezést. Idetartozik a *kangofu* 'ápolónő', mely most cserélődik át a *kangoshi* 'ápoló személy' kifejezésre, illetve a *hobo* 'gondozónő', melyből *hoikushi* 'nevelő személy' lesz (Yamada 2004). A lexikai változásban erősen szerepet játszik az angol nyelvből átvett szavak eredetijének megkérdőjeleződése amerikai nyelvi környezetben. Például *businessman* → *businessperson*, (illetve

chairman → *chairperson*, lásd: Kontra 2004: 94). A férfi jelölő végződésnek semlegesítésének kísérlete a belső keletkezésű szavakra is áttérjed. Mivel az üzleti élet Japánban köztudottan férficentrikus, és a BGF Külkereskedelmi Főiskolai Karán japán üzleti nyelvvoktatás folyik, megnéztük, vajon az üzleti nyelvkönyvek ezt milyen módon tükrözik, illetve van-e változás a '90-es évek és a 2000 után készült könyvek nyelvhasználata között. A lexikát tekintve a *bijinesuman* 'üzletember, ang. *businessman*', a *kyariaa wuman* 'üzletasszony, ang. *carrier woman*', a „japangol” *sarariiman* 'bérből, fizetésből élő', és az *OL* (*Office Lady*) 'női alkalmazott' kifejezéseket érdemes nyomon követni. Az *OL* megnevezés a *sarariiman* női megfelelőjeként szerepel, ami helytelen, mert valójában kizárólag fiatal, hajadon, asszisztensi munkát végző nőkre vonatkozik (Óhara 2002). A '90-es évek tankönyveiben rendre szerepelnek ezek a kifejezések, míg a 2001-es tankönyvben egyik sem található. Közben a szakirodalomban megjelennek a *businessman* politikailag korrekt (vagy annak vélt) változatai: *bijinesu kankeisha* 'üzlettel kapcsolatban álló személy' (Nishio 1995, Kondoh 1998), *bijinesu piipuru* 'üzleti személyek, ang. *business-people*' (Sei 1995), de az új alakok mellett tartja magát a *businessman* is (Ikeda 1996). Az új formák bizonyára rövidesen az üzleti tankönyvekben is felbukkannak majd. Az üzleti nyelvtankönyvek szituációiban a szerepek adóttak: a férfi magasrangú, fontos feladattal, beosztása főosztályvezető vagy osztályvezető, ha a beosztása ismeretlen, akkor a nevét tudjuk. A nők többnyire *staff* minőségben (titkárnő, telefonközpontos) jelennek meg, nevük csak ritkán van. A japán férfiak a japán nőknél társadalmilag jóval magasabb presztízsű tevékenységet folytatnak. Ezek a szerepek azonban folyamatosan változnak, a mai Japán sokkal heterogénebb képet mutat, mint azt a tankönyvekből leszűrhetjük. A nyelvkönyvek tehát egy korábbi állapotot rögzítenek.

4. Hogyan kezeljük politikailag korrekt módon Európában az Ázsiában tabunak számító kifejezéseket?

A BGF-en a „Távol-keleti interkulturális menedzsment” c. tantárgy oktatása során vizsgáljuk a régió három országának (Kína, Japán, Korea) civilizációját, kulturális kapcsolatait, politikáját, kommunikációs jellemzőit. Az elemzések során óhatatlanul előjönnek olyan személynevek, földrajzi nevek, meghatározások, melyek innen Európából korrektnek, egyértelműnek tűnnek, de a régió egymáshoz való viszonyában kirekesztő jellegűek. Ilyen az országnév kérdése Korea esetében. Korea neve a 14. századtól a 19. század végéig *Choson* volt, amelyet Kína és Japán is átvett. Később ezt az elnevezést felváltotta a *Hanguk* országnév, mely a Kínától való függetlenséget fejezte ki (Osváth 2005). A japán gyarmatosítók visszaállították a *Choson* (jap. *Chósen*) szót, majd 1945 után Észak-Korea a *Choson*, Dél-Korea a *Hanguk* elnevezést használja. A japán nyelvben a *Chósen* szó az egész koreai félszigetet jelöli, és Északot a *Kita-Chósen* 'Észak-Korea' összetétel fejezi ki, míg Dél-Korea a *Kankoku* (kor. *Hanguk*) nevet viseli. Tulajdonképpen az elnevezés körüli vita Korea-közi problémát takar, melyet tovább nehezít a Japánban használatos elnevezések koreaiakat sértő éle. Osváth számol be arról, hogy a japán közszolgálati rádióban a koreai nyelvleckék címe: *hanguru*, ami japánul a koreai írást, a *hangul*-t jelenti. Mindezt annak érdekében, hogy kikerüljék az ország nevének említését, vagyis politikailag

korrektek legyenek. (Más kérdés, hogy így sem sikerült, hiszen Észak-Koreában a koreai írás elnevezése nem a *hangul*. Bővebben: Osváth 2000.) A koreai főváros korábbi (*Han-song*) és mai (*Szöul*) neve Kína, Korea és Japán viszonylatában vet fel hasonló kérdéseket. A legtöbbet vitatott a *Nihonkai* 'Japán-tenger' és *Tong-hae* 'Keleti-tenger' elnevezésének kérdése (Osváth 2000, Csoma 2005). A nemzetközileg elfogadott verzió a Japán-tenger, de a koreai kutatók állítják, hogy a 18. századi francia térképeken a Keleti-tenger elnevezést használták. Ugyanakkor a japánok Kruzenstern orosz admirális 1815-ben készült térképére hivatkoznak (Digital World Encyclopaedia 1998), és azt mondják, az elnevezés jóval korábbi, semhogy a gyarmatosítási időknek köze lehetne hozzá. Elfogadhatatlannak tartják ezt a változatot azért is, mivel Japánból nézve a tenger nem esik keletre. A koreai kormányzat 1992-ben az ENSZ-nél kompromisszumos javaslatot tett, de az ENSZ a Japán-tenger elnevezés mellett maradt (Takahashi 2004). A kérdés továbbra is vitatott, és meg is maradhatna a két fél problémájának, ha nem történt volna egy nagyon tanulságos esemény, mely itthon is izgalmat okozott. 2001. december 7-én Kim De Dzsung kormányfő látogatást tett Magyarországon. Ebből az alkalomból a Népszabadság különszámot adott ki, melynek egyik cikkéhez térképet illesztettek. A térképen a megszokott hivatalos verzió szerint Japán-tenger szerepelt Korea partjainál. A Koreai Nagykövetség azonnal tiltakozott, és követelte a Keleti-tenger feliratot. Az elkészült példányokat végül bezúzták, és az új lap a tenger nevének jelölése nélkül jelent meg. Az ilyen helyzetek elkerülése érdekében szükség van arra, hogy azok a fiatalok, akik a későbbiekben a térséggel foglalkoznak, megismerjék a régió érzékeny pontjait, és tisztában legyenek a lehetséges korrekt nyelvhasználattal. (A vitát az egyes terminusok használatában persze nem ők fogják eldönteni, de adott esetben politikai melléfogást akadályozhatnak meg.) Ebben segíthet a Távol-keleti interkulturális menedzsment tantárgy oktatója, ha kellően felkészült és ismereteit folyamatosan bővíti. A politikailag korrekt nyelvhasználat oktatásához elengedhetetlen a régió országain belül konfliktust okozó kifejezések feltérképezése, és elemzése európai nézőpontból. Ehhez szükséges a nyelvészeken kívül a térség szakértőinek a bevonása is, mivel a három ország egymáshoz való viszonyából kell kiindulni.

Irodalom

- Cseresnyési L. 2004. Gondolatok az etnonimákról és a nyelvi neurózisról. *Alkalmazott Nyelvtudomány*. IV. 2. 65–83.
- Csoma M. 2005. A remetekiráltság öröksége. In: N. Rózsa E. (szerk.) *Nemzeti identitás és külpolitika a Közel-Keleten és Kelet-Ázsiában*. Budapest: Teleki László Alapítvány. 315–333.
- Endo O. 2004. Shinbunkiji no hatsuwa kói kara mita jendaa (Az újságcikkek diskurzusainak gender tartalma). *Nihongogaku* Vol. 23. 38–47.
- Eschbach-Szabó V. 2006. Political Correctness und Wirtschaftskommunikation. In: Antoni, K. (ed.) *Interkulturelle Kommunikation Japan–Deutschland*. Berlin: Lit-Verlag.
- Hidasi J. 2004. Hozzászólás a „Politikai Korrektség”-hez. *Alkalmazott Nyelvtudomány* IV. 2. 91–93.

- Kontra M. 2004. Baj-e, ha valaki lenégerezi a feketét? *Alkalmazott Nyelvtudomány* IV. 2. 93–95.
- Kubota R. 1996. Critical Pedagogy and Critical Literacy in Teaching Japanese. In: *Japanese-Language Education around the Globe*. Tokyo: Japan Foundation Japanese Language Institute. 35–48.
- Nakamura M. 2004. „Onna kotoba” no seiritsu to kokuminka (A női nyelv kialakulása és a nemzetivé válás). *Nihongogaku* Vol. 23. 14–26.
- Ochi M. 2000. Kotoba no echiketto to PC (A nyelvi etikett és a PC). *Gengo* Vol. 29. No. 4. 48–53.
- Óhara Y. 2002. Media ni okeru jendaa ideorójii no saikóchiku to iji (A gender kérdéseinek újraideologizálása a médiában). *Nihongokagaku* Vol. 11. 145–158.
- Osváth G. 2000. Névadás és politika összefüggései Koreában. In: Hajdú M. (szerk.) *Köszöntő Fodor István 80. születésnapjára*. 41–44.
- Osváth G. 2005. *Koreai nyelv és irodalom*. Budapest: Editio Plurilingua.
- Sándor K. 2004. Politikailag korrekt nyelvhasználat – válasz a folyóirat körkérdésére. *Alkalmazott Nyelvtudomány* IV. 2. 95–97.
- Székács A. 2003. *A japán gazdaság, társadalom és kommunikáció átalakulása az évezredfordulón*. (Társszerző: Hernádi A.) Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola.
- Takahashi K. 2004. Nihonkai koshó, kokuren ga „osumitsuki” kóshiki bunsho he no shiyó o kakuyaku (A Japán-tenger elnevezés, az ENSZ megígérte a hivatalos iratokon való használatát). *Mainichi Shinbun* esti kiadás 2004. április 22. 5.
- Thomson Kinoshita Ch. – Iida S. 2002. Gendered Language in Japanese: Learner Perceptions in Australia. In: *Japanese-Language Education around the Globe*. Tokyo: Japan Foundation Japanese Language Institute. 1–20.
- Ujiie Y. 2001. „Sabetsugo” kari no jittai (Hogy áll a diszkriminatív kifejezések begyűjtésének kérdése?) *Nihongogaku* Vol. 20. 79–93.
- Usami M. 1997. *Kotoba wa shakai wo kaerareru* (A nyelv képes a társadalom megváltoztatására). Tokyo: Akashi Shoten.
- Yamada S. 2004. „Bunpóteki sei” to „Shakai- bunkateki jendaa” (A „nyelvtani nem” és a „társadalmi, kulturális gender”) *Nihongogaku* Vol. 23. 76–82.
- Yuasa T. 2001. Sekinin aru nihongo wo mezashite (Célkitűzésünk: a japán nyelv, melyért felelősek vagyunk). *Gengo* Vol. 30. No. 1. 38–43.

Források

- Ikeda N. 1996. Vocabulary Analysis in the Utterances of Japanese Businessman. *Nihongo Kyóiku* No. 88. 117–127.
- Kondoh A. 1998. The Analysis of Problems in contact Situations among Business-people. *Nihongo Kyóiku* No. 98. 97–108.
- Nishio K. 1995. Teaching Japanese for the Foreign Business People. *Nihongo Kyóiku* No. 86. 108–118.
- Sei R. 1995. A Study of Difficulties for Advanced Business Learners in Business Communication. *Nihongo Kyóiku* No. 87. 139–152.
- Digital World Encyclopaedia* 1998. Tokyo: Heibonsha.

Német: a legnagyobb európai anyanyelv

Szilágyi Anikó

1. Problémafelvetés

A német a világ legtöbb beszélőt számláló nyelveinek rangsorában a különböző források szerint a 6. és a 11. hely között áll (Ammon 2003: 346) a kínai, az angol, a hindi, a spanyol és az orosz után. Európában pedig a legtöbb anyanyelvi beszélőt számláló nyelv: az 1990-es évek elején végzett felmérések szerint az öreg kontinensen kb. 96-98 millió ember anyanyelve.

Az ezredforduló körül bekövetkezett politikai-társadalmi változásoknak köszönhetően az európai német kisebbség számos része számára megváltoztak a többséggel való együttélés állami keretei: többek között a felbomlott Csehszlovákia helyén megalakult Csehországban és Szlovákiában, ill. a több országra szakadt volt Szovjetunió, ill. Jugoszlávia területén.

Jelen tanulmányban megkíséreljük a németet anyanyelvként beszélők számbavételét a 21. század kezdetén, földolgozva ehhez különböző források népességre és anyanyelvre – esetenként vallásra – vonatkozó adatait, majd összevetjük azokat a 90-es évek elejéről származó számokkal. A korábbi és mai adatok segítségével megállapítható, mely európai országokból „szorult ki” a közelmúltban a német mint (kisebbségi) anyanyelv.

2. A német mint európai anyanyelv

2.1 Az anyanyelv fogalmának problematikájáról

Annak meghatározása, hogy egy nyelvnek hány anyanyelvi beszélője van, azért is problémás bármely nyelv esetében, mert a szakirodalomban nincs tisztázva, ill. a sokszínű valóságban sokszor nem is tisztázható az anyanyelv fogalmának pontos tartalma.

Az **anyanyelv** jelentheti a nyelvelsajátítás során elsőként, ill. legjobban megtanult nyelvet, a mindennapi kommunikáció során leggyakrabban használt nyelvet, ill. azt a nyelvet, amelyet az egyén (sokszor érzelmi alapon) anyanyelvének vall. Egy beszélő néha két nyelvet is anyanyelvének tarthat – ez a jelenség asszimilálódó nyelvi kisebbségek esetében sem ritka.

2.2 A német anyanyelv európai státuszváltozatai

A német nyelv Európa különböző országaiban alapvetően három különböző státuszban létezik: államnyelvként, regionális hivatalos nyelvként, ill. hivatalos státusszal nem rendelkező kisebbségi nyelvként. A német minden más európai nyelvet fölülmúl a területi elterjedtség („Zerstreutheit” – ’szétszóródottság’, Ammon 2000: 481) tekintetében: anyanyelvi területe jóval nagyobb, mint az a terület, ahol hivatalos nyelvként van jelen.

3.1 A német hivatalos nyelvi státuszban

A német anyanyelv Európa négy országában elismert államnyelv is egyben.

Németországban a német de facto egyedüli hivatalos nyelv, az ország 82,5 millió polgárából 75,2 millió német anyanyelvű. A németnyelvű államok közül leginkább Németországot érintette a 20. sz. második felében a más német anyanyelvi területekről kiinduló migráció: 1950 és 2002 között 4,3 millió német származású bevándorló (ún. „Spätaussiedler”) érkezett Németországba (51%-uk az egykori Szovjetunióból, 43%-uk pedig Lengyelországból), nagy részük azonban nem német, hanem orosz, ill. lengyel anyanyelvű. (www.eurominority.org).

Ausztriában a német egyedül hivatalos államnyelv, a 8,22 millió ausztriai polgár 98%-a (8,05 millió fő) német anyanyelvű.

Svájcban az ország lakóinak 65%-a, azaz 4,37 millió fő német anyanyelvű. A német deklarált (de jure) hivatalos nyelv két másik hivatalos (francia és olasz), ill. három másik nemzeti nyelv (az előbbieken túl a rétoromán) mellett. Az ország területi alapon működő nyelvi fölosztottsága stabil egyensúlyt tart a négy nemzeti nyelv között.

Liechtensteinben a német egyedül hivatalos, de jure államnyelv, a 28.000 német anyanyelvű beszélő nagy része liechtensteini származású, vagy a környező német nyelvterületről származik.

Luxemburgban kérdéses a német anyanyelvi jelenléte, mert bár az ország hivatalos nyelve a német, a 380.000 állampolgár közül 320.000 „letzeburgisch” anyanyelvű, ez a nyelvváltozat pedig általánosan elfogadott vélekedés szerint „kinőtte” nyelvjárási státuszát és önálló nyelvvé vált (Ammon 1991). A letzeburgisch írásos változatának terjesztésére (a svájci németéhez hasonlóan) történtek próbálkozások a II. világháború után, ezek azonban nem jártak sikerrel.

3.2 A német mint regionális hivatalos nyelv

Az első világháborút lezáró békekötéskor, 1920-ban került az összefüggő német nyelvterület egy része **Belgiumhoz**. 1970-ben a német nyelvű „Új-Belgium” hivatalosan is egynyelvű német régióvá vált. Belgiumnak ezen a 7 közigazgatási egységet magában foglaló keleti területén 65.000 német anyanyelvű él; ez az összlakosság 0,66%-a. A belgiumi német kisebbség gyakorlatilag kétnyelvű: vernakuláris nyelvként a német ripuári nyelvjárást, írásban a standard németet használja, ezenkívül mindennapi kommunikációs eszközként a franciára is szüksége van (Ammon 1991).

Az egykor történeti-nyelvi egységet alkotó Tiroli-Alpoktól délre eső részét ugyan csak az első világháborút követően csatolták el a vesztes Ausztriától. Az Olaszország részévé vált **Dél-Tirolban** a két világháború közötti erőszakos asszimilációt többé-kevésbé átvészelte a német anyanyelvű lakosság, melynek helyzete – az anyaország, Ausztria erőteljes nyomására – a II. világháború utáni évtizedekben stabilizálódott. Az 1972-ben törvénybe iktatott autonómiastatútum példaértékű kisebbségi jogokat biztosított a német anyanyelvű lakosságnak – hosszú távra is rendezve a német nyelv helyzetét. Dél-Tirolban a németet 288.000-en vallják anyanyelvüknek, ezzel a német népcsoport a tartományon belül 68%-os többségben van (Riehl 2000: 238-9). A németek szóban nyelvjárást, írásban a standard ausztriai változatát használják, gyakori körökben a standard olasz ismerete is.

3.3 A német anyanyelv hivatalos nyelvi státusz nélkül

A németnyelvű kisebbségek helyzetéről szóló eddigi legrészletesebb áttekintés 1989-ban jelent meg az *Auswärtiges Amt* megbízásából az *Institut der Deutschen Sprache* közreműködésével (Born - Dickgießer 1989). Ebben a világ 27 olyan országáról olvashatunk, amelyben németnyelvű kisebbség él. A monográfia megjelenése óta különösen a kelet-közép-európai régióban történtek olyan történelmi-politikai változások, amelyek átrendezték azon államok kereteit is, amelyekben német kisebbség él, bár az utóbbi majd két évtizedben nyilván más államokban is történt változás a német kisebbségi nyelv beszélőinek számát vagy helyzetét illetően. A továbbiakban csak az európai területeken élő német kisebbség számbavételét kísérem meg.

A német kisebbség **őshonos** (autochton) az összefüggő német nyelvterülettel határos vidékeken: pl. Csehországban, Dániában, Franciaországban, Lengyelországban, ill. **bevándorolt** (allochton) kisebbség az ettől távolabbra eső területeken: pl. Észak-Olaszországban (Dél-Tirolon kívül), Magyarországon, Oroszországban, Romániában és Szlovákiában.

Elzász a korai középkor óta a német kultúr- és nyelvterület része volt (Harnisch 1996: 418), a harmincéves háború után került először, majd 1945 után végleg Franciaország fennhatósága alá. A nagyon gyenge jogi védelmet élvező német nyelvnek kb. 1,2 millió beszélője van, az anyanyelvi kompetencia azonban rohamosan gyengül: 1979-ben még az elzászi németek 75%-a használta aktívan a németet (Harnisch 1996: 413), ez 1998-ra 62%-ra csökkent (Hartweg 2000: 249).

Nordschleswig, amely ma Dánia déli, Németországgal határos területe, egy 1920-as népszavazás után került dán fennhatóság alá. A tartománynak 1996-ban 15.000 német anyanyelvű lakója volt, jóllehet a téma kutatói a dániai német közösséget „inkonzisztens nagyságúnak” tartják (Fredsted 1998: 38). A jobbára vidéken, falusias környezetben élő dániai németek kétnyelvűek, a német mindinkább a privát szférába szorul vissza (uo.).

Észak-Olaszországban Bozen-Südtirol tartományon kívül is vannak német nyelvszigetek néhány ezer fős beszélőközösségekkel: az északnyugat-olaszországi Aosta-völgyben (Gressoney, Issime környékén) kb. 1.400 német anyanyelvű él (Zürner 1996: 287), Itália északkeleti területein pedig (Fersentaler és Zimmer nyelv-szigetek) kb. 7.000-en beszélik a németet anyanyelvként (Rowley 1996: 263).

Szlovénia Ausztriával határos területén („Abtaller Becken”) az egykori német közösség kb. 1.800 fős maradványa található (Križman 1996: 198) – ezen a területen 1910 körül még 68.000 német élt.

Lengyelország határainak 1945-ös kialakítása után 9 millió német került lengyel területre, a menekülési hullám és kitelepítés egyes források szerint 12 millió németet érintett (Wiktorowicz 1997: 1595). Lengyelország nyugati, egykor Németországhoz tartozó területén, ill. a viszonylag zárt sziléziai területen 2004-ben kb. 150.000 német anyanyelvű élt (www.eurominority.org), ez a szám a nyolcvanas években még 500.000 körül volt (uo.).

Csehországban az egykori Szudéta-vidék német lakossága az 1. világháború után került cseh fennhatóság alá, s vált ezáltal „határon túli” kisebbséggé. 1945 után az akkor ott élő 3,3 millió német legnagyobb részét kitelepítették (250.000 fő kivételé-

vel). 1980-ban mindössze 62.000 német élt a cseh-német határ cseh oldalán, számuk az 1990-es évekre kb. 45-49.000-re csökkent (www.eurominority.org).

Szlovákia területére a magyar királyok a 13-14. században telepítettek németeket: a középkorban a mai területen élők negyede (250.000 fő) német volt (!). A szlovákiai németek elnevezésére a 20. sz. elején R. F. Kaindl történész ösztönzésére terjedt el a „Karpatendeutsch” kifejezés, a népcsoport tagjainak száma a II. világháború alatti és utáni kitelepítések hatására drasztikusan csökkent. 1991-ben 5.400-an vallották magukat németnek, a kisebbségi szervezetek becslése alapján azonban a szlovákiai németek száma 15-20.000 között van (Lanstyák 2000: 38).

Magyarországon az államalapítás óta élnek németek: a lassan asszimilálódó középkori telepek mellett a 18-19. századi nagy betelepítési hullámokkal alakultak ki szinte összefüggő német nyelvterületek (a magyar területeken élő németek száma 1900 körül 1,1 millió volt). A magyarországi németek történetében, a többi középkelet-európai országhoz hasonlóan, a legnagyobb fordulatot 1945 jelentette, amikor 180-200.000 németet telepítettek ki az országból. Ezt a veszteséget a magyarországi német népcsoport nem tudta kiheverni, az anyanyelvet vallók száma 2001-ben nem érte el a 34.000-et (KSH 2004). Az idősebb generáció többnyire nyelvjárást, a fiatalabbak inkább a standard német változatot beszélik.

Ukrajnában – a magyarországi helyzethez hasonlóan – a középkori telepítésű német szigetek nem maradtak fenn, de a 18. századi betelepítések következtében 1994-ben kb. 40.000 fős német közösséget lehetett számlálni, amely azonban az ezredforduló körül jelentős migrációs veszteséget szenvedett (Melika 1994: 290).

Románia egykori magyar területein a 12-13. századi betelepítések német közösségei a 20. századig fennmaradtak, ezektől függetlenül további területeken a 18. században újabb német nyelvszigetek jöttek létre (az akkor még magyarországi) Bánátban. Az 1920-ban még 240.000 főt számláló német közösség az erőszakos kitelepítés és az önkéntes elvándorlás („kivásárlás”) során a 20. század végére kb. 15.000 főre olvadt (www.eurominority.org).

Lettországon a német telepeken 1935-ben 62.000 német anyanyelvű élt, ezek többségét a II. világháború alatt áttelepítették Németországba. 2001-ban Lettország lakosságának már csak mintegy 0,1%-a, 2.300 fő német anyanyelvű (www.eurominority.org).

Oroszországban a 18. századi, majd a 20. század első felében bekövetkezett telepítések következtében az első világháború előtt kb. 2.000 német település létezett másfél milliónyi német anyanyelvű lakossal. Az 1990-es években az Ország európai területein (főként a Volga folyó mentén) még kb. 900.000 német élt (www.eurominority.org), az ezredfordulón azonban nagy kivándorlási hullám vette kezdetét. (Jedig 1994: 18).

Európa néhány államában az 1989-es állapotfelmérés óta „eltűnt” a német kisebbségi nyelv (Észtország, Moldávia).

4. Összefoglalás

A ma föllelhető létszámadatokkal számolva a német nyelv európai anyanyelvi beszélőinek számát 92,6 millióra becsülhetjük, ezzel a német a legnagyobb európai anyanyelv. Anyanyelvi területe továbbra is „szétszórt”, nagy kiterjedésű, de az 1980-as évek óta folyamatosan csökken – elsősorban a nyugat felé vándorlás következtében.

Irodalom

- Ammon, U. 1991. Die internationale Stellung der deutschen Sprache. Berlin – New York: Walter de Gruyter.
- Ammon, U. 2000: Die Rolle des Deutschen in Europa. In: Gardt, Andreas (Hrsg.) Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart. Berlin – New York: Walter de Gruyter. 471-494.
- Ammon, U. 2003: Komponenten interkultureller Germanistik: Sprachforschung und Sprachlehrforschung. In: Wierlacher, A., Bogner, A. (Hrsg.) Handbuch interkulturelle Germanistik. 345-355.
- Born, J., Dickgießer, S. 1989. Deutschsprachige Minderheiten. Ein Überblick über den Stand der Forschung für 27 Länder. Mannheim: IDS.
- Fredsted, E. 1998. Sprache und Unterricht in der deutsch-dänischen Grenzregion. *Studia Germanica Vesprimiensis*. 1998/1. 37-51.
- Harnisch, R. 1996. Das Elsass. In: Hinderling, R., Eichinger, L. (Hrsg.) Handbuch der mitteleuropäischen Sprachminderheiten. Tübingen: Gunter Narr. 413-458.
- Hartweg, F. 2000. Elsässisch. In: Wirrer, J. (Hrsg.) Regional- und Minderheitensprachen in Europa. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. 247-255.
- Jedig, H. 1994. Die deutschen Mundarten in der Sowjetunion. In: Berend, N., Mattheier, K. J. (Hrsg.) Sprachinselforschung. Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig. Frankfurt am Main: Peter Lang. 11-18.
- Križman, M. 1996. Reste der deutschen Minderheit im slowenischen Grenzgebiet der Mur. In: Hinderling, R., Eichinger, L. (Hrsg.) Handbuch der mitteleuropäischen Sprachminderheiten. Tübingen: Gunter Narr. 185-198.
- Lanstyák, I. 2000. A magyar nyelv Szlovákiában. Budapest – Pozsony: Osiris – Kalligram – MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Melika, G. 1994. Spracherhaltung und Sprachwechsel bei der deutschen Minderheit von Transkarpatien. In: Berend, N., Mattheier, K. J. (Hrsg.) Sprachinselforschung. Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig. Frankfurt am Main: Peter Lang. 289-302.
- NÉPSZÁMLÁLÁS 2001. 4. Nemzetiségi kötődés. A nemzeti, etnikai kisebbségek adatai. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal, 2002.
- Riehl, C. M. 2000. Deutsch in Südtirol. In: Wirrer, J. (Hrsg.) Regional- und Minderheitensprachen in Europa. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. 235-246.
- Rowley, A. R. 1996. Die Sprachinseln der Fersentaler und Zimbern. In: Hinderling, R., Eichinger, L. (Hrsg.) Handbuch der mitteleuropäischen Sprachminderheiten. Tübingen: Gunter Narr. 263-286.
- Wiktorowicz, J. 1997 Polnisch-Deutsch. In: Goebel, H., Nelde, H.P., Stry, Z., Wölck, W. Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1594-1599. Zürrer, P. 1996. Deutsche Sprachinseln im Aostatal. In: Hinderling, R., Eichinger, L. (Hrsg.) Handbuch der mitteleuropäischen Sprachminderheiten. Tübingen: Gunter Narr. 287-310.
- <http://www.eurominority.org>

Etnosztereotípiák és nyelvoktatás

Zentainé Kollár Andrea

Az itáliai nyelvpolitika iránt érdeklődő külföldi nyelvészek egészen a legutóbbi évekig csalódottan tapasztalhatták, hogy Olaszország könyvtárainak katalógusaiban a *nyelvpolitika* tárgyszó nem szerepel, ilyen vagy hasonló címmel monografikus művet, tanulmánygyűjteményt vagy egyetemi jegyzetet olasz szerző tollából nem jelentettek meg, s az egyetlen nyelvpolitikai témájú, az aktuális helyzetet értékelő, európai kitekintésű és olasz nyelven kiadott könyv fordítás.¹ Mindez természetesen nem azt jelenti, hogy a nyelvpolitika nem volt fontos kutatási terület Itáliában, de a kérdéskörrel kapcsolatos publikációk döntő többsége jogi végzettségű szakértők tevékenységéhez kötődött. A fordulatot az 1999. évi 482. számú kisebbségvédelmi törvény elfogadása jelentette, melynek hatására mind több nyelvész tartotta fontosnak, hogy nyelvi jogi kérdésekben is megszólaljon, és véleményt mondjon, így az utóbbi öt évben ugrásszerűen megnőtt a tudományterület nyelvészeti megközelítésű szakirodalma.

Nem véletlen tehát, hogy az egyik legtekintélyesebb olasz nyelvészeti egyesület, a Società di Linguistica Italiana 2002. évi gyűlésén azt a döntést hozta, hogy a következő, 2004-ben megrendezendő kongresszusának témája a nyelvpolitika lesz. A konferencia anyaga 2005-ben jelent meg, s előszavában a következőket olvashatjuk:

Jelenleg a nyelvpolitika olyan kihívások előtt áll, melyek alapos elméleti és metodológiai megfontolásokat tesznek szükségessé. Legalább két fő témakörnek kell prioritást biztosítanunk; egyrészt vizsgálnunk kell azokat a helyzeteket, melyekben a különböző jelenségek és problémák, és az esetleges javaslatok és döntések ugyan nyelvi jellegűek, megoldásukban azonban olyan szakemberek, politikusok, jogászok, pedagógusok és mások vesznek részt, akik nem a nyelvtudomány területéről érkeznek, másrészt pedig – a társadalmi kontextuson belül – elemeznünk kell azt a jelenséget, mely a nyelvi kultúra terjedésének hiányosságaival, illetve teljes hiányával függ össze (Guardiano et. al. 2005: 9).

A kongresszus záróakkordjaként a SLI szervezetén belül Nyelvpolitikai Munkacsoport alakult, mely legfőbb célkitűzéseként a nemzetállamok egynyelvűsítési törekvéseivel szemben a többnyelvűség támogatását jelölte meg.

A globalizáció korszakában a kommunikációs szempontok különös jelentőségre tesznek szert. Míg a kereskedelmi és pénzügyi folyamatokban a változár-

¹ Ennek a műnek magyar vonatkozása is van, hiszen szerzői között megtalálhatjuk Szépe Györgyöt.

Batley – Candelier – Hermann – Brenecke – Szépe 1995. *Politiche linguistiche per il mondo del XXI secolo. Rapporto per l'UNESCO*, Roma: Bulzoni.

sok általában fokozatosan mennek végbe, a kommunikáció területén mindez sokkal gyorsabban és radikálisabban következik be. Más szóval a hétköznapi kommunikációs gyakorlat sokkal gyorsabban változik, mint azt a beszélők érzékelni tudnák. Egészen mostanáig két alapvető irányt figyelhettünk meg: a világon beszélt nyelvek számának egyértelmű csökkenését, és ezzel párhuzamosan a városokban a nyelvi sokszínűség erősödését és kiteljesedését. (...) Paradox módon ez az új többnyelvűségi helyzet olyan európai országokban vált különösen is jellemzővé, amelyekben a nemzeti nyelv hegemoniája mindaddig annyira erős volt, hogy az adott területen élő nemzeti kisebbségek – az első és második hullámban lezajló iparosítás következményeként – már marginalizálódtak, vagy éppen teljesen eltűntek. Ma viszont a nemzeti nyelv kizárólagossága kérdőjeleződik meg. A globális kommunikáció szintjén az angollal (...), helyi szinten pedig az egyre erősödő és főként nem őshonos többnyelvűséggel kell szembenéznie a nemzeti nyelvek beszélőinek. (...) Ezekben az országokban az évszázados egynyelvűséget, melyet gondos nyelvtervezési munka hívott létre, két tényező veszélyeztet: egyrészt az angol nyelv nemzetközi pozíciója, hiszen az angol olyan jelentőségű és presztízsű kommunikációs eszköz lett, hogy a közvélemény második nemzeti nyelvvé szeretné tenni, másrészt pedig az a nyelvi sokféleség, melyet a bevándorlók áradata gerjeszt, akik azt követelik az államtól, hogy az új kisebbségek számára haladéktalanul biztosítsa a **nyelvi és kulturális szolgáltatásokhoz** való hozzáférést (Guardiano et al. 2005: 11-12).

Az idézett anyagból világosan kiolvasható, hogy az itáliai nyelvészek a nyelvpolitikai kutatások hetvenes évekbeli felfutása után (mely a kisebbségvédelmi törvény kidolgozásának első periódusa volt) újra fontosnak tartják a nyelvi jogok, a nyelvtervezés és általában a többnyelvűség problémakörét. Az olasz nyelvi helyzetet illetően a szakirodalomban a következő kérdésekkel találkozhatunk:

Mennyi és milyen nyelvet tanítsunk? Milyen életkorban kezdődjék az oktatás? Hogyan illeszthetők be a kisebbségek a nyelvoktatásba? Milyen kötelezettségei vannak Itáliának a bevándorlókkal szemben? Hogyan lehet növelni külföldön az olasz nyelvet tanulók számát? Hogyan lehetne közelíteni az alkalmazott nyelvészeti kutatások eredményeit a gyakorló pedagógusok munkájához? Milyen módon kell megújítani a nyelvidaktikát és a nyelvtanár-képzést? (Zentainé Kollár 2006).

A legutolsóként feltett kérdéssel kapcsolatban általában az a kifogás merül fel, hogy a nyelvidaktika nem tartozik a nyelvpolitika körébe. Ugyanakkor az idegen nyelvek tanításában végbemenő strukturális és tartalmi változásokat megfigyelve az a benyomásunk támadhat, hogy mintha a nyelvtudás egyre inkább pusztán céllá válna, miközben tanuló és tanár hajlamos megfeledkezni arról, hogy a nyelv eszköz arra, hogy egy másik népet és kultúrát megismerjünk. Éppen ezért talán érdemes megfogalmazni a következő kérdést: a nyelv tanítása során milyen kulturális ismereteket közvetítünk, milyen országismereti képet rajzolnak a modern nyelvkönyvek, s mindennek hatására hogyan változik meg tanulóinkban a célországáról, annak nyelvéről és kultúrájáról való esetlegesen sztereotip képekkel átítatott gondolkodás.

A sztereotípiák definícióját a téma egyik legjelesebb magyar kutatójától, Hunyady Györgytől idézzük:

A sztereotípiák műszoit egy ragyogó gondolkodó és publicista, Walter Lippmann közvetítésével a nyomdaipar szaknyelvéből kölcsönözték. A kézi szedés során alkalmaztak egykor kliséket, melyekbe a betűket be kellett illeszteni, e klisékkel állították párhuzamba a csoportokra vonatkozó általános hiedelmeket és várokozásokat, amelyek mintegy megelőzik és keretezik az egyes csoporttagokkal kapcsolatos személyre szóló tapasztalatokat (Hunyady 1997).

Magyarországon több olyan kutatást is végeztek, melyek középpontjában éppen az a kérdés állt, hogy a nyelvtanulás során hogyan változik a tanulók viszonyulása az elsajátítandó nyelvhez és kultúrához, s vajon ezek az elképzelések mennyiben távolodnak el a tipikus sémáktól és sztereotípiáktól.

Forgács Erzsébet és Formanné Kiss Katalin a német nyelv vonatkozásában mintegy hatszáz 7-11 osztályos diákot kért meg, hogy válaszoljon a következő kérdésekre: *Mi jut eszedbe, ha a Németország szót hallod?*, illetve *Mi jut eszedbe a németekről?* A megkérdezettek leggyakoribb fogalomtársításai a következők voltak: *német nyelv, nyelvtanulás, Berlin, a Fal, Hitler, világháború, autók, sör, sörfesztivál, foci, Fekete-erdő, Duna, München, nemzetiszocializmus, koncentrációs tábor*, valamint a *németek kedvesek, barátságosak, szívesen és sok sört isznak, szőkék, hülye humoruk van, gazdagok, pontosak, okosak, intelligensek, képzettek, túl gyorsan beszélnek, szívesen kirándulnak, beképzettek, önteltek*.

A kérdőívek alapján meglehetősen vegyes kép bontakozik ki, a részletes elemzésből azonban kiderül, hogy azok a tanulók, akiknek nem volt még lehetőségük németekkel közvetlenül érintkezni, sokkal kedvezőtlenebb jellemzést és több sztereotíp választ adtak, mint azok, akik már jártak Németországban. Talán ennél is fontosabb következtése a szerzőknek, hogy egyértelmű összefüggést lehet találni az órán használt tankönyv és a válaszok milyensége között, azaz a sok kulturális információt tartalmazó könyvből tanuló gyerekek jóval árnyaltabban fogalmaztak (Forgács-Formanné 2000: 31-33).

Egy másik hasonló kutatásban Győri Anna kérdezte meg főiskolás hallgatóit, hogy hogyan viszonyulnak a spanyol emberekhez és Spanyolországhoz. A leggyakoribb válaszok a következők voltak: *nap, nyár, forróság, tenger, fekete haj, sötét bőrszín, rendetlenség, szenvedély, flamenco stb.* Az összesítés alapján a kutatás vezetője a következőt írja:

Úgy is értelmezhetjük, hogy hallgatóink számára a spanyolok legjellemzőbb tevékenysége, hogy a szabadidőt szórakozással töltik, azt is igen változatosan: tánccal, zenével, flamenco-előadások nézésével vagy flamencót táncolva, esetleg sevillianast járva, éjszaka egyik mulatóból a másikba menve, gitározva, napközben bikaviadalra vagy futballmeccsre járva, néha bárba, népi hagyományokat ünnepeelve, vagy egyszerűen bulizva, kasztanyettát csattogtatva, röviden szólva nyüzsgő mediterrán életet élve! (Győri 1997:18)

Megállapíthatjuk tehát, hogy a Külkereskedelmi Főiskola nem spanyol szakos, de a spanyolt már több éve tanuló hallgatói sem tudnak megszabadulni sztereotip elképzeléseiktől, és meglehetősen sematikus módon gondolkodnak Ibériáról.

Még érdekesebb, hogy a német nyelvre irányuló kutatás esetében az alsóbb korosztályok sokkal szerteágazóbb válaszokat adtak, mint a felsőoktatásban részt vevő főiskolás felnőttek.

Az idézett kutatások után a Szegedi Tudományegyetem Olasz Tanszékén is végeztünk egy hasonló felmérést, melynek első részében egy szakdolgozat formájában gimnazistákat kérdeztünk meg arról, hogy hogyan gondolkodnak Olaszországról és az olaszokról, majd ugyanezt a kérdést feltettük olasz nyelv és irodalom szakos egyetemistáknak is.¹ A gimnazista korosztályt vizsgáló kutatásban 292 diák vett részt három szegedi, egy csongrádi, egy kaposvári és egy dombóvári középiskolából. A minta 220 olasz nyelvet tanuló diákból és 72 fős kontrollcsoportból tevődött össze. E rövid előadás keretében nincs lehetőségünk az eredmények részletes ismertetésére, csupán néhány következtetést idézhetünk. Az olaszt tanuló diákok döntő többsége volt már Olaszországban, tehát ők közvetlen tapasztalattal is rendelkeztek a célnyelvről. Válaszaikban gyakoriak az olasz kultúrára való utalások, s még a kontrollcsoportnál is jelentős a – főként a földrajzi tanulmányokból merített – fogalmak említése. A leggyakoribb asszociációk a következők: *pizza* (46 %), *Róma* (38 %), *Velence* (31 %), *spagetti* (28 %), *tengerpart* (28 %), *csizma alakú félsziget* (25 %), *Colosseum* (21 %), *az olasz konyha* (20 %), *műemlékek* (20 %), *foci* (17 %), *tenger* (13 %). A kutatás egyik meglepő következtetése az volt, hogy a sztereotip asszociációk éppen olyan gyakoriak voltak azoknak a diákoknak a válaszaiban, akik jártak már Olaszországban, mint azokéban, akiknek még erre nem volt lehetőségük. Fontos megjegyezni azt is, hogy a válaszoknak csak mintegy 10 százaléka tartalmazott negatív értékelést, tehát a diákok Itáliával kapcsolatos attitűdje egyértelműen pozitív.

Az egyetemisták körében végzett felmérés egyik alapvető kérdése az volt, hogy vajon jelent-e, eredményez-e különbséget a válaszokban az, hogy a megkérdezettek felsőfokú tanulmányaik során hosszú évekig foglalkoznak az adott nyelvvel és kultúrával, több és mélyebb háttértudással rendelkeznek, vélhetően motiváltak, s talán szakmaként is egy az olasz nyelvvel kapcsolatos valamely tevékenységet fognak választani a jövőben. A vizsgálatban részt vevő 41 diákunk ugyanakkor a már jól megszokott sztereotip asszociációkat említette meg, a *pizza*, a *spagetti*, a *tészta* szavak és a *jó konyha* kifejezés 32 alkalommal szerepelt válaszaikban. Gyakoriak voltak még a *divat*, a *parfüm*, a *Forma 1* és a *Ferrari* szavak, valamint a földrajzi nevek: *Firenze*, *Róma*, *Szicília*, *Toscana*, *Bologna*, *Rimini*. Néhány sztereotip fordulat azonban, mint például a *fekete haj és szem*, a *nőimádat*, a *gyors beszéd* és az *alacsony férfiak* kifejezés csak egy-egy alkalommal bukkant fel.

A megkérdezettek válaszaiban rendkívül sok az azonos elem, azaz jellemző a hiedelmek konszenzusa, mely egyébként a sztereotípiák másik fontos ismérve. Végül pedig itt is meg kell jegyezni, hogy egyértelmű a pozitív értékelések túlsúlya: pl.

¹ A felmérést a középiskolákban Zsikai Adrienn, az egyetemisták körében pedig a szerző végezte el

Olaszország imádnivaló, életszeret, boldogság, vidámság, a művészetek hazája, nyugalom stb.

Összegezve tehát megállapíthatjuk, hogy a sztereotípiák azoknak a személyeknek a gondolkodásában is tovább élnek, akik az adott nyelv és kultúra tanulmányozását magas szinten művelik. Megerősítést nyert az a tétel is, hogy a végletesen leegyszerűsített előzetes képzeteket nem tudják átkódolni a tapasztalati úton szerzett ismeretek, azaz sem a közvetlen élmények, sem a több éve folytatott tanulmányok nem képesek jelentősen módosítani a prekoncepciót.

Ezen a ponton fölmerül a kérdés: mi a feladata és milyen lehetőségei vannak a nyelvtanárnak? Van-e értelme küzdeni a sztereotípiák ellen, vagy ezek éppen ellenkezőleg, motiváló erőként szolgálhatnak, és kiindulópontot jelenthetnek egy sokoldalú oktatási és nevelési program kezdetén. A kérdésre sokan sokféle választ adtak már, s csak egy dologban lehetünk biztosak. A „bolognai átalakulás” kapcsán, az új képzési programok kidolgozása során, talán nem volt haszontalan az a munka, mely azt célozta, hogy a klasszikus irodalmi és nyelvészeti stúdiumokon túl egészen új szempontokat is beemeljünk tanterveinkbe, kiszélesítsük a kínálatunkat, s a gyakorlati ismereteket nyújtó kurzusok mellett hangsúlyosabban jelenítsük meg például az alkalmazott nyelvészet tudományterületét, és önálló tantárgyként az olasz nyelv és irodalom szakon a nyelvpolitikát is.

Irodalom

- Batley, E. – Candelier, M. – Hermann – Brenecke, G. – Szépe Gy. 1995. *Politiche linguistiche per il mondo del XXI secolo. Rapporto per l'UNESCO*. Roma: Bulzoni.
- Forgács E. – Formanné Kiss K. 2000. Néhány német nyelvkönyv Németország képeről. *Módszertani Közlemények* 40. évf. 1. szám. 31-42.
- Guardiano et al. (eds.) 2005. *Lingue, istituzioni, territori. Riflessioni teoriche, proposte metodologiche ed esperienze di politica linguistica*. Atti del XXXVIII congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI). Roma: Bulzoni.
- Győri A. 1997. Sztereotípiakutatás és alkalmazása idegen nyelvek oktatásában. *Modern Nyelvoktatás* 3. évf. 4. szám. 14-22.
- Hunyady Gy. 1997. *A nemzeti identitás és a sztereotípiák görbe tükre*. <http://www.oki.hu>
- Zentainé Kollár A. 2006. Az olaszországi nyelvpolitika aktuális kérdései. In: Klaudy K.- Dobos Cs. (eds.) *A világ nyelvei és a nyelvek világa. Soknyelvűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban*. A XV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. Pécs – Miskolc: MANYE. 549-553.
- Zsikai A. 2003. *La cultura dell'insegnamento della L2*. Kiadatlan szakdolgozat. Szeged: SZTE.

II. Alkalmazott pszicholingvisztika

A beszédtempó és a szerkesztettség hatása a beszédfeldolgozásra

Bóna Judit

1. Bevezetés

A beszédfeldolgozás bonyolult folyamat, amely több szinten megy végbe. A hallási folyamatra a beszédészlelés, a beszédmegértés, majd az értelmezés (asszociációk) szintje épül. A beszédfeldolgozásban fontos szerepet kap a munkamemória, amely néhány másodpercig vagy percig képes tárolni a hallott anyagot. A felnőttek verbális emlékezetének átlagos kapacitása 24-25 szótagnyi terjedelem (Szendi et al. 2002, idézi Gósy 2005:64).

A beszédfeldolgozást számos tényező határozza meg, ezek közül a legfontosabak az elhangzó közlést felépítő mondatok szintaktikai szerkezete, szemantikai tartalma, a mondatokat alkotó szavak hosszúsága, gyakorisága, illetve a szupraszegmentális struktúrák. A jelen tanulmány ez utóbbiak közül a beszédtempóval foglalkozik.

A szakirodalomban a beszédtempó és a beszédfeldolgozás kapcsolatáról elsősorban a beszédtempó és a beszédmegértés összefüggéseit vizsgáló kísérleteket olvashatunk. Ezek megerősítik azt a hétköznapi tapasztalatot, hogy a gyorsabb beszéd általában nehezebben érthető, mint a lassabb. A nagyon gyorsan elhangzó mondatok feldolgozása igen gyors beszédpercepciók működéseket eredményez, de ilyenkor a mondatértési tesztekben nő a hibás reakciók száma. Korábbi kísérletek eredményei szerint a szemantikailag egyértelmű mondatok megértését a tempógyorsítás nehezíti, míg a szemantikailag nem egyértelmű mondatok feldolgozását különbözőképpen befolyásol(hat)ják a háttérismeretek és egyéb szubjektív tényezők (Gósy 1988; 1991).

Egy saját korábbi kísérletünkben a mondatértés és a beszédtempó összefüggéseit vizsgáltuk eltérő akusztikai szerkezetű mondatok segítségével. Az eredmények azt mutatták, hogy az állító igaz mondatok feldolgozása szignifikánsan könnyebb, mint a többi mondattípusé (tagadó igaz, állító hamis és tagadó hamis); de sem a tempógyorsítás, sem az eltérő akusztikai szerkezet nem okozott szignifikáns (csak tendenciaszerű) eltérést a különböző mondatok megértésében (Bóna 2005). Az említett kísérletben rövid, 8-12 szótagos mondatok alkották a tesztanyagot, és a leggyorsabb mondatok artikulációs tempója 26-30 hang/s volt. Felmerül azonban a kérdés, hogy mi történik, ha hosszabb, bonyolultabb szerkezetű mondatok megértését vizsgáljuk.

A beszédtempó gyorsításának segítségével nemcsak a mondatmegértés működéséről, hanem a beszédészlelési folyamatokról és az észlelés-megértés kapcsolatáról is árnyaltabb képet kaphatunk. A szakirodalom szerint a beszédtempó bizonyos mértékű gyorsításával előidézhető egy olyan állapot, amikor a hallgató már képtelen megérteni az elhangzott üzenetet, de az észlelési szint még működik (Gósy 1988). Ennek bizonyítására azonban magyar nyelvű kísérletet még nem végeztek.

Dolgozatunkban egy nagyobb kutatásnak egy részletéről számolunk be, amelyben a beszédészlelés és a munkamemória működését vizsgáljuk a beszédtempó függvé-

nyében. Kísérletet terveztünk annak megválaszolására, hogy 1. hogyan befolyásolja a mondat szerkezet és a tartalom a beszédészlelést; és 2. milyen hosszú mondatokat vagyunk képesek a munkamemóriában tárolni.

Hipotéziseink szerint 1. a gyorsítás mértékének függvényében csökken a beszédészlelés működése; 2. a beszéd megértés szintje hat a beszédészlelésre, így a hallgató egy bizonyos tempóhatárig képes megismételni a részlegesen észlelt mondatot; de egy adott tempóérték fölött már csak az észlelési működések érhetők tetten; 3. a rövidebb mondatok észlelése és ismétlése pontosabb.

2. Anyag és módszer

A beszédészlelés vizsgálatához tizenöt különböző hosszúságú és szerkesztettségű, illetve jelentéstartalmú mondatot állítottunk össze. A mondatok között volt váratlan tartalmú, nehezen érthető és könnyű, gyakran használt szavakból álló is. Volt köztük néhány szavas egyszerű mondat, négytagú összetett mondat, sőt, 48 szótagból álló is. Az egyik mondatban évszám is szerepelt.

A tesztanyagot női bemondóval, normál tempóban digitálisan rögzítettük (SONY MZ-N910 minidisc felvevő), majd az így elkészült hanganyagot az időtartamzsugorítás módszerével 1. 60%-ra, 2. 50%-ra, 3. 45%-ra nyomtuk össze. A gyorsítás során nem változott a beszédhangok frekvenciaszerkezete és intenzitása. A kísérlethez összeállított tesztanyag az 1. táblázatban olvasható (a mondatok az elhangzásuk sorrendjében szerepelnek).

1. táblázat: Az észlelési teszt mondatai (BT = beszédtempó)

Mondat	Természetes BT (hang/s)	60%-os BT (hang/s)	50%-os BT (hang/s)	45%-os BT (hang/s)
A járványként terjedő tavaszi sztrájk-hullám Hollandiában valószínűleg a nagyobb iparvidékeken tör majd ki.	15,6	26	31,2	34,7
A milánóiak többsége minden hétfőgőn elmenekől a városból.	14,7	24,5	29,4	32,7
Megígérték, hogy mindent megtesznek, amit kérek, mégsem teljesítették az ígőretőket.	14,5	24,2	29	32,2
Ha nem kaptátok volna meg a házat, még mindig albérletben élhetnétek.	15,4	25,7	30,8	34,2
Az előadás nem volt rossz, de azért jobb lett volna, ha a bemutató előtt többet próbálták volna a darabot.	14,7	24,5	29,4	32,7
Egy brit lap számba vette az ország ezer legtehetősebb polgárát.	13,3	22,2	26,6	29,6
Mindegyik vulkán veszélyes, de egyben kiszámítható is.	13,8	23	27,6	30,7

Mondat	Természetes BT (hang/s)	60%-os BT (hang/s)	50%-os BT (hang/s)	45%-os BT (hang/s)
A kén-dioxidból és vízből kénsav cseppecskék képződnek, melyek szórják, elnyelik és visszaverik a napfényt.	12,8	21,3	25,6	28,4
1784-ben vetette föl először egy tudós, hogy a vulkánkitörések befolyásolhatják a földi éghajlatot.	14,6	24,3	29,2	32,4
Az autónk a ház előtt áll.	11,7	19,5	23,4	26
Az ünnepek alatt jelentősen megnőtt a balesetek száma az utakon.	15,2	25,3	30,4	33,8
Amikor egy tarka pörgettyűcsiga táplálékot gyűjt az egyik színpompás telepről, ökölbe szoruló ujjakként húzódnak össze a rózsaszínű tapogatók.	13,6	22,7	27,2	30,2
Egy tótágast álló, barátságos delfin búcsúztatott bennünket Írországtól.	13,3	22,2	26,6	29,6
A villámgyors bekötést szakembereink végzik.	15,3	25,5	30,6	34
A kötet elsősorban nem megtanulnivalókat, hanem megértenivalókat tartalmaz.	14,8	24,7	29,6	32,9

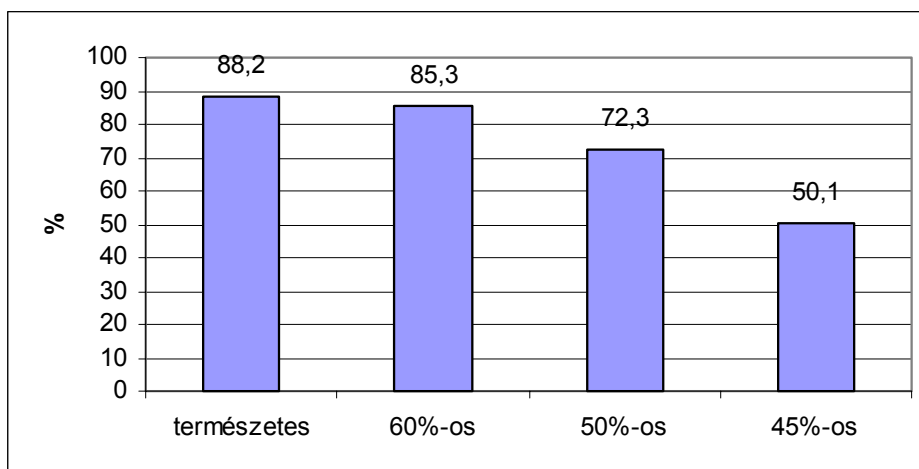
A természetes tempó esetén a mondatok átlagos beszédtempója 14,2 hang/s, a 60%-os időtartam-zsugorítás esetén 23,7 hang/s, 50%-os időtartam-zsugorítás esetén 28,4 hang/s, 45%-os időtartam-zsugorításkor pedig 31,6 hang/s volt.

A vizsgálatban 40 fő vett részt, 18-30 éves korú férfiak és nők (50-50%). A résztvevők feladata az volt, hogy a mondat elhangzása után ismételjék meg az elhangzottakat. A mondatokat és a válaszokat digitálisan rögzítettük, majd a Praat 4.2 szoftver segítségével annotáltuk a hangfelvételeket, megszámoltuk a hibás válaszokat (a vissza nem mondott, illetve hibásan mondott szavak és szótagok számát) és megmértük a reakcióidőket. Összesen 1200 adatot kaptunk. Az adatokat elemeztük a beszédtempó és a mondatok hosszúságának, szerkesztettségének, illetve szemantikai tartalmának függvényében. Az eredményeket statisztikailag is elemeztük az SPSS 13.0 szoftverrel.

3. Eredmények

A helyes válaszok arányát a hibás válaszokhoz képest úgy számítottuk ki, hogy megszámoltuk, hány azonos szótagot ismételt meg a kísérleti személy az eredeti mondatból. Azért választottuk ezt a számítási módot, mert voltak szavak, amelyekben csak a toldalékot tévesztették el az ismétlés során; pl. *megígérték* helyett *megígértük*. Ezt nem számíthattuk volna helyes szónak, viszont a majdnem tökéletes ismétlés miatt valamilyen módon figyelembe kellett volna vennünk. Az 1. ábráról leolvasható, hány százalékát tudták visszamondani a kísérleti személyek az elhangzó

mondatoknak. Ez az érték a természetes beszédtempó mellett sem 100%, mivel a munkamemóriában nem tárolódtak a hosszabb vagy nehezebb jelentéstartalmú mondatok.



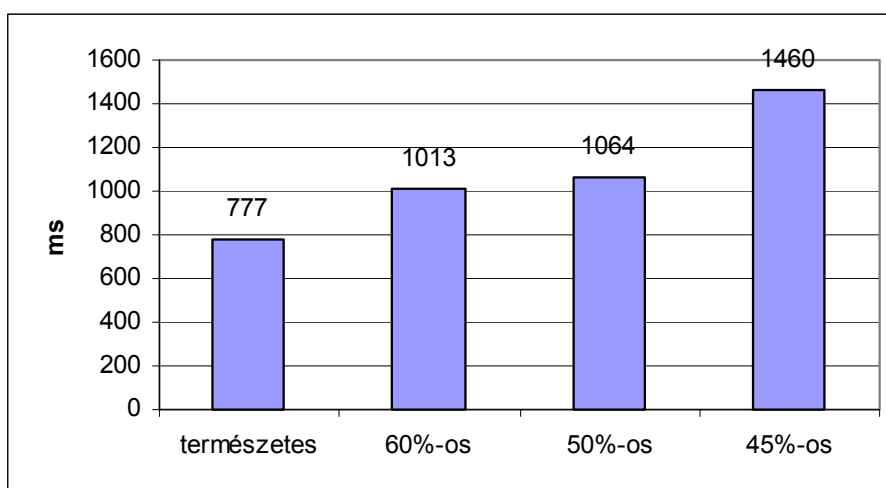
1. ábra

A helyesen visszamondott szótagok aránya a beszédtempó függvényében

A szakirodalomban szereplő 24-25 szótaghosszúság helyett a 27 szótagos mondatra (*A kötet elsősorban nem megtanulnivalókat, hanem megértenivalókat tartalmaz*) is hibátlan választ kaptunk minden kísérleti személytől a természetes beszédtempó esetén. A legtöbb hibával a leghosszabb, 48 szótagos mondat ismétlése sikerült (*Amikor egy tarka pörgettyűcsiga...*); a 32-39 szótagos mondatok esetében azonban meghatározóbb volt a jelentéstartalom, mint a szavak vagy a szótagok száma. Amíg pl. természetes beszédtempó esetén 88%-ban helyes válaszokat kaptunk az *Ezerhétszáznyolcvannégyben vetette föl először egy tudós...* 39 szótagos, 13 szóból álló mondatra, addig csak 57%-ban volt sikeres az *A kén-dioxidból és vízből...* 32 szótagos 14 szavas mondat ismétlése. Ez utóbbi mondat visszamondása csak annak a kísérleti személynek sikerült hibátlanul, aki vegyésznek tanul az egyetemen.

A tempógyorsítás hatására romlott a mondatészlelés, az átlagosan 31,6 hang/s sebességű mondatok ismétlése esetén 50,1%-ra csökkent a helyesen visszamondott szótagok aránya. A 60%-ra és 50%-ra zsugorított időtartamú mondatokra kapott válaszok arról tanúskodnak, hogy egy darabig valóban segíti a megértés szintje a beszédészlelést. A közlések ugyanis nagyon gyorsan hangzottak el, a kísérleti személyek mégis képesek voltak – bizonyos mondatok esetében akár 100%-os eredménnyel is – megismételni az elhangzottakat. Ezzel szemben a mindössze 5%-kal jobban (45%-ra) zsugorított mondatoknál már drasztikusan lecsökkent a jól visszamondott szótagok száma, ami arra utal, hogy a beszédmegértés részfolyamata ebben az esetben már nem működött. Az észlelés azonban tetten érhető maradt még ekkor is, erről az ennél a tempónál visszamondott értelmetlen mondatok tanúskodnak, amelyekben azonban az eredetihez nagyon hasonló magán- és mássalhangzókat tartalmazó szavakat találunk. Így születhettek például olyan mondatok, mint *A kutatás nem megtanulnivalókat [...] tartalmaz* (*A kötet elsősorban nem megtanulnivalókat [...] tartalmaz helyett*), *Megígértük, hogy az életüket.* (*Megígérték, hogy mindent*

megtesznek, amit kérek, mégsem teljesítették az ígéretüket. helyett), *A világ legnagyobb többsége a hétvégén mindig elmennek a városból. (A milánóiak többsége minden hétvégén elmenekül a városból. helyett).* Bizonyos mondatoknál már a lassabb tempóban is születtek érdekes megoldások, a legkreatívabb válaszokat a leghosszabb és egyben legnehezebb tartalmú mondatra kaptuk: *Amikor egy tarka körcsin táplálékot gyűjt a mezőről, a rózsaszín tapogató ujjak ökölként szorulnak össze.* vagy *Amikor egy algatelep táplálékot gyűjt egy szomszédos telepről...*A szótagszám mellett megnéztük azt is, hogy az egyes beszédtempó-értékek esetén a kísérleti személyek hány teljes mondatot ismételtek meg hibátlanul. A természetes tempónál a mondatok 55%-át, a 60%-ra zsugorított mondatoknál 54%-ot, az 50%-ra zsugorítottnál 35%-ot, míg a leggyorsabb változat esetén (45%-ra zsugorított mondatoknál) mindössze 15%-át tudták megismételni a mondatoknak. A 2. ábrán a tempógyorsítások függvényében mért átlagos reakcióidőket láthatjuk.



2. ábra

Átlagos reakcióidők az időtartam-zsugorítás függvényében

A tempó növekedésével nőnek az átlagos reakcióidők is, vagyis a beszédtempó gyorsulása lassabb és pontatlanabb beszédészlelést von maga után. (A statisztikai elemzés azonban csak a természetes tempójú és a leggyorsabb változat között mutat szignifikáns eltérést; $p=0,002$.) A válaszok reakcióideje is általában a mondatok tartalmától függ. A legrövidebb reakcióidőt a *Megígérték, hogy mindent megtesznek...* és az *Az autónk a ház előtt áll.* mondatokra mértük; a leghosszabbat pedig az *A villámgyors bekötést szakembereink végzik.* és az *Amikor egy tarka pörgettyűcsiga...* mondatokra. Ennek az lehetett az oka, hogy míg a rövid reakcióidejű mondatok könnyen érthető, hétköznapi tartalmúak, addig a leghosszabb reakcióidejű mondatok tartalma speciális.

4. Következtetések

Jelen dolgozatunkban a beszédészlelés és a beszédtempó összefüggéseit vizsgáltuk. Hipotéziseink közül kettő beigazolódott, vagyis 1. minél gyorsabb beszédtempóval hangzottak el a mondatok, annál pontatlanabban észlelték és ismételtek meg a kísérleti személyek; 2. a beszédmegértés szintje egy bizonyos tempóértékig segítette

a beszédészlelési folyamatokat, vagyis a nem pontosan azonosított hangsorokat a hallgató képes volt rekonstruálni a mondat jelentésének ismeretében. Feltételeztük azt is, hogy a rövidebb mondatok észlelése és ismétlése pontosabb, ám a közel azonos hosszúságú mondatok ismétlésekor különbséget találtunk a különböző jelentés-tartalmú mondatok között.

A beszédtempó és a beszédfeldolgozási folyamatok vizsgálata különösen időszerű azért, mert a kutatások szerint a köznyelvi átlagos artikulációs tempó gyorsul (Gósy 1988; Kassai 1993). Saját korábbi vizsgálataim is azt mutatják, hogy – különösen a médiában – gyakran az átlagnál gyorsabb beszédtempójú beszédet hallhatunk.

Irodalom

- Bóna J. 2005. A beszédtempó gyorsulásának hatása az eltérő akusztikai szerkezetű mondatok nyelvi feldolgozására. In.: Gósy M. (szerk.): *Beszéd kutatás 2005*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 91-98.
- Gósy M. 1988. Tempóészlelés és beszédmegértés. In: Gósy M. (szerk.) *Műhelymunkák V*. 87-122.
- Gósy M. 1991. The perception of tempo. In: Gósy, M. (ed.) *Temporal Factors in Speech. A collection of papers*. Budapest, HAS Research Institute for Linguistics. 63-107.
- Gósy M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Kassai I. 1993. Gyorsult-e a magyar beszéd tempója az elmúlt 100-120 évben? In.: Gósy M. – Siptár P. (szerk.): *Beszéd kutatás '93*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 62-69.
- Szendi I. – Kiss G. – Racsmány M. – Pléh Cs. - Janka Z. 2002. A kognitív működések neuropszichológiai vizsgálata. In: Tariska P. (szerk.) *Kortünet vagy kortünet? Mentális zavarok az idős korban*. Budapest: Medicina Könyvkiadó. 114-157.

Beszédértési stratégiák a fiatal felnőtt korosztályban

Gerliczkiné Schéder Veronika

1. Bevezetés

Kutatómunkám központi témája a felsőoktatásban tanuló fiatal felnőttek beszéd-percepcióját biztosító készségek feltérképezése. Kísérleti adataimat a pszicholingvisztikai kutatások legfrissebb eredményeinek és módszereinek felhasználásával rendezem és értékelem.

Kiinduló hipotézisem az a meglátás volt, hogy a fiatal főiskolások és egyetemisták jelentős hányada domináns beszédpercepciós korlátozottsággal él. Ezek a gyermekkorból fennmaradt, ki nem kezelt, rejtett rendellenességek jelentős akadályokat állíthatnak az eredményes tanulási folyamat útjába. A probléma súlyosabb esetben komoly mentális változásokat is okozhat a személyiségben.

Az alábbiakban egy olyan vizsgálat eredményeiről számolok be, amely során egyazon elhangzó szöveg (interpretált beszéd) megértését különböző feladatok megoldásával teszteltem, homogén intellektusú személyek különböző csoportjaiban. Az eltérő jellegű feladatok a megértésre épülő emlékezeti tárból eltérő (könnyebb-nehezebb) lehívási stratégiákat kívántak meg. Az így kapott eredmények hozzásegítenek a beszédmegértés minőségének (sikerességének) feltárásához.

2. Anyag és módszer

A vizsgálat alapjául egy olyan szöveg szolgált, amelyet korábbi kutatásaim során már felhasználtam az érintett korosztály beszédértésének és írásbeli jegyzetelésének ellenőrzése céljából. Ezekből a korábbi vizsgálatokból nyert eredményeim egyértelműen alátámasztották, hogy a szöveg témaválasztása kellőképpen célravezető, amely jelenti egyrészt azt, hogy tartalmilag az adott életkorú és intellektusú személyek értelmi képességeihez mérten optimális, másrészt pedig azt, hogy szövegösszefüggése és grammatikai struktúrája egyaránt mérhetővé teszi a hangzó szöveg értelmezését.

A bemutatott adatok a Nyíregyházi Főiskola I. évfolyamos magyar szakos hallgatóinak tollából születtek. Feladatuk ezúttal egy hangosan felolvasott szöveg alapján különböző feladatlapok kitöltése volt. A szöveget egyszer hallgathatták meg, s a papírokat csak ezt követően kapták kézhez.

1. A hallgatók egyik csoportjának a szöveggel kapcsolatos kérdésekre kellett önálló választ írnia.
2. Egy másik csoportnak ugyanezekre a kérdésekre megadott három válaszlehetőség közül kellett a helyesnek véltet megjelölnie.
3. A harmadik társaságnak hiányos mondatokat kellett kiegészítenie, de ezek a mondatok is ugyanazokra a szövegrészekre vonatkoztak, mint a másik két csoport kérdései.

Egyelőre 30-30-30 hallgató munkáját ellenőriztem, akik az első három feladatlapot töltötték ki. Összesen tehát 90 dolgozatot hasonlítok össze a beszédpercepció eredményessége szempontjából.

3. Eredmények

A feladatmegoldások sajnálatos módon szemléletesen támasztják alá hipotézisemet. Összegyűjtöttem azokat a tévedéseket, hibákat, amelyek a beszédfeldolgozás sikertelenségéről vallanak, majd a beszédpercepció zavarok klasszikus típusai szerint csoportosítottam őket. Az alábbi hibaszám-arányokat kaptam:

	1. feladat	2. feladat	3. feladat
I. Beszédeszlelési zavar			
- a szeriális észlelés zavara	7 db	0 db	1 db
- a beszédhang-differenciálás zavara	3 db	0 db	1 db
- a transzformációs észlelés zavara	1 db	0 db	0 db
- a beszédritmus észlelésének zavara	1 db	0 db	1 db
II. Beszédmegértési zavar			
- a szóértés zavara	18 db	20 db	11 db
- a mondatértés zavara	19 db	10 db	2 db
- a szövegértés zavara	114 db	45 db	153 db

4. Következtetések

A kapott adatok alapján egyértelműen látszik, hogy a szövegértés, az összefüggések feldolgozásának terén a **leggyengébb eredményeket** azok a hallgatók produkálták, akiknek a hiányos mondatokat kellett **kiegészíteni**, s ennél alig volt egyszerűbb az **önálló** válaszadás. A legsikerültebbnek a feleletválasztós teszt kitöltése mondható.

Azaz: nyilvánvalóan a legkomplikáltabb művelet az elhangzottak megértése, a megértésre épülő értelmezése, rövid idejű memorizálása, majd bizonyos információk reprodukálása. Az elhangzott szövegre utaló állítások hiányzó elemeinek betöltésénél ugyan segíthet pl. a megadott mondat szerkezet és/vagy a jelentésmező, még mindig önálló információ-reprodukálásra van szükség – s az említett segítő tényezők gátlók is lehetnek! Rövid idejű munkamemóriánk aktiválását a legnagyobb mértékben az segíti, ha agyunknak felismerni kell, nem pedig létrehozni.

Pedig a **megértésnek**, a **helyes értelmezésnek**, valamint a **rövid távú memóriakapacitás egészséges (produktív) működésének** elengedhetetlen szerepe van a felsőfokú tanulási folyamatokban, köztük az előadásokon történő **jegyzetelési** munkában, amely az információszerzésnek központi eszköze a felsőoktatásban.

Korábbi kísérleteimhez viszonyítva, amikor ugyanezen tesztszöveg hallgatása közben folyamatos írásbeli jegyzetelést kellett végezniük ugyancsak első évfolyamos főiskolás hallgatóknak, az a meglátásom, hogy a szerkesztés folyamatosságának a nyomon követése valószínűleg segíti, támogatja a megértést, de ha eltűnik a **szerkezet** (nem látom egészben, ill. emlékezetben kell tartanom), akkor szétesik a **jelentés**. Márpedig az írásos jegyzetelés közben is nagyon gyakran megesik, hogy egy néhány mondatos, egész tartalmi egység meghallgatása után történik csak meg a

megértés, az értelmezés, s tudunk döntést hozni a lényeges elemekről. Az elhangzott információmennyiséget tehát egy ideig tárolnunk kell, s csak azután vethetjük papírra a kiszűrt elemeket. S hogy a feladat komplexitása még fokozódjon, miközben írunk, fülünkkel (agyunk egy részével) továbbra is nyomon kell követnünk az elhangzottakat, nehogy lemaradjunk valamiről. Ez a tevékenység pedig ugyancsak megkívánná, hogy ilyenfajta szövegértést ellenőrző feladatok megoldásában a fiatalok közel 100%-os teljesítményt nyújtsanak.

A beszédpercepciót kutatók közös problémája, hogy mely tényező, vagy mely tényezők összessége lehet az elhangzó összefüggő **szöveg megértésének alapegysége**. A különálló szavak és mondatok megértését már többen vizsgálták – természetesen ez technikailag is egyszerűbben kivitelezhető, a vizsgálatokból nyert eredmények pedig kétséget kizáróan megbízhatók. Nehezebb azonban a helyzet akkor, ha valaki **összefüggő szöveg**, esetleg spontán elhangzó beszéd megértését kívánja diagnosztizálni. (vö. Crystal 2003) A megértés ilyenkor ugyanis nem elemről elemre folyik (tehát: hangok – szerkezet – jelentés felismerése), hanem egy időben, több szinten, több elvet felhasználó elemzés történik. (vö. Pléh 1984) A tudomány jelenlegi állása szerint valószínűleg a **kontextuális információ** alapján történik meg a felismerés és megértés, amiben a tartalom, azaz a jelentés és a szerkezet egyaránt szerepet játszik, sőt – Chomsky nyomán – többen vallják, hogy a **szerkezeti összefüggésnek** talán nagyobb hatása van. (vö. Gósy 2005) Nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy különböző az interpretált és a spontán elhangzó beszéd megértési foka, hiszen tudatosan alkalmazott **szuprasegmentális elemekkel** a beszélő eleve segítheti a hallgatót a befogadásban. S ami még bizonyítottan hozzájárul az elhangzó hosszabb szöveg megértéséhez és értelmezéséhez: a szavak **nyelvhasználati gyakorisága**, illetve a **szerkesztés** milyensége – ugyanis a megértést nehezíti, ha az egymással szerkezeti kapcsolatban lévő elemek között nagy a távolság a mondatban (pl. többször beágyazott tagmondatok esetén), mert a gondolategység hosszabb időre történő megszakítása túlterheli műveleti emlékezetünket.

A beszédmegértés mint komplex folyamat hallási, észlelési, megértési és értelmezési (asszociációs) résztvékenységekre bontható. A beszéd konkrét megértése, azaz a jelentések, a logikai összefüggések hálózatának feldolgozása jelentős és tömeges nehézségekbe ütközött – a kapott eredmények szignifikánsak. „A megértésben három elkülöníthető folyamat létezik: a szóértés, a mondatértés és a szövegértés.” (Gósy 1999: 109) Mint korábban említettem, ez természetesen nem elemről elemre történő, hanem komplex feldolgozás, melynek pontos és részletes működési mechanizmusáról egyelőre csak feltételezések állnak a tudomány rendelkezésére.

A **szóértés/-értelmezés** zavara szembetűnően jelentkezett az *eustressz* és *distressz* fogalmak kapcsán. Az írásképek tanúsága alapján tipikus asszociációs zavart idézett elő az *EU*, azaz az *Európai Unió* rövidítésének aktiválása a mentális lexikonból. Úgyszintén feltűnő jelenség az angol nyelv befolyásoló hatása, amit a *DY-stressz*, illetve *stress* formák gyakori előfordulása mutat (bár ez már a produkciós oldalt érintő hiba, íráshiba). Ezen kívül több ízben történt még téves lehvívás: az eredeti *tömegreakció* helyett *tömeghisztéria*, ill. *harctéri láz* helyett *harci láz* alakokban (ez szintén azt mutatja, hogy a hallgató nem értette meg az eredeti kifejezéseket).

A különálló **mondatok megértésével** kapcsolatos zavarokat egy ilyen típusú vizsgálat során valószínűleg nehéz elkülönítve kezelni a szövegértési problémáktól, illetve a

rövid távú memória működésének elégtelen voltától. Úgy tűnik, hogy a hallgatók zöme a **szövegösszefüggések értelmezésére képtelen**, márpedig ennek a szintnek az életkorhoz mérten ép működése tulajdonképpen a kulcsa az eredményes tanulási folyamatoknak. Meglátásom szerint itt a bizonyíték a napjainkban tömegesen jelentkező ún. tanulási nehézségekre, mint látjuk, még a 18 év feletti korosztály esetében is.

Szembevetendő jelenség továbbá a lényegében **tartalmatlan mondatok** alkotása – mely jelenség már átvezet bennünket **az írástevékenység zavaraihoz**, kutatómunkám másik kulcskérdéséhez. Olyan mondatoké, amelyek nyelvtanilag helyesek (van alany, állítmány stb.), de „üres” szavakból állnak, ilyenek: *a stresszor „egy olyan hatás, melynek következtében az embereket valamilyen külső hatás éri”*; „...*az a feszültség, amelynek végeredménye válaszreakció*”. Vagy az olyanok, amelyek arról árulkodnak, hogy az illető valójában nem fogta fel a szavak és összefüggések értelmét, majdnem azt mondhatnám, inkább **csak észlelete van**, amit most ismétel, miközben megpróbál ezekkel az elemekkel megszerkesztett (vagy sokszor grammatikailag is hibás) mondatokban válaszolni: „*a lelki stressz sokkal objektívebb, az egyén értelmezésétől, beállítottságától függő*” – ez egy tipikus ún. szógyakoriságra visszavezethető tévesztés, azaz abból adódik, hogy a hallgatók szóhasználatában csak ritka lehet, vagy egyáltalán nem is fordul elő az *objektív* kifejezés; további példák: *Selye stresszor névvel jelölte „azt a stresszt, amely végeredménye a kutató-sainak”*; „*amikor a tömeg szocializmus alakultak ki*”.

5. Összegzés

Az imént bemutatott beszédpercepció vizsgálatot elsőéves magyar szakos egyetemisták körében is elvégeztem a Debreceni Egyetemen. Tőlük kevesebb adatom van, ám ezek lényegesen jobb minőségűek.

Kiterjesztve kutatásaimat egy dunántúli egyetemre és főiskolára, sokatmondó összképet nyerhetnénk arról, hogy a napjainkban Magyarországon érettségizett fiataloknak hozzávetőlegesen mégis mekkora hányadát érintik beszédpercepció nehézségek, hogy aztán ezekre a problémákra oda tudjunk figyelni, s az érintett fiatalokat át tudjuk segíteni a nehézségeken (ha ez alap- vagy középfokon elmaradt, bizony a felsőoktatásban dolgozó előadónak is kibővül a feladatuk). Ugyanis téves lenne azt hinni, hogy a 18 éves korra megszerzett anyanyelvi készségek elégségesek az élet további szakaszára nézve, s hogy ezek gondozására a későbbiekben már nincs is szükség. Sőt, ma már bizonyított tény, hogy a 18. életév utáni anyanyelvtanulásnak (vagy idegennyelv-tanulásnak) is vannak esélyei, s bár a tanulási készség egyre csökkenő meredekségű, még a 26. életév után is felfelé ível (vö. Pléh 1984).

Irodalom

- Crystal, David 2003. *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris.
 Gósy Mária 1999. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina.
 Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
 Pléh Csaba 1984. A megértés és a szövegalkotás pszichológiája. In: Büky-Egyed-Pléh (szerk.) *Nyelvi képességek-fogalomkincs-megértés*. Budapest: Tankönyvkiadó. 271-374.

A beszédpercepció és beszédprodukció folyamat összefüggései a megakadásjelenségek tükrében

Gyarmathy Dorottya

1. Bevezetés

A spontán beszéd artikulációs és percepció folyamatosságát különféle megakadásjelenségek szakítják meg, melyek betekintést nyújtanak számunkra a beszédprodukció folyamat működésébe. Egy részük a beszélőnek a tervezés közben fellépő bizonytalanságából fakad (néma vagy kitöltött szünetek, ismétlés, nyújtás, töltelékszavak), másik részük pedig, a szoros értelemben vett nyelvbtlások, illetve az ún. hiba-típusú jelenségek (grammatikai hibák, téves kezdések, téves szótalálások, sorrendiségi hibák) felfoghatók a nyelv produktivitásának jelzőiként is (Gósy 2004).

A megakadások keletkezésének okai, illetve funkciójuk sokfélék lehetnek. A néma szünetek például a produkció folyamán biztosítják a beszélő számára a hangképzéshez szükséges légáramot, segítik a közlés értelmi tagolását (Szende 1976), a beszédtervezés során felmerülő ellentmondások, téves utak feloldására szolgálnak, lehetőséget nyújtanak a nyelvi kódolás módosítására, illetve biztosítják a szükséges időt a mentális lexikonban való kereséshez (Gósy 2003). A közlés formai és tartalmi felülvizsgálatához szolgáltatnak megfelelő időt továbbá az ismétlések, töltelékszavak, nyújtások és hezitálások, melyek »a beszélőnek „gondolkodási szünetet” adnak, hogy következő, információdúsabb mondatait előkészíthesse« (Huszár 1985). A hiba-típusú jelenségek, amennyiben azokat nem követi korrekció, nagy számban értelmi zavart idézhetnek elő a hallgató számára.

Kutatásokkal igazolt tény, hogy az utóbbi évtizedekben megnőtt a megakadásjelenségek előfordulási gyakorisága. A hatvanas évek spontán beszéd elemzése alapján 1000 szavanként mindössze egy-két hezitálást volt adatolható, csaknem húsz évvel később ez az arány 100 szavankénti 2-26 előfordulásra nőtt. Napjaink adatai szerint a spontán közlésekben átlagosan 6 szavanként fordul elő megakadás (a néma szünetek figyelmen kívül hagyásával): narratívákban 100 szavanként átlag 3,6 szó, míg dialógusokban 100 szavanként 5,5-8,83 szó (Gósy 2003). A magyar nyelvre vonatkozó vizsgálatok szintén hasonló előfordulási gyakoriságot mutatnak (vö. Gósy 2003).

A megakadások ily mértékű növekedése azonban nem okoz problémát a beszédfeldolgozásban, ami többek között azzal magyarázható, hogy mind a beszélő, mind a hallgató működtet bizonyos tudatos vagy öntudatlan korrekciós folyamatokat. Kérdéses azonban, hogy az egyén beszélőként és hallgatóként is azonos stratégiákat alkalmaz-e. Az elmúlt évek kutatásai bizonyították, hogy a beszélők jellemezhetők megakadásjelenségeik, illetve azok gyakorisága alapján (Gósy 2003; Horváth 2004; Gyarmathy 2005), a produkció közben tehát egyéni stratégiákat alkalmaznak a diszharmónia feloldására. Ebből kiindulva feltételeztük, hogy a percepció mechanizmusban ugyancsak megfigyelhetők egyéni sajátosságok, melyek összefüggésben

állnak a produkció során alkalmazott probléma-megoldási stratégiákkal. Feltételeztük továbbá, hogy az egyes típusok észlelését befolyásolja az előfordulási gyakoriság, az előfordulás helye (vö. Gósy 2003), illetve a javítás megléte vagy hiánya.

Ahogy már említettük, a megakadásjelenségeknek a közlésben való jelenléte általában nem okoz zavart a feldolgozási folyamatokban. „A beszélők elsajátítják a nyelvre jellemző megakadásokat és azok funkcióját, illetőleg használatukat is. [...] megtanulják nem figyelembe venni az elhangzott megakadásokat a beszédfeldolgozás során; avagy megtanulják felhasználni a nem tartalmas jelenségeket arra, hogy még biztosabbá tegyék az elhangzottak megértését.” (Gósy 2005:170) Mindezek alapján valószínűsítettük, hogy a kísérletben részt vevő személyek a tesztszövegben előforduló megakadások csupán kis hányadának észlelésére lesznek képesek. Az említetteken túl választ vártunk továbbá arra a kérdésre, hogy megfigyelhetők-e nemenkénti különbségek a megakadásjelenségek észlelésében.

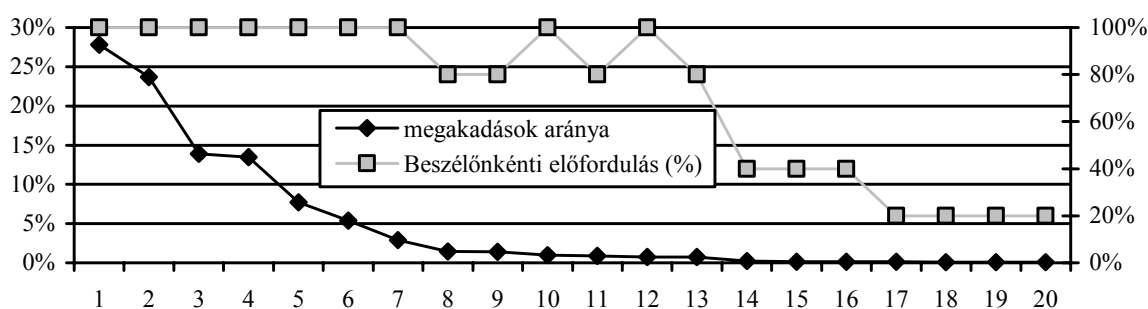
2. Anyag, módszer, kísérleti személyek

Jelen vizsgálatban a kísérleti személyek feladata egy élő rádióműsorból származó, 28,91 perces, magnetofonra rögzített dialogikus spontán beszédanyag meghallgatása, és az eközben általuk észlelt megakadások jelzése volt. A felvételből előzetesen kigyűjtöttük a megakadásjelenségeket, kategorizáltuk, majd az így kapott összesen 308 megakadást tesztlapra rögzítettük. A kísérlet során ezen jelöltük az egyének által észlelt egyes jelenségeket. Ezután minden adatközlőtől egy interjúhelyzetből származó, egyénenként átlag 23,019 percnyi, összesen 115,1 percnyi beszédanyagot rögzítettünk (legrövidebb: 20,22 perc, leghosszabb: 26,16 perc), amelyet aztán a megakadásjelenségek szempontjából elemeztünk, majd a kapott jelenségeket Gósy Mária felosztása alapján kategóriákba soroltuk. A csaknem kétórnyi beszédanyagból összesen 1230 megakadásjelenséget adatoltunk (beszélőnként átlagosan 246 darabot), ezeket vetettük össze az adatközlők által észlelt jelenségtípusokkal. A tesztelést és a hangfelvételt egyénenként, csendesített szobában végeztük. A kísérletben öt 19-22 éves adatközlő, 2 férfi és 3 nő vett részt.

3. Eredmények

A vizsgálathoz felhasznált off line korpusz két részből tevődött össze: egy 28,91 perces „tesztszövegből” (az ebben előforduló 308 megakadás 18 típusra oszlik), és egy az adatközlők spontán beszédét rögzítő összesen 115,1 perces hangfelvételből, amely 1230 megakadást tartalmaz (összesen 20 típusba sorolható). Mind a tesztszöveg (59,74%), mind az adatközlők beszédét rögzítő hangfelvétel (63%) megakadásjelenségeinek döntő többségét a bizonytalanságból adódó jelenségek adták, ami megfelel a szakirodalmi adatoknak (vö. Gósy 2003; Menyhárt 2003).

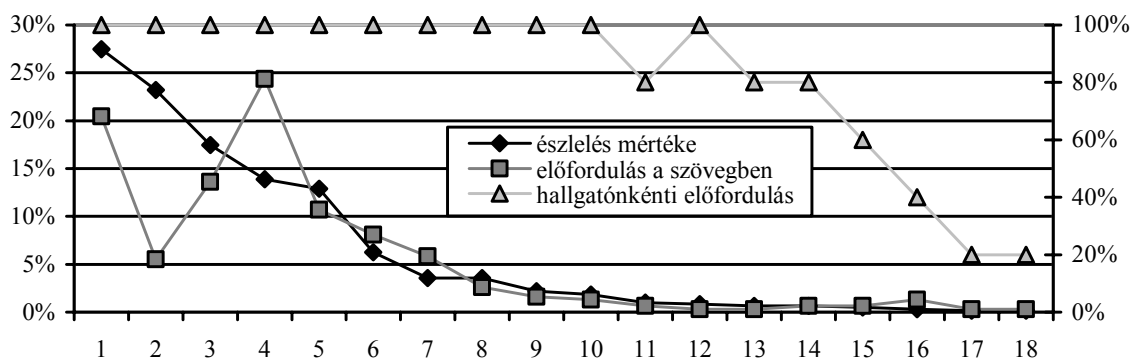
A megakadások megoszlása és előfordulási gyakorisága a vártnak megfelelően az egyes személyeknél erősen különbözött egymástól. Általánosságban azonban megállapítható, hogy a leggyakoribb jelenségek minden adatközlő beszédét hasonló arányban jellemezték, melyet az 1. ábra mutat (a bal oldali tengely a megakadások arányára, a jobb oldali a beszélők arányára vonatkozik). Mind az öt adatközlőnél a töltelékszavak, nyújtások, ismétlések, hezitálások, néma szünetek és újrakezdések előfordulása volt a leggyakoribb.



1. töltelékszó, 2. nyújtás, 3. ismétlés, 4. hezitálás, 5. néma szünet, 6. újrakezdés, 7. anticipáció, 8. téves kezdés, 9. szünet a szóban, 10. téves szótaglálás, 11. perszeveráció, 12. grammatikai összehangolatlanság, 13. újrakezdés morfológiai változtatással, 14. nyelvem hegyén van jelenség, 15. artikulációs botlás, 16. formai változtatás, 17. metatézis, 18. kontamináció, 19. mgh-harmóniára törekvés, 20. toldalékmorfémák metatézise

1. ábra

A megakadások aránya és beszélőnkénti előfordulása



1. hezitálás, 2. téves kezdés, 3. ismétlés, 4. töltelékszó, 5. újrakezdés, 6. nyújtás, 7. anticipáció, 8. perszeveráció, 9. artikulációs botlás, 10. téves szótagkiesés, 11. szótagkiesés, 12. zöngés-zöngétlen hangcsere, 13. kontamináció, 14. újrakezdés morfológiai változtatással, 15. lexikai változtatás, 16. néma szünet, 17. grammatikai összehangolatlanság, 18. szünet a szóban

2. ábra

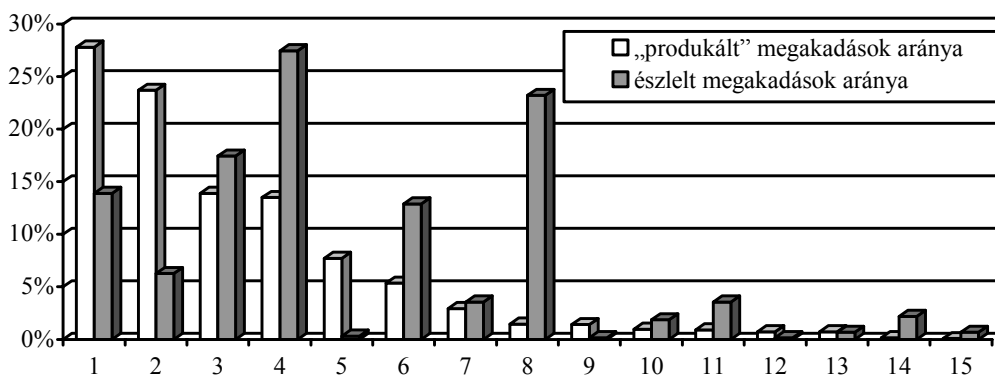
Az észlelt megakadások aránya, hallgatónkénti előfordulása, illetve a tesztszövegben való előfordulás aránya

Előzetes elvárásunknak megfelelően a vizsgálatban részt vevő személyek a tesztszövegben előforduló megakadásjelenségeknek csupán kis hányadát (átlagosan 38,31%-át) voltak képesek észlelni. Az egyes megakadás-típusok észlelése egyénenként szintén különbözött, említésre méltó azonban, hogy a 18 jelenségből 11-et az összes adatközlő észlelt. Ez részben a nagyarányú előfordulásnak (töltelékszó, ismétlés, hezitálás), részben a javításnak (téves kezdés, újrakezdés) köszönhető (2. ábra).

A beszédben előforduló megakadásjelenségek javítása esetleges, hiszen a beszélő sokszor észre sem veszi a hibát, illetve nem tartja szükségesnek a javítást. Érdekes megfigyelni, hogy a javítás megléte vagy hiánya mennyiben befolyásolja az adott jelenség észlelését. A hibák egy része természetüktől fogva nem korrigálható (szünet, nyújtás, ismétlés, töltelékszó), más része pedig a javítás révén válik megakadás-

sá (változtatások, módosítások) (Gósy 2005). A tesztszövegben összesen 19 (6,17%) javítást találtunk, az adatközlők ebből összesen 18-at, egyénenként átlagosan 10,4-et észleltek. Megállapítható tehát, hogy a beszélő korrekciója nagymértékben növeli az adott megakadás észlelésének valószínűségét.

Az adatközlők által észlelt, illetve produkált megakadások összevető elemzése révén választ kaptunk kérdésünkre, hogy beszélőként és hallgatóként azonos korrekciós stratégiákkal élünk-e. Az összes kísérleti személy percepciójában a bizonytalan-ságra visszavezethető megakadások voltak túlsúlyban (átlag 59%), amivel korrelálni látszik az a tény, hogy a beszédüket is ezek a jelenségek jellemezték leginkább (átlag 63%). Ez azonban magyarázható a tesztszövegben való gyakori előfordulással is. Az egyes megakadás-típusok mentén folytatva az elemzést a teljes korpusz adatai, illetve az egyénenkénti összesítések eredményei alapján is azt állapíthatjuk meg, hogy az egyének a saját beszédüket különösen jellemző megakadásokat általában kisebb mértékben észlelik, mint a rájuk kevésbé jellemzőket (3. ábra).



1. töltelékszó, 2. nyújtás, 3. ismétlés, 4. hezitálás, 5. néma szünet, 6. újramezdés, 7. anticipáció, 8. téves kezdés, 9. szünet a szóban, 10. téves szótalálás, 11. perszeveráció, 12. grammatikai összehangolatlanság, 13. újramezdés morfológiai változtatással, 14. artikulációs botlás, 15. kontamináció

3. ábra

Az egyes jelenségek korpuszbeli előfordulása és észlelésének aránya

Igazolódni látszik tehát hipotézisünk, mely szerint van összefüggés a produkciós és a percepciós mechanizmus során alkalmazott hibajavítási stratégiák között. Az egyént a percepció során kevésbé „zavarják” a beszéd során általa is preferált jelenségek. Megállapítható tehát, hogy az előbb feltárt összefüggés miatt a beszélők nem csupán megakadásjelenségeik, illetve azok gyakorisága, hanem az általuk észlelt megakadások alapján is jellemezhetők.

Megvizsgáltuk, hogy az adatközlőknél mely beszédprodukciós szinteken jelentkeznek a legnagyobb számban a megakadások, és ezt összevetettük azzal, hogy mely tervezési/kivitelezési szinthez köthető hibákat észlelik a legnagyobb arányban. Az eredmények azt mutatják, hogy mindegyik adatközlőnek kivétel nélkül a lexikális hozzáférés és az artikulációs tervezés összehangolása jelenti a legnagyobb problémát beszéd közben, ami összhangban van a korábbi kutatások eredményével (vö. Gósy 2003; Menyhárt 2003; Horváth 2004; Gyarmathy 2005). Az 1. táblázatból kiderül, hogy a tesztszöveg hiba-típusú megakadásainak legnagyobb hányada is ezen a szinten található. Ha a százalékos arányokat összehasonlítjuk, látható hogy a teszt-

szövegben előforduló jelenségek szintenkénti megoszlása nagymértékben megegyezik az ezek közül észlelt jelenségek eloszlásával, ami részben magyarázható előfordulásuk gyakoriságával. Az adatközlők által produkált és észlelt jelenségeket vizsgálva már nem találunk ily mértékű egyezést, a beszélők által kevésbé preferált megakadások az észlelés számára feltűnőbbnek bizonyultak.

1. táblázat: Megakadások szintenkénti eloszlása

	1. szint	2. szint	3.szint	4. szint	5. szint	6. szint	7.szint
adatközlők megakadásai	0%	2,2%	7,7%	0,22%	84,4%	11%	0,44%
észlelt megakadások	0%	2,07%	20,74%	0%	49%	17,43%	5,4%
tesztszöveg megakadásai	0%	1,61%	18,54%	0%	49,19%	20,96%	4%

1. szint: Fogalmi szint, 2. szint: Nyelvi tervezés; 3. szint: Lexikális hozzáférés, 4. szint: Fonológiai tervezés, 5.szint: Lexikális hozzáférés és artikulációs tervezés összehangolása, 6. szint: Artikulációs tervezés, 7. szint: Artikulációs tervezés és kivitelezés összehangolása

Noha anyagunkban a férfiak és a nők aránya nem egyenlő (3 nő, 2 férfi), megpróbáltunk óvatos megállapításokat tenni a nemek esetleges különbségeivel kapcsolatban. A korpuszon végzett elemzések azt mutatják, hogy noha a férfiak átlagosan többször akadnak meg (férfiak: 311,5 db/fő; nők: 202,33db/fő), az észlelésben nem mutatnak eltérést a nőkhöz képest, a tesztszöveg megakadásainak mindkét nem közel azonos hányadát észlelte (nők: 37,55%; férfiak: 39,44%).

4. Következtetések

Jelen kutatás a beszédprodukciós és beszédpercepciós folyamatok esetleges összefüggéseinek feltárására irányult a megakadásjelenségek segítségül hívásával. A kísérletben részt vevő személyek a tesztszöveg megakadásainak csupán egy részét vették észre, egyénenként eltérő mértékben. Ezen kívül az elemzésekből kiderült, hogy az adatközlők beszédében és az általuk észlelt megakadások közt is a bizonytalanságból adódó jelenségek fordulnak elő a legnagyobb arányban. Az egyes típusokat tekintve viszont megállapítható volt, hogy az egyén számára a beszédprodukcióját kevésbé jellemző megakadások bizonyulnak feltűnőbbnek. A férfiak és a nők között csupán a produkció tekintetében találtunk bizonyos különbségeket (a férfiakat szám szerint több megakadás jellemzi), ami a percepcióra már nem volt jellemző.

Mindezekből levonható a következtetés, hogy az egyén nemcsak a beszédprodukciós, de percepciós mechanizmusai során is egyéni stratégiákat működtet, és a két folyamat nem független egymástól. Az észlelést befolyásolja továbbá az egyes jelenségek előfordulási gyakorisága, illetve a megakadás beszélő általi korrekciója (az adatközlők a 19 javított jelenségből összesen 18-at észleltek), független azonban az egyén nemétől. Mivel a jelenlegi kutatásban kisszámú adatközlő vett részt, a pontosabb összefüggések feltárása további kutatásokat igényel.

Irodalom

- Gósy M. 2003. A spontán beszédben előforduló megakadásjelenségek gyakorisága és összefüggései. *Magyar Nyelvőr*. 127. évf. 257-277.
- Gósy M. 2004. A spontán magyar beszéd megakadásainak hallás alapú gyűjteménye. In: Gósy Mária (szerk.) *Beszéd kutatás*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 6-17.
- Gósy M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gyarmathy D. 2005. *Különböző beszélők egyéni megakadásjelenségeinek sajátosságai*. Szakdolgozat. Budapest: ELTE Fonetikai Tanszék.
- Horváth V. 2004b. Megakadásjelenségek a párbeszédekben In: Gósy M. (szerk.) *Beszéd kutatás 2004*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 187-199.
- Huszár Á. 1985. A rádió és a televízió beszélt nyelvének mondattana, In: Grétsy L. (szerk.) *Nyelvészet és tömegkommunikáció – II.* Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont. 73-117.
- Menyhárt K. 2003. A spontán beszéd megakadásjelenségei az életkor függvényében. In: Hunyadi László (szerk.) *Kísérleti fonetika, laboratóriumi fonológia*. Debrecen: Debreceni Egyetem, 125-138.
- Szende T. 1976. *A beszéd folyamat alaptényezői*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

A dysarthria tünetei a spontán beszédben

Horváth Viktória

1. Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben jelentősen megnövekedett a tudományos érdeklődés a spontán beszéd jellegzetességei iránt. Az egyik legfontosabb kutatási témakör a megakadásjelenségek elemzése. Ez azért nagyon fontos, mert a tervezés és kivitelezés egyidejű működéséből adódó hibák a nehezen vizsgálható folyamatok normál működéséről is tanúskodnak. A spontán beszéd azonban olyan mértékben megváltozhat a hibázásokat tekintve, amely már kórosnak tekinthető, és ez nemegyszer különféle organikus okokra vezethető vissza.

A jelen kutatás azt vizsgálja, hogy az agyi elváltozás következtében fellépő beszédzavar, a dysarthria hogyan befolyásolja a spontán beszédet. A dysarthria olyan szervi eredetű beszédzavar (Horváth 2001), amely érinti a beszéd létrehozásának egész folyamatát. Megváltoznak az időviszonyok (Gósy 2005), a prozódia (Johnson–George–Hinckley 1998), a beszédhangok képzése (Ball 1993), a koartikulációs folyamatok megvalósulása (Hertrich–Ackermann 1999) és a közlések szerkesztettsége. A jelen kutatás magyar nyelvű beszélők spontán beszédének fonetikai elemzésével elsőként kísérli meg leírni a dysarthriás beszéd tüneteinek jellegzetességeit.

2. Anyag és módszer

A jelen vizsgálat két férfi dysarthriás beteg spontán beszédét vizsgálja két egészséges férfi adatközlő beszédéhez viszonyítva. Az első beteg 60 éves, nyugdíjas mérnök, bal agyféltekei agyvérzéssel került a Rókus Kórházba. (A továbbiakban *Fsér*-rel jelöljük ezt a beteget.) A másik beteg 57 éves, eredetileg lelkész, a betegsége miatt jelenleg szociális gondozó. Esetében a kisagy elsorvadása eredményezte a beszédzavart (*Ksörv*). A kontrollszemélyek 52 és 58 évesek, egyikük hivatásos katoná, másikuk gépész.

A kísérleti személyekkel 3-5 perces interjúkat készítettünk családjukról, munkájukról. Ezt követően az adatközlőknek 15 mondatot kellett visszamondaniuk; 10 rövidebb, egytagú, és 5 hosszabb mondatot. Például: *A galamb a szabadság jelképe.* vagy *A dombtetőn át vezet az út a most felavatott vidámparkig.* Minden megnyilatkozást digitális felvevővel rögzítettünk; az akusztikai–fonetikai elemzések a Praat-programmal történtek. Meghatároztuk az egyének artikulációs- és beszédtempóját, a néma szünetek időtartamát, valamint az [a], [i] és [u] első három formánsának értékeit és a magánhangzók időtartamát. Elemeztük a megakadásjelenségek arányát és típusait; a közlések szerkesztettségét.

3. Hipotézisek

A kiinduló hipotézisünk az, hogy az eltérő agyi területen bekövetkezett sérülés eltérő következményekkel jár a beszédben. Valószínűsíthető, hogy néhány tünet közös jellemzője mindkét dysarthriás beszédnek, egyesek pedig a különféle típusú sérülé-

sek következményei. A dysarthriás beszéd eltérései feltételezéseink szerint a következőkben nyilvánulnak meg: egyes hangok artikulációja megváltozik, nő a szünetek száma és időtartama, ezáltal lassabb a beszédtempó. A betegek az artikulációs nehézségek miatt valószínűleg kevesebb összetett szerkezetet alkalmaznak, a nagyobb odafigyelést és összpontosítást igénylő tervezés pedig kevesebb megakadás-jelenséget eredményez beszédükben. Feltételezésünk szerint az agyi sérülés hatással van az észlelési és megértési folyamatokra is, ezért a dysarthriás betegek a mondatok ismétlésében gyengébben fognak teljesíteni az egészséges beszélőknél.

4. Eredmények

A magánhangzók közül az [a], az [i] és az [u] első és második formánsértékeinek átlagát és szóródását elemeztük. A dysarthriásoknál az [a] magasabb frekvenciaértékeket mutat; az agyvérzéses betegnél kapott adatokra jóval kisebb, a kisagysorvadásosra pedig a legnagyobb szórástartomány jellemző (1. táblázat).

1. táblázat: Az [a] formánsértékeinek átlaga és szóródása

	F1	F2	F3
Fsér	562 Hz (506-647)	1101Hz (1016-1174)	2535 Hz (2175-2738)
Ksorv	621 Hz (559-725)	1143 Hz (994-1276)	2267 (2184-2590)
Norm1	598 Hz (488-602)	1201 Hz (1104-1360)	2326 Hz (2118-2703)
Norm2	573 Hz (488-611)	1165 Hz (1068-1262)	2567 Hz (2351-2808)

2. táblázat: Az [i]formánsértékeinek átlaga és szóródása

	F1	F2	F3
Fsér	344 Hz (295-418)	2066 Hz (1806-2298)	2996 HZ (2298-3265)
Ksorv	455 Hz (358-480)	1972 Hz (1873-2167)	2570 Hz (2436-2709)
Norm1	451 Hz (382-480)	1990 Hz (1842-2192)	2611 Hz (2386-2790)
Norm2	392 Hz (313-453)	2156 Hz (1613-2246)	2817 Hz (2527-2878)

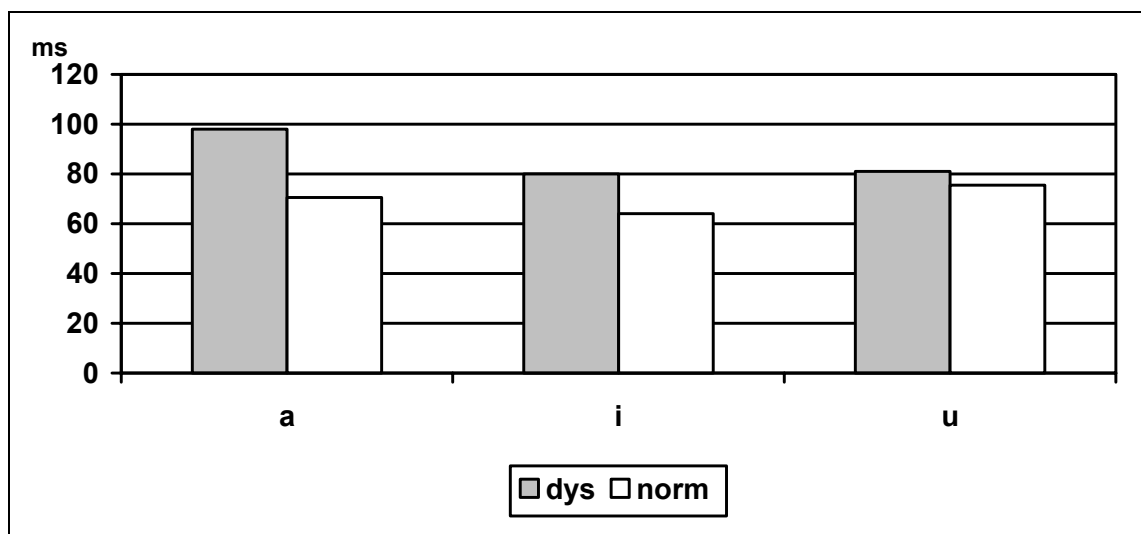
Az [i] esetén a négy adatközlőnél mért formánsértékek szűkebb tartományban válnak meg (2. táblázat). Az F2 alacsonyabb értékeket mutat a betegeknél, és ők jóval nagyobb arányban ejtenek [y] hangot az [i] helyett, ami arra utal, hogy az

ajakműködés inkább semleges állású az eredetileg ajakréses hang képzésekor. Az [u] első formánsának értéke nagyobb szórást mutat a betegeknél, az F2 átlaga pedig alacsonyabb frekvenciaértéket mutat (3. táblázat).

3. táblázat: Az [u] formánsértékeinek átlaga és szóródása

	F1	F2	F3
Fsér	391 Hz (313-524)	917 Hz (734-1191)	2935 Hz (1859-2615)
Ksorv	429 Hz (333-480)	883 Hz (731-1043)	2380 Hz (1923-2705)
Norm1	439 Hz (365-480)	1053 Hz (945-1189)	2519 Hz (2118-2559)
Norm2	386 Hz (365-488)	976 Hz (734-1191)	2349 Hz (1806-2597)

Mindhárom vizsgált magánhangzó átlagidőtartama hosszabb a dysarthriások beszédében, mint a kontrollszemélyeknél (1. ábra).

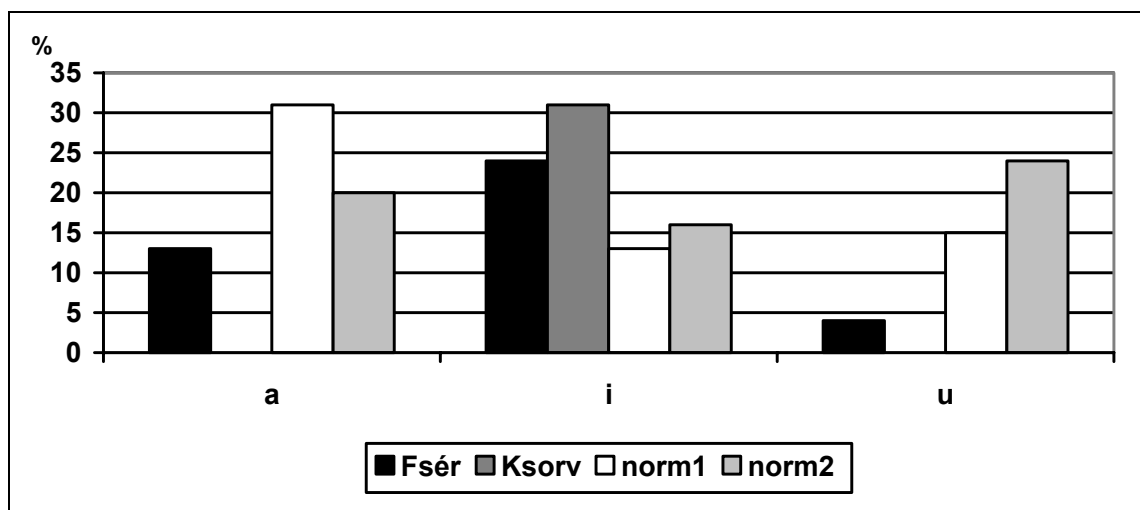


1. ábra

A magánhangzók időtartamátlagai

A legnagyobb különbség az egészséges adatközlőkhöz képest az [a] időtartamában jelentkezett: az eltérés mintegy 28 ms. Az [i] átlagosan 24 ms-mal hosszabb a betegeknél; az [u] 16 ms-mal.

Elemeztük, hogy az adatközlők milyen arányban ejtenek valójában más hangot a három magánhangzó helyett (2. ábra).



2. ábra

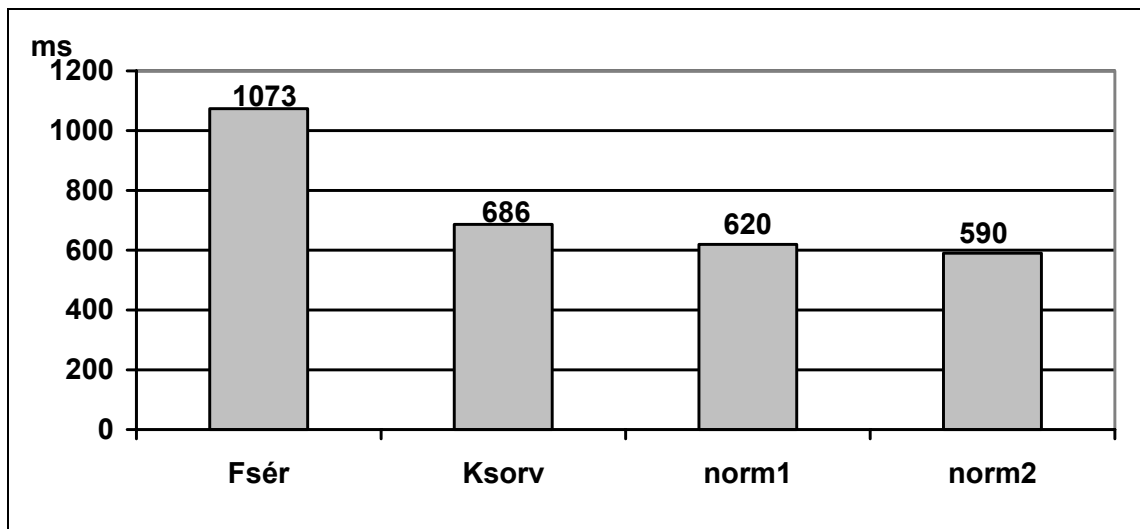
A magánhangzók helyettesítése

A betegek a legnagyobb arányban az [i] hangot helyettesítették más magánhangzóval (leggyakrabban az [y]-vel) – 24% és 31%-ban. Ez alátámasztja a relative alacsony F2-értékekre tett megállapítást: a dysarthriások beszédében a palatális felső nyelvállású, illabiális magánhangzó ejtése módosul a legnagyobb mértékben. Az [a] és az [u] ejtése pontosabb: a kisagysorvadásban szenvedő beteg egyszer sem helyettesítette ezeket a hangokat mással. Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy a dysarthriások számára a szájüreg hátsó részében képzett magánhangzók ejtése könnyebb – hasonló jelenség tapasztalható például a demens betegeknél. A kontrollszemélyek legnagyobb arányban az [a] helyett ejtettek más beszédhangot vagy svát (31% és 20%); és az [i]-nél a legkevesebbszer.

A módosult artikuláció hangkezdési nehézségekben is megnyilvánul. A kisagysorvadásos dysarthriás számára az alveoláris és veláris zárhangokat, a nazálisokat és a labiodentális, alveoláris és posztalveoláris zöngétlen réshangokat követő hangok ejtése nehezített. Ilyenkor a beteg szünetet tart szón belül, mert ezeknek a hangoknak a megvalósításához, és a következő hang kiejtéséhez hosszabb időre van szüksége. Ebben az esetben tehát a szóbeli szünetek az artikulációs nehézségek következményei, és nem a tervezési folyamatok összetettségéből adódnak, mint az egészséges beszélőknél. Ezek a jelkimaradások 110 ms–490 ms között valósulnak meg, és a teljes spontán beszédben előforduló néma szünetek 38%-át teszik ki. Például: *is* – 230 ms – *mertebb*; *g* – 490 ms – *imnáziumot*; *K* – 430 ms – *őszegen*. Módosul a zárhangok ejtése is ennek a betegnek a beszédében: a zárhangok hehezetes ejtésűek.

Az orvosi és a külföldi szakirodalomban leírtak szerint a dysarthria egyik fő tünete a beszédben az artikulációs- és beszédtempó nagymértékű csökkenése. A műszeres elemzések igazolták, hogy az artikuláció sebessége mindkét betegnél jelentősen csökken az agyi sérülés következményeként (betegek: 9,87 h/s és 8,75 h/s; épek: 12,35 h/s és 13,17 h/s). Az artikulációs mozgások nehezítettek, így a betegeknek jóval hosszabb időre van szükségük a hangsorok kiejtéséhez. Emiatt sok szünetet tartanak; így náluk nagyobb a két tempóérték különbsége is. A beszédtempó körülbelül a fele az egészséges adatközlőknél mértéknek (betegek: 5,42 h/s és 4,26 h/s,

épek: 8,71 h/s és 10,35 h/s). Ennek megfelelően a dysarthriások átlagosan 51 szóval ejtettek kevesebbet percenként az egészséges adatközlőkhöz képest. A dysarthriások szüneteinek átlagos időtartama nagyobb, mint a kontrollszemélyeké (3. ábra). Az agyvérzést szenvedett beszélő szüneteinek átlaga kb. 400 ms-mal hosszabb.



3. ábra

A néma szünetek időtartamátlagai

A spontán beszéd közléseiben szubjektíven meghatároztuk a tagmondatok és a mondatok határát. A beszédzavaros adatközlőkre az egyszerűbb mondatalkotás a jellemző. Beszédükben dominálnak az egytagú mondatok (54% és 55%). Jóval kevesebb a két tagmondatból álló közlések aránya (33% és 30%). Alig találunk náluk ennél bonyolultabb szerkezetű megnyilatkozásokat. A kontrollszemélyeknél is a kevesebb tagmondatból álló közlések vannak többségben, de megjelennek a bonyolult szerkezetű, 3, 4, 8, 10 és 11 tagú mondatok (ez utóbbiak teszik ki a beszéd 21%-át).

Azt feltételeztük, hogy az egyszerűbb mondatalkotás, a gondosabbnak tűnő tervezés és a lassabb tempóértékek következtében a betegek spontán beszédében kevesebb megakadási jelenséget találunk, mint a kontrollszemélyeknél. Az interjúk időtartama nem volt azonos, ezért a percenként előforduló megakadások számát határoztuk meg az egyes adatközlőknél. A hipotézissel ellentétben a dysarthriásoknál 7, illetve 6; a kontrollszemélyeknél 11 és 6 megakadást találtunk percenként, tehát az előfordulásokban nem volt számottevő különbség. Főként a típusokban jelentkeztek az eltérések a betegek és az egészségesek között. A dysarthriások teljes spontán beszédében kevesebb megakadástípust találtunk (4 és 6, kontrollnál 7 és 8), és egy kivétellel a betegek összes megakadása a bizonytalanságból adódó jelenségek körébe volt sorolható. Az agyvérzésen átesett betegnél fordult elő a legkevesebb hezitálás, viszont nagy arányban produkált valamilyen töltelékszót (*szóval, tehát* a leggyakoribbak). A kisagysorvadásos beteg megakadásainak legnagyobb részét a hezitálások adták, rá sokkal kevésbé jellemző a töltelékszavak használata. A kontrollszemélyeknél a többségben lévő bizonytalanság mellett megjelentek a téves kivitelezések is, vagyis a tervezési és kivitelezési folyamat tényleges hibái. Legnagyobb a változ-

tatás és a grammatikai hibák aránya; ezek egyáltalán nem jellemezték a dysarthriások spontán beszédét. A kontrollszemélyeknél találtunk példát sorrendiségi és a nyelvi tervezés szintjét érintő hibákra is. Az egészséges beszélőknél előforduló hibák a normál folyamatműködésre utalnak. Ezzel szemben, ha a beszédben egyáltalán nem találunk téves kivitelezést, az azt jelezheti, hogy a tervezési folyamatok valamilyen zavar fennállása miatt másképpen működnek.

A mondatismétléssel a beszédészlelést és a rövid idejű verbális memóriát teszteltük. A kisagysorvadásos beteg az egészségesekhez hasonlóan jól teljesített: mindössze egy hibát vétett a visszamondáskor: a *fejtsétek* helyett *ejtséteket* mondott. A kontrollszemélyek a múlt idő jelét hagyták el egy-egy esetben, illetve egyikük betoldott egy eredetileg ott nem szereplő hangot. Az agyvérzésen átesett beteg csak 66%-ban ismételte helyesen a hallott mondatokat: névelő- és ragelhagyás mellett szerkezetkiesésre is találtunk példát. Előfordult, hogy a mondat befejező része helyett egy, már helyesen elismételt részletet mondott. Az eredeti mondat így hangzott: *A kormányrendelet alapján tilos lesz petárdázni szilveszterkor is.* A beteg ezt mondta: *A kormányrendelet alapján (itt szünetet tartott) tilos lesz ő petárdázni a kormányrendelet alapján is.*

5. Következtetések

A kevés számú adatközlő, és az eltérő agyi területen bekövetkezett sérülés miatt a kutatás eredményei még nem teszik lehetővé általános érvényű következtetések levonását. A dysarthria ugyanis olyan terminus, amely különböző agyi sérülések következtében fellépő, ezért meglehetősen eltérő tüneteket mutató beszédzavarok átfogó megnevezése. A műszeres elemzések azonban közelebb vittek minket azokhoz a spontánbeszéd-tényezőkhöz, amelyek a leginkább megváltoznak a dysarthriásoknál az egészséges beszélőkhöz képest.

A dysarthria motoros beszédzavar, tehát az artikuláció nagymértékben megváltozik. A formánsszerkezet az [i] esetén módosul leginkább. A beszédzavarra az időviszonyok megváltozása jellemző. A jelen vizsgálatban a magánhangzók időtartama átlagosan 22 ms-mal hosszabb a kontrollszemélyeknél mértékhez képest. Az artikulációs nehézségek nagymértékben lassítják az artikulációs- és beszédtempót; növekszik a szünetek száma és időtartama is. A beszédzavaros adatközlőkre egyszerűbb mondatalkotás jellemző. Beszédükben dominálnak az egytagú mondatok (54% és 55%), de jellemzők a két tagmondatból álló közlések is (33% és 30%). Ennél bonyolultabb összetételű szerkezetek alig jellemzik a spontán beszédüket. Eltéréseket találtunk a dysarthriások és a kontrollszemélyek között a megakadásjelenségek típusait tekintve. Az artikulációs nehézségekből adódó gondosabb tervezés, lassabb beszédtempó és az egyszerűbb szerkezetű mondatok miatt a betegek nem voltak jellemzők a téves kivitelezések.

A közös tünetek mellett az agy különböző területeinek sérülése más-más tüneteket eredményez a beszédben. A kutatásban részt vett betegek esetén a bal agyfélteke sérülése következtében hosszabbak voltak a szünetek; a kisagysorvadás hangkezdési nehézségekkel (bizonyos beszédhangokat követő hangoknál), szóbelseji szünetekkel és a zárhangok hehezetes ejtésével járt együtt. Hipotézisünkkel ellentétben a dysarthria nem minden esetben befolyásolja a feldolgozást: a vizsgált betegnél a

kisagysorvadás nincs negatív hatással a percepcióra; a bal agyféltekei sérülés azonban jelentősen befolyásolhatja a mondatisméltési teljesítményt.

Az orvosok egyre inkább arra törekszenek, hogy a beszédminőség alapján fel lehessen ismerni olyan súlyos betegségeket, amelyek korai stádiumban más eszközökkel még nem azonosíthatók. A sclerosis multiplexre például jellemző, hogy a hangszalagok sajátos remegő mozgást végeznek hangadás előtt. A fül-orr-gégészeknek tehát fontos szerepük lehet az egyébként neurológiai probléma azonosításában. A korai Alzheimer-kór felismerését is a spontán beszédben megjelenő bizonyos tünetek azonosításától remélik – ezek a kutatások most folynak a Szegedi Egyetemen. Ehhez hasonlóan nagy számú dysarthriás beteg spontán beszédét elemezve további kutatások diagnosztikai értékűek lehetnének egyes agyi sérülések pontosabb felismerésében és lokalizálásában.

Irodalom

- Ball, M. J. 1993. *Phonetics for Speech Pathology*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Gósy M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
- Hertrich, I. – Ackermann, H. 1999. Acoustic Analysis of Coarticulation in Cerebellar Dysarthria. In: Maasen, B. – Groenen, P. (eds.) *Pathologies of Speech and Language*. London: Whurr Publishers Ltd. 253-260.
- Horváth Sz. – Lukács T. 2001. Az artikuláció és a fonáció zavarai. In: Horváth Sz. (szerk.) *A kommunikáció fejlődése és idegi eredetű zavarai*. Budapest: Animal-Med Kft. 70-73.
- Johnson, A. F. – George, K. P. – Hinckley, J. 1998. Assessment and Diagnosis in Neurogenic Communication Disorders. In: Johnson, A. F. – Jacobson, B. H. (eds.) *Medical Speech–Language Pathology*. New York: Thieme. 337-353.

Kiegészés az oktatásban és a segítő foglalkozásokban

Kassainé Tar Ildikó – Hajdú Zita

A kiegészés fogalmát Herbert J. Freudenberg pszichoanalitikus (1974) alkotta meg, aki főként egészségügyi dolgozók körében figyelte meg e tünetegyüttes jellegzetességeit. Meghatározása szerint: „A szindróma krónikus emocionális megterhelések, stresszek nyomán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerülés, mely a reménytelenség és inkompetencia érzésével, célok és ideálok elvesztésével jár, s melyet a saját személyre, munkára illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemeznek.” A burnout kialakulását számos szerző (Kőpatakiné Mészáros Mária, Ónody Sarolta, Hegedűs Katalin, Fekete Sándor, Barth A.R., Moreno, J.L., E. Brodsky, G.E. Becker stb.) többféleképpen írja le. A kiváltó okokban általában egyetértenek: testi, szellemi, érzelmi kimerülés (D. Kafry, 1990), érzelmi túlterheltség, túlhajszoltság, szellemi kimerülés (Barth A. R., 1990) önértékelési zavarok, teljesületlen szerepelvárások, (Moreno, J.L.) negatív attitűd kialakulása önmagunk és mások iránt (Ónody, 2001) szerepelnek főként. Cikkemben a legáltalánosabb ún. E. Brodsky- G.E. Becker féle ötlépcsős modellt ismertetem.

Az első fázis az ún. idealizmus szakasza: a segítő óriási erőbedobással kezdi pályáját, úgy érzi, „megváltja a világot”, ő lesz az, aki megold addig megoldhatatlannak tűnő problémákat (legyen az nevelési, gyógyítási stb.). Magánélete és hivatása szinte egybefolytnak, vagy legalábbis nehezen választhatók szét (pl. az oktató lakásán rendszeresen megjelennek a hallgatók, személyes problémákkal telefonon keresik).

A második fázis a realizmus szakasza: a segítő továbbra is nyitott és érdeklődő, de óvatosan távolságot kezd vonni maga köré, eszébe jut: „de hol az én saját (magán)életem?”. Továbbra is lelkesen kreatív.

A harmadik fázis a stagnálás vagy kiábrándulás: egyre lanyhul a lelkesedés, egyre kevésbé hiszi, hogy ami másnak nem sikerül, az majd neki igen; lassan rájön, nem pótolhatatlan és ez fáj, fokozatosan elveszíti nyitottságát és kezdeményezőképességét (mi értelme?).

A frusztráció fázisában mindezek tovább mélyülnek: negatív attitűdök alakulnak ki a hallgatók, páciensek, a segítettek felé aztán önmaga irányába is; behúzódik, visszavonul, hiszen minden értelmetlennek tűnik. A napi feladatokat fáradtan, megtörtén, rutinból végzi.

Az utolsó fázisban (apátia) kapcsolattartása minden irányba minimalizálódik: segítettek, kollegák, családtagok felé egyaránt. Ebben a fázisban szinte már csak terapeuta beavatkozása segíthet.

A kiegészés általános kialakulásának ismertetése után a tanárok kiegészésének hátterét szeretném felvázolni. Itt két csoportot említek és mutatok be: társadalmi és személyiségfüggő problémákat. A társadalmi problémák közé sorolandó az oktatás jelenlegi minősége s a pedagógus ebben vállalt felelőssége, a mai oktatáspolitikai és minőségfejlesztési, a pálya csökkent presztízse, a pedagógus szerepe („a nemzet nap-számosa”) – a teljesség igénye nélkül.

Az magyarországi közoktatás általános színvonala nemcsak a nemzetközi statisztikák adatai (PISA-felmérések) szerint, de saját gyerekeink mindennapi kudarcai-élményei tükrében (pl. a muszaj-különórak számában) is egyértelműn látszanak. A pedagógus számára sokszor idegen, felgyorsult világban próbál valamiképp „helyzetben maradni”, mikor nem tudja (mert szerencsére nincs előírva, de nem egyértelmű számára), hogy biznisz v. társadalomközpontú világra készítse fel azt a gyermeket (hallgatót)? Individualista (kíméletlen törtető, sikerorientált, kihívás-kereső) vagy közösségi szemléletű (másokra odafigyelő, empatikus, segítő) magatartást közvetítsen? (Hankiss, 2000).

Csapó Benő szerint az oktatás háttérkutatása igen csekély: senki nem tudja, mondja, fogalmazza meg, mit érdemes mérni (gondoljunk csak Vekerdy kedvenc kritikai megjegyzésére, miszerint a mai iskola az öt alapkészségből csak kettőt mér!), azt mivel érdemes mérni, mit lehet e téren tenni (Csapó Benő, 2000). Zsolnai József (2000) kiemeli, hogy a mai (elvárt, elfogadott, sokszor mintaként szolgáló) oktatási gyakorlat még mindig frontális és nem az egyénre figyel (nem személyközpontú). Kozma Tamás (2001) a pedagógusok hihetetlenül nagy felelősségét említi: a nevelésnek ma nincs megfogalmazott célja, de a nevelőnek kell, hogy legyen, s ezt sem hatalom, sem politika nem fogalmazza meg helyette. Max Larsen (2001) a pedagógia céljai közé sorolja azt, hogy nem a technikai tudás átadása legyen a cél (adatok, évszámok stb. „bevágatása”), hanem a sikeres viselkedés hangsúlyozásán belül az érdeklődés felkeltése a tantárgy iránt, a tanulás módszertanának átadása, a partnerközpontúság közvetítése.

A rengeteg célkitűzés közepette az a tény, hogy a magyar iskolarendszerben erős negatív kontraszelekció érvényesül (Horányi Gábor, 2000), nincs igazi előbbre jutási lehetőség (ld. pedagógus bértábla), teljesítménydifferenciálás, tehetséggondozás (!!!), tovább erősíti az oktatók bizonytalanság- és hiábavalóság érzetét. Még mai is mindennapos, hogy a tanár (a „nemzet napszámosa”) alulfizetett és csak fényképről ismeri a tájat, ahol hallgatója járt, s hivatását nem állíthatja biztos követendő példaként hallgatóinak. A tanárok lesajnálása, szelíd vagy akár gonosz megvetése közismert társadalmunkban. (Persze nem volt ez mindig így: mikor még a magyar pedagógia a 40-50-es éveket megelőzően európai normákat követve működött, nagyapám falusi tanítónak öt gyermeket vállalt, eltartotta háziasszony feleségét, akinek fizetett segítsége volt a házimunkában és a család ellátásában, sőt 1922-ben Debrecenben házat épített. Egy tanítói fizetésből, társadalmi presztízsből a pappal és az orvossal egyenrangúan. Ma pedig...?)

A következőkben a személyiségfüggő, kiégésre hajlamosító tényezőket tekintem át röviden.

W. Schmidbauer (1977) írta le először a helper-szindrómát, mely szerint a segítő kora gyermekkorában indirekt, nem tudatos szülői elutasítást élt át, s ez a trauma cselekvésbe vált át: a segítő azért segít más embereken, hogy saját hiányait, érzéseit ne kelljen tudatosítania, átélni és megoldania. Ez a magatartás másfajta kapcsolatok kerülésével jár, a segítő a munkájába menekül egyéb gondjai elől (Ónody (2001).

A „veszélyeztetett” csoportba tartoznak mai oktató társadalmunkban a nők. A pálya elnőiesedése mellett érdemes megfigyelni a társadalom által a nőkre kiosztott sokféle szerepkört (család, munka, női szerep stb.), melyek közül egynek is bőven

elég lenne eleget tenni, hát még mindnek egyszerre! Vekerdy (2005: 156) ekképp mutatja be frappáns tömörséggel a helyzetet:

Tessék megnézni egy influenzás férfit és egy influenzás nőt. Látni lehet, hogy itt valami teljesen félrecsúszott. A férfi halálra váltan sipákol az ágyban, és limonádét meg madártejét követel, meg hogy tessék őt békében hagyni, szenvedni. És a nő, ugyanebben a helyzetben? Ellátja a háztartást, mos, főz, takarít, bevásárol. Melyik a férfiasabb attitűd? Mi fordult itt meg? És miért?.

Csoda-e, ha a tanár/orvos stb. nők többsége a folytonos helytállásban elfárad, s előbb-utóbb kiég? Arról ne is beszéljünk, mi történik, ha férjén kitör a változás iránti vágy és egyedül marad mindenre....

Az önismeret hiányát említeném még harmadik veszélyeztető tényezőként. „Ön-magunk megismerése kaland, amely váratlan messzeségekbe és mélységekbe vezet”, írja C.G. Jung (1977). Miért van mégis, hogy kellő önismeret nélkül sodródik valaki a pl. pedagógusi pályára, amit sem türelemmel, sem kellő humorral, sem toleranciával, empátiával nem bír, s persze, előbb-utóbb elfárad, kimerül, kiég? Jung (1977:72) érdekesen fogalmazza meg gondolatait ezzel kapcsolatosan: „Az önismeret hiány megfoszt bennünket attól a képességtől, hogy helyesen bánjunk a rosszal”. Érdekes ezt a nevelésre-oktatásra vonatkoztatva átgondolni: miért süti rá a rossz, gonosz, lusta - a sor végtelen- bélyeget oly sok tanár gyerekeinkre? Ahelyett, hogy kellő módon oldaná meg a pedagógiai problémákat a saját maga sikerélménye és a hallgató pozitív előrelépése érdekében? A rengeteg dühös gondolat, támadásra való állandó készenlét elveszi az energiát, s már csak rutinórákra és sematikus megoldásokra futja. C. R. Rogers (1961:89) így ír erről: „...az élet számos területén a hidegen professzionális pózolás egyik fő oka az, hogy kiépítse és fenntartsa a...’biztonságos’ távolságtartást.” Azaz, a pozíció birtokosa nem érzi jól, biztonságban magát saját bőrében ahhoz, hogy más problémáját előítélet nélkül, segítő szándékkal tanulmányozza. A folyamatos küzdelem – saját magával és a rá bízottakkal - elfáraszt, kiéget, de a tanár/segítő/orvos stb. a pályán marad, mert – szintén társadalmi okból – a pályaváltás szinte lehetetlen, de legalábbis nagyon behatárolt (pl. jelentős pénztőke kellene hozzá, ami persze egy mai „segítő” fizetésből lehetetlen). Tovább idézve Jungot (1977:71): „A belső megszilárdítás tudatos végrehajtásának az emberi kapcsolat elengedhetetlen feltétele, mivel az embertársainkhoz való tudatos, elismert és akceptált kapcsolódás nélkül nem valósulhat meg a személyiség szintézise.” Ez a gondolat vezet át az általam a kiégés elkerülésének lehetőségeinek tartott gondolatokhoz..

A kiégés fentebb említett (főként társadalmi) okain nem tudunk változtatni, személyiségünk fejlesztésén viszont annál inkább munkálkodhatunk. Személyes tapasztalatom az, hogy ami elmélyíti a segítő önismeretét, az jót tesz a „segítettnek”, s az egész egy pozitív folyamatot generál, melyben pl. az oktató-hallgató konfliktus helyett a probléma pozitív, mindkét fél számára hasznos megoldására kerül a hangsúly. Ezt Carl Rogers (1961: 88) a következőképpen fogalmazta meg: „...amennyiben képes vagyok sikeresen segítő kapcsolatot létrehozni önmagammal – amennyiben érzékenyen tudatában vagyok saját érzéseimnek és egyben el is tudom fogadni ezeket -, akkor nagy valószínűséggel egy másik személlyel is létre tudok hozni hasonló

kapcsolatot”. A segítő kapcsolat sikere energiát ad, és – külső (pl. a fentebb említett, pályával, társadalommal kapcsolatos) körülményektől független - elégedettséggel tölt el saját magam fejlődésével kapcsolatban, másrészt a segítés sikerélménye is feltölt, a segített öröme, jó érzése pedig visszahat a segítőre.

A humor hatalmas eszköz a pszichikai energiákat elpusztító konfliktushelyzetek elkerülésében. Nemhiába nevezi Shopenhauer a humort „az ember egyetlen isteni tulajdonságának” (Jung 1977: 51) A humor lehetőséget ad arra, hogy magunkat is, másokat is kellő távolságból szemlélhessünk (Viktor E. Frankl, 1988), a kellő távolság pedig megkönnyíti a konfliktushelyzet „tekintélyvesztés-mentes” megoldását. Lin Yutang (2000:235) szerint „A túlzott komolyság valójában az erőlködés jele, az erőlködés pedig a tökéletlen ill. hiányos tudásra utal”. Ezeket a gondolatokat érdemes lenne bevenni az egyetemi képzések gyakorlatába....

A kiégés, elfáradás elkerülésének módját fogalmazza meg számomra indirekt módon Victor E. Frankl (1988:130)....mégis mondj igent az Életre! című munkája a következőképpen: „Minél jobban elfeledkezünk önmagunkról – azzal, hogy átadjuk magunkat egy szolgálni való ügynek vagy egy szeretni való másik embernek – annál emberibbek vagyunk, és annál inkább megvalósítjuk önmagunkat.Más szóval, az önmegvalósítás csak az önmagunkon való túlmutatás melléktermékeként lehetséges.” S itt visszatérek a fentebb már említett gondolathoz, csak ellenkező irányból: a hallgatónak/segített személynek kívánok használni – hosszú távon ÉN lépek előre az önismeretben, önmegvalósításban, azaz belső békében, nyugalomban, a kiégés elkerülésében.

Zárogondolatként említem az aktív kikapcsolódás fontosságát, vagyis inkább az ehhez való viszonyulást. Szomorú tapasztalatom, hogy kollegáim többsége időmilliomosnak tekinti azt, aki törődik magával – olvas, sétál, sportol, saját magára időt szán – pedig, ahogy Vekerdy számos helyen leírta, az olvasás belső képalkotása olyan feszültségoldó eszköz, amire minden pszichikai energiával dolgozó embernek szüksége van. E tevékenységek nélkül, állandó, monoton munkavégzés mellett a legderűsebb személy is elfakul és megfárad.

Irodalom

- Rogers, C.R. (1961) *Valakivé válni* Edge 2000 Kft, Budapest
 Lin Yutang, 2000 *Az élet sója* Budapest:Tericum
 Bagdy E.-Daubner-B.-Popper P., 2004: *Öröm, harmónia, boldogság* Saxum, Budapest
 Moreno, J.L. *Psychodrama*, Vol. 1. Beacon, NY: Beacon House. *Psych. Abs.*, 20, 4706.
 C.G. Jung (1977): *Gondolatok az álomról és önismeretről*, Kossuth Kiadó, Budapest
 Popper-Ranschburg-Vekerdy (2005) *Sorsdöntő találkozások: szülők és gyermekek*, Saxum, Budapest
 Balogh-Dúl-Popper (2004): *Önismeret, emberismeret, világismeret*, Saxum, Budapest

A gyermeknyelv kutatásának újabb eredményei

Lengyel Zsolt

Az alábbiakban vázaltszerűen a modern gyermeknyelvi kutatások néhány vonását hozzuk szóba.

1. Eklektikusság

A nem túl távoli múltban sajátos váltakozásnak lehettünk tanúi. A gyermeknyelv kutatása részben átélte a valamelyik diszciplína (rendszerint a pszichológia vagy a lingvisztika) egyeduralmát, majd az interdiszciplináris éra (pszicholingvisztika, szociolingvisztika) következett. Napjainkban inkább a transzdiszciplináris szemlélet dominál: a gyermeknyelv kutatásában a lingvisztika, pszichológia, kommunikációelmélet, neurológia stb. tudományok kérnek részesedést, miközben gondosan ügyelni kell a részesedés arányaira, amelyet nagy mértékben befolyásol az a tény, hogy a gyermeknyelv sok tekintetben alkalmazott tudomány. A transzdiszciplináris közeliítés fontosságát két vonatkozásban emeljük ki.

Igen fontos a neurológiai, sejtbiológiai, evolúciós biológiai szemlélet és eredmények figyelembe vétele akár a nyelvi ontogenezis, akár a nyelv filogenezise szempontjából.

A másik fontos csomópont a nyelvi fejlődés szociológiai kötődései. Olyan fontos kérdések színhelye ez a terület, mint a nyelvi mobilitás, a lingvicizmus és az iskoláztatás.

2. „Prelingvisztikai” szakasz

Talán a prelingvisztikainak mondott fejlődési szakasz vizsgálata esett át az utóbbi évtizedekben a legnagyobb változásokon, ami leginkább a transzdiszciplináris közeliítésnek köszönhető. A megújulás forrásai egyfelől a neurobiológia, másfelől a kommunikációelmélet volt.

2.1 A neurobiológia (elsősorban Ungerleider és Mishkin kutatásainak köszönhetően) a látórendszer első életévben való fejlődésének új oldalát tárta fel –az új kísérleti eljárásoknak, technikáknak köszönhetően. A téri észlelés és megismerés neurológiai alapjai roppant hamar kialakulnak (filogenetikus örökség). A látás egyik rendszere, amelynek neurológiai reprezentációja van az ún. forma iránt érzéketlen HOL rendszer, ami a téri ismeretek verbális megfogalmazásának lesz majd az alapja. E rendszer relációérzékeny, és a következő alapkategóriákkal rendelkezik: cél, vonatkoztatási tárgy, reláció [tartály, illetve felület], ösvény, azaz az első életévben ezekre az ismeretekre tesz szert a csecsemő, miközben még nem „beszél”. A szemlélő könnyen észreveszi, hogy a kúszni tudó néhány hónapos csecsemő igen célirányosan közelíti meg a keze ügyénél távolabbi tárgyakat. Tehát rendelkeznie kell valamiféle téri ismeretekkel, közelebbről: az útvonal, a megközelítés és a céltárgy ismeretével, észlelésével és „értelmezésével”. Könnyen konstatálható az is, hogy valamiféle tudással rendelkezik magáról a gravitációról. Ha önmaga az okozója egy tárgy leesé-

sének (pl. a járókából kidobja a kockát), soha nem retten meg, tehát elvárásai vannak bizonyos esemény bekövetkezését illetően. Ugyanakkor az ehhez hasonló váratlan eseményre összezeressen, ha nem ő az esemény okozója, ugyanis nem számít rá.

A látórendszer másik, az első életévben kialakuló rendszere a MI rendszer, ami a forma iránt érzékeny (majd a későbbi „főneveknek” feleltethető meg, illetve ezekért felelős agyi területről van szó). Még a tényleges (hangzó) nyelvi tudás előtt jelenik meg ez a rendszer. Ennek köszönhető, hogy tekintet nélkül a konkrét formákra a gyerek mindent (amit a méret enged) kézbe tud venni, fel tudja emelni, tud rajta és vele manipulálni.

2.2 A térről és a tárgyról a prelingvisztikai korszakban szerzett nem nyelvi (tehát kognitív) ismeretek előbb-utóbb nyelvi megfogalmazást nyernek. A téri kifejezéseket illetően a nyelvek alapvető különbségeket mutatnak fel. Az egyik nyelv inkább a főnévi csoporton jelöli a tériséget, a másik nyelv inkább az igei csoporton. Különbőség van abban is, hogy a többtényezős téri jelentésből mit fejez ki az egyik, mit a másik nyelv. A tartály (benne van) és a felület (rajta van) jelentések megkülönböztetése meglehetősen általános. Azonban, hogy a benne levés szoros vagy laza, az már sajátlagos nyelvi jelentés (pl. koreai), minthogy az is, hogy a rajta levés vízszintesen vagy függőlegesen értendő (német). Kiderült, hogy e sajátlagos nyelvi jelenségek és jelentések igen korán megjelennek. Ennek – és természetesen más nyelvi jelenségeknek is – köszönhetően a korábbi univerzalizmus gyengült, előtérbe kerültek a sajátlagos nyelvi jelenségek vizsgálata. E nézőpontváltás a szintaxisban is lejátszódott. A korábbi transzformációs generatív közelítést Chomskynál felváltotta a paramétergyűjtemény, paraméter beállítás szerinti közelítés.

2.3 A szóbeli érintkezés egyaránt mozgósítja a nyelvi kompetenciát (a szűkebben vett nyelvi tudást) és a kommunikatív kompetenciát. Az utóbbi is összetett: magában foglalja a társalgás adott nyelvközösségi szabályait (megszólalás joga, beszédjog fenntartása, beszédjog átadása stb.), az averbális jelek adekvát használatát stb.

A gyermek kezdetben a kommunikátori és nem a grammatikus ismereteket sajátítja el, lévén hogy az előbbi némileg könnyebb, mint a második. E tényről vallanak a korai anya-gyermek kommunikációs események, „dialógusok”. Ugyancsak a kísérleti és megfigyeléses technika fejlődésének köszönhető, hogy a szóban forgó életkort („prelingvisztikai” szakaszt) strukturáltabban látjuk. Az anya a már néhány hetes, vagy néhány hónapos csecsemő különböző megnyilvánulásait értelmezni igyekszik. Minden vokalizációnak (bőfögés, tüsszentés stb.) igyekszik valamilyen jelentést tulajdonítani, eközben bátorítja csecsemőjét. (Zárójelben jegyezzük meg, hogy ez az anyai magatartás kultúrától függ; az észak-amerikai és európai nyelvi közösségek járnak el a fent részletezett módon). Bátorítja, motiválja, igyekszik a szemkontaktust minél hosszabb időre fenntartani (a figyelem koncentrációs alapja lesz), kialakítani, közben mosolyog. Az első életév során az anya is „fejlődik”: ahogy korosodik a baba, úgy változik az anya magatartása is. A fejlődés ütemének megfelelően egy idő után a babának már csak azokat a vokalizációit „jutalmazza”, melyek az adott nyelv fonetikai mintázatával valamilyen hasonlóságot mutatnak (szótag, hangrend, fonotaktikai elrendezés stb.). Az anyai magatartás tehát segíti az első szavak megjelenését.

A gyerek tehát előbb lesz kommunikátor, mint grammatikus.

3. Végül a hangzó és az írott nyelv viszonyát hozzuk szóba. A nyelvelsajátítás elmélete és gyakorlata rendszerint a hangzó nyelv birtokba vételét tekinti nyelvelsajátítási folyamatnak mind az „alany” (a gyerek), mind az „objektum” (a percepció számára rendelkezésre álló szenzáció) szempontjából. Azt feltételezi – hamisan –, hogy a gyereket csak hangzó (nyelvi) világ veszi körül. Tetézi a problémát azzal, hogy a nyelvi innátát (amely sajátos indítómotor szerepet játszik a nyelvfejlődés megindulásában) úgy kezeli, mintha az csak a hangzó formát foglalná magában. Az elsőként jelnyelvet elsajátító gyermekek nyelvi ontogenezise sem támogatja a fentebb vázolt jelenséget, különösen nem a szóba hozott restriktciókat. Számot kell tehát vetnünk azzal a helyzettel, hogy a gyerek nem csak beszélő, hanem író és minden másféle vizuális ingerrel szolgáló világba születik, másfelől azzal, hogy az innáta nyelvi képességek nem korlátozódnak a hangzó formára, azaz a nyelvi képességek függetlenek a manifesztáció módjától (ami elvben már régóta ismert).

Nehéz nem felfedezni, hogy megváltoztak a társadalmi viszonyok, különösen megváltoztak mezo- és mikrotársadalmi szinten. Ugyanis – köszönhetően a szociolingvisztikának – a makro-szintű nyelvi változásokról, állapotokról stb. aránylag jó ismereteink vannak. Kevesebb az empirikus kutatása, még inkább elmaradt az elméleti keretbe foglalása azoknak a mindennapi jelenségeknek, hogy az óvodába gyalog, tömegközlekedéssel, autóval eljutó 4-6 évesek számára napi élmény, szenzáció az utcai feliratok, plakátok, reklámok. Ráadásul ezek szándékosan úgy készülnek, hogy minél feltűnőbbek legyenek. A gyerek nem tudja nem észrevenni ezeket, természetes gyermeki kíváncsiságának köszönhetően pedig meg akarja fejteni ezeket az izgalmas dolgokat. Hangosan betűzi a feliratokat, vagy a részből következtet az egészre (egy ismerős betű alapján az egész szót kitalálja stb.). A mai gyerekek többsége több autót (járművet) lát, mint állatot. Különösen a fiúgyerekek hamar érzékenyek lesznek a márkajelzésekre, feliratokra, amelyek szintén a vizuális minta szerinti felismerést szolgálják. Nem folyik rendszeres empirikus kutatás a tévé és más műsorszórók írott nyelv irányába gyakorolt hatásáról. Kiemelten kell megemlíteni az otthoni számítógépezés terjedését: már a 2-3 évesek elemi szintű tudásra tesznek szert (a képernyőn való megjelenés oka a billentyűzet nyomkodása, melyik gombot kell megnyomni, hogy a CD be- vagy kiugorjon stb.). Ezekkel az „ismeretekkel” sem az óvoda, sem az iskola nem nagyon tud mit kezdeni.

Az ismeretszerzési források más irányba is bővülnek. A mai gyerekek (vagy egy részük) a korábbinál hamarabb találkozik – ilyen vagy olyan okoknak köszönhetően – az idegen nyelvvel, nyelvekkel. Ezen esetek empirikus kutatása is még várat magára.

Rövid szövegek hallás alapú feldolgozása – rádióhírek megértése német nyelven

Rákli Veronika

1. Bevezetés

A következőkben egy olyan kutatás eredményeit összegzem, amely **német nyelvű auditív hírek** megértését vizsgálja, felnőtt **német anyanyelvűek** körében. A felmérés előzménye egy korábban, azonos módszerekkel elvégzett magyar hírértési vizsgálat. Akkor 5 **beszédértést nehezítő tényezőt** vizsgáltam: a hibás grammatikai megszerkesztettséget, a zenés híradót, a túl gyors, a túl lassú beszédet és egy beszédhibát, a selypességet. Így a német anyanyelvűek körében is ez az öt tényező adta a kutatásom alapját.

2. Anyag, módszer, kísérleti személyek

A kutatási módszerek közül a **felmérést** választottam. Az említett öt szempont alapján **két korosztályt** jelöltem ki: tizennyolc és huszonöt év közötti fiatalokat, illetve hatvan év fölötti időseket. **Kísérleti és kontrollcsoportokkal** dolgoztam. Összesen hatvan fővel végeztem el a vizsgálatot, vagyis négyszer tizenöt fős csoportokban. (A fiatalok csoportjába a Wiener Uniwersität hallgatói és diplomával nem rendelkező érettségizett dolgozók tartoznak, míg az idős korosztályt különböző idősotthonok lakói teszik ki.)

Öt híradót állítottam össze az öt szempontot szem előtt tartva. Minden egyes híradóban 5 hír szerepelt.

A **grammatikai megformáltság** alapján készítettem egy jól és egy hibásan szerkesztett szöveget. Minden egyes hírben egy változó volt. Ezek a következők: mondat szintaktikai túlterheltsége, passzív szerkezet, idegen szavak és kifejezések, analitikus-szintetikus szerkesztettségű mondat és vonzatkontamináció. A hangszalagra rögzített, nyelvtanilag rosszul szerkesztett híreket a kísérleti, a jól formáltakat a kontrollcsoport hallgatta meg.

Az előadási sajátságok vizsgálatához négy nyelvtanilag helyesen formált, öt-öt hírből álló híradós szöveget készítettem, melyeket szintén két-két különböző felvételen rögzítettem: **zenével és zene nélkül, túl gyors és normál beszédtempóval, túl lassan olvasva és normál tempóval**. Beszédhibaként szintén a **selypességet** választottam, melynek megfelelője a hibátlan beszédhangokkal előadott olvasás. A magyar kutatási eredmények alapján a megértési nehézségeket okozó előadásmódban interpretált szövegeket – zenével, túl gyorsan, túl lassan, beszédhibákkal - a vizsgálati csoportok hallgatták. A helyesnek ítélt hírmondást – zene nélkül, normál beszédtempóval, beszédhibák nélkül - a kontrollcsoportnak játszottam le.

A valóságérősséget ott próbáltam belecsempészni a vizsgálatba, hogy hivatásos hírszerkesztőt kértem a hírek felolvasására. A Radio Wien 5 hírszerkesztője vállalkozott a feladatra. A híradók hosszúsága a mai kereskedelmi rádiózás hírblokkjainak megfelelnek, átlagosan 2 percesek, amivel úgyszintén a valóságfaktor erősödött.

A fiatalok közé szándékosan válogattam hét-hét fiút és nyolc-nyolc lányt, hogy a **nemek közötti beszédértési különbségekre** is fény derülhessen. Az idősök között nem tudtam ilyen nemi arányt felállítani. Hatvan év fölött éppen ezért nem vizsgáltam nemek közötti beszédértési különbségeket.

A híradókat egyszer lehetett meghallgatni, jegyzetelni tilos volt. Minden egyes szöveg elhangzásakor megállítottam a szalagot, és arra kértem a vizsgálati személyeket, hogy írjanak le minden elhangzott hírt olyan részletességgel, amennyire csak vissza tudnak emlékezni. Az információkat nem kellett az elhangzási sorrendben visszaadni, szabadságot adtam a hírek felidéződése alapján.

Az írásokat kétféleképpen elemeztem. Megszámoltam, **hány szóval** ír le egy vizsgálati személy egy hírt, egy híradót. A hipotézis szerint minél jobban érti az elhangzottakat a hallgató, annál több szóval tudja visszaadni a híreket. (Ez általában igaz, de nem kivétel nélkül.)

A másik elemzés szerint **fő ideákat** állapítottam meg a megszerkesztett hírekben. A fő ideák pontos felismerése az értés biztonságáról, pontosságáról nyújt felvilágosítást. Attól függően, hogy hány ideát emeltem ki, száz százaléknak vettem. Majd megnéztem, mennyi idea található egyes vizsgálati alanyok egy-egy hírében, híradójában. Aránypár alapján átszámoltam százalékos formába az eredményeket.

A **hibás állításokat** is megkerestem. Hibás állításnak vettem az olyan leírt információt, amely **nem hangzott el**, és az olyan **félreértett információt**, ami máshogy hangzott el a hírekben. Minden tévesztés a félreértésekről ad információt.

3. Hipotézisek

A felmérés során a következő hipotéziseket állítottam fel:

- a kísérleti csoportok – mind az időséké, mind a fiataloké – eredményei rosszabbak lesznek, mint a kontrollcsoportok eredményei;
- a fiatalok és az idősök azonos csoportjainak eredményei közül mindig a fiatalokéi lesznek a jobbak;
- a 18 – 25 év közötti lányoknak jobbak lesznek a hírártási eredményei, mint a fiúknak;
- a legnagyobb teljesítménykülönbség a selypesség és a tiszta beszéd közötti relációban lesz;
- a fiatalok teljesítményét a túl gyors olvasás csak kismértékben fogja befolyásolni negatív irányban;
- a túl lassú beszédet közel olyan jól fogja érteni az idős korosztály, mint a normál tempójút;
- a zenés szöveg az idősök beszédértését nagymértékben negatívan befolyásolja;
- a zenés szöveg kismértékben befolyásolja a fiatalok beszédértését.

4. A kísérlet eredményei

A kísérlet feldolgozása - szószám, fő ideaszám, hibás állítás - során kapott eredmények jól alátámasztották előfeltevéseimet, de bizonyos szempontból ki is egészítették azt. A kísérlet eredményeinek bemutatását a csoporteredmények ismertetésével kezdem, majd áttérek a híradónkénti összehasonlító elemzésre.

Az előfeltevések között első helyen azt említettem, hogy a kísérleti csoportok – mind az időseké, mind a fiataloké – eredményei rosszabbak lesznek, mint a kontrollcsoportoké. A kísérletben beigazolódott ez a hipotézis: a kísérleti csoportok kevesebb szóval, kevesebb főideával és több hibás állítással írták le a híreket.

Ha a fiatalok és idősek megfelelő csoporteredményeit összevetjük, akkor azt mondhatjuk, hogy

a fiatalok kontrollcsoportbeli eredménye

a leírt szavak száma alapján majdnem két és félszer (2,45),

a fő ideák százalékos aránya alapján majdnem kétszer jobb (1,98);

a fiatalok vizsgálati csoportbeli eredménye

a leírt szavak száma alapján majdnem háromszor (2,84),

a fő ideák százalékos aránya alapján kétszer jobb (2,0), mint az időseké.

Tehát a fiatalok és idősek azonos csoportjainak teljesítményei közül a fiataloké a jobb.

Az idősek azonban arányaiban kevesebb hibás állítást írtak le, mint a fiatalok, de ez köszönhető annak, hogy ilyen nagyarányú a szószám különbség a két korosztály között.

Az előfeltevések között kérdésként szerepelt, hogy az idősek kontrollcsoportja vagy a fiatalok kísérleti csoportja éri el a jobb eredményt. Ha „beszédértési ranglistát” akarunk a csoportok között felállítani, akkor a legjobb eredményt a fiatalok kontrollcsoportja érte el. Ők írták le a legtöbb szót, a legtöbb főideát. Második helyen a fiatalok kísérleti csoportja áll. Ez azért érdekes, mert a fiatalok, ha a szószámokat tekintjük, akkor több mint másfélszer (1,75), ha a fő ideák alapján tesszük az összehasonlítást, akkor 1,3-szor jobban értették meg a beszédértést nehezítő előadásmódú szövegeket, mint az idősek a hibátlanul interpretált szövegeket. Az utolsó helyen a 60 éven felüliek vizsgálati csoportja áll, ahogy feltételeztem.

A kísérlet eredményei arra is fényt derítenek, hogy a fiatalok lány- vagy a fiú-csoportja érti-e jobban a híreket. A fiúcsoporthoz eredménye egy esetben volt jobb, mint a lányoké, mégpedig a szószámok tekintetében a kontroll csoportoknál. Egyébként a lányok eredményei a jobbak mind szószámok (átlagban kifejezve), mind ideaszámok tekintetében. Tehát minimális ugyan a különbség, de a fiatal lányoknak jobb a beszéd- és hírértési teljesítménye.

A híradónkénti eredmények alátámasztják az összesített eredményeket. Vagyis a kontrollcsoportok mind az öt híradóban jobb teljesítményt nyújtottak, mint a vizsgálati csoportok mind a szószámot, mind az ideaszámot tekintve. A fiatalok és idősek azonos csoportjainak teljesítményei közül a híradónkénti összehasonlításban is a fiataloké a jobb. A „**beszédértési ranglista**” sem változott az öt híradó egyikében sem.

A híradónkénti eredményeket - szószámok és ideaszámok tekintetében - egyszerre vizsgálva megállapítható, hogy melyik előadásmód az, amelyik a legjobban megnehezítette a hírtétést, és melyik kevésbé. A kísérleti szempontokra azonban nem egyformán reagáltak a 60 éven felüliek, illetve a 18 és 25 év közöttiek. Ezért két sorrendet állítottam össze – 1-es a megértést legjobban nehezítő, 5-ös a megértést legkevésbé zavaró előadásmód:

18 – 25 éves korosztály:

1. Beszédhiba
2. Túl lassú beszéd
3. Rossz grammatika
4. Túl gyors beszéd
5. Zenével

60 év feletti korosztály:

1. Hadarva
2. Beszédhiba
3. Rossz grammatika
4. Zenével
5. Túl lassú beszéd

A fiatalok hírtétését a beszédhiba zavarja a legjobban (a kontrollcsoport több mint másfélszer írt több szót és ideát, mint a kísérleti csoport), a legkevésbé a zenés híradó befolyásolta a hírtétést (1,1 tized a szorzó). A túl gyorsan és a normál tempóval felolvasott híradók hírtétése között a szorzó 1,3. A lassú beszéddel felolvasott szöveg megértése azonban sokkal rosszabb, mint a normál tempójúé (a szorzó 1,6).

Most nézzük meg az időseknél kialakult sorrendet. A 60 éven felüliek hírtétését a túl gyors beszéd zavarja a legjobban (a kontrollcsoport 2,2-szer írt több szót és ideát, mint a vizsgálati csoport), a legkevésbé a túl lassú beszéd (a kontrollcsoport majd ugyanannyi ideát írt le, mint a vizsgálati csoport. A beszédhiba az időseknél is az egyik legrosszabb hírtétési teljesítményt eredményezte (a szorzó 2). A hibás grammatikával szerkesztett híradó az eredmények alapján a harmadik legnehezebben érthető szöveg (a szorzó 1,7). A zenés előadásmódot meghallgatott vizsgálati csoport teljesítménye 1,3-szor rosszabb, mint a zene nélküli szöveget meghallgató kontrollcsoporté.

A félreértések tekintetében most csak a legérdekesebb eredményekre mutatok rá. A fiatalok vizsgálati csoportja a beszédhibás szöveget, majd a zenés és a lassú előadásmódot értette a legjobban félre. Az idősek a beszédhibás és a zenés szövegeket értették a legjobban félre. Érdekesség, hogy az időseknek lejátszott lassú szöveg elhangzása után kevesebb félreértést regisztráltam, mint a normál tempójú híradó után.

Mindent egybevetve megállapítható egy közös rangsor a különböző szempontok szerint.

Közös sorrend

1. Beszédhiba
2. Túl gyors beszéd
3. Hibás grammatikai megszerkesztettség
4. Túl lassú beszéd
5. Zenével

Ha az eredményeket összevetjük az előfeltevésekkel, akkor a következőket állapíthatjuk meg:

a beszédhibával és a tökéletes beszédtechnikával előadott híradók között lett a legnagyobb teljesítménykülönbség,

és nem a grammatikailag rosszul, illetve jól szerkesztett híradók között, mint ahogy azt feltételeztem.

A legkevesebb szó- és ideaszámot a túl gyorsan felolvasott híryanag elhangzása után írta le az idős korosztály.

A fiatalok teljesítményét a túl gyors felolvasás csak kismértékben, de negatív irányban befolyásolta.

Az időseknel a túl lassú beszéd tényezőjénél született a legkisebb eredményromlás a helyes előadásmódhoz képest.

A fiatal korosztály a túl lassú beszéd meghallgatása után kevés szó- és ideaszámot írt le, vagyis beszédértésüket nagymértékben rontja a túl lassú beszédtempó.

A zenei aláfestés az idősek hírértési teljesítményét jobban rontja, mint a fiatalok hírértését.

5. Összefoglalás

A német nyelvű hírértési vizsgálat eredményei hasonlítanak a korábban magyar nyelven végzett kutatásom eredményeire (Rákli 2004). Mivel a két nyelv eredményeinek összehasonlító elemzése újabb tanulmányt igényel, ezért most csak a német nyelvű eredmények következtetéseit vonom le.

A kísérlet eredményei rámutatnak arra, hogy a hírek interpretációjának minőségére adó német nyelvű rádióknak a leginkább arra kell figyelniük, hogy beszédhibás hírolvasót ne alkalmazzanak. A helyes beszédtempó megválasztása szintén fontos kritérium a hírolvasásnál, hiszen a fiatalok a túl lassú beszédmódot nem képesek befogadni, az idős korosztály értését pedig a túl gyors olvasás nehezíti a legjobban. A félreértéseket generálja a grammatikailag hibás szöveg is. A zenés híradó nem ront olyan nagy mértékben a fiatalok beszédértésén, mint az idősekén, de az eredmények alapján továbbra is elmondható, hogy a hírek alatt nem érdemes „gumizet” használni.

Irodalom

Rákli V. 2004. Rövid szövegek hallás alapú feldolgozása – Rádióhírek megértése. *Alkalmazott nyelvtudomány.*

Az óvodai előkészítő programok hatása az írástanulásra

Turcsiné Tanczenberger Szilvia

1. Bevezetés

Az ismertetésre kerülő vizsgálat egy hosszabb kutatást előkészítő felmérés volt, amely összefüggéseket keresett a gyermekeknek az óvodában és az általános iskola 1. osztályában nyújtott teljesítménye között. Kijelenthető-e, hogy azok a gyerekek, akik jól teljesítettek az iskolaérettségi vizsgálaton (különös tekintettel az írással kapcsolatos feladatokra), az 1. osztályban is ugyanolyan jó eredményeket érnek el?

A kutatásban az elsajátítási folyamat adott állapotának bemutatása és a hibák pszicholingvisztikai elemzése lesz a cél. Az írás pszicholingvisztikai szempontú magyar ontogenetikus eseteirását még nem készítették el, az írás és az íráshibák vizsgálata elsősorban pedagógiai és pszichológiai aspektusú (Lengyel 1999:10).

Tekintsük át először a vizsgált óvoda nevelési programját, valamint az első osztályban alkalmazott írás- és olvasástanítási módszert.

2. Óvoda

Az óvoda saját nevelési programja alapján működik. Az óvodai életben a következő tevékenységformákat különböztetik meg:

Játék: például gyakorló-, szerep-, szabályjáték stb.

Mozgásra nevelés: például a gyermekek természetes mozgásának fejlesztése, mozgástapasztalatainak bővítése stb.

Irodalmi nevelés: A gyermekek pozitív személyiségjegyeinek alakítása, értelmi, érzelmi, erkölcsi fejlődésének elősegítése. Járuljon hozzá az érzelmi biztonság megteremtéséhez. Növelje a kultúraértékek iránti fogékonyságot, segítse a gyermekek iskolai életre történő felkészítését.

Zenei nevelés: A közös éneklés, közös játék öröme, a gyermekek zenei ízlésének, esztétikai fogékonyságának alakítása.

Vizuális nevelés: A gyermekek tér-, forma-, színképzetének gazdagítása, esztétikai érzékenységük, szép iránti nyitottságuk, igényességük alakítása.

Környezeti nevelés: A gyermekek pozitív érzelmi viszonyának kialakítása a természeti-emberi-tárgyi világ értékei iránt. A környezettudatos magatartás kialakítása.

Munka: Ismeretek, információk szerzése a tárgyi világról, a személyiség, a társas kapcsolatok fejlesztése stb.

Tanulás: Egyrészt spontán, másrészt a nevelési célok érdekében sajátosan szervezett tevékenység. A sokféle tevékenységi körben végzett tanulás lehetőséget

ad az érdeklődés kielégítésére, a tapasztalatszerzésre, a gondolkodás örömeinek átélésére, alkotásra és a tárgyi környezet szépségének felfedezésére.

Fejleszti a teljes személyiséget. A tanulás rendezi a gyermekek spontán tapasztalatait, fejleszti érzelmi képességeit.

Elengedhetetlen pedagógiai sajátosság az odafigyelő, biztató magatartás, a feladatok komplex átlátása. Az óvodában a tanulás, mint gyermeki tevékenység az összes nevelési területen érvényesül.

Játsszószobák: Az óvodában speciális lehetőség, hogy a 4-5 és az 5-6-7 éves gyermekek naponta 9⁴⁵-10⁴⁵-ig szabadon eldönthetik, hogy melyik speciálisan kialakított játsszószobában, játsszóterületen játszanak, heti egy nap kivételével, amikor is uszodába mennek. Céljuk a gyermek sokirányú személyiségfejlesztése, speciális színterek teremtésével, tevékenységi körének bővítésével, lehetőségeinek kitágításával kreativitásának, fantáziájának motiválása, aktivizálása. A művészeti neveléssel segítik a kultúrártékek iránti fogékonyságot, a gyermekek iskolai életre történő felkészítését. Feladatuk a gyermek egyéni fejlődési üteméhez igazodó gyakorlási lehetőségek teremtése a zenei, manuális, mozgásos képességek fejlesztése érdekében.

Speciális játsszószobák: tornaszoba, kézműves szoba, zeneszoba (Helyi óvodai nevelési program é.n.)

3. Lovász Gabriella intenzív-kombinált programja

A betűtanulást semmilyen előprogram nem előzi meg, azonnal olvastat. A módszer olvastatva ír, a betűk tanításánál figyelembe veszi a homogén gátlás jelenségét. Szorgalmazza a hangoztatást, de nem szótagoltat.

A **Betűvásár** a "Lovász-féle integrált anyanyelvi program" első egysége, az olvasás-írás tanulásának kezdő szakaszát, a kis- és nagybetűk megtanulását tartalmazza. A betűket meglehetősen gyorsan, csoportokban tanítja (hatot egyszerre). A betűfelismerés biztonságát a gyakori ismétléssel éri el. A szavak olvastatásával a folyamatos olvasás gyors kialakítása a célja. Az írástanulás párhuzamos az olvasással. Munkatankönyv, sőt egyszerre szerepelnek benne olvasás, írás és nyelvtani feladatok. Az olvasástanulást három részre bontja:

Tájékozódási szakasz: a képekkel megtanítja az egyjegyű betűket. A hangzásban és/vagy az alakjukban hasonlókat egymástól távol tanítja. Írás-előkészítő és kézzelvezető gyakorlatokat végeztet.

Jártassági szakasz: újra tanítja a betűket. Elmélyül a betűismeret, valamint kiegészül a kettős betűkkel. Elkezdődik a betű-összeolvasás, és vele egyidejűleg az írott betűalakot is megtanulják.

Készség szintű szakasz: az íráshasználat megerősítésére írástechnikai gyakorlatokat végeztet, szavakat írat tollbamondással, valamint tö-, illetve egyszerű mondatok leírásával jelezteti vissza a szöveg megértését.

A **Gyermekvilág** az előző kötet feladatrendszerének a folytatása. A munkatankönyv egyik oldalán az olvasmányok, a másikon a hozzá kapcsolódó feladatok találhatóak. Az olvasási, írási, nyelvtani feladatok mind ebben a kötetben vannak.

A második, illetve harmadik osztály Lovász-tankönyvei az **Ablaknyitogató I-II.** és az **Idővándor I-II.** nevet viselik (Lovász 2000).

4. A kísérletről

A vizsgálatban az osztályból az a 10 tanuló (5 lány, 5 fiú) vett részt, akik az iskola előtt ugyanabba az óvodába jártak. A csoport homogén összetételűnek mondható, mert mind a 10 gyereknek legalább az egyik szülője középfokú végzettségű, valamint 7 gyermek legalább egyik szülője felsőfokú végzettségű. A kísérlet alanyai a hangzó magyar nyelv nyugat-dunántúli változatát beszélik. Ugyanakkor a magyar írásrendszer a „művelt köznyelvi forma” hangzó változatát veszi mintául. Mindannyian tudjuk, hogy minél nagyobb az adott nyelvjárás eltérése a köznyelvitől, annál nehezebb a gyerek dolga. A gyermekek közül csak 1 nem járt bölcsődébe, 2 fő fél évet, 4 fő 1 évet, 1 fő 2 évet, 2 fő 3 évet töltött ott. Ketten 4 évig jártak óvodába (mindketten bölcsődébe is jártak).

Az óvodában évente vizsgálták a mozgás, a testséma, az értelmi, nyelvi kifejező-képesség, a szociális, a téri, térbeli tájékozódás, a mozgás- és finommotorikus koordináció fejlettségét, valamint a szociális érettséget. Az iskolaérettségi vizsgálat során 8 gyerek nagyon jó eredményeket ért el. 2 fiú esetében az iskolérettségnek való megfelelés mellett néhány észrevételt tettek az óvónők: „A” fiú: szétszórt, figyelme tevékenységfüggő, ritkán rajzol, csak kérésre. Jó a finommotorikája, kezdetben kétkezes volt, és +1 évet töltött az óvodában. „B” fiú: későn kezdett beszélni (2,5 éves korban), nem nagyon szeret rajzolni, csak ha megkérik rá. Logopédushoz jár, finommotorikáját fejleszteni kell. A tanítónőt kértem meg arra, hogy a 2. osztály elején végezze el a felmérést. A dolgozat a következő feladatokból állt:

1. Feladat: Betűírás, betűfelismerés
8 gyerek hibátlanul teljesítette a feladatot, 1 fő szabályt tévesztett, és mindehova kisbetűket írt, 1 gyerek pedig 1 hibát vétett.
2. Feladat: Szómasolás írottól írottra
Helyesírási hibát senki sem vétett.
2 tanulónál kisebb írástechnikai hiba volt megfigyelhető. 1 tanuló az egyik szót nem másolta le, de ez a figyelmetlenségnek tudható be a dolgozat egészét vizsgálva.
3. Feladat: Szómasolás nyomtatottól írottra
8 hibátlan megoldás született. Az egyik gyerek sort tévesztett, rossz helyre írta a szavakat (írástechnikai hiba), a másikonál az írástechnika mellett helyesírási hiba is megfigyelhető (ékezet hiánya).
4. Feladat: Emlékezetből írás
8 gyerek esetében hibátlan megoldás született. 1 fő írástechnikai, 1 fő helyesírási hibát követett el.
5. Feladat: Tollbamondás
Egy gyerek hibátlanul, 7-en néhány hibával végezték el a feladatot, 2 gyermeknél volt megfigyelhető több hiba. Hosszú hangok, ékezetek, hosszú más-salhangzók és az ejtéstől eltérő hangjelölés okozott gondot.

6. Feladat: Önálló mondatírás

A feladatot 3 gyerek teljesítette hibátlanul, 6 fő kisebb helyesírási hibákat vétett; például rollerezik-rollerozik, mondatvégi írásjel, hosszú mássalhangzók. 1 gyereknél írástechnikai hibák is megfigyelhetők a helyesírási hibák mellett.

7. Feladat: Háromperces másolás nyomtatott szövegről

Helyesírási szempontból 3 fő hibátlanul, 4 fő 1 hibával és 3 fő több hibával másolt. 2 tanulónál itt is megfigyelhető volt írástechnikai hiba. Az írás sebességét vizsgálva a rendelkezésre álló idő alatt: 91 betűt másolt le több hibával 1 tanuló 69 betűt 3 tanuló (1 hibátlanul, 2-en 1-1 hibával) 62 betűt 1 gyerek hibátlanul 58 betűt 1 gyerek több hibával 55 betűt 1 gyerek hibátlanul 49 betűt 2 gyerek (1 illetve több hibával) 47 betűt 1 gyerek 1 hibával másolt le. Minden gyerek legalább 1 teljes mondatot lemásolt, ketten 2 mondatot, 1 gyerek pedig 3 mondatot tudott lemásolni a szövegből.

5. A hibák pszicholingvisztikai elemzése:

A korpuszban előforduló hibatípusokat az alábbi felsorolás mutatja be egy-egy példa segítségével:

Betűcsere:

Artikulációs, motorikus okból:

Zöngétlenedési folyamatok tükröztetése: *Eszt Zsófi is látja?* (3 db)

Optikai-vizuális észlelési és grafomotorikus kivitelezési okból:

Magánhangzó betűk cseréje *lobda* (labda), *rollerozik* (rollerezik) (Asszociáción alapuló elírás: *bicajozik*) (3 db)

Betűcserék betűkapcsolatokban: *látya* (látja) (2 db)

Kvantitás- és ékezetjelölés:

szekreny (szekrény), *dalól* (dalol), *rólerezik* (rollerezik), *Zsofi* (Zsófi), *késöb*, *később*, *kesőbb* (később), *varju* (varjú), *vízet* (vizet), *kutbol* (kútból), *játszotérre* (látszótérre), *rigo* (rigó), *szaltn* (szállt)

szaltn, *szált* (5 db) (szállt), *melé* (2 db) (mellé), *rólerezik* (rollerezik), *rolerel* (2 db) (rollerrel), *fölöt* (fölött), *késöb* (később), *hozájuk* (2 db) (hozzájuk), *pihheni* (pihenni)

Betűkihagyás:

Utolsó szótagban: *eltörtn* (eltörött), *dinne* (dinnye)

Szó belsejében: *ucán* (utcán)

Különírás: *meg jött* (2 db) (megjött), *majd nem* (majdnem), *el megy* (elmegy)

Mondat végi írásjelek (*pont*) elhagyása: 3 db (Lengyel 1999)

6. A felméréssel kapcsolatos pszicholingvisztikai észrevételek:

Értelmezési különbségek figyelhetők meg az egyes feladatok megoldásakor, amelyek

a feladatok nem egyértelmű megfogalmazásából erednek:

Az önálló mondatalkotásnál a feladat a következő volt: „Adj nevet a gyerekek és írd róla két mondatot!” A feladat megjelölése alatt szerepel egy rollerező gyerek képe, amelyet 1 gyerek figyelmen kívül hagyott.

a megelőző tanulási szakaszok szabályrendszerének követéséből származnak:

A másolós feladatokban, akik visszaemlékeztek a korábbi gyakorlatok szabályrendszerére, azok az előírt szavak, illetve a képek alá írták a megoldást.

Az önálló mondatalkotásos feladatban az alanyból és állítmányból álló tömondatok, bővített mondatok mellett összetett kapcsolatos mellérendelő mondatokat is alkottak a tanulók. Például: „A” tanuló: Tamás játszik. Tamás eszik. „B” tanuló: Bendi elment a játszótérre rollerrel. És utána elment a boltba venni valamit. „C” tanuló: Peti rollerezik az utcán. Peti elesett a rollerrel, és eltörött a lába.

7. Összegzés

Az óvodai iskolaérettségi felmérés észrevételei és az elért eredmények azt mutatják, hogy az óvodában jól fejlesztették az írott (vizuális) nyelv elsajátításához szükséges képességeket. A felmérés értékelésekor kiugró különbségeket nem találtunk. Releváns kutatási eredmények eléréséhez a vizsgálatot kontrollcsoport közreműködésével kell elvégezni.

Irodalom

- Lengyel Zs. 1999. *Az írás. Kezdet – folyamat – végpont*. Budapest: Corvina.
Lovász G. 2000. *Útmutató az első osztályos Lovász-tankönyvekhez*. Budapest: General Press.

Forrás

Rózsa úti Óvoda: Helyi Nevelési Program, Nagykanizsa.

Az észet mint idegen nyelv tanulásának pszicholingvisztikai megközelítése

Víghné Szabó Melinda

Jelen kutatásban – az észet nyelv tanulási folyamatának pszicholingvisztikai vizsgálatában – a nyelvelsajátítás és nyelvi produkció vizsgálata áll a középpontban. Mivel a magyar és észet rokon nyelvek, nem vonhatók ki a kutatásból az anyanyelvi nyelvelsajátításra vonatkozó elméletek sem.

Vizsgálati témám különböző területeket érint. Nézzük meg e területek összekapcsolódásainak lehetőségét. A nyelvészetet mint rendszert a grammatika felől közelítem meg. A rendszer kialakulása egyrészt létrejön az anyanyelv elsajátításakor, másrészt egy idegen nyelv tanulásakor. A nyelvi szintek egyúttal a nyelvelsajátítás irányát is kijelölik. Egy nyelv valamennyi eleme egy fonológiai, lexikai és grammatikai oppozíció tagja (Juhász 1975: 30). Idegen nyelv tanulásakor nemcsak az anyanyelvben és az idegen nyelven belül szembesülünk oppozíciókkal, de az anyanyelv és az idegen nyelv között is számos potenciális hibalehetőség megjósolható. Az idegen nyelvi hibák egy része a nyelvi rendszerek ütközéséből ered. A kétnyelvűségben felbukkanó egyik elmélet szerint idegen nyelv tanulásakor azonnal megjelenik az agyi struktúra nyelvi átrendeződése, amely így egy újabb nyelvi rendszer kialakulását segíti elő.

Ez a megközelítés a neurolingvisztikához kanyarodik vissza, amelynek számos kutatási eredménye bizonyítja, hogy a nyelvek egymás mellett és egymással összefüggésben épülnek ki az agy bal halántéklebenyi részében található Wernicke-mezőben, valamint az agynak e területe összefüggésben áll a többi területtel is (elsősorban a homloklebenyben található Broca-mezővel, amely a grammatikáért felelős). A kontrasztivitás tehát már a nyelvek kiépülésében felfedezhető bennünk.

A biológia szerint a rendszer kibontakozása veleszületett tudás eredménye. Egyes kutatók szerint a nyelvelsajátítás az agykérgi asszimetriák kialakulásával zárul le, mások szerint éppen a nyelvelsajátítás eredménye a lateralizáció.

A pszicholingvisztika és gyermeknyelv kutatása már régóta édestestvérek. A gyermek nyelvének kialakulása és az idegen nyelv tanulás között párhuzam fedezhető fel, hiszen az elsajátítási szintek és nyelvi hibák hasonlóak. Jelen kutatásban az anyanyelv és az idegen nyelv tipológiai hasonlóságot mutat; feltehető tehát a kérdés, hogy vajon a tanulásukban is lelhetünk-e hasonlóságot? Pléh Csaba szerint a nyelvek használoinál a nyelv típusára jellemző megértési rendszer jön létre (Pléh 2002), vagyis az észet és magyar nyelvi rendszer kiépülése között párhuzam tételezhető fel.

A különböző anyanyelvek kibontakozásában a nyelvi fejlődés szakaszai hasonlókat mutatnak. Az első életév vége felé a hangadás egyre felismerhetőbben tükrözi az anyanyelv hangtani sajátosságait. Az újszülött hangadásai többségükben magánhangzós jellegűek, a magánhangzós jellegű hangadás diftongusokban is bővelkedik. A diftongus az észet hangtan egyik meghatározó eleme. Ezt követően megjelennek az első mondatértékű szavak, majd a második életév vége felé első többta-

gú mondatok. A hangtani fejlődés lezárulása négy-ötéves korra tehető (Lengyel 1981). Idegen nyelven éppen annak fonémarendszere a legnehezebben elsajátítható, hiszen a rögzült artikulációs bázis ezt nehezen teszi lehetővé. A szabályokat a gyermek jellegzetes sorrendben sajátítja el: a tágabb hatókörű szabályoktól halad a szűkebbek felé. Pléh szerint az igazán ritka tőtipusok csak nyolcéves életkorra stabilizálódnak (Pléh 2002). Az észti gyermeknyelvi kutatásokkal, illetve az észti anyanyelv elsajátítására irányuló vizsgálatokkal e tanulmány megírása idején kezdtem el foglalkozni. A magyar és észti anyanyelv kiépülésének összehasonlítása szintén fontos eredményeket hozhat az agglutináló nyelvek elemzése területén.

A pszichológia szerint – ha elfogadjuk a kritikus periódus(ok)ról alkotott elméleteket – a hangtan, intonáció kritikus szakasza korai, míg a szerkezetek elsajátítása későbbi életkorokban könnyebb. A szókincs nagyjából folytonosságot mutat. Idegen nyelv tanulásakor a nyelv logikai megközelítése és az önkontroll gátolja a könnyű elsajátítást. Itt inkább szenzitív periódusról beszélnek a kutatók.

A pszicholingvisztika szerint, amely a megértés és a produkció felől közelít a nyelvhez, a mentális lexikon általános sajátosságai a nyelv mivoltából fakadnak. Vannak nyelvtípustól függő és az egyéni különbségekből fakadó tulajdonságai is.

A mentális lexikon elérése rendkívüli gyorsasággal történik. Számtalan vizsgálat igazolja azt a feltevést, miszerint az agyban a nyelvtant és a lexikont önálló komponensként kell kezelni. A hozzáférést a szóhasználati gyakoriság, a nyelvtani kategória, valamint szótagbeli és fonológiai tulajdonságok is befolyásolják (Gósy 1999).

A magyar és az észti nyelv az uráli nyelvcsalád része, de annak különböző ágaihoz tartoznak. Minden modern uráli nyelv sokat változott az alapnyelvhez képest, amely a nyelv minden szintjére igaz. Észti-magyar nyelvi érintkezésekről nincs tudomásunk, így a megegyező nyelvi elemek azonos nyelvi fejlődés vagy idegen nyelvi hatás eredményei. Tipológiai szempontból a típusváltásban az agglutinatív uráli nyelvek közül az észti tette meg a legnagyobb lépést, amelyben a flektáló jelleg erősödött (Pusztay 1996: 79). Ez a változás a mai napig elsősorban német nyelvi hatásra történik. Areális szempontból a magyar nyelv sem vonható ki e változások alól, számos flektáló jegy a magyar nyelvben is felfedezhető. A finnben is találkozhatunk analitikus szerkesztéssel, pl. a névutók, segédigék, összetett igealakok területén. Tipológiaiilag tiszta nyelveket természetesen nem lehet elkülöníteni, de a tipológiai felfogás nélkülözhetetlen akkor, ha a nyelveket a megértés felől közelítjük.

Az agglutináció törvényszerűségeinek – vagyis minden grammatikai funkciónak egyetlen morféma felel meg, illetve minden morféma csak egy funkcióban szerepel az adott szóalakban – a magyar nyelv sokkal inkább megfelel, mint az észti. Fontos a morféma típusának helyes meghatározása és sorrendje, hiszen a helyes alaktani értelmezés segít a szavak felépítésének elemzésében és a mondattani szerepek eldöntésében. Lengyel szerint a gyermek az anyanyelv morfémainak helyes sorrendjét következetesen betartja, nemcsak magyar, hanem többek között finn és török viszonylatban is (Lengyel 1981).

Agglutináló nyelvek esetében a lexikai szintet éri a legnagyobb terhelés, és a legérzékenyebb területnek az alaktan tekinthető. Az alaktani elemzés során nagy terhelés esik azokra a morfémaakra, amelyeknek több jelentésük is van. Ilyen a magyarban pl. *esz|ünk, kert|ünk* (P11 alanyi ragozású igei személyrag, P11 birtokos személyrag

homonímája). Az észten is szép számmal akadnak többjelentésű toldalékok, pl. *ela|d* Sg2 jelen 'élsz' ~ *pika|d* NomPl 'hosszúak'; *keel|i* PartPl 'nyelveket' ~ *tul|i* Sg3egyszerű múlt 'jött'; *ela|ks* felt. mód, minden számban és személyben 'élne' ~ *pika|ks* TransSg 'hosszúvá'.

Sok nehézség megoldódna, ha a toldalékolt alakot párhuzamosan mutatnák be az alapszóval, hiszen sokszor nehéz eldönteni, hogy hol végződik a lexéma (tőváltozás következtében) és hol kezdődik a toldalék. A szabályfelállítás rengeteg kivétellel jár. Az idegen nyelv szabályait és az idegen nyelv anyanyelvünktől eltérő jelenségeit mindig megpróbáljuk a gyakoribb, általánosabb megoldások mintájára átalakítani (a minta adott lehet mind az anyanyelvben, mind pedig az idegen nyelven belül). Az idegen nyelv gyakoribb formái és a paradigmarendszerekbe illeszthető jegyei mindig könnyebben azonosíthatóak. Agglutináló nyelvek esetében az alaktan mindig befolyásolja a szintaktikai, szemantikai és mondattani döntéseket.

A produkció során jelentkező hibáknak természetesen csupán egy része hozható összefüggésbe a mondatlétrehozással. Nézzünk a produkciós hibákra pár példát, amelyek hibás tervezési és kivitelezési műveleteket tükröznek. Ezek leginkább lexikai és szintaktikai szinten fordulnak elő (bizonyítva, hogy a lexikai szintet éri a legnagyobb terhelés).

A névszók területén az 1980-ban Tallinnban kiadott Nyelvhelyességi szótár kilencven észte névszóragozási típust különböztet meg. A névszók áttekinthetőbb osztályozására hét névszóragozási osztályt és ezek fő-, illetve altípusainak csoportjait alkották meg. A megértés során nehézséget okoz az, hogy a különböző tőváltozatokat melyik szótári egységre vonatkoztassuk. A *kaas* 'tető' szó szótári alakjai a következők: *kaane* GenSg ~ *kaant* PartSg. Ezzel szemben a *kohustus* 'kötelesség' egyes szám genitívuszi és partitívuszi alakjai közel állnak a nominatívuszi alapalakhoz (*kohustuse*, *kohustust*). A magyar nyelvben is vannak könnyebben, illetve nehezebben azonosítható tőváltozatok (lsd. *csillag*, *csillagot*, *csillaga*, *csillagok*; *hó*, *havat*, *hava*, *havak*). A legnehezebb magyar tövekkel (v tövű főnevekkel és hangejtéses tövekkel) még a 6-7 éves gyermekek is hibáznak.

Az észte esetragok mindig a névszó genitívuszi tövéhez járulnak. Helytelen használatuk a jelentésben okoz problémát (*kooris* 'énekkarban'; *koores* 'tejszínben').

Az esetrendszerben kifejezésre jutó irányhármasság a finnugor nyelvekben ősi eredetű. Megértése ezért nem jelent nagy problémát az észte nyelvben. Gondot a magyartól eltérő esetrag használata, illetve a rövid illatívsz jelenthet. Az észte -sse illatívszt egyes számban rövid illatívsz helyettesíti abban az esetben, ha a *hová?* kérdésre felelő névszónak van rövid illatívsza (pl. nem *majasse* 'házba', hanem *majja*; nem *toasse* 'szobába', hanem *tuppa*). A szavak rövid illatívszi alakjának elsajátítása függ az adott szó gyakoriságától. A rövid illatívsz használatának kerülése összefügghet azzal a ténnyel is, hogy a térvizonyokat a magyar nyelvhez hasonlóan könnyebb ragokkal kifejezni, mint egy az alapszótól eltérő új szóalakokkal. Megfigyelték, hogy a kisgyermek is könnyebben bánik a térvizonyokkal, ha azokat ragokkal fejezheti ki (Lengyel 1981).

A partitívuszi ragok gazdagsága az egyik legnehezebben elsajátítható része az észte nyelvtannak. A valódi akkuzatívuszt partitívusz, genitívusz és nominatívusz egyaránt jelölheti. A -t partitívuszi rag helytelen használata mindaddig általánosnak

mondható, amíg a partitívusz nem rögzül, valószínűleg a magyar *-t* tárgyrag hatására. Magyarban a gyermek is kezdetben csak hozzáteszi a *t* ragot a tőhöz. A helyes partitívuszi alakok használata szintén nagymértékben függ a szavak gyakoriságától.

Az észti igeragozást szintén a típusgazdagság jellemzi. A fent említett észti Nyelv-helyességi szótár 24 igeragozási típust különböztet meg, amelyet a könnyítés kedvéért a nyelvtanok négy igeragozási osztályra és ezek további típusaira osztanak. Az igék tekintetében is gyakori jelenség, hogy a gyakran használt, nagy kommunikatív értékkel rendelkező nyelvi alakok a szabályostól eltérő képzésűek a morfológia tekintetében (Lengyel 1997) (ld. *kutsu|ma* 'hív' ~ *-n*, *-sin*, *-da*; *minema* 'megy', *lähen*, *läksin*, *minna*; *ül*, *ült*, *üljön*, *ülne*; *eszik*, *ettem*, *evett*, *egyék/egyen*, *enne*).

A szintagmák szintjén megjelenő leggyakoribb nehézség a vonzatok helyessége és a megfelelő egyeztetés. Hegyi szerint – aki kidolgozta a vonzatközpontú nyelvoktatás módszerét – a nyelvek egyik legnagyobb buktatója a vonzatok alkalmazása (Hegyi 1967). Sokszor az esetragok és vonzatok megkülönböztetése is nehézségekbe ütközik, amely szintén lassítja a feldolgozás menetét és hibás mondat szerkesztést eredményez.

Lexikai szinten gyakori hiba a szótévesztés eltérő jelentéstartalommal, amelynek hangzásbeli hasonlóság az oka, valamint a szótévesztés hasonló jelentéstartalommal (*maha* ~ *mahl* 'le-, el-, meg-, a földre' ~ 'gyümölcsle'; *läheb* ~ *käib* 'megy' ~ 'jár'). Az utóbbi esetben a szótévesztés lehet akár figyelmetlenség, elégtelen bevézés eredménye is, de jelölheti pusztán a tematikus összetartozás tényét is. Lexikai szinten gyakori az idegen nyelvi (magyar, finn, német) hatás, de a hibás szóösszetétel és a teljes szószar/szóteremtés sem ritka, ami megfelel a kreativitás szempontjának (gyermeknyelvben gyakori), hiszen szótön és toldalékon alapul.

Az eddigi gyermeknyelvi, valamint beszédpercepció és -produkció kutatások általában indo-germán nyelvekre támaszkodtak. A magyar és észti nyelv gazdag morfológiai rendszere, sokrétű alaktani, szintaktikai és mondattani szabályai kiváló lehetőséget nyújtanak a későbbi kutatásokra és az elméletek ellenőrzésére. A pszicholingvisztikai kutatások előadásomban arra irányultak, hogy a transzformációk számának növekedése nehezebb produkciót, több időt és hibalehetőséget okoz. Egyes kutatók nem igazolják a nagyobb komplexitás szerinti nehézséget, de mivel finnugor nyelveket eddig nemigen vettek a kutatásba, nem lehet egyértelműen kijelenteni, hogy a komplexitás nagysága nincs arányban a nehézségi fokkal.

Irodalom

- Gósy M. 1999. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina.
- Hegyi E. 1967. *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonzatközpontú nyelvoktatás és módszere*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Lengyel Zs. 1981. *A gyermeknyelv*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Lengyel Zs. 1997. *Bevezetés a pszicholingvisztikába*. Veszprém.
- Pléh Cs., Palotás G., Lörincz J. 2002. *Nyelvfejlődési szűrővizsgálat (PPL)*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Pusztay J. 1996. A magyar és az észti nyelv összehasonlító vizsgálatához. In: *Folia Estonica* Szombathely: Savariae. 79-84.

III. Alkalmazott szociolingvisztika

Egy német bordal ürügyén, avagy amire az EU építhet

Beckl János Miklós

Az interkulturális kommunikáció térségünkben (is) több évszázados, sőt minden bizonnyal évezredes hagyományokkal rendelkezik. Az EU a sok hivatalos nyelvvel, a számos kultúrájával nem a légüres térbe „érkezett”.

De fontos az interkulturalitást a multikulturalitástól megkülönböztetni. A multikulturalitás a mai városi társadalomban egyre inkább jelen van. Multikulturalitásnak nevezem tudniillik azt, ha egy vagy több, a többségtől eltérő kultúrájú ember részese lesz egy társadalomnak. Erről nem lehet vitatkozni, ez tény kérdése. Tagadni persze lehet és félni is tőle - és teszik ezt sokan -, de ennek negatív következményei vannak (vö. Gogolin 1993). Az interkulturalitás már lehet vita tárgya, sőt kell, hogy az legyen. Az interkulturalitás ugyanis arról szól, hogyan kezel(het)jük a multikulturalitást. Hogy egy konkrét példát hozzak: mit tehetünk, és mit teszünk annak érdekében, hogy a XXI. században a tanítók, tanárok és nevelők minél jobban megbirkózzanak a multikulturális iskolával.

Magyarországon például az interkulturalitásnak meggyőződésem szerint sokkal jobb társadalmi háttere van, erősebb hagyománya él, mint olyan fejlettebbnek mondott nyugati államokban, amelyek nemzeti államokként születtek, vagy évszázadok óta arról tesznek tanúbizonyságot, hogy képtelenek őslakos kisebbségeik problémáival megbirkózni. Most nem annyira a Szent István király *Intelmeiben* szereplő, szinte naponta idézett mondatra gondolok (*Nam unius linguae uniusque moris regnum imbecille et fragile est* – 'Hiszen az gynyelvű és megszokású birodalom alábbvaló és törékeny'), hanem inkább arra, hogy Werbőczy óta a magyar kodifikált jogban egy és ugyanazon jogok és kötelességek illetnek meg mindenkit, nemzeti és kulturális hovatartozásától függetlenül. A magyar alkotmány és a Szentkorona-tan minden időben egy multikulturális társadalom modelljét mutatja. És ennek megvolt és megvan a társadalmi háttere.

Persze ez nem csak Magyarországra vagy a Kárpát-medencére igaz, hanem a tágabb környezetünkre is, amelyet az előadás érint: ez Közép-Európa délkeleti része és az ezzel határos Balkán félsziget északkeleti régiója. Ez a térség a multikulturalitás terén a soknyelvű és sok-kultúrájú Európában is fokozott tarkaságával tűnik ki. Lássuk példaképpen a Közép-Európa és a Balkán metszéspontján fekvő Temesvárt, amelyről még bővebben esik szó: 1910-ben 72 555 lakos él a városban, ezek közül 31 664 német, 28 552 magyar, 7566 román, 3482 szerb, 392 cseh, 341 szlovák 148 horvát stb. (vö. Lelkes 1992: 386). Ilyen városokban nem csak a multikulturalitás volt/van jelen, hanem az interkulturális párbeszéd is, amíg kívülről meg nem akadályozzák, hiszen ez a zavartalan városi élet záloga.

Térségünk sokszínűsége történelmileg alakult, több évszázad meneküléseinek, be- és kitelepítéseinek az eredménye. A XX. század a maga nemzet-ideáljával uniformizált, de most jogos a reményünk, hogy magunkra találunk újra, és – más színekkel és árnyalatokkal, más arányokkal, de lassan visszanyerünk valamit régióink régi képéből.

A multikulturalitás egyik oka tehát a telepítések és menekülések okozta népességkeveredés. A másik abban keresendő, hogy az említett terület sok évszázadon keresztül vagy a Habsburg vagy az Oszmán Birodalom – kis részben mindkettőnek – része volt. Egyik birodalom sem definiálta magát nemzeti vagy nyelvi alapon. Ezen területen a nemzetállam ötlete viszonylagos kései átvétel nyugatról. Ezt az adaptációt csak Ausztriának nem sikerült végrehajtania, hiszen nyelvileg és nagyrészt történelmileg és kulturálisan nem különbözik olymértékben a németiségtől, mint a XIX.-XX. századi európai nemzetek többsége. Ennek megvitatása nem tárgya ennek az előadásnak, de jelzésként egy érdekesség: Nem találni olyan várvidéki (burgenlandi) őshonos magyart, aki nem sértődne meg, ha azt mondanánk neki, hogy nem osztrák. Az első hallásra meglepő tény, bár logikus, ha végiggondoljuk. Mászt jelent, ha egy örvidéki magyar osztráknak mondja magát, mint az, ha egy székely romának vallja (vallaná) magát. Az utóbbi abszurdum, mert nyelvileg, nemzetileg, kulturálisan nem lehet román. A várvidéki magyar viszont azzal, hogy osztráknak vallotta magát, nem mondott semmit nyelvi és kulturális azonosságáról, csak azt mondta – valószínűleg bizonyos büszkeséggel – hogy Felsőőrött teljes jogú állampolgár, nem „dzsüttment”, és lojális az Osztrák Köztársasághoz, osztja demokratikus alapértékeit. Ez a nemzeti csoport sohasem élt olyan államban (kivéve 1938-1945), amely egy nyelvileg definiált nemzetet tekintett magáénak.

Jelen előadásomban a teljesség igénye nélkül a kultúra tengeréből vett parányi csepp segítségével szeretném bemutatni a nemzetek nyelvi és kulturális érintkezését Európa említett részén. Ez a csepp lényegében egy dal szövege.

Dolgozatom egyik alappillére Horváth Mária színvonalas cikke (2002), amelyben a Temesvár helynév használatát világította meg két adat alapján. Az egyik a Bajor-osztrák tájszótárban (WBÖ) szereplő szólás – *hinterwärts von Temeschwar*¹ 'irgendwo am Ende der Welt' -, a másik adatot, egy német diáknóta kezdetét – *Zehn Meilen hinter Temesvár / Da sitzt der Fürst Bibesco* – Herczeg Ferenc emlékezéseiből idézi. A szerzőnő megtalálta az említett Bibescu fejedelmet (1804-1873; uralkodott 1842-1848) és alaposan elemzi az említett idézeteket, anélkül, hogy bővebbet tudna kideríteni az idézett dal szövegéről.

G. Bibesco, Alexander Ghica utódja, az oroszok bábja volt Havasalföld élén (orosz nyomásra a szultán nevezte ki), aki a tüntető tömegek nyomására 1848. június 23-án új alkotmányt adott országának, majd két nappal később lemondott és elhagyta Bukarestet.

Véletlenül bukkantam rá arra a dalra, amelyből Horváth Mária Herczeg Ferenc és a Bajor-osztrák szótár nyomán idéz, illetve ennek egy variánsára. Előadásom magvát ez, illetve az ebből levonható interkulturális következtetések képezik.

A *Die schönsten Kneipenlieder* ['A legszebb kocsmadalok'] c. műben (Wiand 1993: 63) található a következő dal:

¹ A fonetikailag pontos átírást lásd az idézett cikkben.

Bibesco	Bibesco ¹
Melodie: In des Waldes düstern Gründen	az ' In des Waldes düstern Gründen' kezdetű dal dallamára
Auf dem Schlosse von Gradesco, Hinterwärts von Temesvar [sic!], Saß der tapfere Fürst Bibesco, Serbiens greiser Hospodar.	Gradesco kastélyában, Temesvár mögött, ült a bátor Bibesco herceg, Szerbia agg despotája.
Sprich! was tut der Fürst Bibesco, Serbiens greiser Hospodar, Auf dem Schlosse von Gradesco, Hinterwärts von Temesvar?	Mondd! Mit csinál Bibesco herceg, Szerbia agg despotája, Gradesco kastélyában, Temesvár mögött?
'Sliwowitz' trank Fürst Bibesco, Serbiens greiser Hospodar, Auf dem Schlosse von Gradesco, Bis er schwer betrunken war.	'Sligovicát' ivott Bibesco herceg, Szerbia agg despotája, Gradesco kastélyában, míg súlyosan berúgott.

Ez a variáns – mint mondtuk - nyilván nem azonos azzal, amelyet Horváth Mária Herczeg Ferentől idéz.

Nézzük, itt mit tudunk meg Bibescoról? Egyrészt herceg, mint a Herczeztől származó sorban, másrészt „*Hospodar*”. Ez volt a moldvai és havasalföldi fejedelmek címe a XVII. – XIX. században a romániai egyházi szláv okiratokban, megfelel a görög *despotes* illetve a román *domn* vagy *voda* címeknek (vö. *Der große Brockhaus* 1954: 556).

Hogy kerül ide Szerbia? Ehhez nézzük a fent idézett – ma már ismeretlen – bécsi szöveget – *hinterwärts von Temeschwar* 'irgendwo am Ende der Welt'! Temesvár több évszázadig (bizonyos mértékig még ma is) a Balkán irányában a német nyelvterületől legmesszebb eső jelentősebb nyelvjárássziget és legtávolibb fontosabb kulturális központ, tehát a német nyelvű és kultúrájú világ „vége”, mögötte (hinterwärts) már idegen ajkú és kultúrájú „barbár” terület húzódik. Idetartozik, hogy az Oszmán Birodalom alól éppen felszabaduló/felszabult balkáni területek a XIX. század közepén Bécsből, vagy akár Németországból, tekintve ismeretleneknek, politikailag instabillnak és veszélyesnek tűnhettek. (De nem csak akkoriban.) Ebbe a körbe tartozik, hogy a két függetlenné váló/vált fejedelemséget, Havasalföldet és Szerbiát összekeverni bocsánatos bűn lehetett, főleg mivel Temesvár egyiktől sem esett messze. A vázolt képbe illik az is, hogy Bibesco „tipikus balkáni” italt iszik.

Nem sikerült kiderítenem *Gradesco* kastélyáról semmit. A helynév töve a (dél)szláv *grad* 'vár, város', az *-esco* végződést a rím kedvéért kaphatta. Lehet, hogy többet nem is kellene mögötte sejtetni.

Nem feledkezhetünk el a szöveg műfajáról sem. Herczeg szerint diáknóta, a fent idézett variáns pedig „Kneipenlied”. Főleg a diáknóta azt sugallja, hogy egy pillantás a latin szótárba és nyelvtanba érdekes összefüggéseket tárhat fel. És így is van. Bár a rendelkezésemre álló szótárak *bibesco* bejegyzést nem tartalmaznak, mégis lehetséges – minden

¹ A nyersfordítás tölem származik. B.J.M.

klasszikus műveltségű ember számára érthető – latin ige. Az alapszó a latin *bibere* 'inni' – a szótári alak a jelen idő egyes szám 1. személye: *bibo* – az *-(i)sc-* képző pedig leginkább inchoatív igéket képez (pl. *proficiscor* 'útra kél', vö. *proficio* 'előrehalad').

Ez a végződés a román igék esetén is gyakori (*vorlesc* - 'beszélek', *trăiesc* - 'élek' stb.), és személynevek végződéseként is gyakori (*Bălcescu*, *Călinescu* stb.). Bár a dalszöveg szerzőjénél és továbbadójánál román nyelvtudás alig valószínűsíthető, a román nevek tipikus végződését valószínűleg ismerték.

Tehát kérdés, hogy tényleg Bibescu fejedelemről van-e szó? Talán inkább arra kellene gondolni, hogy a dal poénja eredetileg szójáték lehetett, így kerülhetett Bibesco vajda egy bordalba. Hasonló eset lehetett – ha nem is annyira vulgáris –, mint Gerhard Lohfink neves teológus neve magyar nyelvi környezetben.

Azon ritka esetek egyikével állhatunk szemben tehát, amelyben valószínűsíthetjük, egyfelől egy dal keletkezésének időpontját, másrészt hogy mikor és miért kopott ki a köztudatból. A szövegben szereplő múlt idejű igealakok miatt a dal csak 1848 után, azaz Bibescu bukása után, keletkezhett. Majd először G. Bibescu vajda emléke fakulhatott meg a németajkúak körében, így elveszett a dal poénja, a szójáték. George Bibescu, Martha Bibesco írók és a család többi tagja (a Bibescu (Bibesco) családról, illetve egyes tagjairól lásd Révai III. 1911: 275.) alig lehettek szélesebb körben ismertek a dalt éneklő, német ajkú közösségek előtt. Majd egyrészt a bánsági németiség beolvadása illetve elvándorlása következtében, másrészt a dalnak a más vidékekre történő áterjedése által a Temesvárral kapcsolatos ismeretek is bizonytalanná válhattak. Ekkor már a hely és a személyek meseszerűen kódosak lehettek az éneklők számára. Végül mára a diákság latin tudása is annyira háttérbe szorult, hogy a szöveg tele van a mai ember számára ismeretlen, megjegyezhetetlen névvel.

Sajnos a gyakorlati és nem filológia célt szolgáló énekeskönyv nem tartalmaz utalást arra nézve, honnan vette át a szöveget, a bánsági illetve magyarországi németektől, vagy élt a dal Németországban is.

Összefoglalva, mit is tartalmaz ez a csepp az európai kultúra nevű heterogén óceánból: egy havasalföldi vajdát; egy, a történelmi Magyarországon fekvő soknemzetiségű várost; egy (dél)szlávosan csengő várnevet; egy balkáni italt; Szerbia nevét; egy latinos szójátékot, és egy nem pontosítható német vonatkozást. A szövegből kibogozható egy szójáték (a herceg nevével), található félreértés (Serbien Walachei helyett), és van egy sajátos jelentésárnyalattal gazdagodó városnév, Temesvár (nagy távolságban fekvő, világvégi). Mondhatnók, hogy tükrözi a tapasztalatainkat: mi európaiak itt a földrésznek ezen a részén ismerjük egymást, de nem eléggé.

Irodalom

Der große Brockhaus 5. 1954. Wiesbaden.

Gogolin, I. 1993. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster New York.

Horváth M. 2002. Egy régi német diáknóta útja. *MNy* 98, 461-3.

Lelkes Gy. [szerk.] 1992. *Magyar helységnev-azonosító szótár*. Budapest.

Révai Nagy Lexikona III. 1911. Budapest.

Wieland, R. F. [szerk.] 1979. *Die Schönsten Kneipenlieder*. Wiesbaden.

„Kinek a pap, kinek a paplan”

A magyar anti-proverbiumok humorának értékelése szociolingvisztikai felmérések alapján

Boronkai Dóra

1. Bevezetés: a magyar anti-proverbiumok kutatása

A közmondások és ferdítéseik tanulmányozása olyan interdiszciplináris kutatási terület, mely a nyelvészek, a szemiotikusok és a folkloristák érdeklődési körébe egyaránt beletartozik. A közmondások, mint a „különböző tipikus szituációk jelei és ugyanakkor modelljei” (Permjakov 1979: 29) jelként a nyelvészet és a szemiotika, modellként a folklór diszciplínájához sorolhatók. Legismertebb nemzetközi kutatójuk Wolfgang Mieder (1985; 1998; 2004), a magyar közmondások és paródiáik vizsgálata és gyűjtése pedig T. Litovkina Anna (2005a, b) nevéhez fűződik. Az ő definíciójuk alapján anti-proverbiumnak¹ nevezünk minden olyan szöveget, melyek a hagyományos szólásokat és közmondásokat innovatív módon átalakítják, vagy reagálnak rájuk (Mieder és T. Litovkina 1999).

A jelenség magyarázható a frazeologizmusok mint kulturális jelek felfogásával, melyek sűrített formában egy adott kultúrközösség által elfogadott értéknormákra épülő világképet reprezentálják. A proverbiumokon keresztül a kollektív beszélő kifejezi egy közösség nemekhez, szerepekhez, társadalmi szituációkhoz kötődő elvárásnormáit és értékelési sémáit, melyek a szocializációs folyamatban a gyakori használat során állandósult vagy konvencionizált formában épülnek be az egyén tudáskeretébe. Napjainkban a közmondások nyelvileg változatlan formája gyakran elavultnak, tartalma merevnek és érvénytelennek bizonyul, ezért a különböző szituációkhoz és kontextusokhoz illeszkedő különféle folklór-változatokban, gyakran elentétes formában terjednek, és kialakulnak elferdített változataik is. Az anti-proverbiumok ironikus és gyakran kritikus implikációja azokat a fordított normákat és sémákat közvetíti, melyek az adott közösség társadalmi életében aktuális eseményekhez és helyzetekhez kötődnek, megértésükhöz pedig az eredeti közmondás és a kontextus háttérismerete szükséges. Míg a közmondások a különböző kultúrák azonos szituációmodelljeire épülnek (Permjakov 1979), ezért szimbólumaik különbözősége ellenére ugyanarra a logikai tartalomra és összefüggésre vezethetők vissza, addig a persziflázások általában egy kisebb közösség (pl. ifjúsági vagy csoportregisztráltak) tudására kódoltak, s a társadalomhoz, a tudományhoz és a technikai fejlődéshez, valamint az aktuális politikához és gazdasági élethez való viszonyukat fejezik ki.

¹ vö: Forgács Erzsébet – közmondás-perszifláz (1997: 19); Dömötör Ákos – közmondás-paródia (1989: 128); Szathmári István – „elferdített” közmondás (1996: 461); Mieder, T. Litovkina – Antispruchwort, anti-proverb, anti-proverbium (Mieder 1985, 1998; Mieder, T. Litovkina 1999; Vargha 2005), ld. még szokásmondás-közhely, kvázi-közmondás.

2. Anyag és módszer

2.1 A kérdőíves vizsgálat

A nyelvi humorral foglalkozó kutatók gyakran szembesülnek a humor szubjektivitásával, a befogadási folyamat különböző kognitív műveleteivel, melyek következtében a humor értékelésében jelentős kulturális, nonspecifikus és életkori különbségek tapasztalhatók. A közmondás-paródiák esetében is igaz, hogy a humor nem az objektív tényekben, hanem a befogadó szemében van: *Humor is in the eye of the perceiver* (vö. az angol *Beauty is in the eye of the beholder* közmondással; T. Litovkina 2005b). Kérdőíves kutatásom fő célja annak a tanulmányozása, hogyan befolyásolja a nem, az életkor és a végzettség szociolingvisztikai faktora a magyar közmondás-paródiák humorának értékelését.

2.2 Hipotézisek

Az antiproverbiumok humorának vizsgálatáról nem találhatók adatok a frazeológiai szakirodalomban, ezért a témával kapcsolatos feltevéseket főként a nemek közötti kommunikációs stratégiák ismert különbségeiből és más szempontú, de a vizsgált faktorokhoz kapcsolódó kutatások eredményeiből lehet megfogalmazni.

(1) Mivel beszédaktusaikban a nők előnyben részesítik a hárító, védekező és enyhítő stratégiákat szemben a férfiak explicit fogalmazásával és direkter nyelvi formáival (Boronkai 2006), a nyílt szexualitásra utaló nyelvi formák feltételezhetően a férfiak körében lesznek kedveltebbek.

(2) A humor típusa, melyet az egyes emberek preferálnak, olyan faktoroktól függ, mint a kor, a nem vagy a végzettség változója. Ez okozhatja, hogy több empirikus vizsgálat eredményei szerint (Pálfi 1994; Boronkai 2006) a vicceselés kezdeményezésében a nők és az idősebbek jóval bátortalanabbak a férfiaknál és a fiataloknál. A kérdőívekben megfogalmazott magyarázatok alapján a nők általában alulértékelik előadói képességeiket, és félnek attól, hogy a viccet nem mindenki találja humorosnak, ezért nem használják ezt a diskurzusszervező stratégiát. Mindezek alapján a férfiak feltételezhetően minden szempontból pozitívabban értékelik az antiproverbiumok humorát.

(3) A szakirodalomban több példát is találhatunk annak alátámasztására, hogy férfiak gyakrabban káromkodnak, és kevésbé tartják visszataszítónak a durva, csúnya vagy közönséges beszédet, mint a nők (Sárkány 1994), s ehhez hasonló eredményeket találhatunk az ifjúsági nyelv vizsgálatakor is (Rónaky 1965), ahol a serdülők nagyobb arányban használnak stigmatizált változatokat, mint a beszélőközösség más tagjai (Cheshire 1987). Labov (1984). vizsgálatainak eredménye azt mutatta, hogy a sztenderd nyelvváltozat használata jobban függ a nemtől, mint más szociolingvisztikai faktoroktól; a nők gyakrabban használják a sztenderdizált formákat. Ugyanezt a jelenséget tapasztalva a férfiak csoportidentitásának kifejezésére Trudgill (1972) bevezette a rejtett presztízs fogalmát. Ennek alapján az obszcén nyelvi formák is feltételezhetően a férfiak és a fiatalok körében lesznek preferáltak.

(4) Basil Bernstein vizsgálatai (1971) alapján a szociális hátrány a nyelvi hátrány révén újratermelődik, ezért feltételezhető, hogy az alacsonyabb végzettségűek verbális humorértékelése fejlettség és kifinomultság szempontjából elmarad a magasabb

iskolázottságú adatközlőktől, akik inkább a burkolt, ironikus vagy implicit tartalmakat részesítik előnyben.

(5) Feltételezhetően szignifikáns különbségek lesznek olyan faktorok korrelációja esetében is, mint a fiatal férfiak és a középkorú vagy idősebb nők, valamint az alacsony végzettségű nők és diplomás férfiak egymáshoz viszonyított aspektusa.

2.3 Az adatközlők

A kutatás során felhasznált kérdőív összeállítása T. Litovkina Anna ötlete és munkája, melynek kitöltésében a PTE IGYFK hallgatói nyújtottak segítséget. Munkájukat ezúton is szeretném megköszönni.

A vizsgálat során feldolgozott 150 adatközlő megoszlása a nemek tekintetében egységes volt, 75 férfi és 75 női adatközlő kitöltött kérdőívei kerültek a kutatás során elemzett mintába. Az életkor szociolingvisztikai faktorának arányait és a minta végzettség szerinti megoszlását az 1. számú táblázat mutatja.

1. táblázat: Az adatközlők életkor és végzettség szerinti megoszlása (%)

életkor	15-25	26-35	36-45	46-55	56-65	66-75	76-85
	34,67	18	14	24	5,33	2,67	1,33
végzettség	alap 1		alap 2		közép		felső
	0,67		8		66		25,33

2.4 A vizsgált anti-proverbiumok tartalmi jellemzői

A közmondás, „mint komplex verbális műfaj” egyaránt keresztülmegy diakron és szinkron változásokon, archaizálódik, átalakul, és az új kor világképének megfelelően újjászületik. Bár a frazeológiai diskurzusban nem egységes a közmondás fogalmának meghatározása, Gallacher definíciója is az állandó változás aspektusából közelíti meg a kérdést: „A közmondás egy alapigazságot közvetítő tömör megállapítás, amely ismert [vagy az volt vagy lesz] az emberek körében.” (Gallacher 1959: 47)

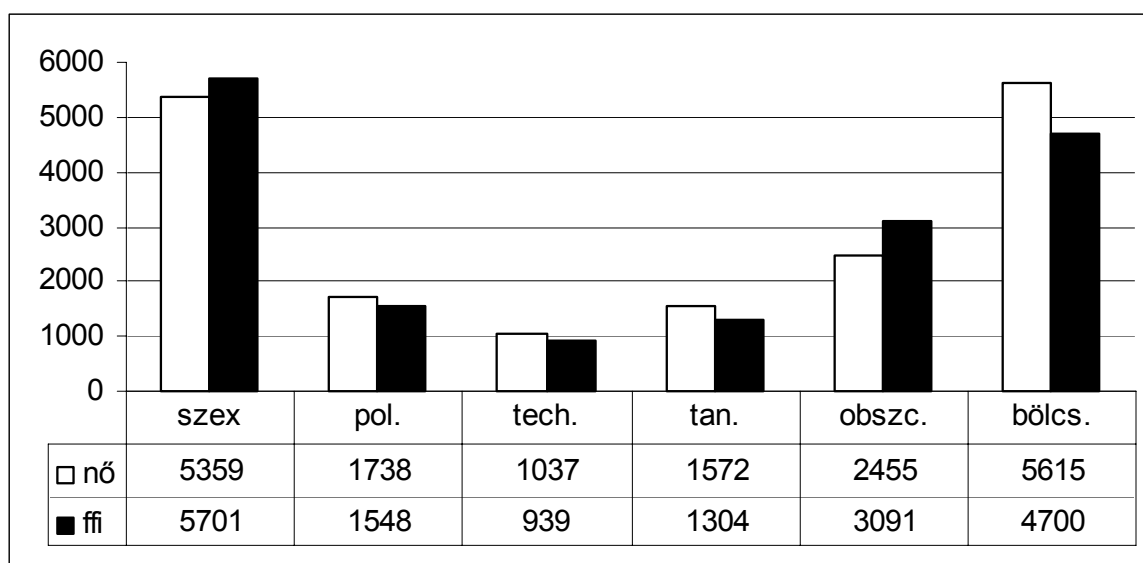
A kérdőívben szereplő ferdítések leggyakoribb témái olyan közös emberi gyökökhez kapcsolódnak, mint a szerelem, a szexualitás, a házasság és a család, ezen belül a férfiak és nők egymásról kialakított képének reprezentációja (13), az általános életbölcsségek (17), a tanulás és az iskola (4), a politika és a közélet (4), valamint a modern technikai társadalom vívmányai (3): *Családba nem üt a mennykő; Bátraké a cseresznye; Szégyen a puszkázás, de hasznos; Szegény embert még az APEH is húzza; Madarat tolláról, embert mobiljáról.* A mintában található obszcén alakok egyenlő arányban oszlanak meg az első két téma között: *Jön még kurvára dér; Ahány ház, annyi szopás.*

A vizsgált anti-proverbiumok nemcsak új életigazságokat fogalmaznak meg, hanem elősegítik az eredeti alakok továbbélését és népszerűsítését, s így lehetővé teszik egy „magyar parömiológiai minimum” elsajátítását minden magyarul beszélő és gondolkodó ember számára.

3. Eredmények

3.1 A verbális humor értékelésének nonspecifikus jellemzői

A szexuális tartalmú, szerelemmel vagy családdal kapcsolatos közmondások mindkét nem körében népszerűek, az adatok között minimális különbség tapasztalható. Ennél nagyobb eltérést mutatnak a politikával és informatikával kapcsolatos technikai jellegű antiproverbiumok, de szignifikáns eltérés ezekben a témákban sem jellemző. A legnagyobb különbség a tanulással kapcsolatos és az általános bölcsességeket tartalmazó példák esetében figyelhető meg a nők, az obszcén humorú paródiáknál pedig a férfiak javára.



1. ábra

Az antiproverbiumok témájának nemek szerinti preferálása

3.2 A nyelvi humor életkor szerinti preferálása

Az összes adatközlő válaszainak tükrében a szexuális, politikai és általános bölcsességet megfogalmazó antiproverbiumok megítélése a fiatalok és középkorúak körében a legmagasabb, a többi korosztály kevésbé preferálja az ilyen típusú nyelvi humort. A technikával és tanulással kapcsolatos eredmények nem mutatnak szignifikáns eltérést, viszont az obszcénitás megítélése jelentősen eltér az egyes korosztályokban, hiszen az adatok alapján leginkább a fiatalok és a 46-55 év közöttiek preferálják ezt a típusú verbális humort. Ha az adatközlők szélsőséges csoportjait hasonlítjuk össze, a legnagyobb eltérést a szexuális és obszcén tartalmú antiproverbiumok esetében tapasztalhatjuk, mely összefüggést mutat a korosztályok jellemző érdeklődésével és nyelvhasználatával. Váratlan eredmény a tanulással, diákélettel kapcsolatos példák népszerűsége az idősebb korosztály, és az életbölcsességeket megfogalmazó paródiák preferálása a fiatalok körében.

3.3 A humorértékelés és a végzettség összefüggései

A végzettség faktora kevésbé befolyásolja a humor megítélését, mint a nemek vagy az egy adott korosztályhoz való tartozás. Az arányok mind a négy szint esetében hasonlóak, és a két szélsőséges csoport adatai sem mutatnak szignifikáns eltérést. Az alacsonyabb és magasabb végzettségűek egyaránt a szexuális tartalmú és az általános életbölcsséget megfogalmazó paródiákat tartják humorosabbnak, és a felső- vagy középfokú végzettséggel rendelkezők kedvelik az obszcén nyelvi formákat is.

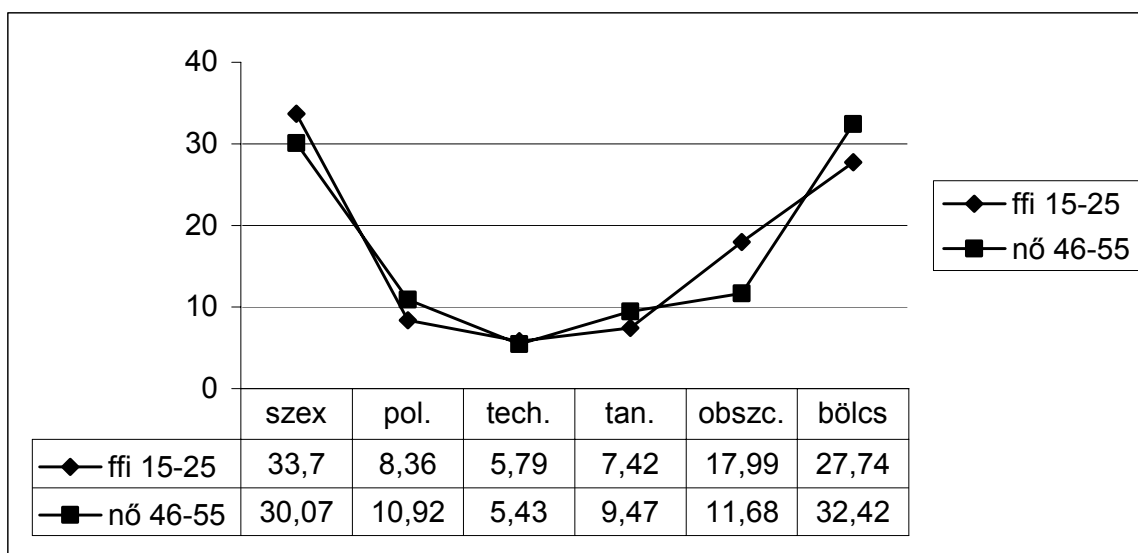
3.4 Az egyes faktorok korrelációja

3.4.1 Nem és végzettség

A végzettség faktora ebben az esetben sem mutatkozott releváns tényezőnek, az egyetlen szignifikáns eltérés az életbölcsségeket megfogalmazó közmondás-paródiák esetében figyelhető meg, melyet a nők – végzettségtől függetlenül – jobban kedvelnek. Kevésbé jelentős az eltérés az obszcénitás megítélésében, de ez az adat is azt támasztja alá, hogy a férfiak kortól és végzettségtől függetlenül egyaránt kedvelik az ilyen típusú nyelvi humort.

3.4.2 Nem és kor

A nem és az életkor faktorának 14 kombinációs lehetősége közül a fiatal férfiak és a középkorú nők eredményeinek vizsgálata alapján a legnagyobb eltérés az obszcén nyelvi formák és az életbölcsségek megítélésében mutatkozott. A fiatal férfiak általában jóval humorosabbnak találták az obszcén kifejezéseket, a középkorú nők pedig jobban preferálták az általános igazságokat megfogalmazó paródiákat.



2. ábra

A fiatal férfiak és a középkorú nők válaszainak különbségei (%)

4. Összegzés

A hipotézisekkel ellentétben (1) a szexuális tartalmú, férfiakkal vagy nőkkel kapcsolatos antiproverbiumok mindkét nem körében népszerűek, bár a férfiak értékelése 342 ponttal magasabb volt, mint a nőké. (2) A válaszok pontszámainak összesítése alapján (35 059) a nők és az idősebbek több pontot adtak az antiproverbiumokra, tehát humorosabbnak találták őket, mint a férfiak és a fiatalok. A (3) hipotézissel megegyezik a nyelvi obszcenitás értékelése, hisz az ilyen tartalmú és stílusú paródiákra a férfiak 636 ponttal többet adtak a nőknél, a korosztály szempontjából viszont nem körvonalazódik ennyire markáns eltérés. A szociokulturális háttér faktora szerint (4) az alap-, közép-, és felsőfokú végzettséggel rendelkezők humorértékelésében nem tapasztalható szignifikáns eltérés, (5) a nem és a kor, valamint a nem és a végzettség változójának korrelációja viszont a feltevéseknek megfelelően az obszcén tartalmú és az általános bölcsességet megfogalmazó antiproverbiumok értékelésében mutat számottevő eltérést.

A szociolingvisztikai vizsgálat számos lehetősége közül e tanulmányban csak néhány bemutatására nyílt alkalom. A ferdítési módok tartalmi vizsgálata tovább részletezhető a témák aprólékosabb tipológiájával és az egyes faktorok kombinációs lehetőségeinek vizsgálatával. A tartalmi szempont mellett elemezhető a paródiák stílustípusának és ferdítési módjainak értékelése a fenti faktorok tükrében, s ez tovább bővíthető a lakóhely településtípusának változójával, továbbá a migráció szociológiai aspektusával is. Az adatok pontosabb összehasonlításában olyan statisztikai függvények is felhasználhatók, mint a szórás, az átlagtól való eltérés vagy a regresszió.

Irodalom

- Bernstein, B. 1871. A Socio-linguistic Approach to Socialization: with Special Reference to Educability. In: Bernstein, B. (ed): *Class, Codes and Control*. Vol. 1. Theoretical Studies towards a Sociology of Language. London: Routledge and Kegan Paul. 143-69.
- Boronkai D. 2006. *Női és férfi diskurzuszstratégiák szociolingvisztikai elemzése*. VIII. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti, Nyelvvizsgáztatási és Medicinális Lingvisztikai Konferencia. Dunaújvárosi Főiskola. Dunaújváros. 2006. május 4-6. (kézirat)
- Cheshire, J. 1987. Age- and Generation-Specific Use of Language. In: Ammon, U. et al. (eds.) *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbok of the Science of Language and Society*. Berlin-New York: Walter de Gruyter. 761-9.
- Dömötör Á. 1989. Közmondás-paródiák. *Magyar Nyelvőr* 113. évf. 1. 128.
- Forgács E. 1997. Deutschstunde hat Gold im Munde... avagy: elferdített közmondások az idegen nyelvi és anyanyelvi oktatásban. *Módszertani Közlemények*. 3. 113-120.
- Gallacher, S. A. 1959. Frauenlob's Bits of Wisdom: Fruits of his Enviroment. In: *Middle- Ages – Reformation – Volkskunde. Festschrift for John G. Kunstmann*. Chapel Hill University of North Carolina Press 45-58.

- Labov, W. 1984. Field methods of the project on Linguistic Change and Variation. In: *Language in use. Readings in sociolinguistics*, 23–53. John, B., Sherzer, J. (eds.) *Englewood Cliffs: Prentice Hall*. (Magyarul: A nyelvi változás és változatok: Egy kutatási program terepmunkamódszerei. *Szociológiai Figyelő*, 1988/4: 22–48.)
- T. Litovkina A. 2005a. *Magyar közmondástár. Közmondások értelmező szótára példákkal szemléltetve*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- T. Litovkina A. 2005b. *Old Proverbs Cannot Die: They Just Fade into ParoDY: Anglo-American Anti-Proverbs*. Habilitációs dolgozat (kézirat).
- T. Litovkina A., Vargha K. 2005a. „Viccében él a nemzet”. *Magyar közmondás-paródiák*. Budapest.
- T. Litovkina A., Vargha K. 2005b. „Éhes diák pakkal álmodik”. *Egyetemisták közmondás-elváltoztatásai*. Budapest.
- T. Litovkina A., Vargha K. 2005c. „Addig jár a borsó a levesbe, míg fizeted a menzát”. Közmondás-paródiák a PTE IGYFK diákjai tollából. *Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar Tudományos Közleményei*. Szekszárd. 112–137.
- T. Litovkina, A., Mieder, W. 2005. „A közmondást nem hiába mondják”. *Vizsgálatok a proverbiumok természetéről és használatáról*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Mieder, W. 1985. *Antisprichwörter*. Wiesbaden.2. Gesellschaft für deutsche Sprache.
- Mieder, W. 1998. *Verdrehte Weisheiten: Antisprichwörter aus Literatur und Medien*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Mieder, W. 2004. *Proverbs: A Handbook*. Westport. Connecticut: Greenwood Press.
- Mieder, W., T. Litovkina A. 1999. *Twisted Wisdom: Modern Anti-Proverbs*. Burlington.
- Pálfi K. 1994. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Permjakov, G. L. (Пермяков, Г. Л.) 1979. *Пословицы и поговорки народов Востока. Систематизированное собрание изречений бвухсот народов*. Hayka. Москва.
- Rónaky E. 1965. Hogyan beszél a mai ifjúság? *Köznevelés* 21. évf. 4. sz.
- Sárkány A. 1994. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szathmári I. 1996. Újabb szólásainkról. *Magyar Nyelv*. 4. 458–461.
- Trudgill, P. 1972. Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich. *Language in Society*. 1: 179–195.
- Vargha K. 2005. Nincs új a net alatt. Antiproverbiumok az interneten. In: Gulyás J., Tóth A. (szerk.) *Mindenek Gyűjtemény II*. Tanulmányok Küllös Imola 60. születésnapjára *Artes Populares* 22. 371–88.

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über den Sprachgebrauch und die Sprachbiographie der älteren Generation in Bohl/Bóly

Krisztina Figura

1. Einleitung

In der Ortschaft Bohl, die sich im südlichen Teil der Branau befindet, lebten Anfang des 20. Jahrhunderts zwei soziale Schichten, Handwerker und Bauern nebeneinander. Für die sozialen Gruppen war eine differente Lebensführung (unterschiedliche Traditionspflege, Bekleidung, Baukultur, Vereine usw.) charakteristisch, die auch in der intralingualen Diglossie (Gerner 1994) zum Vorschein kam. Die Schichten bedienten sich verschiedener deutscher Varietäten: die Bauern redeten eine rheinfränkische Mundart, die Handwerker gebrauchten die städtische Umgangssprache bairisch-österreichischer Prägung (Gehl 1989: 292, Hutterer 1961). Infolge der geschichtlichen Veränderungen entwickelte sich eine interlinguale Diglossie heraus, die sich in der Domänenverteilung der deutschen und ungarischen Sprache äußerte.

Im Rahmen dieser Forschung wird die Sprachkontaktsituation in Bohl, so der intralinguale Kontakt zwischen den soziolektalen Varietäten, und der interlinguale Kontakt zwischen der deutschen und ungarischen Sprache erforscht. Fünf Forschungskomplexe werden in Anbetracht der stabilen und dynamischen Aspekte der Sprachkontaktsituation untersucht: der Sprachgebrauch, die sprachliche Sozialisation, die Sprachkompetenz, die Attitüden und die ethnische Identität.

Ich erarbeitete ein „mehrschichtiges Untersuchungsmodell“ (Gerner 2003), und kombinierte qualitative, sowie quantitative Methoden miteinander. Ich setzte während der Forschung den Fragebogen, die Bewertungsskala nach dem Likert-Typ, das semantische Differential, die teilnehmende Beobachtung und das Experteninterview ein.

Bei der Festlegung des Sample wählte ich als Ausgangsvariable die Schichtenzugehörigkeit aus. Anhand von Mitgliedschaftslisten der Vereine der sozialen Schichten um 1900 herum versuchte ich den heute noch lebenden Nachfolgern auf die Spur zu kommen. Ich fand 15 Handwerker- und 15 Bauernfamilien mit jeweils drei Generationen. Die nächste Variable war das Alter, danach habe ich drei Generationen aufgestellt. Die ältere Generation – über die im Rahmen dieser Studie berichtet wird und bei deren Auswahl die Endogamie auch als Kriterium galt – bilden Probanden, die vor 1940 geboren sind. Zur mittleren Generation gehören die Personen, die zwischen 1940 und 1965 zur Welt kamen und die Jüngsten sind zwischen 1965 und 1985 geboren. Aus den insgesamt 104 befragten Personen wird momentan über 30, das heißt über 15 Bauern und 15 Handwerker Auskunft gegeben.

2. Ergebnisse der Untersuchung

Es muss hier erwähnt werden, dass ich mit der Auswertung der Daten erst vor Kurzem begonnen habe, so sind diese die ersten vorläufigen Ergebnisse, sie sind

noch nicht das Endprodukt einer gründlichen und tiefgehenden Analyse, sondern eher informativer Art. Die folgenden Daten zeigen Durchschnittswerte und die univariate Verteilung der Antworten, die komplexe, statistische Analyse kann erst in der nächsten Zukunft mit Hilfe verschiedener Computerprogramme verwirklicht werden. Wenn aus der Statistik irgendwo ein Prozent fehlen sollte, so hat es den Grund, dass ich die Werte ab- oder aufgerundet habe. In diesem Vortrag werden die Bauernschicht und die Handwerkerschicht nur bezüglich der ersten (d. h. der älteren) Generation miteinander verglichen, so wird hauptsächlich das „Wie?“ und nicht das „Warum?“ beschrieben.

2. 1 Soziodemographische Daten

Den Fragebogen füllten 15 Handwerker und 15 Bauern aus Bóly aus. Das Männergeschlecht repräsentieren im Kreise der Bauern vier, in dem der Handwerker drei Personen. Die Frauen sind bei den Bauern durch 11, bei den Handwerkern durch 12 Personen vertreten. In der Bauernschicht sind 5 Personen verheiratet, die anderen zehn verwitwet. Bei den Handwerkern lebt eine einzige Person in der Ehe, 14 Personen haben schon ihren Partner verloren.

Während den Experteninterviews, bei der Frage nach den Heiratspräferenzen stellte sich heraus, dass zwar Mischehen zwischen den sozialen Schichten geschlossen wurden, doch das passierte ausschließlich in einer Richtung. Die Bauerntöchter haben die Wirtschaft aus Erbgründen oft nicht weiterführen können, und wenn sie keinen Partner aus derselben Schicht fanden, heirateten sie mit Vergnügen einen Handwerker, bei dem sie weniger arbeiten mussten. Ein Bauernsohn hat aber nie eine Handwerkerstochter zur Frau genommen. Die Wirtschaft musste zusammengehalten werden, „das Feld hat das Feld geheiratet“. Alle befragten Bauern stammen aus einer reinen „Bauer-Bauer Ehe“, und alle haben sich einen Partner aus der gleichen sozialen Schicht gesucht und gefunden. Bei den Handwerkern fand ich zwei Beispiele dafür, dass Handwerkersöhne eine Bauerntochter heirateten. Abgesehen von dieser Auffassung behaupteten alle Befragten, dass es zwischen Handwerkern und Bauern keine Reibereien oder Konflikte gab, denn sie waren aufeinander angewiesen, der eine konnte ohne den anderen nicht existieren.

Bei den Bauern leben drei Personen nur mit dem Ehepartner in einem Haus. Die anderen 12 wohnen mit ihren Kindern und deren Familien unter einem Dach. Von diesen 12 Personen führen 8 einen getrennten Haushalt, 4 Personen einen gemeinsamen mit der Familie. Bei den Handwerkern wohnt das eine Ehepaar und 6 weitere Personen alleine in einem Haus. Die anderen 8 Personen wohnen in einem gemeinsamen Haus und Haushalt mit der Familie.

Die gefragten Personen sind sich dessen bewußt, dass Handwerker und Bauern eine andere deutsche Varietät sprachen bzw. sprechen. Die Bauern benannten nur ihre eigene Varietät, sie bezeichnen sie als „Schwäbisch“, sie fügten aber hinzu, dass die Handwerker nobler, herrisch geredet haben. Bei den Handwerkern existieren zwei verschiedene Benennungen für die Varietäten. Ihre eigene Varietät bezeichnen sie als „Deutsch“, mit der Ergänzung, dass es kein Hochdeutsch sei. Die Varietät der Bauern bezeichnen sie als Dialekt, oder „Schwäbisch“. Auf die Frage, worin sich diese „Sprachen“ voneinander unterscheiden, konnten die Probanden hauptsächlich

auf der phonologischen Ebene Beispiele nennen, lexikalische Unterschiede wurden selten festgestellt.

2. 2 Sprachgebrauch der Probanden

Das Sprachverhalten und Sprach- bzw. Varietätenwahl der Probanden wurden synchron untersucht. Bei den verschiedenen Fragen wurden die Gesprächspartner, das Gesprächsthema, sowie die Domänen der formellen-informellen Gesprächssituationen berücksichtigt.

Ich habe den Probanden die Frage gestellt, wie sie heute mit ihren Familienmitgliedern kommunizieren. Da wir momentan über die ältere Generation reden, kamen Nachkömmlinge (Kinder, Enkel) und die eigene Generation vertreten durch Geschwister und Ehepartner in Frage.

Bei den Bauern gaben 33% an, mit ihren Kindern nur auf Ungarisch zu sprechen. Nur im Kreise der Bauern fand ich Personen, nämlich 20%, die sich mit den Kindern heute noch ausschließlich in der Mundart verständigen. 46% der Bauern verwenden mit den Nachfolgern sowohl das Ungarische als auch den deutschen Dialekt. Bei den Handwerkern überwiegt die Verwendung des Ungarischen, diese Antwort gaben 66% an. Weitere 33% gebrauchen im Gespräch mit den Kindern beide Sprachen. Mit den Enkeln reden 66% der Bauern nur Ungarisch, bei 33% läuft die Kommunikation in zwei Sprachen ab. In den Familien der Handwerker dominiert zu 80% die ungarische Sprache, 20% sprechen ihre Enkelkinder sowohl auf Ungarisch als auch in der Handwerkersprache an.

Im Gespräch mit den Geschwistern kommt bei 33% der Bauern ausschließlich der deutsche Dialekt vor, 20% setzen dabei beide Sprachen ein. Die Vertreter der Handwerkerschicht kommunizieren mit den Geschwistern hauptsächlich auf Ungarisch (33 %), 20% verwenden die deutsche Handwerkervarietät und wieder 20% beide Sprachen. Obwohl die Mehrheit der Befragten Witwe ist, wollten sie sich über den Lebensgefährten äußern. In der Kommunikation mit dem Ehepartner dominierte bei 53% der Bauern der deutsche Dialekt, bei 33% kamen die zwei erwähnten Sprachen vor, und 13% gebrauchten nur das Ungarische. In 53% der Handwerkerfamilien sprachen die Eheleute miteinander nur Ungarisch, 33% verwendeten nur den deutschen Dialekt der Handwerker und 13% beide Sprachen.

Bei der nächsten Frage mussten sich die Probanden entscheiden, über welche Themen sie mit der Familie in welcher Sprache kommunizieren. Die Mehrheit (60-46% von dem Thema abhängig) der Bauern redet über Essen, Kultur und Vergangenheit sowohl in der deutschen Mundart als auch in der Landessprache. Über Politik wird nur auf Ungarisch diskutiert, 20% der Bauern sprechen unabhängig vom Thema in der Mundart mit der Familie. 86% der Handwerker haben angegeben, über alle Themen nur auf Ungarisch zu sprechen. 13% verwenden parallel Ungarisch und Deutsch.

Mit Vertrauenspersonen, z. B. mit Nachbarn und Freunden bevorzugen 73% der Bauern den deutschen Dialekt, das machen bei den Handwerkern nur 20%, bei ihnen dominiert die ungarische Sprache. Beide sozialen Schichten gaben zu 100% an, in den formellen Situationen mit Personen in „hohen Positionen“ (Arzt, Lehrer, Bürgermeister, Pfarrer, Kulturhausleiter) ausschließlich in der ungarischen Sprache

zu kommunizieren. Das Alter des Gesprächspartners kann die Wahl der Sprache/Varietät auch beeinflussen. Die Bauern reden ältere Personen in der Ortschaft, sowie ihre Altersgenossen zu 86% in der Mundart an, mit der Jugend verwenden sie die Landessprache. Die Handwerker zeigen eine andere Verteilung, 46% sprechen mit ihren Mitmenschen die deutsche Varietät, 46% setzen beide Sprachen ein und 7% reden nur Ungarisch. Mit jüngeren Gesprächspartnern wählen 73% die ungarische Sprache, 27% aber beide Sprachen. Im Allgemeinen haben die Probanden behauptet, dass der wichtigste Faktor bei der Sprachwahl der Kommunikationspartner sei. Die Personen, über die man weiß, dass sie der deutschen Mundart mächtig sind, werden automatisch im Dialekt angesprochen. Weder das Thema noch die Formalität des Gesprächs würden eine Rolle spielen. Von den Domänen wurden das Altersheim, die Kirche, die Kellerreihe und der Friedhof als Orte hervorgehoben, wo man die deutsche Mundart noch verwenden kann. 100% der Bauern reden die Messbesucher am Sonntag vor der Kirche im Dialekt an, die gleiche Antwort gaben 66% der Handwerker an. 33% der Bauern und 44% der Handwerker besuchen regelmäßig die Kulturprogramme des Altersheimes und verwenden dort die entsprechende deutsche Varietät. Der Anteil der Handwerker an diesen Veranstaltungen ist größer, als der der Bauern. In der Kellerreihe sprechen 66% der Bauern und 33% der Handwerker, im Friedhof 73% der Bauern und 46% der Handwerker in der deutschen Varietät.

Auf die Frage, „welche Sprache/Varietät benutzen Sie im alltäglichen Leben am häufigsten?“ antworteten 54% der Bauern, dass sie den Dialekt verwenden würden. 46% gaben die ungarische Sprache an. Bei den Handwerkern dominiert zu 66% die Landessprache, 33% gebrauchen ihre deutsche Handwerkersprache am häufigsten.

Ich fragte die Probanden im Fragenkatalog danach, ob sie den Ortsdialekt im Traum, beim Fluchen, Beten und Geldzählen gebrauchen. Ihnen standen nur drei Antwortmöglichkeiten zur Verfügung. Ich wollte Mischtypen oder Doppelaussagen vermeiden, doch es gelang mir nicht, einige Personen, vor allem Handwerker bestanden darauf, zwei Antworten zugleich anzugeben. 46% der Bauern haben behauptet, heute noch im deutschen Dialekt zu träumen, 54% tun es auf Ungarisch. Bei den Handwerkern träumen 46% auf Ungarisch, bei 33% kommt im Traum sowohl das Ungarische als auch die Handwerkersprache vor, 20% träumen nicht. Im Kreise der Bauern fluchen 46% im Ortsdialekt, 33% auf Ungarisch und 20% schimpfen und fluchen überhaupt nicht. Bei den Handwerkern dominiert das Fluchen mit 46% im Ungarischen, 20% verwenden dabei die deutsche Varietät, 20% fluchen nicht und 13% bedienen sich sowohl des Ungarischen als auch der deutschen Sprache der Handwerker. Kaum wird der deutsche Ortsdialekt beim stillen Beten gebraucht, der Grund dafür ist in der religiösen Erziehung und Umwelt der Probanden zu suchen. Bei den Bauern verwenden 13% dennoch die deutsche Mundart, 86% beten auf Ungarisch. Das tun bei den Handwerkern 66%, 13% gebrauchen beim Beten die deutsche Varietät, 13% neben dieser auch das Ungarische, und 7% haben angegeben, nicht zu beten. 100% bei den Handwerkern zählen das Geld auf Ungarisch, bei den Bauern tun es nur 86%, denn 13% gebrauchen beim Geldzählen den deutschen Dialekt. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Bauern den deutschen Dialekt mit mehr

Gesprächspartnern, über mehr Themen und in mehr Institutionen verwenden, als die Handwerker ihre deutsche Varietät.

2. 3 Sprachbiographie der Probanden

Alle Befragten der Bauern (100%) sagten aus, dass sie als chronologisch erste Sprache den deutschen Ortsdialekt erlernt haben. Im Familienkreis haben sie in den ersten Lebensjahren, das heißt bis zum Kindergarten, den deutschen Dialekt am häufigsten gehört und auch gebraucht. Bei der ausführlichen Untersuchung der sozialen Netzwerke in den Kinderjahren stellte sich heraus, dass 73% der Probanden mit allen Familienmitgliedern ausschließlich die Mundart verwendeten. 13% der Bauern behaupteten, mit dem älteren Geschwisterteil nur in der Mundart, mit den jüngeren Geschwistern jedoch auf Ungarisch und im Dialekt gesprochen zu haben. Wieder 13% redeten mit den Geschwistern von Anfang an in beiden Sprachen.

60% der Befragten vertraten die Meinung, dass ihre Eltern in der Kommunikation mit ihnen das Ungarische nie gebrauchten. 13% erinnern sich daran, dass der Vater sich nach 1945 – weil er beim Ungarischen Militär gedient hatte – hauptsächlich der ungarischen Sprache bediente. 26% bekamen ab der Kindergartenzeit in der Familie die Landessprache zu hören.

73% der Bauern verwendeten mit der peer group nur die hiesige Mundart, 27% gaben an, mit den engsten Freunden sowohl auf Ungarisch als auch im deutschen Dialekt kommuniziert zu haben. Alle Befragten der Bauernschaft besuchten die Grundschule in der Ortschaft und der Unterricht verlief auf zwei Sprachen, nämlich auf Ungarisch und auf Hochdeutsch. Die Bauern verwendeten zu 86% in der schulischen Kommunikation mit dem Lehrer die Landessprache, 13% gaben den Gebrauch zweier Sprachen an. Mit den engsten Freunden besprachen 40% der Bauern ihre Schulangelegenheiten ausschließlich auf Ungarisch, 20% nur im Ortsdialekt und 40% taten es zweisprachig. Hier spielt der gleichgesinnte Freundschaftskreis und das Geschlecht eine wichtige Rolle. Die Mädchen wurden im Kloster hauptsächlich auf Ungarisch erzogen, so sind unter den deutsch- oder zweisprachig sprechenden Personen eher die Männer zu finden. Interessanterweise fällt die proportionale Verteilung der Antworten bezüglich der Kommunikation mit den Klassenkameraden unterschiedlich aus. 20% redeten mit ihnen nur auf Ungarisch, 20% nur auf „Schwäbisch“ und bei 60% der Bauern dominiert die Zweisprachigkeit.

73% der älteren Generation der Handwerkerschicht behaupteten, dass sie als erste Sprache die deutsche Handwerkersprache gelernt, und diese deutsche Varietät im Familienkreis am häufigsten gehört und verwendet hätten. 27% wurden auf Ungarisch erzogen. In der Kommunikation mit den Familienmitgliedern, so in der Aufdeckung der sozialen familiären Netzwerke zeigt die Handwerkerschicht ein aufgefächertes Bild. Alle (100%) verständigten sich mit den Großeltern mütterlicherseits in der deutschen Sprache der Handwerker, fast alle – mit Ausnahme von 12% - redeten mit den Großeltern väterlicherseits ebenso in der deutschen Varietät. Mit der Mutter kommunizierten 73%, mit dem Vater und den Geschwistern 66% der Probanden ausschließlich auf Deutsch. 20% setzten mit dem Vater neben der Handwerkermundart auch das Ungarische ein, 14% sprachen mit dem Fami-

lien überhaupt nur auf Ungarisch. Die Prozentverteilung fällt bei den Geschwistern umgekehrt aus, also 20% verständigten sich mit ihnen nur in der Landessprache, 14% stützten sich dabei auf zwei Sprachen, auf ihre Handwerkersprache und auf das Ungarische.

Nach der Meinung von 60 % der Handwerker gab es keine Situationen, wo ihre Eltern mit ihnen absichtlich auf Ungarisch geredet hätten. 40 % bejahten diese Frage und gaben dafür schulische Gründe an (z. B.: später schon zur Schulzeit oder beim Lernen setzten ihre Eltern auch die Landessprache mit ihnen ein).

In der Verteilung der Sprachen und Varietäten bezüglich des verwendeten Kommunikationsmittels in der peer group ist - mit den Bauern verglichen - ein wesentlicher Unterschied festzustellen. 47% der Handwerker bedienten sich beim Spielen mit den engsten Freunden der deutschen Handwerkersprache, bei 53% lief die Kommunikation im Freundschaftskreis auf zwei Sprachen, auf Ungarisch und auf „Handwerkerdeutsch“ ab.

Bei dieser sozialen Schicht besuchten ebenso 100% die Grundschule in der Ortschaft, eine Person erinnert sich aber im Institut „Schule“ nur das Ungarische gelernt zu haben.

Ich fragte sie weiter danach, welche Sprache/Varietät die Schüler mit dem Lehrer, mit den engsten Freunden in der Schule und mit den Klassenkameraden bevorzugten. 73% der Handwerker besprachen ihre Angelegenheiten mit dem Lehrer nur in der Landessprache, 27% verwendeten in dieser „offiziellen“ Situation sowohl das Ungarische als auch die deutsche Handwerkersprache. In der Kommunikation mit den Freunden dominierte die Zweisprachigkeit bei 53%, 33% sprachen nur die deutsche Varietät miteinander und 13% der Befragten nur Ungarisch. Mit den Klassenkameraden redete niemand auf Ungarisch, die Verwendung zweier Sprachen gaben 66% an und 33% verständigten sich in der deutschen Sprache der Handwerker.

Literaturverzeichnis

- Gehl, H. 1989. Donauschwäbische Dialekte. In: Eberl, I. (Hrsg.) *Die Donauschwaben. Deutsche Siedlungen in Südosteuropa*. Sigmaringen. 292-294.
- Gerner, Zs. 1994. Deutsch in anderssprachiger Umgebung. Zur Thematik und Methodologie einer empirischen Untersuchung. In: Wild, K. et al. (Hrsg.) *Begegnung in Pécs/Fünfkirchen. Die Sprache der deutschsprachigen Minderheit in Europa*. Pécs: Janus Pannonius Universität. 83-95.
- Gerner, Zs. 2003. *Sprache und Identität in Nadasch/Mecseknádasd. Eine empirische Untersuchung zur Sprachkontaktsituation und Identitätsbildung in der ungarndeutschen Gemeinde Nadasch*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Hutterer, C. J. 1961. Hochsprache und Mundart bei den Deutschen in Ungarn. In: Grosse, R. (Hrsg.) *Hochsprache und Mundart in Gebieten mit fremdsprachigen Bevölkerungsteilen*. Berlin.

Codeswitching and Relevance Theory

Forintos Éva

1. Introduction

This paper discusses one aspect of a large-scale study that investigates how the written language (Hungarian) of a minority group (L1) functions outside its traditional setting in central Europe, in an environment where another language (L2) is used (English in Australia). This is an intraregional language contact situation where Hungarian immigrants live among the English-speaking population of Australia, and the two languages involved are genealogically non-related and structural-typologically non-identical languages. The aim of the paper is to make an attempt to study code switching in terms of relevance theory.

2. The Corpus of the Research

The literature provides convincing evidence that in the field of language contact research spoken data have always been considered to be superior to written data, although examples of both spoken and written language mixing have been identified probably since the beginning of humankind (Sebba 1997, Thomason 2001). Kurtbøke (1998) criticises the tendency to focus on spoken language alone and to neglect the study of written language. It was this lack of research on written language in contact linguistics that inspired the present study.

Engwall (1994 – cited by Kurtbøke 1998) suggests, amongst others, that newspaper texts provide an adequate basis, as do literary or specialised texts, for a linguistic study of general language use, focusing on vocabulary or grammar. If newspapers in general can offer a solid basis for linguistic studies, then community newspapers of minority groups of different countries are especially suitable for this. Since the language of Hungarian migrants in Australia, unlike that of their counterparts in the United States of America, as well as the language(s) of Hungarian minorities in the Carpathian Basin, has not been the subject of much research, this study uses a machine-readable corpus of written language samples taken from the only weekly newspaper, *Hungarian Life* (*Magyar Élet*), of the Hungarian community in Australia. The corpus is made up of the advertisements found in the 98 issues of *Hungarian Life* published in 2000 and 2001. The number of words in the advertisements published in the 98 issues of the chosen newspaper is 96.351 (100%). Only 4 percent of the advertisements were written in English. 7 per cent represent translations of advertisements by government agencies, 26 per cent were written in unmixed Hungarian, whereas 63 per cent of them are instances where the two languages – Hungarian and English – come into direct contact. Although the size of the corpus is determined on the basis of types, ‘the abstract representations of tokens’, which ‘are instances of a linguistic expression’ (Sinclair 1991: 19), tokens have also been taken into consideration, and they are referred to in the coding scheme.

The coding scheme I created for the research includes the basic information in the following sequence:

2000/1/1/96

2000 – the year of publication

1 – the issue number

1 – the page on which the advertisement appeared for the first time

96 – the number of occurrences of the very same advertisement (token)

3. Codeswitching

It is difficult to characterize the phenomenon “codeswitching” in absolute terms due to its varied nature and flexibility. The two well-known broad patterns are the following: one involves alternation of structures from two languages, whereas the other contains insertion of elements from one language into the morphosyntactic frame of the other. Examples of the former are alternations between sentences or clauses. Examples of the latter are cases where single morphemes or phrases from one language are embedded into the structure of another. The literature provides various models of code switching which prove the existence of these two broad types. Different degrees of typological fit between the languages involved in codeswitching, however, can lead to different patterns of mixture. Poplack and Sankoff (1988) argue that similar typology leads to equivalence-based code switching (alternation) while conflicting typology leads to “nonce borrowings” (single-word switches) and/or “multi-word fragments”. Muysken (1997c: 374) provides some empirical support for this.

Myers-Scotton (2002: 46-47) argues that when bilinguals make choices in using one language rather than the other, the choices are best explained as cognitively based calculations that depend on their estimations of what choices offer them the greatest rewards, given the available evidence. According to the model she calls a Rational Choice Model, a bilingual may see switching languages at some point in a conversation as a way to optimise rewards. The model is based on the premise that, given their ongoing assessment of the situation, bilinguals make the choice they consider “best”. So this model views choices subjective, rather than objective.

4. Relevance Theory

According to Sperber and Wilson (1986) relevance theory is an attempt to work out in detail one of Grice’s central claims, according to which a fundamental characteristic of human communication is the expression and recognition of intentions. The relevance-theoretic account adds that utterances automatically create expectations which guide the hearer towards the speaker’s meaning. Grice described these expectations in terms of the four maxims of the Co-operative Principle (Grice 1975).

- Maxims of quantity (informativeness)
- Maxims of quality (truthfulness)
- Maxim of relation (relevance)
- Maxims of manner (clarity)

These general standards governing verbal communication provide an explanation for the fact that the utterance of a sentence, which provides only an incomplete and

ambiguous representation of a thought, can express and can be interpreted as a complete and unambiguous thought. In other words only one interpretation of an utterance is compatible with the assumption that the speaker is following the cooperative principle and maxims.

Sperber and Wilson (1986) share Grice's intuition to the extent that utterances raise expectations of relevance, adding that these expectations of relevance are precise and predictable enough to guide the hearer towards the speaker's meaning. Their aim, however, is to explain in cognitively realistic terms what these expectations amount to, and how they might contribute to an empirically plausible account of comprehension. As opposed to Grice's pragmatic theory, which is a rule-based or maxim-based system, relevance theory is based on the following ideas: (i) every utterance has a variety of possible interpretations, all compatible with the information that is linguistically encoded; (ii) not all these interpretations are equally accessible on a given occasion; (iii) hearers are equipped with a single, very general criterion for evaluating interpretations as they occur to them; (iv) this criterion is strong enough to exclude all but at most a single interpretation, so that the hearer is entitled to assume that the first interpretation that satisfies the criterion is the only one. The criterion that Sperber and Wilson (1986) propose develops from a basic assumption about human cognition. They assume that human cognition is relevance-oriented, which means that people pay attention to information that seems to be relevant to them. Since every act of communication starts out as a request for attention, it creates an expectation of relevance. The above mentioned criterion is built around this expectation of relevance.

Relevance is defined in terms of contextual effect and processing effort. Contextual effects are achieved when newly presented information interacts with a context of existing assumptions in one of three ways: (i) by strengthening an existing assumption; (ii) by contradicting and eliminating an existing assumption; or (iii) by combining with an existing assumption to yield a contextual implication, i.e., a logical implication derivable neither from the new information alone, nor from the context alone, but from the new information and the context combined. It is claimed that newly-presented information is relevant in a context when and only when it achieves contextual effects in that context, and the greater the contextual effects, the greater the relevance (Wilson 1992).

Contextual effects, however, cost some mental effort to work out. The effort needed to compute the contextual effects of an utterance depends on three main factors: (i) the linguistic complexity of the utterance; (ii) the accessibility of the context; and (iii) the inferential effort needed to compute the contextual effects of the utterance in the chosen context. To sum up: the greater the contextual effects, the greater the relevance; the smaller the effort needed to achieve those effects, the greater the relevance (Wilson 1992).

Human beings always attempt to derive information from the physical environment they are surrounded by, and they try to construct the best possible representation of it. Since people come from different physical environments and they differ in their cognitive abilities, they do not all construct the same representation. In addition, people speak different languages, have different concepts, and their perceptual and inferential abilities vary in effectiveness, so they construct different representations and make

different inferences. Thus, even if they all shared the same narrow physical environments, their cognitive environment would still differ (Sperber and Wilson 1986).

Considering all the facts mentioned above, I argue that the code switching of bilinguals is determined by the principle of relevance. This statement is based on the basic assumption that human cognition is relevance-oriented, that is, people pay attention to information which seems to be relevant to them. Communicators' aim is to get attention and since the search for relevance is a basic feature of human cognition, they can create an expectation of relevance. As mentioned above, relevance is defined in terms of contextual effect and processing effort. The language used by bilingual speakers belonging to the Hungarian community in Australia is different from Standard Hungarian; it can be regarded as a non-standard version of the Hungarian used in Hungary. When they make choices in using one language rather than the other within the very same sentence, or at sentence boundaries, they create bilingual sentences, which, from the linguistic point of view, are unusually complex. Still, these bilingual utterances, with all their code switches, make the context more accessible for the readers because the latter share this non-standard language variety with the producers of the utterances. In other words, this shared non-standard language functions adequately in the Australian environment because it activates the very elements in the readers' mental lexica that the communicator intends to activate. Thus, the inferential effort needed to compute the contextual effects of the utterances in the given context is presumably quite small.

Typical examples in the AuH corpus are names of firms, addresses of people, associations and companies. The former are similar to strong collocations, functioning as single lexemes in the process of contact. Sometimes even common nouns behave as if they were proper nouns, that is, they can be considered to be fixed expressions. The very nature of the genre of advertisements may also contribute to the generation of bilingual utterances, since advertisements, for financial reasons, are expected to provide as much information as possible in as little space as possible.

5. Summary

This paper has proposed that communicators, in making a choice to use one language rather than another or to use two languages alternately or to mix the two languages, are guided by the principle of relevance. More detailed analyses to test this hypothesis are under way.

References

- Kurtböke, P. 1998. *A Corpus-driven Study of Turkish-English Language Contact in Australia*. (Unpublished PhD dissertation without pagination.)
- Grice, H. P. 1975. Logic and conversation. In: P. Cole and J. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Myers-Scotton, C. 2002. *Contact Linguistics – Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford: OUP.
- Sebba, M. 1997. *Contact Languages: Pidgins and Creoles*. London: MacMillan Press Ltd.

- Sinclair, J. 1991 *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: OUP.
- Sperber, D. and Wilson, D. 1986. *Relevance – Communication and Cognition*. Cambridge- Massachusetts: Harvard University Press.
- Thomason, S. G. 2001. *Language Contact: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wilson, D. 1992. Reference and relevance. *Working Papers in Linguistics* 4. 167-192. London: Department of Phonetics and Linguistics. University College London.
- Winford, D. 2003. *An Introduction to Contact Linguistics*. Malden-Oxford-Melbourne-Berlin: Blackwell Publishing.

Appendix

(1) A Magyar Élet Kiadóhivatalának **P. O. Box 210, Caulfield, Vic. 3162** Megrendelem a Magyar Életet _ _ évre. Mellékelek \$ _ Előfizetési díj egész évre (50 szám) **GST-vel** együtt \$ **120.-** Félévre (25 szám) **GST-vel** együtt \$ **60.-** A Magyar Életnek régi előfizetője vagyok új előfizetője vagyok Név: Cím: **Postcode** CSEKK beküldése esetén kérjük a csekket **HUNGARIAN LIFE** névre kiállítani. **MONEY ORDER** átutalása esetén kérjük, ne felejtse el a postán kapott nyugtát azonnal elküldeni hozzánk a fenti címre. A nevet és a címet olvasható nagybetűkkel kérjük kitölteni. Címváltozás esetén szíveskedjék a régi címét is közölni. (2000/1/2/97)

(2) BP Balaclava ALL MECHANICAL REPAIRS JOE & STEVEN Specialist in servicing including Brakes Drum & Disc Machining & Electronic Tune-Ups A1 Automatic Repairs **MAGYARUL BESZÉLÜNK** Bp Balaclava Tel: 9527-8374 308 Carlisle St. Fax: 9525-9816 Balaclava 3183 (2000/10/15/15)

(3) MAGYAR IDŐSEK OTTHONA Ferntree Gullyban DR. HERMAN JÁNOS vezetésével szeretettel vár minden idős magyart, aki biztonságot nyújtó, gondtalan életre vágyik. **No Joining Fee**. Bővebb felvilágosításért kérjük, hívja a (03) 9752-2661 telefonszámot Fax: (03) 9753-5022 (2000/49/25/16)

(4) Magyar Karosszéria javító **S. & T. MOTORS** Tóth János és fiai, John és Richard vezetésével. **Panel beating. Spray painting**. Biztosítói és magánmunkák Minden munka garántálva **525 Kooyong Rd., Elsternwick** (c)9596-3880 (2000/1/17/73)

(5) **VAN-nel** rendelkező, szorgalmas munkaerőt keresünk sütemény szállításra. **Full time**. Angol tudás feltétel. Telefon de. 8-tól du. 5-ig 964-2654. (2000/29/20/1)

(6) SZOBA KIADÓ egyedülálló személynek Coogee-ban, 5 percre a bevásárlóközponttól és beachtől. Telefon reggel 9315-7261. (2000/49/28/1)

(7) TAKARÍTÓNŐT Keresünk Bed & Breakfast szállóba heti 4-5 napra, napi 3 órára. Szállodai gyakorlat előnyös. Becsületes, alapos, adószámmal rendelkező személy jelentkezését várjuk. \$15 órabér. Rose Bay. Hívja Sylviát a 9327-7079 vagy a 0411-350-010 telefonszámon. (2001/7/20/1)

Nem-specifikus vicchasználati szokások magyar és német nők és férfiak körében

Füstösné Schäffer Edina

1. Bevezető

A férfiak és nők nyelvhasználati különbségeiről már az 1970-es években folytak viták. E téma és az ehhez hasonló kérdések kutatása az utóbbi évtizedekben vált igazán kedvelt témává. A nemek közötti általános különbségek, amelyek a hétköznapiakban megmutatkoznak, a kommunikációban is tetten érhetők. Több kutatás foglalkozott már a nemspecifikus fonetikai, fonológiai, morfológiai és grammatikai különbségekkel. A nők és a férfiak nyelvhasználatára nemcsak az eltérő szókinés és szintaktikai formák, hanem a szövegtípusbeli különbségek is jellemzők.

Különös figyelmet érdemelnek a kommunikáció során elhangzó viccek, valamint humoros és tréfás kifejezések. A humor és a vicc az alapvető emberi tulajdonságok csoportjába tartoznak (Kotthoff 1996:14).

A verbális humor már régóta tárgya különböző diszciplínáknak. A modern nyelvészet a humor nyelvileg ritualizált vagy intézményesített formáival foglalkozik, úgy mint a viccel, a komédiákkal és a szójátékokkal.

A verbális humor lehetséges szociális funkciói sokoldalúak, a különböző kultúrákban különböző módon vannak képviselve és különbözőképpen realizálódnak. A verbális humor kontrasztív szempontból történő vizsgálata két vagy több nyelv illetve kultúra tükrében nagyon ritka.

Tanulmányomban a nők és a férfiak vicchasználati szokásait vizsgálom a két különböző kultúrában, Magyarországon és Németországban. Egy korábban végzett vizsgálatban már megnéztem, hogy a magyar nők és férfiak vicchasználati szokásaiban, milyen különbségek rejlenek. Jelen tanulmányban a korábban nyert eredményeket bővítem, illetve hasonlítom össze a német kultúrában élők vicchasználati szokásaival, mindezt a nemek szerint differenciálva.

2. Az adatgyűjtés

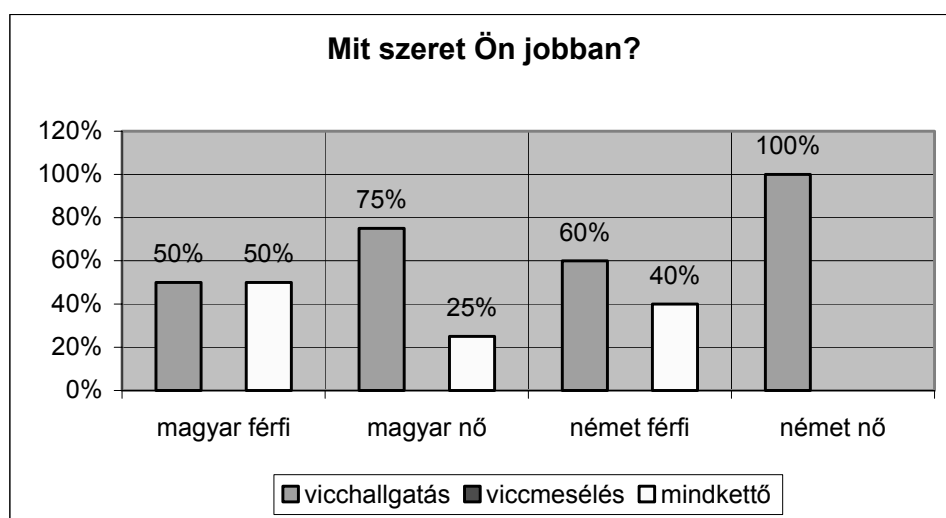
Az adatgyűjtést mindkét országban kérdőíves felméréssel végeztem. A 160 adatközlő aránya a következőképpen oszlott meg: mindkét országban 40 nő és 40 férfi vallott vicchasználati szokásairól. Az adatközlők az életkor szerint egy fiatalabb és egy idősebb korosztályba sorolhatók, a foglalkozás alapján pedig az értelmiségi réteghez tartoznak.

3. A vizsgált szempontok

3.1 A vicchallgatás és a viccmesélés

A kérdőíves felmérés szabta kereteken belül viszonylag részletesen próbáltam a következőkben bemutatott szempontokat megközelíteni. A vizsgálat első része ki-

mutatta, hogy az összes adatközlő kedveli a vicceket, részletesebben viszont különbség adódik a vicchallgatás és a viccmesélés iránti szeretetükben.



1. ábra

Mit szeret Ön jobban?

Az általam vizsgált magyar férfiak 50 %-a jobban kedveli a vicchallgatást, mint a viccmesélést és 50 %-uk mindkettőt egyformán előnyben részesíti. Ezek az adatok a német férfiaknál a következőképpen oszlanak meg: a német férfiaknál is a vicchallgatás javára billen 60 %-ban a mérleg nyelve, 40%-uk pedig ugyanúgy szeret viccet mesélni, mint hallgatni. A magyar nők 75 %-a inkább viccet hallgat és 25 %-uk emellett szívesen mesél vicceket is, míg a német nők csak hallgatni szeretik a vicceket. Ezekből az adatokból is kiderül, hogy a humor inkább a férfiak eszköze. A fiúkat már kiskoruktól kezdve bátorítják a viccelődésre, bohóckodásra, nem úgy, mint a lányokat. (Kotthoff 1992:195) A vicc a férfiak fontos kommunikációs csatornája. Ők viccbe beszélnek sokszor egy eseményről és közben nem mutatnak érzelmeket, hiszen ez a gyengeségükről tanúskodna. Egyik magyar férfi adatközlő szavaival élve: „*nincs olyan társas összejövetelünk, ahol elmaradhatna a humortabletta.*”

3.2 Viccmesélés társaságban

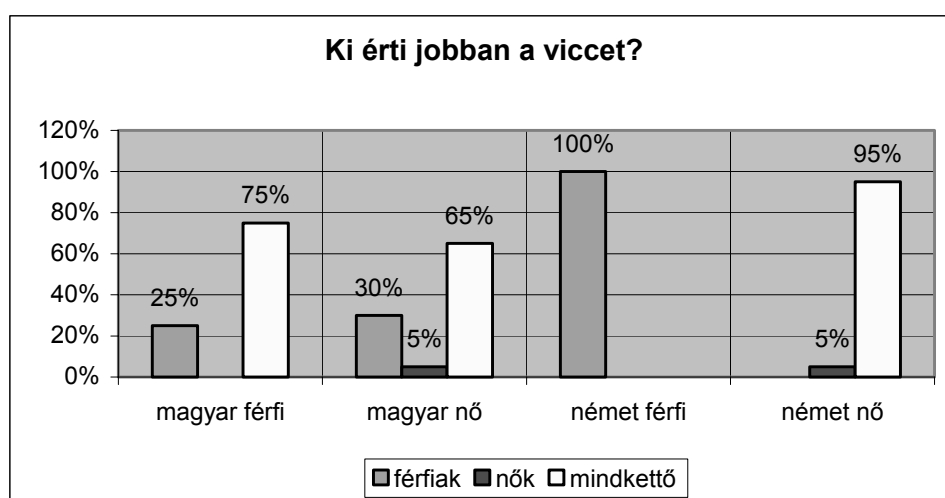
Aki szeret viccet mesélni, vajon milyen társaságban műveli ezt inkább, női, férfi-, avagy vegyes társaságban. Mind a magyar, mind a német férfiak összessége vegyes társaságban szeret viccelődni. Más megfigyelésekből is kiderül, hogy vegyes társaságokban főleg a férfiak csipkelődnek, mesélnek vicceket. Ennek nem az az oka, amint a közkeletű (férfi) viselkedés tartja, hogy a nőknek nincs humorérzékük, sokkal inkább az, hogy a rituális viccmesélés férfitársaságban, több kultúrában hozzátartozik az egyéni és a csoportidentitás erősítéséhez (Maltz – Borker 1998: 429). A német nőktől erre a kérdésre nem kaptam választ, hiszen már említettem, hogy mindegyikük a vicchallgatás mellett voksolt. Általánosan elterjedt nézet, hogy a nőknek általában nincs sikerük vegyes társaságban a viccelődéssel, ezért legtöbb esetben le is tesznek róla. Ugyanakkor az általam megkérdezett magyar nők 55 %-a

szívesen viccelődik vegyes társaságban, és a hozzáfűzött véleményekből az is kiderül, hogy sikerrel teszik azt. Pedig Bierbach azt állítja, hogy a fiúk a lányokat még akkor is meggátolják a viccmesélésben, ha azok jól csinálják (Kotthoff 1992:195). A többi 40 % nőknek és 5 % férfiaknak szeret viccet mesélni. Ez az alacsony százalékszám is bizonyítja, hogy igen kevés hölgy van, aki férfitársaságban szeret inkább viccet mesélni. Ennek az okát egy magyar női adatközlő következőképpen indokolta: „A nők sok esetben nem mernek férfitársaságban viccet mesélni, mert a férfiak azt az érzést táplálják bennük, hogy nem tudnak viccet mesélni, nem tudják a viccet jól előadni és már sokszor a viccmesélés előtt negatív megjegyzésekkel illetik őket a férfiak és ezáltal szinte a nők válnak a vicc alanyaivá”.

Viccmesélés, vicchallgatás, avagy mindkettő? Az adatok alátámasztják, hogy a magyar és német férfiak között e tekintetben nincsen számottevő különbség. A nők esetében a Németországban élők egyáltalán nem olyan bátrak viccmesélésben, és inkább csak a háttérben hallgatják a vicceket; addig a magyar nők még azzal is próbálkoznak, hogy vegyes, sőt férfitársaságban is sikert arassanak viccmesélésben, pedig ez nem egyezik azzal a nőkről alkotott képpel, miszerint a humor igen távol áll tőlük

3.3 Ki érti jobban a viccet?

A felmérés arra is választ adott, hogy a különböző kultúrákban a nők vagy a férfiak értik jobban a viccet, avagy mindkét nem?



2. ábra

Ki érti jobban a viccet?

Mivel a férfiak eszköze a humor és ezt ők maguk is így gondolják, ezek alapján válaszként azt várnánk, hogy a férfiak nagy többsége saját nemét jelöli meg válaszként e kérdésre. Ennek ellenére a magyar férfiak többsége, pontosan 75%-a azon a véleményen van, hogy mindkét nem azonos módon érti a humort és a viccet. A válaszadók 25 %-a vallotta azt, hogy saját nemük érti jobban a tréfát. A magyar nők százalékos eloszlása a következőképpen alakult: Az adatközlők 65%-a szerint mind-

két nem ugyanolyan mértékben érti a viccet, 30 %-uk jelölte, hogy a férfiak értik jobban és két női adatközlő (5 %) vallotta azt, hogy a nők értik jobban a viccet.

A német nők kevés kivétellel úgy vélték, hogy a viccértés mindkét nemre egyformán jellemző. A kivételek pedig a nők gondolkodásának gyorsaságával indokolják, hogy miért is a női nem érti jobban a viccet.

A német férfiak véleménye, hogy mindenféleképpen a saját nemük a jobb viccértő. Talán ez azzal is összefügg, hogy a német nők többsége inkább hallgatja a vicceket, mint hogy mesélné azokat. Ebből viszont semmiféleképpen nem vonható le az a következtetés, hogy a német nők, azért mert nem mesélnek vicceket, nem is értik azokat. Egy német férfi következőképpen indokolta azt a tényt, hogy miért a férfiak értik jobban a vicceket.: „A legtöbb vicc sportról, politikáról, autóvezetésről szól és természetesen a nőkről. A nők nem tanúsítanak megértést az autók, a sport és a politika iránt. A nőkről szóló vicceket meg egyáltalán nem tartják viccesnek.”

3.4 A viccek témái

A következő szempont, amire a vizsgálat kitért, hogy milyen tartalmú vicceket ismernek a legtöbben és hallanak a leggyakrabban a két különböző országban élő nők, illetve férfiak.

Előzetes beszélgetések és korábbi megfigyelések alapján összeállítottam egy listát, melyben az első tíz legkedveltebb és leggyakoribb tartalmakat, témákat (női viccek, férfi viccek, szőke nők viccek, rendőr, kisebbség, politika, anyós, szex, állatos viccek, autósviccek) soroltam fel. Mindkettő országban, mindkettő nemnél a szőke nők viccek vezetnek a ranglistát. Vajon mi okozza, hogy a szőke nők oly sokszor gúny tárgyává lettek? A szőke nők viccek gyakorlatilag kiszorították a rendőrvicceket.

A szőke nők vicceket férfiak találják ki. Miért gúnyolják a női nemet a szőke nőkön keresztül? Igen elterjedt sztereotípiák, hogy a férfiak számára a női gondolkodás követhetetlen, bonyolult és logikátlan. Való igaz, hogy a női és a férfi agy különbözőképpen van felépítve és ez gondolkodásbeli különbségekhez vezet, de ez nem jelenti, hogy a női nem hátrányban lenne.

A már említett második helyen minden adatközlőnél a rendőrviccek állnak. Ha közelebbről megvizsgáljuk a viccek alanyait, akkor megállapítható, hogy azoknak a vicceknek a száma, amelyek alanya maga a férfi, igen kevés. A rendőrviccekben sem maga a férfi az alany, hanem a rendőr, mint foglalkozás.

A magyar férfiakkal igen rangos helyet foglalnak el az úgynevezett anyósviccek, amelyekben ismételtelen a nők egy csoportja válik a gúny célpontjává.

Az anyósviccek Németországban nem tartoznak a legismertebb viccek közé, ott inkább az autóvezetésről és a politikáról szóló viccek foglalják el ezeket a helyeket. Ez az első különbség a két ország vicceinek tartalmát vizsgálva. Németországban mindkét nem számára jó viccnek számít a politika és ezzel együtt a politikusok is, mert egy német férfi adatközlő szavaival élve: „viccet ugyanis csak egyéniségekről, jellegzetességekről lehet kitalálni, jellegtelen dolgokról nem”.

Magyarországon, ha autóvezetésről szóló viccet hallunk, annak minden bizonnyal a nők a főszereplői, pl., hogy mennyire ügyetlenül tudnak vezetni. Az adatközlők véleménye szerint a politikai viccek Magyarországon nem tartoznak a leggyakrabban mesélt, illetve hallgatott viccek közé.

Egy szembeötlő különbség, hogy Magyarországon mindkét nem körében igen ismertek a különböző kisebbségekről szóló viccek, mint pl. a cigányviccek. Németországban a kisebbségekről szóló vicceket nem preferálják és számuk is kevés. Ennek magyarázata, hogy Németországban nagyon sok külföldi él, és bár léteznek róluk szóló viccek, sokak szerint mégis tapintatlanságnak számít viccet mesélni róluk.

A férfiak bevallása szerint, a róluk szóló viccek a saját nemük körében mindkét országban a kevésbé ismert viccek sorába tartoznak, míg a magyar és német nők körében a kérdőív adataiból ennek ellenkezője vehető ki. A nők körében a férfiakra szóló viccek ismertebbek, talán a saját nemük védelme érdekében is jelölték ezt be.

A szexuális tárgyú viccek mind a magyar, mind a német férfiak körében igen kedveltek, és gyakran mesélik azokat. Viszont a magyar és a német nők ranglistáján nem állnak olyan előkelő helyen, hisz a legtöbb nyelvben a szexuális tárgyú viccek által kigúnyolt személyek a nők (Langenmayr 1997: 263).

Nemcsak a szexuális tárgyú viccek kedveltek a magyar és német férfiak körében, hanem azok a tipikus női viccek is, amelyek középpontjában a női nem áll mindenféle gyenge tulajdonságával együtt. Amikor a férfiak ezeket a vicceket mesélik, ismételten a női nem rovására viccelődnek és ez az oka annak, hogy ezek a viccek sem tartoznak a német és a magyar nők kedvencei közé.

3.5 A viccmesélés okai

Vajon milyen okból mesélnék a férfiak és a nők vicceket, van-e valami konkrét céljuk vele és van-e különbség e tekintetben a két kultúra között. Mivel a német nők nem szeretnek viccet mesélni, ezért ők erre a kérdésre nem is adtak választ. A magyar nők önmaguk szórakoztatására mesélnék vicceket. A férfiak kultúráról függetlenül nagyon hasonló válaszokat adtak. Ők a következő okokból mesélnék vicceket: provokálás, jópofaság, gúnyolódás, flörtölés és szórakozás. Összefoglalva tehát a férfiak az élet számottevő területén élnek a vicc adta lehetőségekkel. Olyan poénkészletet halmoznak fel, ami többször alkalmazható, ezért szinte minden szituációra van egy megfelelő poénjuk. Összehasonlítva inkább a magyar férfiak használják a humort hódításra.

4. Konklúzió

Összegzésként elmondható: ha az általam vizsgált német nők nem is szeretnek viccet mesélni, hanem inkább viccet hallgatni, az korántsem jelenti azt, hogy nem kedvelik a vicceket. A nőkkel szembeni elvárás Magyarországon is inkább az, hogy legyenek passzív befogadók, mert nem illik hozzájuk a viccmesélés. A magyar nők függetlenül ettől próbálkoznak a viccmeséléssel. Úgy tűnik, hogy a magyar férfiak humorosabban fogják fel a világot, egyrészt többet, másrészt többfajta viccet tudnak és mesélnék is rendszeresen, mint német társaik, ugyanakkor az utóbbiakról sem állítható, hogy nem értik a viccet.

Irodalom

- Kotthoff, H. 1996. *Das Gelächter der Geschlechter. Humor und Macht in Gesprächen von Frauen und Männern*. UVK Verlag.
- Kotthoff, H. 1992. Vom gackernden Hühnern und röhrenden Hirschen. Zur Gesellschaftsspezifität von Humor, Witz und Gelächter. In: Vogel, T. (szerk.) *Vom Lachen. Einem Phänomen auf der Spur*. Tübingen: Attemto.
- Langenmayr, A. 1997. *Sprachpsychologie*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Maltz, D. M., Borker, R. A. 1998. A Cultural Approach to Male-Female Miscommunication. In: Coates J. (ed.) *Language and Gender. A Reader*. Oxford: Blackwell. 415-34.

Nyelvi kompetencia vizsgálata tanítóképző főiskolai hallgatók körében

G. Papp Katalin

1. Bevezetés

A nyelvhasználat éppen aktuális állapota megmutatja azokat a nyelvi változókat, amelyek mentén új vagy újabb tendenciák körvonalazódnak a beszélt nyelvben. A jelenségkörök érinthetik a szókincs alakulását, a nyelv mélyebb grammatikai, strukturális elemeit, de leképezik a társadalmi és kulturális hatásokat is. A magyar nyelv jelen, azaz rendszerváltáskori állapotának tükrö a Kontra Miklós (2003) szerkesztette, a nyelv és a társadalom kapcsolatával foglalkozó kötet, amely összefoglaló jelleggel ad számot nyelvünk használatának és a nyelvi és nem nyelvi változók alakulásának vizsgálati eredményeiről. Tanulmányomban ehhez a témához csatlakozom oly módon, hogy felmérésem adatait ütköztetem a köznyelvre vonatkozó országos megállapításokkal.

A tanítójelöltek anyanyelvi tudatosságának és nyelvhasználatuk minőségének mérése fontos információkkal szolgálhat a tárgy oktatási folyamatának tervezéséhez, megújításához. Nyilvánvaló gyakorlati hasznán túl a vizsgálat tájékoztat arról is, hogy milyen mértékben működik jól–rosszul azoknak a személyeknek a nyelvi kompetenciája, akikre újabb generációk anyanyelvi formálása hárul majd.

2. A felmérés körülményei

A vizsgálathoz a kérdőíves módszert választottam, és összesen 160 kérdőív adatait dolgoztam fel. Az adatok rögzítése 2005. december 5. és 18. között történt. A mérés tehát 80-80 tanítóképző főiskolai hallgató körében zajlott. Nyolcvan a 2005/2006-os tanévben kezdték meg tanulmányaikat a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Karán Győrben, s a mérés idejéig, tehát az első szemeszterben a Beszédművelés c. tantárgyelemen kívül nem foglalkoztak külön a magyar nyelvvel. A kontrollcsoportot alkotó újabb nyolcvan hallgató ugyanebben a tanévben fejezi be a tanulmányait, s a mérést közvetlenül megelőző időszakban az anyanyelvvvel kapcsolatos tárgyak közül stilisztikát tanulmányozott, valamint egy évvel korábban magyar nyelvi szigorlatot tett. Az elsőévesek csoportja – gyakorlatilag – a középiskolából hozott nyelvi ismeretekre támaszkodhatott első-sorban, míg a másik vizsgálati populáció némi távolságból letisztult, megformálódott nyelvi kompetencia segítségével dönthetett az egyes mondatok értékelésekor (megfelel a nyelvi normának; nem felel meg a nyelvi normának; grammatikailag helyes, de nem használatos). A csoportok nemi megoszlása véletlenül teljesen azonos: mind az I. évfolyamosok (a továbbiakban 1. csoport), mind a IV. évfolyamosok (a továbbiakban 2. csoport) között a férfiak száma mindössze 4. Az életkori megoszlás nem ilyen homogén: az 1. csoportot alkotók életkora 18-tól 21 éves korig terjed, zömében azonban 18-19 évesek (77,5%); a 2. csoport életkori jellemzője a 21-25 év, zömében 22-23 évesek (71,25%). A vizsgált csoportok nagyjából azonosak lakó-

helyük tekintetében is, hiszen a beiskolázási bázis évek óta csak minimális eltéréseket mutat: elsősorban Győr és vonzáskörzete. Az 1. csoport állandó lakhely szerinti megoszlása: 56% falusi, 44% városi. A 2. csoport állandó lakhely szerinti megoszlása: 55% falusi, 45% városi. Miután a különbség elhanyagolható, a továbbiakban nem vettem figyelembe (vizsgálatom is csak érinti a nem nyelvi tényezőket).

A kérdőív összeállításakor a következő **szempontokat** tekintettem fontosnak:

1. A nyelvi norma szerinti és a nem nyelvi normának megfelelő formát megjelenítő mondatok mellett legyenek olyanok is, amelyeket nem vagy ritkán használunk a mindennapi életben, ugyanakkor grammatikailag és szemantikailag is jók.
2. Az egyes nyelvi változókat megtestesítő mondatok ne legyenek egy tömbben, azaz nehezebb legyen a megkülönböztetésük.
3. Elsősorban a beszélt köznyelvre épüljön a tesztanyag.
4. A példamondatok tartalma ne legyen idegen a megkérdezettek nyelvhasználatától.

A **cél** tehát az volt, hogy a hallgatók rákényszerüljenek a tudatos döntésre.

A vizsgálat eredetileg 60 mondatot tartalmazott. Tanulmányomban azonban csak néhány, többnyire az országos felmérési adatoktól részben eltérő grammatikai jelenségre térek ki.

3. Szintaktikai változók

Három jelenséget emelek ki:

- a *-ban/-ben* – *-ba/-be* határozóragok használata
- az *ami* és *amely* vonatkozó névmások használata
- a *miatt* és *végett* névutók keverése

Győr–Moson–Sopron megyében erőteljes az illativusi *-ba/-be* használata *-ban/-ben* helyett is. Kíváncsi voltam, mennyire érzik a különbséget a hallgatók az említett határozóragok, vonatkozó névmások és névutók esetében. Valamint az is érdekelt, hogy milyen arányban követik a nyelvi normatívákat.

3.1 *-ban/-ben*, *-ba/-be*: 12., 47. mondat

Az iskolába vette észre, hogy otthon hagyta a telefonját. (12.) – Várni fogom a kapuba. (47.)

A standard nyelvnek megfelelő inessivusi *-ban/-ben* helyett illativusi *-ba/-be* alakot jelölt meg, tehát döntött a stigmatizált változat mellett a 12. sz. mondat esetében mindkét csoport 48,75 %-a, a 47. mondatnál pedig az 1. csoport 25%-a és a 2. csoport 13,75%-a. Az országos vizsgálati adatok azt mutatják, hogy az iskolai végzettséggel arányosan csökken a nem normatív formát használók száma: esetünkre vonatkozóan a főiskolai hallgatók 21%-a hozott ugyanilyen döntést (vö. Kontra 2003: 87). Ehhez képest jelen eredmény mindkét mondat esetében szélsőséges. A két hatá-

rozórag közötti funkcionális különbség elmosódása már az ómagyar korban megindult (Sárosi 2003: 370-71), s használtak illativust inessivusi helyzetben is. A jelenség körüli bizonytalanság napjaink nyelvhasználatának is sajátja. A legújabb szociolingvisztikai kutatások ennek okát a stigmatizációban látják. Vizsgálatom is ezt igazolja. Mi motiválhatta a hallgatókat döntésük meghozatalában: a *-ban/-ben* helyett a *ba/-be* affixumok melletti voksolásban? Miért nincs lényeges eltérés az 1. és a 2. csoport között mindkét mondat esetében? Véleményem szerint befolyásoló tényező lehetett a nyugat-dunántúli nyelvjárás, s ezen belül a regionális városi nyelv (Győr) hatása. Ha egy nyelvi formánál az egyszerűsítés lehetősége megnyílik, várható, hogy a normatív alak mellett kialakul a stigmatizált variáns is, s egyfajta kiegészítő tudati kontroll segítségével tartható csak fenn a megkülönböztetés (Kenesei I. 2005: 7). Példáim esetében a 47. mondat igazolja ezt az általánosító megjegyzést, s a 2. csoport javára a 11%-nyi különbség éppen a tudatosabb döntésre utal. Tolcsvai Nagy Gábor (1998: 43) a nyelvi normáról írott tanulmányában számba veszi az esetre vonatkozó általánosságokat, amelyek egyike szerint a nyelvjárásokban és kizárólag a beszélt nyelvben általános a *hol?* kérdésre a *-ba/-be*. Hozzáteszi ugyanakkor, hogy ez a megállapítás nem igazolható kizárólagosan. A megkérdezettek döntését befolyásolja az is, hogy melyik variáns jelenik meg implicit értékként a saját anyanyelvváltozatukban. Ez a tény is megerősíti azt a következtetést, hogy társadalmilag mindkét grammatikai változó szignifikáns, s egyre kevésbé lehet „elmarasztalni” a stigmatizált változatot.

3.2 Az *ami* és *amely* vonatkozó névmások használatának bizonytalansága: 6., 20., 41. mondat

Az érzés, ami hatalmába kerítette, nem akar elmúlni. (6.) – Az európai uniós országok, amik részt vettek a tanácskozáson, aláírták a megállapodást. (20.) – Eljött hozzá látogatóba, kit már régóta várt. (41.)

Az országos felmérési adatok azt mutatják, hogy az *ami* változó standard alakja az *ami*, a hiperkorrekt változata pedig az *amely* (Kontra 2003: 71). A jelen nyelvállapot tehát némileg dacol a nyelvművelők által kívánatosnak tartott formákkal. A főmondatban főnévvel megnevezett elvont dologra vonatkozó *amely* helyett az 1. csoport 76,25%-a, a 2. csoport 78,75%-a az *amit* tartotta normatívnak (6. mondat). Ha ehhez hozzávesszük a grammatikailag helyes, de nem használatos jelöléseket is (16,25% / 11,25%), akkor azt mondhatjuk, hogy a főiskolai hallgatók nyelvhasználatában főnévre utaló helyzetben elmosódni látszik az *ami* és *amely* közötti funkciókülönbség. A viszonylag egyértelmű 20. mondat megítélési szórása is ugyannerre vet fényt (37,50% – 36,25% szerint normatív; 42,50% – 51,25% szerint nem normatív). Az eredmény hasonlít a Kontra-féle vizsgálat fővárosi tanítójelöltekre vonatkozó adataihoz. A hiperkorrekt változat elterjedtsége a művelt társadalmi rétegekre jellemző (Kontra 2003: 125). Vizsgálatomból látszik az is, hogy a *kit* ~ *akit* alakpár *kit* variánsát (csak stílusárnyalatban különböznek egymástól) mindkét csoportban nagyobb arányban tartották grammatikailag helyesnek, de nem használatosnak: vélhetően kevésbé érezték köznyelvinek (41. mondat).

3.3 A *miatt* és *vége*t változók keverése: 5., 33., 46. mondat

Elfoglaltság végett nem jött el az előadásra. (5.) – Hiányzásai végett ki lett rúgva a főiskoláról. (33.) – A havas eső miatt csúszósak az utak. (46.)

A *miatt* okhatározói, a *vége*t pedig célhatározói névutó. A Nyelvművelő kézikönyv elutasítja a felcserélésüket (Grétsy, Kovalovszky 1980: II/160; II/1198). A köznyelvben ugyanakkor mindegyik névutónak két változata él, azaz használó-sak mind cél-, mind okhatározói funkcióban. Vizsgálati adataink azt mutatják, hogy a *vége*t megítélése bizonytalanította el inkább a hallgatókat (5. mondat: 25% – 35% tartotta nem normatívnak; 33. mondat: 30% – 38,75% tartotta nem normatívnak). Gyakrabban kapcsoltak hozzá tehát célhatározói szintagmajelentést, mint okhatározóit. Számomra ebből az következik, hogy a *vége*t változónak terjedőben van a stigmatizált (okhatározói) variánsa. Esetünkben egyértelmű a regionális beszélt nyelv hatása is. A 46. mondatnál bár magasabb arányban döntöttek a normatív forma mellett (81,21% – 68,75%), mégsem közelítették meg az országos (90,4%) felmérési arányokat (Kontra 2003: 159). Utolsó példában meglepő a 2. csoport nagyobb mértékű eltérése a normától. Felteszem, a saját anyanyelvváltozat dominanciája lépett előtérbe.

4. Morfológiai változók: Az igehasználat zavarai

4.1 Az *ikes*–*iktelen* személyragok mozgása: 27., 55. mondat

Sokat dohányoz. (27.) – Évek óta keveset alszok. (55.)

Az *ikes* igék esetében az alanyi (általános) ragozás jelen idejű egyes számú személyragjainak kettőssége régre nyúlik vissza: már a középmagyar korban, analógiás hatásra az *ikes* személyragok elkezdtek *iktelen*ül viselkedni (Sárosi 2003: 616, 724). A kettős alakok egy része visszaszorult úgy, hogy csak az egyik forma használata vált szokásossá (*dohányoz* ~ *dohányzik*); bizonyos esetekben ugyanakkor máig megmaradtak, de különböző társadalmi megítélés kíséri őket (*alszom* ~ *alszok*). Felmérésünk igazolta, hogy az 1. csoport 87,5%-a és a 2. csoport 97,5%-a tisztában volt a *dohányoz* szóalak inaktivitásával. Megjegyzem, a jelen konferencián ugyanakkor elhangzott az *internetez* ~ *internetezik* lexémapár is (Prószéky G. 2006.). Bencédy (2001: 142) szerint nem hibásak az *alszok*, *eszek* stb. alakok sem, de a művelt köznyelvben inkább az *alszom*, *eszem* választékos formák a kívánatosak. A felmérés mutatói nem erősítik meg Bencédy állítását (47,5% – 46,25% tartotta nem normatívnak), inkább azokat a véleményeket igazolják (Kontra 2003: 69-70), amelyek szerint az *alszom* nyelvi forma kiemelt értékű, gondozott, míg az *alszok* értékközömbös vagy stigmatizált.

4.2 A *szokott* segédige helytelen használata: 4., 48. mondat

A gyerekek általában ki szokják mondani őszintén a véleményüket. (4.) – Nem szokott elkésni. (48.)

Igényes nyelvhasználatra utal az is, hogy a vizsgált mondatokban a *szokik* ~ *szokott* segédigét mind az 1., mind a 2. csoport 66,25% / 80%, valamint 88,75% / 90% arányban minősítette nem normatívnak, ill. normatívnak. A két csoport közötti különbség itt egyértelműen a tudatosabb nyelvhasználat irányába mutat.

4.3 Az ige és az igekötő kapcsolatának nyelvhasználati bizonytalansága: 9., 25., 37., 57. mondat

Egész éjszaka bulizott, de nem tudta kialudni magát. (9.) – A helyszín megválasztásának kihangsúlyozása szükségtelen volt. (25.) – A feladatok helyes megoldását átbeszélte a tanulókkal. (37.) – A tanítóképző főiskolát elvégző fiatalok nehezen tudnak elhelyezkedni. (57.)

A kodifikált, standardtól való eltérés a 25., az igekötő redundáns használatára utaló mondat esetében mutatkozott meg erősebben. Bár eltérő arányban, mégis mindkét csoport tévesen ítélte meg (az 1. csoport 70%-a, a 2. csoport 65%-a minősítette normatívnak). A Nyelvművelő kézikönyv felhívja a figyelmet arra, hogy a *kihangsúlyoz* igét szükségtelenül használják az igekötő nélküli ige helyett (Grétsy, Kovalovszky 1980: I/1197). Nem érzékelték a hallgatók az *átbeszélte* hibás igealakot sem (helyesen *megbeszélte*). Ez a redundáns forma erősen jelen van az oktatási folyamat mindennapjaiban, s ezért nem lepődünk meg, hogy mindkét csoportban mindössze 14%-uk döntött a normának megfelelően. A 9. és az 57. mondatokat a vizsgált szempontból azonosnak (83,75% – 87,5%, valamint 88,75% – 83,75% teljesen helyénvalónak) gondolták. Nyelvi kompetenciájuk nem jelezte a redundanciát.

Végezetül megállapítom, hogy az a feltevésem, miszerint a kontrollcsoport tudatosabban használja anyanyelvét (kb. kétharmad arányban normatívabbak) legtöbb esetben helyénvalónak bizonyult. Nemcsak a mennyiségi mutató érvényesíti a nyelvi kompetencia magasabb szintjét, hanem az a tény is, hogy a 2. csoport egyértelműen határozottabb és a nyelvi norma szerinti döntéseket hozta meg a tiszta grammatikai ítéletet igénylő mondatok elbírálásakor. A vizsgálat eredményei részben eltérnek az országos átlagtól, részben támogatják azt. Az eltérések okát a regionalitásban, a különböző saját anyanyelvváltozatban, valamint a nyugat-dunántúli nyelvjárási hatásokban kereshetjük.

Irodalom

- Bencédy J. 2001. A nyelvi, nyelvhasználati változások belső hatóerőiről. *Magyar Nyelvőr* 125. évf. 2. 137-145.
- Grétsy L., Kovalovszky M. (szerk.) 1980. *Nyelvművelő kézikönyv I-II*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kenesei I. 2005. A nyelvelmélettől a nyelvművelésig. A nyelvészet egységéről és változatosságáról. *Magyar Nyelvőr* 129. évf. 1. 1-12.
- Kontra M. (szerk.) 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kontra M. 1998. Gondolatok a (-bVn) és a (-bV) nyelvi változókról. In: Sándor Klára (szerk.) *Nyelvi változó – nyelvi változás*. Szeged: JGYF Kiadó.
- Prószéky G. 2006. Nyelvtechnológia és internet. Elhangzott: *Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia*. XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. Szent István Egyetem, Gödöllő 2006. április 10–12.
- Sárosi Zs. 2003. Morfématörténet. In: Kiss Jenő, Pusztai Ferenc (szerk.) *Magyar nyelvtörténet*. Budapest: Osiris Kiadó. 353–371, 610–617.
- Tolcsvai Nagy G. 1998. *A nyelvi norma*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Antiproverbiumok: a nyelvi modernizáció része

(Német antiproverbiumok a nyomtatott és az elektronikus médiában)

Hrisztova-Gotthardt Hrisztalina

1. Bevezetés

Előadásom középpontjában egy olyan nyelvi jelenség áll, amelyre az ismert közmondáskutató Wolfgang Mieder már a 80-as években felfigyelt, és amelyet *Antisprichwort*-nak, azaz antiproverbiumnak nevezett el (Mieder 1982:VII-XVI). Az antiproverbium eredeti szövegek innovatív, legtöbbször humoros átalakításának az eredménye. Ezen elferdítés segítségével a beszélők sajátos módon reagálnak a közmondás mondanivalójára: azáltal, hogy egy adott szituációra alkalmazva konkretizálják, megkérdőjelezik vagy akár cáfolják az eredeti üzenetet (Mieder – Tóthné Litovkina 1999: 3).

Ami eleinte tiszavirág-életű jelenségnek tűnt, ma már külön műfajnak tekinthető, és egyre nagyobb népszerűségnek örvend a természetes nyelvekben. Ez alól a német nyelv sem képez kivételt. Találkozhatunk német elferdített közmondásokkal az úgynevezett klasszikus nyomtatott médiában: újságokban, folyóiratokban és magazinokban, valamint többé-kevésbé ismert szerzők műveiben. Olvashatjuk őket szellemes kommentárok formájában levelezőlapokon, naptárakban, politikai jelszavakként plakátokon, vagy reklámszövegekként posztereken, matricákon, sörálátéteken. Az elektronikus médiában elsősorban az interneten bukkanhatunk rá antiproverbiumokra: számos újság internetes oldalán, fórumokon, vicces idézetek és mondások gyűjtésére specializálódott oldalakon, akár cégek és szervezetek honlapjain is (Vargha 2005:373).

Előadásom azt tűzi ki célul, hogy a német nyelvű nyomtatott és elektronikus médiából kiragadott konkrét példák alapján néhány, az antiproverbiumokat illető fontos kérdést görcső alá vegyen: Miért nő egyre inkább az elferdített közmondások száma a hagyományossal szemben? Milyen pragmatikai funkciókat töltenek be az innovatív formák, és milyen szerepet játszanak a nyelvi modernizációban?

2. Hagyományos közmondások pragmatikai funkciói és ezen funkcióknak a társadalmi, kulturális, gazdasági és technológiai modernizáció következtében bekövetkező változásai

Antik idők óta a közmondások elsősorban didaktikai funkciókat töltöttek be (Röhrich, Mieder 1977:81). Évszázadok folyamán gyűjtött tapasztalatokat, életszabályokat, általános megfigyeléseket foglalnak össze, és továbbadják mindazt a következő generációknak bölcs véleményként, jó tanácsként, figyelmeztetésként, rövid és könnyen megjegyezhető mondatok formájában. A közmondások e fajta üzenete, amely legtöbbször helyes cselekedetre felszólító, általános utasításként értelmezhető, kontextus nélkül is érthető. A beszélők azonban általában arra használják a

proverbiumokat, hogy egy konkrét helyzetben, egy adott kontextusban, egy bizonyos célszemélyre vagy célcsoportra irányulóan egy meghatározott célt érjenek el. Nem csak azért nyúlnak segítségért egy közmondáshoz, hogy valamilyen információt közöljenek vele. A hírközlés mögött mindig egyfajta beszédszándék áll, legyen az egy tapasztalat átadása tanács formájában, vagy csupán egy figyelmeztetés, amely által hatást kívánnak gyakorolni a beszédpartnerükre. Ebben az értelemben a közmondások a kommunikáció során pragmatikai funkciókat töltenek be (Austin 1997: 34-41).

Az általam elemzett korpusz a német nyelvű nyomtatott és elektronikus médiából származó antiproverbiumokat tartalmaz, és számos olyan példát mutat be, amely szemlélteti, hogy az antiproverbiumok is megőrzik bizonyos mértékben a hagyományos mondások néhány pragmatikai funkcióját. A társadalmi, kulturális, gazdasági és technológiai változásokból adódóan azonban megváltozott a kontextus, amelyben használjuk őket. Lényegesen szélesebb és más irányultságú az aktuális témák palettája, új, modern fogalmak és képek helyettesítik a régieket, egyre több a szakkifejezés. A közmondások a változókéességük, variabilitásuk miatt képesek alkalmazkodni ezekhez az új beszédhelyzetekhez oly módon, hogy megőrzik az úgynevezett közmondás-formulát, azaz a logikai mélystruktúrájukat, azonban a felszíni szerkeztük transzformálódik. Ezeket a transzformációkat Vargha és Litovkina „formai változásoknak” nevezi, és a következő főbb fajtákat emeli ki: a közmondás egyik összetevőjének (leggyakrabban egy vagy több betű, egy vagy több szó, illetve egy tagmondat) kicserélése, kiegészítő elemek hozzáadása, valamint a közmondás szűkítése (Vargha – Litovkina 2006).

A következőkben néhány példa segítségével szeretném bemutatni, hogy az említett transzformációknak köszönhetően milyen – a hagyományos közmondásokra is jellemző – pragmatikai funkciókat tölthetnek be a német antiproverbiumok:

2.1 Tapasztalatok, megfigyelések továbbadása

Internetes cikk: Stadion Klagenfurt: Viele Bauherren verderben den Brei¹.
(<http://www.bauforum.at/ireds-10865.html>)

Tv-sorozat részének a címe: Der Klügere gibt an.²
(<http://www.serienjunkies.de/EverybodyLovesRaymond/1x4-Der-Kluegere-gibt-an.html>)

2.2 Szabályok megfogalmazása

Internetes cikk: Wer A sagt, muss auch liefern.³
(<http://www.ecin.de/spotlight/2000/01/05/00468/>)

A berlini adatvédelmi szervezet éves beszámolója: Wer nicht löschen will, muss büßen.⁴ (<http://www.datenschutz-berlin.de/jahresbe/98/teil3-1.htm>)

¹ Viele Köche verderben den Brei.

² Der Klügere gibt nach.

³ Wer A sagt, muss auch B sagen.

⁴ Wer nicht hören will, muss fühlen.

2.3 Tanácsok

Könyvcím: *Man soll nicht den Mann vor dem Morgen loben*¹. (Ines Wandersleb. 2001. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag)
Újságcikk: *Wer im Gasthaus sitzt, sollte nicht mit Scheinen werfen*². (Bild, 19.3.1985, S.2.)

2.4 Figyelmeztetések

Internetes cikk: *Aufpassen: es ist nicht alles flat, was glänzt*.³
(<http://www.netzwelt.de/news/71421.html>)
Internetes cikk: *Es ist nicht alles Fleisch, was in der Wurst ist*.⁴
(<http://www.verbrauchernews.de/artikel/0000014631.html>)

A fenti példák alapján elmondható, hogy egy antiproverbium több illokutív (beszédszándékkal kapcsolatos, kommunikatív) funkciót is betölthet, de mindig a konkrét kontextusban érvényesül az aktuális, legerősebb funkciója. Így például az legutóbbi általam idézett antiproverbium „*Es ist nicht alles Fleisch, was in der Wurst ist*” figyelmeztetésként, de egyszerű megfigyelésként is értelmezhető. A konkrét cikk a német fogyasztóknak szól, és arra hívja fel a figyelmüket, hogy meglehetősen alacsony a hústartalom a kolbászokban és ebből kifolyólag rossz a minőségük. Ebben az esetben a cikkcím inkább figyelmeztetésként szolgál, annak ellenére, hogy megfogalmazza egy megfigyelés eredményét.

3. Antiproverbiumok kontra hagyományos közmondások

A fentiekben idézett német antiproverbiumok – a pragmatikai funkcióik tekintetében – nem mutatnak lényeges eltérést a hagyományos közmondásokkal szemben, csupán bizonyos transzformációk által alkalmazkodnak egy-egy új kontextushoz. Azonban ez nem az összes elferdített proverbiumra jellemző. A korpusz számos olyan példát tartalmaz, amely azt a hipotézist támasztja alá, hogy az eredeti közmondások bizonyos mértékben elveszítették a generációkon át gyűjtött tapasztalatokon alapuló, kétségbenvonhatatlan arany szabály- vagy életbölcsesség-jellegüket. Manapság a modern ember egyre ritkábban merít bölcsességet a közmondásokból, sokszor nem érzi őket feltétlenül „igaz mondásoknak”. Előfordulhat, hogy egy adott helyzetben és kontextusban megkérdőjelezi vagy akár cáfolja mondanivalójukat. Ezt elferdített közmondások segítségével teszi meg (Röhrich, Mieder 1977:114-5). E folyamat eredményeképpen egyre nő az antiproverbiumok száma a hagyományosakkal szemben.

Az idézett antiproverbiumok az eredeti közmondások elferdítései.

¹ Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.

² Wer im Glashauss sitzt, soll nicht mit Steinen werfen.

³ Es ist nicht alles Gold, was glänzt.

⁴ Es ist nicht alles Gold, was glänzt.

Az idézett antiproverbiumok az eredeti közmondások elferdítései.

Az ily módon létrejött antiproverbiumok két fő csoportra oszthatók. Az első csoportot olyan egységek alkotják, amelyek kérdés formájában kétségbe vonják az eredeti mondások üzenetét:

Internetes blog főtémája: „Der Klügere gibt nach, oder doch nicht?”¹
 (http://www.blogbox.ch/2005/11/07/der-klugere-gibt-nach-oder-doch-nicht)
 Internetes cikk címe: „Verderben viele Köche den Brei?”²
 (http://remus-schule.jura.uni-saarland.de/mambo/index.php?option=com_content&task=view&id=139&Itemid=45)
 Újságcikk címe: „Der Zweck heiligt die Mittel. Wirklich?”³ (Der Spiegel, Nr.9/27.2.1978, S.233)

A második csoportba azok az elferdített proverbiumok tartoznak, amelyek megcáfolják az eredeti közmondás üzenetét egy konkrét szituációban. Tekintettel a korpuszban található példákra elmondhatjuk, hogy a cáfolat kétféle módon történhet. Az első módszer a hagyományos mondás egyszerű tagadása:

Internetes cikk címe: Wenn zwei sich streiten, dann freut sich nicht etwa der Dritte. Sondern dann muss der Erste handeln, und zwar der Kanzler.⁴
 (http://www.zeit.de/archiv/2001/07/200107_robertleicht_0208.xml)
 Újságcikk címe: Polen Verträge: Ende gut - nicht alles gut⁵. (Hannoversche Allgemeine Zeitung, 18.3.1976, S.2)

Előfordulhat, hogy a szövegszerző nem tagadás útján fejezi ki egyet nem értését a közmondás üzenetével, hanem átírja, korrigálja azt:

Újságcikk címe: Wenn zwei sich streiten, hilft ein neutraler Dritter⁶. (Kurier, 17.09.2005)
 Újságcikk: Was du heute kannst verschieben - das verschiebe nicht erst morgen.⁷ (Bild, 24.1.1986, S.2)

E módon létrejött antiproverbiumok jelentős számából következik, hogy a közmondások még mindig nagy népszerűségnek örvendenek a német beszédközösség körében. Mindazonáltal figyelemreméltó az a tény, hogy a beszélők másképpen viszonyulnak hozzájuk, ugyanis gyakran kétségbe vonják a mondanivalójukat, és ezáltal kritikát gyakorolnak nemcsak a proverbiumok, hanem a számukra elavultnak tűnő hagyományok és normák fölött is.

4. Kontextuson kívüli humoros elferdítések

¹ Der Klügere gibt nach.

² Viele Köche verderben den Brei.

³ Der Zweck heiligt die Mittel.

⁴ Wenn zwei sich streiten, freut sich der dritte.

⁵ Ende gut, alles gut.

⁶ Wenn zwei sich streiten, freut sich der dritte.

⁷ Verschiebe nicht auf morgen, was du heute kannst besorgen.

Az idézett antiproverbiumok az eredeti közmondások elferdítései.

Az eddigiekben bemutatott antiproverbiumok mindig egy konkrét szituációból, adott szöveggörnyezetből kiragadott példák, amelyek bizonyos célt szolgálnak: átformálják a hagyományos közmondásokat az új kulturális, társadalmi vagy gazdasági körülményeknek megfelelően, valamint cáfolják, illetve korrigálják az eredeti üzenetet. A korpusz elemzése folyamán mindazonáltal számos olyan példa tűnt fel, amely rövid vicc, egy mondatból álló humoros hozzászólás, vagy akár egysoros képeslap-felirat formájában a nyelvvel való játék következtében jött létre. Néhány esetben, bár nem tudatosan, ezek a szellemes elferdítések paródia útján ellentmondanak a konvencióknak, a „széles körben elfogadott” véleményeknek (v.ö. Koller 1977:188 ; Röhrich 1977:71):

Kommentár egy naptárban: „*Wer schläft, sündigt nicht. Aber wer vorher sündigt, schläft nachher besser!*”¹ (Happy Schlaf- und Bett- KALENDER 1984 (März), ohne Ort: Paper Box, 1984)

Hozzászólások egy internetes fórumban: „*Über Geschmack lässt sich NICHT streiten, da ICH den einzigst 'richtigen' Geschmack habe./ Über Geschmack lässt sich nicht streiten, sondern eher diskutieren./ Über Geschmack lässt sich streiten.*”²

(<http://www.tuefo.de/forums/off-topic/3362-laesst-ueber-geschmack-streiten.html>)

Máskor, pusztán tiszta élvezetből fakadóan a nyelvvel való kísérletezés szüli ezeket a humoros transzformációkat:

Vicc egy internetes oldalon: „Der Klügere gibt nach: Was passiert, wenn sich eine Blondine gegen eine Mauer lehnt? Die Mauer stürzt ein, denn der Klügere gibt nach.”³ (<http://www.witze-fun.de/witz/33-3749/Der-Kluegere-gibt-nach.html>)

Idézet egy komikus könyvéből: „Ohne Fleiß kein Scheiß!”⁴ (Otto Waalkes, Zweites Buch Otto, S. 146)

5. Záró gondolatok

Az elhangzottak alapján elmondhatjuk, hogy a közmondásokat nem fenyegeti a kihalás veszélye. A fentiekben bemutatott német nyelvű példák arról tesznek tanúbizonyságot, hogy a proverbiumok sajátos módon, átalakulás útján eleget tesznek a megváltozott nyelvi igényeknek. Változóképességük alkalmassá teszi őket arra, hogy az egyre gyorsabban modernizálódó világunkban is megállják a helyüket.

¹ Wer schläft, sündigt nicht.

² Über Geschmack lässt sich nicht streiten.

³ Der Klügere gibt nach.

⁴ Ohne Fleiß kein Preis.

Az idézett antiproverbiumok az eredeti közmondások elferdítései.

Irodalom

- Austin, J.L. 1997. Tettenért szavak. In: Pléh, Cs., Síklaki, I., Terestyéni, T. (szerk.) *Nyelv – kommunikáció – celekvés*. Budapest: Osiris Kiadó. 29-42.
- Koller, W. 1977. *Redensarten. Linguistische Aspekte, Vorkommensanalysen, Sprachspiel*. Tübingen: Niemeyer.
- Mieder, W. 1983. *Antisprichwörter. Band 1*. Wiesbaden: Verlag für deutsche Sprache.
- Mieder, W., Tóthné Litovkina, A. 1999. *Twisted Wisdom. Modern Anti-proverbs*. Burlington: The University of Vermont.
- Röhrich, L. 1977. *Der Witz. Figuren, Formen, Funktionen. Mit 98 Abbildungen*. Stuttgart: Metzler.
- Röhrich, L., Mieder, W. 1977. *Sprichwort*. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH.
- Vargha, K. 2005. Nincs új a net alatt. Antiproverbiumok az interneten. In: Gulyás J., Tóth A. (szerk.) *Mindenes Gyűjtemény II. Tanulmányok Küllős Imola 60. születésnapjára. (Artes Populares 22.)*. Budapest: ELTE Folklore Tanszék. 371-388.
- Vargha, K., T. Litovkina, A. 2006: „Hallgatni Arany, beszélni Petőfi”. A magyar anti-proverbiumok ferdítési módjai (formai változatok és nyelvi humor). *Magyar Nyelv*. (megjelenés alatt).

„Ebben a múlt négy évben megint kezdettem magyarul beszélni”

Az igekötők angol-magyar kétnyelvű beszédben

Kovács Tímea

1. Bevezetés

Jelen tanulmány egy nagyobb volumenű kutatás része. A tanulmány idogenikus kvalitatív elemzés, célja az angol többségi környezetben élő kétnyelvű beszélőkre jellemző negatív transzferek változásainak kvantitatív vizsgálata közel egyéves időtengely mentén. A kutatás egyediségét az adja, hogy angol-magyar kétnyelvű beszélők nyelvhasználatának statikus leírásán kívül azt vizsgálja, hogy van-e kimutatható fejlődés egy kétnyelvű közösség tagjainak magyar nyelvhasználatában, vagyis számszerűen kimutatható-e adatközlőim nyelvhasználatában a magyarországi magyartól eltérő nyelvi struktúrák számának csökkenése fonológiai, morfológiai, lexikai és szintaktikai szinteken. Olyan nyelvtanulók fejlődését vizsgálom, akik egy évet töltöttek magyar környezetben, miközben nyelvtanfolyamon vettek részt, tehát folyamatos volt a magyar nyelvi hatás. Jelen dolgozat egy átfogó kutatás egyik részét, az igekötők használatában tapasztalható nyelvi fejlődést mutatja be.

2. A kutatás módszertana

Adatközlőim (7) a Balassi Bálint Intézet magyar nyelvtanfolyamán részt vevő ösztöndíjas diákok, nyugati szóránymagyarságból, cserkészközösségekből érkezett angol-magyar kétnyelvű beszélők. Mindegyik adatközlővel két szociolingvisztikai interjút készítettem (14 felvétel). Egyet a tanfolyam elején, október - novemberben, majd még egyet a tanfolyam végén, május - júniusban. Az interjúkat magnóra rögzítettem, majd részletesen lejegyeztem. Mindegyik interjú 45 perces (10,5 órányi felvétel). Ezúton szeretném megköszönni Nádor Orsolyának, Nagy Kingának és Vincze Adriennek a kutatáshoz nyújtott segítségét.

3. Angol-magyar kétnyelvű beszélő közösségek nyelvhasználati sajátosságai

Noha jelen tanulmánynak nem a kódváltás a fő témája, az általam vizsgált nyelvhasználati sajátosságok, negatív transzferek vizsgálatának elméleti keretét Myers-Scotton (1993) mátrix és absztrakt modelljei alkotják. Myers-Scotton mátrix elve alapján kétnyelvű beszédben kódváltás megjelenésekor két nyelv játszik közre, a bázisnyelv és a vendégnyelv. A bázisnyelv (Myers-Scotton 1993) az a nyelv, amely grammatikai szempontból alapvetően meghatározza az adott mondat, illetve hosszabb megnyilatkozás szerkezetét. A vendégnyelv az a nyelv, amelynek bizonyos elemei megjelennek a bázisnyelvben. Csökkent célnyelvi kompetenciával rendelkező beszélőknél – az általam vizsgált beszédközösségekben is – konvergencia lép fel, vagyis a szóképzés nagyrészt az egyik nyelvből (a bázisnyelvből) származik, de az absztrakt nyelvi szintek egy része a vendégnyelvből. Mivel a felszíni morféma egyik nyelvből,

a szóképzlet viszont részben ugyanabból, részben egy másikból származik, az absztrakt nyelvtani rendszer, ami a konvergáló beszéd keretét adja, ún. összetett mátrixnyelv lesz (Bolonyai 1998:23-24). Konvergencia esetén a bázisnyelvbe vendégnyelvi elemek kerülhetnek. Az alaki szempontból eltérő, inkongruens vendégnyelvi elemek a bázis vagy a célnyelv esetében negatív transzferekként jelennek meg.

Angol-magyar kétnyelvű beszélők nyelvhasználatában a negatív transzferek megjelenhetnek mind a négy nyelvi szinten. Elfogadom Bolonyai Ágnes tézisé, miszerint a nyelvi kontaktus morfológiai hatását a legszembetűnőbben két elem, az esetragok és az igekötők használata szemlélteti. A cikk korlátolt terjedelme miatt jelen esetben csak az igekötők használatában kimutatható negatív transzferek kvantitatív változásaira térek ki a közel egyéves időtengely mentén.

4. Az igekötők

Myers-Scotton (1993) absztrakt modellje szerint egyes morféma felszíni nyelvi produkciója kevésbé pontos, mint másoké, attól függően, hogy a nyelvi produkció mely szintjén választja ki őket a beszélő. Ennek alapján tartalmaz *(content)* és viszony *(system)* morfémaakat különböztet meg. Bolonyai felosztását követve az igekötők viszonymorfémák (Bolonyai 2000:84), mivel funkcionális és nem tematikus szerepet töltenek be a mondatokban vagy megnyilatkozásokban. Ezen a kategórián belül, kétszintű (bi-level) morfémaaknak tekinthetők (Bolonyai 2000: 90), mivel a nyelvi produkció korai és késői szintjén egyaránt kiválaszthatja őket a beszélő. Korai szintű morfémaak, ha a lemma szintjén választódnak ki, a lexikai ige által, amelyhez kapcsolódnak. Azok az igekötők tartoznak ebbe a csoportba, amelyek pontosítják a jelentést, befejezettséget jelölnek, vagy jelentésmódosító hatásuk van. Késői szintű morfémaaknak azok tekinthetők, melyek fókuszpozícióban az ige hatáskörén kívül kerülnek, a mondat részévé válnak, mint például megszakításos vagy fordított szórend esetén. Bolonyai szerint a korai viszonymorfémák produkciója kevésbé tér el a magyarországi magyar használatától, mint a késői rendszermorfémáké (Bolonyai 2000: 95).

5. Hipotézis

Adatközlőim igekötős használatában az alábbi tendenciákat figyeltem meg:

1. A befejezettséget kifejező és a cselekvés kezdetét jelölő igekötők hiánya;
2. Az igekötők felcserélése;
3. Az angol frazális ige (*phrasal verbs*) tükörfordítása;
4. 1 Főnévi igeneves szerkezetekben nem válik el az igekötő az ige-től;
4. 2 Fókuszált ige esetén nem válik el az igekötő az ige-től;
5. Redundáns igekötők.

Elfogadva Bolonyai korai és késői viszonymorfémák produkciójára vonatkozó tézisé, feltételezhető, hogy az 1-es, 2-es és 5-es esetben pontosabb lesz a nyelvi produkció, azaz kevesebb lesz a számszerűsített negatív transzferek száma, mint a 4-es esetekben, amelyek a magyar szintaktikai szintet is érintik. A cikk korlátozott terjedelme miatt azonban csak az 1. és a 4. használati-típus összehasonlítására térek ki.

A frazális igés szerkezetek tükörfordítása, noha a többi sajátos igekötő-használattal együtt tárgyalom, nem tartozik a viszonymorfémák közé. A tükörfordítások inkább tartalmi kölcsönzéseknek, lexikai szintű vendégelemnek tekinthetők, melyek nem érintik a bázisnyelv absztrakt nyelvi-morfoszintaktikai szintjét.

Az igekötők használatában kimutatható változás érdekében az adatközlők nyelvi adatait számszerűsítettem. Mindkét interjú esetén ugyanolyan hosszúságú felvételben összegyűjtöttem az összes igekötős megnyilatkozást. A teljes igekötős megnyilatkozások számát vettem egésznek, majd az általam vizsgált sajátos igekötős megnyilatkozások számát tekintettem az egész részének. Előfordulásuk arányát úgy számoltam ki, hogy az egésznek tekintett összes igekötős megnyilatkozásban kiszámoltam százalékos arányukat. Az így kapott két százalék alapján hasonlítottam össze a két interjúban előforduló magyarországi magyar (MM) használatától eltérő sajátos igekötős szerkezetek előfordulási arányát.

6. A magyarországi magyartól eltérő igekötős szerkezetek

6.1 Az igekötő hiánya

Az angol nyelvben a cselekvés befejezettségét komplex igei alak jelöli, a cselekvés kezdetét pedig analitikus (igenevet tartalmazó) szerkezetek (*start to*, *begin to*). Adatközlőim megnyilatkozásaiban a magyarországi magyar használatától eltérő igekötős szerkezetek többségét a befejezettségre utaló és a cselekvés kezdetét jelölő igekötő hiánya teszi ki.

6.1.1 A befejezettséget kifejező igekötő hiányzik az alábbi példamondatokban¹:

„és szerintem ebben a múlt négy évben megint kezdettem próbálni magyarul beszélni” MM ’elmúlt’; ’el kezdtem próbálni’)

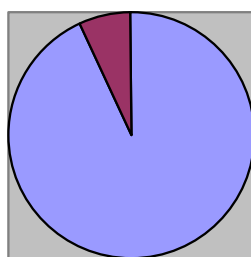
„Nem lehet mondani, hogy mi lesz holnap” MM ’megmondani’

6.1.2 Cselekvés kezdetét jelölő igekötő hiánya:

„igazán mikor én kezdtem beszélni akkor” MM ’el kezdtem beszélni’

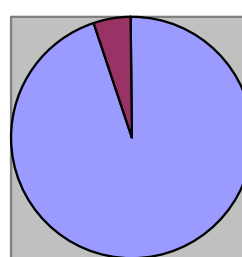
„huszonkettő leszek, amikor kezdem az egyetememet” MM ’elkezdem’

1. interjú:



1. X = 7,11 %

2. interjú:



2. X = 5,3 %

1. ábra

Hiányos igekötős megnyilatkozások százalékos megoszlása a két interjúban

¹ A cikk korlátozott terjedelme miatt csak néhány példával illusztrálom az egyes nyelvhasználati sajátosságokat.

Ebben az esetben az abszolút százalékos eltérés 1,8%-os csökkenő, vagyis javuló tendenciát mutat.

6.2 Az igekötő MM-től eltérő mondatbeli helye

6.2.1 Főnévi igeneves szerkezetekben az igekötő nem válik el az igtől

Bizonyos ige- és igekötő-párok esetén, mint a *fog, akar, próbál, szeret, szokott, kell, szabad* az igekötő és ige az ún. megszakításos szórendet követi a magyarországi magyar nyelvhasználatban (Farkas–Sadock 1990:324). Mivel a fentiekben említett ige- és igekötő-párokat az angolban főnévi igenév követi (*going to, want to, try to, like to, used to, have to, allowed to*), a kontaktushatás következménye, hogy a megszakításos szórend helyett egyenes szórendet alkalmaznak az adatközlők:

„mert idejött és látta, hogy nagyon fontos nekem, a családom, ő is akarja megtanulni.” MM ’meg akarja tanulni’

„Vagy nagyon nagyon szimplán mondjuk, amit akarunk elmondani, hogy ő is értse”. MM ’el akarunk mondani’

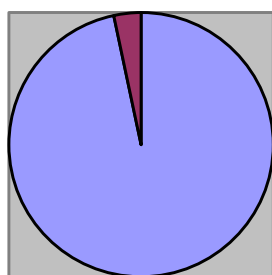
6.2.2 Fókuszált ige- és igekötő-párok esetén sem válik el az igekötő az igtől

„hát későn beadtam, az volt az első” MM ’adtam be’

„De nem mindenki teljesen beleéli magát” MM ’éli teljesen bele’

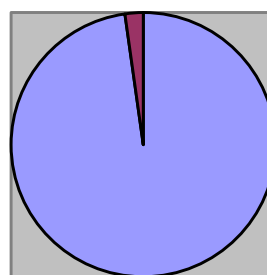
Mivel a fenti két eset az igekötők mondatbeli pozíciójával függ össze, ezért ezeket nem külön, hanem egy egységként tárgyalom. Az adatok összesítése során az alábbi eredményre jutottam:

1. interjú:

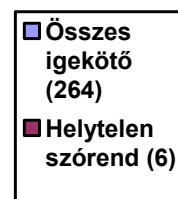
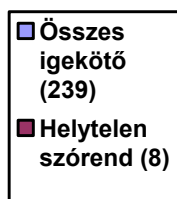


1. X = 3,3%

2. interjú:



2. X = 2,2%



2. ábra

Igekötős szerkezetek magyarországi magyartól eltérő szórendi használatának százalékos megoszlása a két interjúban

A második interjúban némi csökkenés (-1,1%) figyelhető meg az igekötős szerkezetek helytelen szórendi használatában az első interjúhoz képest.

7. Összegzés

Érdekes összehasonlítanunk az egyéves időtengely mentén megfigyelhető változásokat. A hiányos igekötők használatában 1,8%-kal csökkent a magyarországi magyar használattól eltérő szerkezetek száma, a magyarországi magyartól eltérő szórend esetében 1,1%-os magyarországi magyar használatához közelítést tapasztalhatunk.

A két különböző típusú igekötős szerkezet megoszlásában azt tapasztaljuk, hogy nincs lényeges eltérés a hiányos igekötős szerkezetek és a magyarországi magyartól eltérő szórendi használat között. Ez ellentmond Bolonyai tézisének, miszerint a befejezettséget és cselekvés kezdetét jelölő igekötők korai szintű viszonymorfémáknak tekinthetők, vagyis ezek produkciója akkurátusabb, kevésbé tér el a magyarországi magyar használattól, míg a szórend a késői morfoszintaktikai szinten választódik ki, ezért kevésbé akkurátus a produkciójuk. Ez feltehetően azzal magyarázható, hogy a magyarban a cselekvés kezdetét és befejezettségét kifejező igekötőknek nem csak jelentés, hanem aspektusmódosító használata is van, amit a vendégnyelv, jelen esetben az angol komplex igei alakok, morfoszintaktikai nyelvi elemekkel fejez ki. Ezek megjelenése a bázisnyelvben tehát nem csak annak morfológiai, hanem morfoszintaktikai nyelvi szintjén is negatív transzferként jelenik meg, tehát nem tekinthetők korai viszonymorfémának.

Irodalom

- Bolonyai, Á. 2000. „Elective affinities”: Language contact in the abstract lexicon and its structural consequences. *The International Journal of Bilingualism*. Volume 4. 1. 81 – 106.
- Bolonyai, Á. 1998. In-between languages: Language Shift / Maintenance in Childhood Bilingualism. *The International Journal of Bilingualism*, Volume 2. 1. 21 – 43.
- Farkas, F. Donka., Saddock, M. Jerrold. 1990. Preverb climbing in Hungarian. *Language* 65. 318-338.
- Myers-Scotton, Carol. 1993. Common and Uncommon Ground: Social and Structural Factors in Code Switching. *Language in Use*, Vol. 22. 475 – 503.

Az újszentiváni szerb kisebbség nyelvi helyzetéről

Lanteri Edina

1. Bevezetés

Az újszentiváni szerb lakosság 1996-ban ünnepelte betelepítésének 250. évfordulóját. Az elmúlt évszázadok viharos történései ellenére a szerb kisebbség generációkon keresztül megőrizte nyelvét, kultúráját és hagyományait dacára annak, hogy összlétszámuk soha nem haladta meg a 650-et a településen. Erre bizonyosan pozitívan hatottak, olyan a kisebbségre jellemző tényezők, mint az endogén párválasztási szokások, az erős csoport kohézió, a többségitől eltérő vallás és a földműves hagyományok. Az egykori szerb családokban például, szégyennek számított a kisebbségen kívüli párválasztás. Mára ez a tendencia szükségszerűen megváltozott, elsősorban a szerb nemzetiségű lakosság alacsony létszáma miatt. A szerb ortodox vallás, ma is az egyik legfontosabb összetartó erő, vallásos ünnepein, rendezvényein és táncos mulatságain a szerb lakosság apraja-nagyja részt vesz. A szerb lakosság nagy része, különösen az idősebb generáció, még ma is földművelésből él. Ez a hagyomány tette lehetővé azt, hogy a szerb kisebbség tagjai csak korlátozott mértékben legyenek jelen a magyar munkaerő piacon, vagyis indirekt módon segítette elő a nyelvmegtartást a közösségben.

A szerb egynyelvűséget fokozatosan felváltotta a kétnyelvűség, bár amint az a felmérésből kiderül, a legidősebb generáció magyar nyelvtudása soha nem érte el azt a szintet, amelyet a szerb nyelv ismerete mutat. A szerb nyelv magasabb presztízsét igazolja az, az adat is, hogy az adatközlők szülei (80 év fölöttiek) szinte csak szerbül beszéltek. A ma élő legidősebb generáció „formálisabb” kapcsolatokban (nagyszülőkkel, szülőkkel, szomszédokkal) használta/használja a szerbet, míg intimebb kapcsolatokban, vagyis a hitvesükkel és a gyermekeikkel a magyar nyelvet. Az aktív korosztály tagjai (40-60 év között) mind tökéletesen megtanultak magyarul, de ezzel párhuzamosan alakult ki az a kétnyelvű helyzet, amelyet domináns magyar nyelvtudás jellemez. A nyelvcsere folyamata, az utóbbi negyven év leforgása alatt úgy tűnik, hogy visszafordíthatatlanul felgyorsult és valószínűleg egy-két generáció múlva a szerb kisebbség nyelvvesztéséhez vezet. A nyelvcsere folyamatát feltehetőleg gyorsította, a vegyes házasságok gyakorisága és olyan, az egyénen kívül álló politikai tényezők, amelyek a szerb nyelv presztízs veszteségéhez vezettek.

2. Kutatás

A vizsgálat arra törekedett, hogy bevonja az összes szerb lakost a felmérésbe, ez különböző okok miatt nem sikerült teljes mértékben, de így is az újszentiváni szerb családok kb. 90%-a vett részt az adatközlésben, vagyis 17 család 31 fővel. Az adatfelvétel egy általam kidolgozott kérdőívvel történt, 100 kérdést tartalmazott, és három generáció nyelvi szokásait mérte fel.

A kutatás általános hipotézisei a következők voltak:

1. az utóbbi generációk alatt felgyorsult a szerb kisebbség nyelvi integrációja,
2. a mai szerb nemzetiségű (kis)gyermekes családoknál kevésbé fontos az, hogy a felnövekvő generáció tökéletesen beszélje a nyelvet, mint az előző generációknál,
3. ezeknél, a családoknál a szerb nyelvtudást inkább a „boldogulás” egyik eszközének tekintik, mint a szerb identitás pótolhatatlan részének,
4. a vegyes házasságokban különösen háttérbe szorul a szerb nyelvtudás fontossága,
5. egyre szűkül azoknak a nyelvi helyzeteknek a száma, ahol a fiatalabb generációk szerbül beszélnek.

A megkérdezettek 68%-a (21 fő) vallotta magát szerb nemzetiségűnek és 32%-a (10 fő) magyarnak. Arra a kérdésre, hogy milyen szinten beszél szerbül, egy ötfokozatú skálán a férfiak átlag 4,4 pontot, a nők 3,6 pontot adtak maguknak. Ugyanezt a kérdést vizsgálva, az eredmények alapján a kutatás nem talált összefüggést a megkérdezettek iskolai végzettsége és a szerb nyelvtudása között. Ellenben korreláció figyelhető meg a kor és a szerb nyelvtudás között: a 60-80 év közöttiek szerb nyelvtudásának átlaga 4,88 pont, 40-60 év között 4,35 pont, 20-40 év között 4,50 pont és 3-20 év között 2,62 pont.

A szerb anyanyelvű adatközlők válaszaiból egyértelműen kiderül, hogy minél idősebb az, akivel az adatközlő a családban beszél, annál valószínűbb, hogy ezt szerbül teszi. Szerbül beszél a nagyszülőkkel az esetek 94%-ban, a szüleivel az esetek 81%-ban, és csak 57%-ban, ha a gyermekeiről van szó.

Az írott nyelvben a legalacsonyabb szerb nyelvhasználat százalékaránya. A megkérdezettek az anyanyelvüket, vagyis a szerbet használják a beszélt nyelvben az esetek 77%-ában, írásban viszont csak 47,2%-ban. Újszentivánon két szerb nyelvű kiadványhoz jutnak hozzá a kisebbség tagjai. Az egyik a Srpski Novine, hetente jelenik meg, a másik Srpski Kalendár pedig évente egyszer. Így nem meglepő, hogy a szerb nyelven való olvasás aránya is meglehetősen alacsony (átlag 32%). A megkérdezettek az esetek 47,5%-ban hallgatnak szerb nyelvű rádiót, és 38,0%-ban néznek szerb nyelvű televíziós műsorokat. Megállapítható, hogy a válaszadók körében a szerb nyelvhasználat elsősorban a beszélt nyelvben realizálódik. Írásban nagyobb az aránya a magyar nyelvnek (53%), és kétszer annyit olvasnak magyarul (68,5%) mint szerbül (31,5%).

Az eredmények a szülők nyelvi szokásaira nézve alátámasztják azt a hipotézist, hogy az előző generációk szinte csak szerbül kommunikáltak, és csak ritka, kivételes esetekben használták a magyar nyelvet. A megkérdezettek az édesanya szerb nyelvtudását átlag 5 pontra értékelték, az édesapáét 4,95-re. Az édesanya magyar nyelvtudásának az átlaga 4,35 pont, az édesapáé 4,80 pont. Az édesanya és az édesapa családjának nyelvi szokásai megegyeztek, hiszen mindkét családban szinte kizárólag a szerb nyelvet használták.

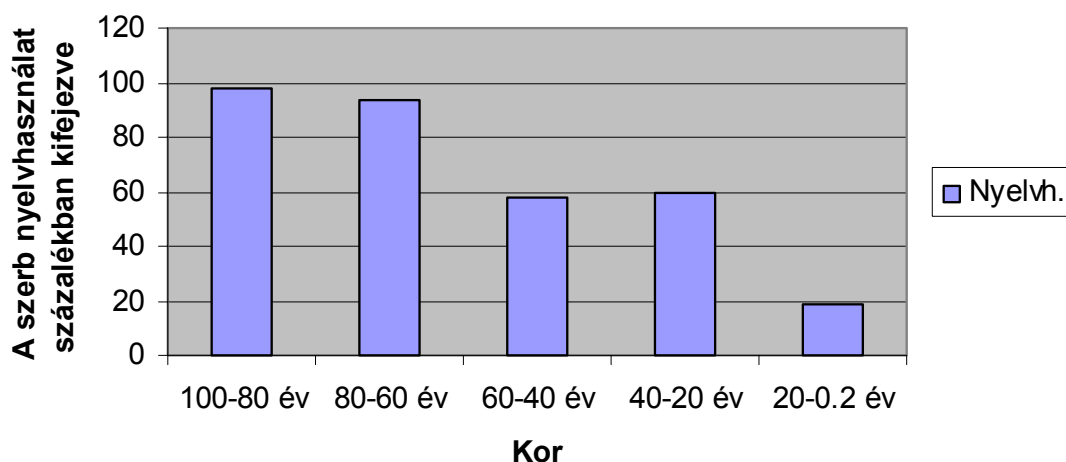
A szülők, gyermekeik átlagos szerb nyelvtudását, 3,5 pontra értékelték a homogén családokban, a vegyes családokban ugyanezt 2,59 pontra. A vizsgálat választ kere-

sett arra is, hogy van-e érzékelhető különbség a vegyes házasságban felnőtt gyerekek szerb nyelvtudásának színvonala és a szerb hitves neme között. Az előfeltevés az volt, hogy magasabb színvonalon sajátítja el a gyermeknek a kisebbségi nyelvet abban az esetben, ha az anya az, aki a kisebbséghez tartozik. Az adatok, viszont ezt megcáfolják, mert bár minimális különbséggel (0,15 pont), de azok a gyerekek beszélnek jobban szerbül, akik olyan családban nőttek fel, ahol az apa a szerb nemzetiségű. Ebből a tényből sajnos nem lehet messzemenő következtetést levonni, mert a 10 vizsgált vegyes házasságból, 7-ben az apa a szerb nemzetiségű.

A homogén szerb családokban és a vegyes házasságban született gyermekek különböző mértékben és módon vesznek részt a szerb oktatásban. A homogén családokban a gyerekek 50,0%-a vesz/vett részt tanfolyamszerű szerb nyelvoktatásban, de egy gyermek sem vett részt kisebbségi oktatásban. A vegyes házasságban született gyerekek 42,8%-a vesz/vett részt nyelvtanfolyamon, 35,7%-a kisebbségi oktatásban, és csak 21,4%-a nem vett részt hivatalos szerb(nyelv) oktatásban.

A különböző generációk szerb nyelvhasználatának átlagait százalékban kifejezve az 1. diagram összegzi. Azt is mondhatnánk, hogy a látvány önmagáért beszél, hiszen jól megfigyelhető a szerb nyelvhasználat rohamos csökkenése a fiatalabb generációknál. A 60-100 közöttieknél a kisebbségi nyelv a kommunikáció elsődleges és szinte kizárólagos eszköze. Ebben a korosztályban a domináns szerb nyelvtudás a legjellemzőbb.

Különböző generációk szerb nyelvhasználatának átlagai %-ban kifejezve



1. Diagram

A 40 és 60 év közöttiekénél a szerb nyelvhasználat 40%-os csökkenést mutat az előző nemzedékhez képest, de még így is magasabb a szerb nyelv használat aránya a magyar nyelv arányához képest. Ezt a generációt részben balansz kétnyelvűség jellemzi, részben domináns magyar nyelvtudás. A gyerekeknél erőteljesen csökken a szerb nyelvhasználat, esetükben a kommunikáció elsődleges eszköze a magyar nyelv. A kisebbség legfiatalabb tagjaira, családtól függően jellemző lehet; a magyar

egynyelvűség, a kétnyelvűség, domináns magyar nyelvtudással vagy a semi-speaker szintű szerb nyelvtudás.

A változást nem csak a szerb nyelvhasználat csökkenésében figyelhetjük meg, hanem abban is, hogy ki, milyen nyelvi szituációban használja a kisebbségi nyelvet: Az idős generációk általában szerbül beszéltek, de ők sem mindenkivel egyforma arányban. A sorrend több generáción keresztül a következő volt; (nagyszülők), barát, szomszéd, édesanya, édesapa, testvér, hitves és gyermek. Legtöbbször a barátokkal és a szomszédokkal beszéltek szerbül, legkevésbé pedig, a hitvesükkel és a gyermekükkel. Ebből úgy tűnik, hogy a „formálisabb” beszédhelyzetekben használták a kisebbségi nyelvet - amely valószínűleg nagyobb presztízzsel bírt- és intímabb helyzetekben, például a hitvesükkel és a gyermekükkel a magyart is használták. Az adatok szerint a gyermekek szerb nyelvhasználatát nemcsak erősen csökkent a szülők és a nagyszülők szokásaihoz képest, hanem változtak a nyelvválasztási szokások is. Például a kisebbik gyermek szerb kommunikációjában, szemben az idősebb testvér szokásaival, felértékelődik az édesapa és a testvér szerepe, miközben leértékelődik az édesanyáé és a barátoké.

A következő folyamat öt korosztály során ment végbe; ugrásszerűen nőtt a szerb nyelvhasználat gyakorisága a gyermek és az édesapa relációjában, csökkent a barát és a nagyszülők esetében, de változatlan maradt a hitves és a testvér másodlagos szerepe. A leírt változás hirtelen történt, és legerőteljesebben az aktív korcsoport fiatalabb részénél figyelhető meg. Nehezen magyarázható a nagyszülők pozíciójának csökkenése az aktív korcsoport idősebb részénél, hiszen éppen az idősebb nemzedék volt az, amelyik szinte kizárólag szerbül beszélt, és egyes esetekben, nem is tanult meg tökéletesen magyarul. A kisebbségi nyelvhasználat gyökeres változáson ment és megy keresztül. A nagyon idős korcsoportnál a szerb nyelvhasználat „formális” helyzetekben volt a legjellemzőbb, míg ma ellenkezőleg, az intím helyzetekben, vagyis anya, apa és gyermek vonatkozásában.

3. Értékelés

Az előzetesen megfogalmazott előfeltevések szinte teljes mértékben igaznak bizonyultak.

1. *Az utóbbi generációk során felgyorsult a szerb kisebbség nyelvi integrációja.*
Ez a feltevés teljes mértékben igaznak bizonyult. Az öt vizsgált korosztály három csoportba osztva; idős (60-100 év), aktív (20-60 év) és gyermek (3-20 év) között hatalmas különbségek tapasztalhatók, mind a szerb nyelvhasználat arányát, mind a szerb beszédpartner személyét tekintve. A legidősebb generációnál a szerb volt a kommunikáció elsődleges és gyakorlatilag egyetlen eszköze. Az aktív korosztály jelenti az átmeneti csoportot. Ők még a beszélt nyelvben az esetek több mint felénél használják a szerbet, de mégis 40%-kal kevesebbszer, mint szüleik. A legfiatalabbaknál megy végbe a radikális változás az idősekhez képest. Ők ellentétben nagyszüleikkel szinte csak magyarul beszélnek, a csökkenés 80%-os és csak ritka kivételes alkalmakkor használják a kisebbségi nyelvet.
2. A mai szerb nemzetiségű (kis)gyermekes családoknál kevésbé fontos az, hogy a felnövekvő generáció tökéletesen beszélje a nyelvet, mint az előző generáció.

óknál. Ez a feltételezés igaznak bizonyult. A felmérés alapján 60-80 év közöttiek szerb nyelvtudásának átlaga 4,88 pont, 40-60 között 4,35 pont, 20-40 év között 4,50 pont és 3-20 év között 2,62 pont. A legidősebbek tökéletes szerb nyelvtudással bírnak, az aktív korcsoport elfogadható nyelvtudással, a fiatalok viszont, valószínűleg éppen hogy megértik nagyszüleiket.

3. Ezeknél, a családoknál a szerb nyelvtudást inkább a „boldogulás” egyik eszközének tekintik, mint a szerb identitás pótolhatatlan részének. Ez a feltevés bizonyítást nyert. A homogén szerb házasságban élők arra a két kijelentésre adták a legmagasabb pontot, amelyek a szerb nyelvtudás gyakorlati hasznára utalnak. A vegyes házasságban élők is ugyanezt a kettőt értékelték leginkább, de alacsonyabb mértékben, mint a homogén szerb családok. A vegyes házasságban élők bíznak kevésbé abban, hogy a szerb nyelvtudás a közösségen kívül is előnyt jelenthet. Valószínűleg ez is hozzájárul ahhoz, hogy az ő gyermekeik kevésbé tanulnak meg szerbül, mint a homogén családban élő kortársaik.
4. *A vegyes házasságokban különösen háttérbe szorul a szerb nyelvtudás fontossága.* Ez a feltevés nem nyert teljes mértékben bizonyítást. Bár a vegyes házasságokban felnövő gyermekek kevésbé tanulják meg a kisebbség nyelvét, mint a homogén szerb családban élő társaik, de ebből nem feltétlen következtethetünk arra, hogy a szülők kevésbé tartják fontosnak azt, hogy a gyermekeik megtanulják a kisebbségi nyelvet. Annál is inkább, mert a vegyes házasságban élő gyermekek nagyobb mértékben veszik igénybe a hivatalos szerb nyelvtanulási lehetőségeket, mint a homogén szerb családokban élők. Ebből arra lehet következtetni, hogy a vegyes házasságban élő szülők nagy része (78,5%) szervezett keretek közt próbálja kompenzálni a gyermeke nyelvtanulási esélyeit, tekintettel arra, hogy a családban korlátozottak a lehetőségek.
5. *Egyre szűkül azoknak a nyelvi helyzeteknek a száma, ahol a fiatalabb generációk szerbül beszélnek.* Ez a hipotézis is tökéletesen bizonyítást nyert. A különböző generációk nyelvhasználati szokásai gyökeres változáson mentek keresztül. A legidősebb korosztály az esetek túlnyomó többségében szerbül beszélt, különösen a szűk családon kívül. Az aktív generáció fiatalabb csoportjánál érezhető változás ment végbe, nem csak a szerb nyelvhasználat arányát tekintve, hanem azt a fontossági sorrendet is, amely az előző nemzedékeknél szilárdnak bizonyult. A legfiatalabbaknál a szerb nyelvhasználat szinte csak a szűk családi körre korlátozódik, és aránya szinte elenyésző, vagyis éppen fordítva, mint a nagyszüleiknél.

A nyelvhasználat nemekre jellemző sajátosságai Koreában

Osváth Gábor

Egy japán kutató szerint a japán nyelvben a női és férfi nyelvhasználat között meglehetősen nagy különbség van, ám a koreában nem tapasztalta ezt (Yutani 1991: 122); hasonló megállapításra jutnak a koreai szerzők is (Sohn 1986: 429). Mindazonáltal a két nem nyelvhasználata a koreában is jelentős eltéréseket mutat, jeleként annak, hogy a koreai kultúra szintén a kelet-ázsiai patriarchális kultúra legnagyobb teljesítményének tartott konfucianizmus hatása alatt fejlődött, s ez tükröződik mind a nők nyelvhasználatában, mind a nőkre vonatkozó verbális megnyilatkozásokban és a nem verbális kommunikációban is.

A női nem hátrányos helyzete a névadásban is jelentkezett: Kínához hasonlóan Koreában sem volt hivatalos neve a nők nagy részének. Ilyen nevet többnyire csak az előkelő családok lányai kaptak. Az esküvőt követően a közrendű nőt saját szülei annak a járásnak vagy vidéknek a nevére szólították, ahová a férjét követnie kellett (a koreai szavak latin betűs átírására McCune–Reischauer rendszerét alkalmaztam): *Kyöngju sekshi* (Kjongdzsui menyecske). Férje rokonsága a szülőhelye nevével illette: *P’yjöngan sekshi* (Phjongani menyecske). Az idegenek, ha már volt fia, akkor annak a nevére szólították: *Yöngch’öl-ömöni* (Jongchhol mamája). Ha bíróság elé került, a bíró saját belátása szerint adott nevet a részére (Kim 1976: 85–86).

Faluhelyen ma is előfordulnak olyan utónevek, amelyek arra utalnak, hogy a fiúutód kívánatosabb lett volna a lánygyerek helyett: *Ttalgümani*, ’lányból elég’; *Malsuk* ’vége a lánynak’; *Söpsöp* ’szomorú’, mert lánya született (Min 1998: 231). A férj családnevének a felvétele – Kínához hasonlóan, de Japánnal ellentétben – sohasem volt szokásban. Ennek oka az volt régen, hogy a nők neve nem szerepelhetett a családi dokumentumokban (*chokpo*), azt csak férfíágon vezették (Park 1979: 61). A koreai frazeologizmusok között nem kevés utal a női nem hátrányos helyzetére: *Amdalgi ulmyön chibani manghanda*. ’Ha kukorékol a tyúk, a háznép elpusztul’, *Yöjaga saraminga?* ’A nő tán ember?’, *Yöjaga chesu öpshi*. ’A nőnek nincs szerencséje’.

A férfiakéhoz képest jóval szabályozottabb, következőképpen visszafogottabb a női kommunikáció a nem verbális síkon is. Az érzelmi szélsőségek kimutatásának tilalma a Távol-Keleten a jólneveltség kommunikációs eszköztárához tartozik: ez a tabu az ellentétes neműek (férj–feleség) közötti taktilis kommunikáció tilalmát is jelenti: a nyilvános csók, az érintés, a kézen fogás vagy karonfogva sétálás ebben a kultúrkörben korábban tabunak számított és ma sem megszokott. A női térd láttatása, a keresztbetett női láb tilos. A hatalmi távolság együtt jár a dohányzás tiltásával is: fiatal férfi idősebb előtt nem gyújthat rá, tüzet nem kérhet tőle, a nők pedig egyáltalán nem dohányozhatnak.

Lexikai síkon a legfigyelemreméltóbb különbség a rokonságnevek terén figyelhető meg: a ’báty’ és ’nővér’ szavak eltérnek a férfiak és nők beszédében; az előbbiben

a *hyŏng* és *nuna*, míg az utóbbiban az *oppa* és *ŏnni* szavak használatosak. Kivétel azonban van: a feleség a férje nővérével kapcsolatban a férfias *hyŏng-nim* 'bátyám-uram' alakot használja, mintegy ezzel is kifejezve a férj családja iránt érzett fokozott tiszteletét (Lee–Ramsey 2000: 237). Újabban egyes lányok az udvarlójukat szólítják a *hyŏng* szóval, ebben az egyenlőségre való törekvést látják (Koo 1992: 38).

Figyelemreméltó, hogy a koreai nyelvnek azon eszközei, amelyek összefüggésbe hozhatók a konfuciánus ideológiával, a buddhista orientációt konfucianizmussal felváltó *Chosŏn*-dinasztia hatalomra jutását (1392) követően kristályosodtak ki és nyerték el végleges mai formájukat, s ezt a nyelvi eszközrendszert beszéd szinteknek (speech level) nevezik (Martin 1975, Mártonfi 1972). Ez azt jelenti, hogy bár nincsen személyragozás, mégis minden mondatban érzékeltetni kell a hallgatónak vagy a mondat alanyával kapcsolatos alá- és fölérendeltségi vagy egyenlő viszonyt; még a példánkban szereplő 'Esik az eső' típusú mondatok koreaira történő fordításakor is (a koreaiakban tkp. 'Az eső jön'). Az *o-* 'jön' igetövhöz járuló mondatzáró végződések utalnak a hallgatóra vonatkozó tisztelet mértékére. Nemcsak a kijelentő, hanem a kérdő, felszólító, buzdító (adhortatívusi) és felkiáltó alakoknál is megfigyelhető a hat szint elkülönítése. Az egyes beszéd szintek részletesebb bemutatása (csak a kijelentő módú alakban): sorban a kijelentő, kérdő, felszólító, buzdító és felkiáltó alakok:

1. Piga o-mnida.	O-mnikka?	O-shipshio!	O-sijiyo!	–
2. Piga o-ayo.	O-ayo?	O-ayo!	O-ayo!	O-gunyo!-
3. Piga o-o.	O-o?	O-o!	O-psida!	O-nŭnguryŏ!
4. Piga o-ne.	O-nŭnga?	O-ge!	O-se!	O-nŭngumŏn!
5. Piga o-nda.	O-nŭnya?	O-ra!	O-ja!	O-nŭnguna!
6. Piga o-a.	O-a?(o-ni?)	O-a!	O-a!	O-gun!

Az 1. mondat (a leghosszabb) a legtisztelettelibb, az utána következőkben a hosszúság és a tisztelet mértéke fokozatosan csökken, a magyar magázásnak az 1–2. és részben a 3–4. felel meg. Az 1–2., valamint a 3–4. és az 5–6. szint a diskurzus során felcserélhető egymással, sőt a 4. és 6. szint is bizonyos körülmények között (Sohn 1986: 398). A csere egyik lehetséges oka: a monotonitás elkerülése, tehát stílusélénkítés (uo. 393). A 3–4. beszéd szint eltűnőben van, főleg idősebb férfiak használják. Részletezve:

1. *Pi-ga o-mnida*. Hivatalos, formális, nagyon udvarias beszéd szint: ismeretlen felnőttek egymásnak, fiatalabb az idősebbnek, így például az alsóbb évfolyamú diák (*hubae*) a felsőbb évfolyamosnak (*sŏnbae*), gyerek a szülőnek, beosztott a főnöknek, közkatona a tisztnek, hírolvasó a médiában. Ezt a formát részesítik előnyben a szónokok is nemi különbségre való tekintet nélkül, ugyanakkor párbeszéd során a férfiak nyelvhasználatára jellemzőbb forma.

2. *Pi-ga o-ayo*. Informális, udvarias beszéd szint: ismerősök egymásnak, nő a férfinak. A férfi hivatalnok a főnökével történő kommunikációjában az *-imnida*, a női hivatalnok az *-ayo* alakot használja következetesen (Hwang 1975: 84). Nők nyelv-

használatában tehát gyakoribb, mint a férfiakéban; a riporternők, tanárnők is ezt a formát kedvelik. E beszéd szint besorolását az „udvarias” kategóriába, sőt egyenjóságát az előző *-mnida* alakkal azzal is indokolták, hogy a hagyományosan alávetett nők nem használhatnak kevésbé udvarias formát, mint a férfiak, akik társadalmi vezető szerepüknel fogva a formális alakok használatát szokták meg (uo.). A magánéleti szférában férfiaknál is gyakori, dél-koreai férriporterek is gyakran alkalmazzák interjúik során, mintegy az intimitást hangsúlyozandó, de a riporternők és női riportalányok nyelvében sokkal gyakoribb, mint férfitársaikéban. Egy 1997-es TV-beszélgetés során a férfi riportalány 39:45, a nő riportalány 19:77 arányban döntött az *-ayo* javára a *-mnida* alak ellenében, ugyanakkor a riporterek még nagyobb arányban: a férfi riporter 36:67, a kolléganője pedig 3:91 (!) arányban választotta az informális alakot, amelyet elnyújtott, éneklő intonáció jellemez (Min 1997: 550). Dél-Koreában tehát a társadalmi változásokkal párhuzamosan, a nemi különbségek csökkenése, s a kialakuló demokratikusabb légkör hatására megértült a *-mnida* végződés használata a férfiak körében, ugyanakkor felhívják a figyelmet arra, hogy ezt a végződést a férfiak és nők eltérő intonációval ejtik, s azok a férfiak, akik ezt a hanglejtési distinkciót nem veszik figyelembe, abban a kritikában részesülnek, hogy nőiesen beszélnek (Yutani 1991: 122).

3. *Piga o-o*. Udvarias, formális beszédstílust jelez, amely ugyanakkor hatalmi egyenlőtlenségre is utal: idősebb férfi mondhatja fiatalabb felnőtt férfinak, főnök a beosztottnak, tanár az idősebb tanítványnak (felsőoktatásban például), rendőr a szabálysértőnek, vevő az eladónak, vendég a kiszolgálónak, utas a taxisofozónak, családi körben a feleségnek vagy az idősebb szolgának. A szakirodalomban *authorative style* néven is említik. Nők ritkán használták: jellegzetesen férfias alak (Mártonfi 1972: 171). A végződés magánhangzó után: *-o*, mássalhangzó után: *-so*. A régies stílus része, a fiatalok nyelvhasználatában ma már alig él. Ujabban, elsősorban a női nyelvben, ennek a végződésnek a szülői nyelvjárásból származó alternánsát (*-u* /*-su*) is használják, például amikor a lány az anyjához beszél, az intimitással elegyes, bár a 2. szintnél korlátozottabb tisztelet kifejezéseként: *Omōni, ōnni an was-su?* 'Anyá! Nem jött meg a nővérem?' (Lee–Ramsey 2000: 270).

4. *Piga o-ne*. Kevésbé udvarias, informális forma. Elavulóban. Egyenlő státuszúak között az idősebb mondja a fiatalabbnak, ragjai a 3.-kal szemben barátságosságot, kedvességet fejeznek ki, a dialógus során keveredhet a 6. alakkal. A családban az idősebbek ezt mondják a nem gyerek státuszú fiataloknak (amikor azok még nem házasság vagy nincs gyerekük), ha tiszteletüket akarják érzékelteni. A férfiak nyelvhasználatára jellemző, korábban ezt használták, ha a feleségükhöz szóltak; manapság inkább a 6. szinttel (félbeszéd) élnek (Hwang 1975: 101).

5. *Pi-ga o-nda*. Formális, nem udvarias beszéd szint: gyerekek, barátok egymásnak, felnőtt a gyereknek. A felnőtt gyakrabban használja, ha gyerekhez beszél (ilyenkor hatalmi távolságot érzékeltető, leereszkedő, kioktató jellege van). A gyerekek egymás között inkább a 6. alakot preferálják, hiszen a beszédelsajátítás során ezt tanulják meg először (Sohn 1986: 398, Hwang 1975: 101), ezért ez alaktanilag is a legegyszerűbb, legrövidebb tiszteleti forma. Mindazonáltal a felnőttek beszédében

elsősorban – stílusélénkítés céljából – keveredhet a 6. alakkal. Az írott sajtóban ez a semleges hírek nyelve. Közmondásokban, jelszavakban, függő beszédben, tudományos dolgozatokban csak ez az alak használatos, ilyenkor elveszíti „tiszteletiség” jegyét (Mártonfi 1972: 173).

6. *Pi-ga o-a*. Informális, nem udvarias beszéd szint: kisgyerekek egymásnak, felnőtt a gyerekeknek, felsőbb évfolyamú diák (*sŏnbae*) az alsóbb évfolyamon tanulónak (*hubae*), barátok egymásnak, tiszt a közlegénynek, férj a feleségnek. Koreai neve *panmal* 'félbeszéd', ami az udvariasság hiányára utal. A belső beszéd végződése is. A 2. beszéd szint – mint említettük – tulajdonképpen ennek az alaknak a -yo-val történő megtoldása.

A nyelvhasználat nemspecifikus sajátosságai a férj és feleség egymás közti kommunikációjában is érvényesülnek. A hagyományos koreai családban a férj más névmással szól feleségéhez, s más beszéd szintet használ, mint a felesége. A férj az európai tegeződésnek megfelelő végződéssel (-a) és a *nŏ* vagy *chane* névmással él, míg a feleség az -ayo végződést és az egy fokkal udvariasabb *tangshin* névmást használja (Koo 1992: 35). Újabban a fiatal házaspárok az informális, nem udvarias alakot preferálják négy szemközti kommunikációjukban (és mindkettő a *tangshin* névmást), de mások, főleg idősebbek előtt a hagyományos asszimetrikus dialógust mutatják. Az após, anyós is eltérően kommunikál a vejével, illetve a menyével. A menyét kevésbé tisztelik nyelvileg, a formális, udvariatlan 5.) beszéd szinttel élnek, amely távolságtartóbb, kioktatóbb jellegű, mint az informális változat, a kisebb gyerekekre is érvényes *nŏ* 'te' névmás kíséretében). A vej megbecsültebb nyelvi viszonyulást érdemel: az informális, közvetlenebb, nem udvarias beszéd szintet és a nagyobb gyerekeknek járó *chane* 'te' névmást. Koreában a férj és a feleség nem szólítja egymást utónéven, erre a célra egy speciális házastársi hívószó szolgál, négy szemközt is általában ezt használják: *yŏbo* vagy *yŏbwayo*! kb. 'Figyelj!' 'Nézz ide!' Előfordul a legidősebb fiúgyerek + *appa* / *omma* megszólítás is; egy felmérés szerint a feleségek ez utóbbit valamivel gyakrabban alkalmazzák; idegenek előtt mindketten ezt vagy a *yŏbwayo* alakot preferálják, mert udvariasabbnak vélik (Koo 1988: 314–315). Ha egymást említik mások előtt, azt sohasem az utónévvvel teszik, hanem a következő formákkal. 1. a 'férj', a 'feleség' szinonimasor valamelyik odaillő alakja, 2. a legidősebb fiúgyerek utóneve + *apa* / *anya* (*Yŏngch'ŏl appa* / *ŏmma*), 3. a férj foglalkozása (*kyosu-nim* 'a professzor úr'). Anaforikus használat céljából a koreai igen ritkán alkalmaz névmást, a tisztelet azt követeli, hogy az előző mondat főneve ismétlődjék. Férj és feleség relációjában azonban előfordulhat névmás: ilyenkor a férj a *kŭ* 'az' mutatónévmást kombinálja az 'ember' szóval: *kŭ saram* 'az az ember'; a feleség a tisztelettelibb *kŭ-i* névmást használja ('az a személy') és ez utóbbi névmás más vonatkozásban nem is igen bukkan fel. Megemlítendő, hogy a *tangshin* második személyű névmás és a *yŏbo* megszólítási forma csak a házastársak között számít udvariasnak; mások dialógusában kissé ridegen hangzik, sőt idősebbel vagy hivatali főnökkel történő kommunikáció során mindenfajta személyes névmás elkerülendő.

A férfi–női egyenjogúság térhódítása és a családon belüli demokratikusabb légkör abban is megnyilvánul, hogy egyre gyakoribbá válik a gyerek–szülő, valamint a

férj–feleség viszonylatában is a szimmetrikusság: mindkét fél az informális, nem udvarias beszédszintet használja. A 70-es évek eleje óta az ellentétes nemű egyetemi hallgatók nyelvhasználatából is eltűnt az asszimetria (Kim 1990: 132). A két nem egyenjogúságának igényét jelzi a párkapcsolatokat illetően az a nyelvi jelenség, hogy az utóbbi évtizedekben egy új, második személyű névmás reciprok használata fejlődött ki az ellentétes nemű fiatalok és a friss házások dialógusában: a *chagi*, amely eredetileg visszaható névmás volt. Észak-Koreában ez a névmás nem terjedt el (Pak–Ch’ae 1999).

Irodalom

- Hwang, Juck-Ryun 1975. *Role of Sociolinguistics in Foreign Language Education with Reference to Korean and English Terms of Address and Levels of Deference*. Austin: The University of Texas.
- Kim, Tae-Kil 1990. *Values of Korean People Mirrored in Fiction*. Seoul: Dae Kwang Munhwasa.
- Kim, Yung-Chung 1976. *Women of Korea*. Seoul: Ewha University Press.
- Koo, John H. 1988. Some Changes in Korean Cultural Values and their Impacts on the Language. Baek, Eung-Jin (szerk.): *Papers from the Sixth International Conference on Korean Linguistics*. University of Toronto. 304–318.
- Koo, John H. 1992. The Term of Address „You” in South Korea Today. *Korea Journal*. Vol. 32, No. 1. 27–42.
- Lee, Iksop–Ramsey, Robert S. 2000. *The Korean Language*. New York: State University of New York Press.
- Martin, Samuel 1975. A beszéd szintjei Japánban és Koreában. Pap Mária–Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv*. Budapest: Gondolat, 1975. 339–358.
- Mártonfi Ferenc 1972. A tiszteletiség kifejezési formáiról a kelet-és délkelet-ázsiai nyelvekben. *Ált. Nyelvészeti Tanulmányok*, VIII. 159–180.
- Min, Hyun-shik 1997. Kugö namnyö önö-üi sahweönöhakchök t’üksöng yöngu. (A koreai nyelv szociolingvisztikai vizsgálata a férfi és női nyelvhasználat szem-szögéből.) *Sahweönöhak*. Vol 5. No. 2. 530–587.
- Min, Hyun-shik 1998. The Study of Korean Women’s Language. In: Ro Hea-sook (ed.): *Korean Woman and Culture*. Seoul: Sookmyung University.
- Park, Myung-seok 1979. *Communication Styles in Two Different Cultures: Korean and American*. Seoul: Han Shin Publishing Co.
- Sohn, Homin 1986. *Linguistic Expeditions*. Seoul: Hanshin.
- Yutani, Yukitoshi 1991. Ilboni pon hangugö kyöngöppö. (A koreai tiszteleti formák egy japán szemével.) *Saegugö saenghwal*. 1991/3. 119–125.

Szlovák nyelvhasználat a Pilis-hegység iskoláiban

Tóth Sándor János

1. A kutatás elméleti háttere, célja és módszerei

A Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete nyelvi programjának részeként folyamatban van a szlovák nyelv használatának feltérképezése Magyarországon. Az iskola a kisebbségi nyelvhasználat egyik legfontosabb színtereként került szociolingvisztikai kutatásunk témakörei közé.

Mária Homišinová (2003) kassai szociológus a magyarországi szlovák értelmiség nyelvhasználata kapcsán az iskolát, mint megkerülhetetlen témát is érintette. Összefüggést lát a szlovák, mint tanítási nyelv és a válaszadók bevallott nemzetisége között. Vizsgálja továbbá a szlovák nyelvtudás és az iskolatípus közötti összefüggést, a válaszadók véleményét a magyarországi szlovák iskolarendszerről. Megállapítja az iskolai szlovák nyelvoktatás nagy jelentőségét, ugyanakkor elégtelen voltát. Az iskolai szférában tapasztalható kétnyelvűségről Jozef Štefánik és Vámosné Telekes Éva írtak a *Szlovák nyelv kisebbségi környezetben* c. tudományos konferencia tanulmánykötetében. Štefánik (2004) elemzi a kétnyelvű egyetemisták nyelvi hibáit, a kétnyelvű környezet és iskola motiváló hatását. Vámosné (2004) a természetes kétnyelvűség iskolai nyelvoktatásban történő kihasználásának lehetőségeit vizsgálja szociolingvisztikai módszerrel. A Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete szociolingvisztikai kutatásainak Békés megyére vonatkozó eredményeit tartalmazza a *Používanie slovenského jazyka* c. tanulmánykötet (Uhrinová 2004a, Tóth 2004). Ebben Hornokné Uhrin Erzsébet és Tóth Sándor János foglalkozik az iskolai nyelvhasználat kérdésével. Szociolingvisztikai módszerekkel jellemzik a Békés megyei szlovák iskolákat a nyelvhasználat színtereit, szituációit. Gyivicsán Anna (2003) kulturológiai megközelítésből vizsgálja az iskola nyelvmegtartó szerepét a kisebbségi közösség számára, és összefoglalást ad a magyarországi szlovák iskolarendszer történetéről. A *Slovenčinár* c. metodológiai szakfolyóiratban magyarországi szlovák szakos gyakorló pedagógusok írásai segítik tájékozódásunkat a nyelvhasználat iskolai vizsgálatában (Barthová-Fazekasová 2001, Pažická 2001, Pečeňová 2002.). Hornokné Uhrin Erzsébet feldolgozta, dokumentumokkal illusztrálva összefoglalta a békéscsabai szlovák tanítóképzés történetét (Uhrinová 2004b).

Kutatásunk alapja az oktatási intézmények személyes felkeresése volt. Az intézményvezető előre átgondolt szempontok szerint bemutatta az intézményt, a közelmúlt történetét, változásait, a diáklétszám alakulását és a kisebbségi nyelvoktatás jellegét. Ezután felkerestük a szlovák szakos kollégákat és óralátogatás keretében megismertük a szlovák nyelvhasználatot a tanórákon. A gyerekekkel és a szülőkkel is volt alkalom a kapcsolat felvételére, a spontán nyelvhasználat kutatására. Vizsgáltuk, hogy az iskolai idegennyelv-jellegű kisebbségi nyelvoktatás hogyan hat a nyelvhasználat spontán megnyilvánulásaira, színtereire.

2. A vizsgált régió és iskolái

A Pilis szlovák falvai (Kesztölc - Kestúc, Piliscsév - Čív, Pilisszántó - Santov, Pilisszentkereszt - Mlynky, Pilisszentlászló - Senváclav, Pilisszentlélek - Hut') fontos szerepet töltenek be a magyarországi szlovákok életében. A pilisi szlovák iskolák mind nyelvoktató iskolák, a nemzetiségi iskolák számára előírt heti négy óra szlovák nyelvoktatással. Ez azt jelenti, hogy a magyarországi szlovák nyelvű közoktatás két kategóriája közül (kétnyelvű és a kisebbségi nyelvet oktató) az utóbbiba tartoznak, heti négy órányi szlovákkal. Ez kevesebb nyelvhasználati lehetőséget nyújt, mintha néhány tantárgyat is szlovák nyelven tanítanának, de kiegészítő szakkörökkel, programokkal, nyelvvizsgára felkészítéssel magas színvonalú nyelvtudás érhető el. Az óvodai foglalkozások minden faluban tartalmazzák szlovák elemeket, ezekkel igyekeznek pótolni a pótolhatatlant: az otthonról hozott nyelvtudást. A kisebbségi anyanyelv idegen nyelvként való újratanítása, a rávezetés a gyökerekre, hagyományörzés - ez a vizsgált intézmények célja. A tankönyvek ennek megfelelően az idegennyelvoktatás módszertana szerint készültek. Főleg a nyelvvizsgára felkészítés során sok segédanyagot használnak.

3. A nyelvhasználat jellemzői iskolánként

Piliscséven (Čív) 1950 óta van szlovák nyelvoktatás az általános iskolában, idegen nyelvként, minden osztályban. A más településről jövőkre is vonatkozik ez, nekik is kötelező a szlovák, ugyanúgy, mint a csévieknek. Egy év felzárkózási lehetőséget kapnak és sok esetben jobbak az eredményeik szlovákból, mint a szlovák gyökerű helyi lakos gyerekeknek. A piliscsévi családok gyermekei sem tudnak szlovákul, mikor iskolába kerülnek, csak elvétve fordul elő ellenkező eset, illetve az óvodai foglalkozások segítenek a nyelvi előkészítésben. Az óvodában minden óvónő szlovák képesítésű. Az iskola együttműködik az óvodával, megtudakolják, hogy a leendő elsősök mit tudnak szlovákul (pl. dalokat). A 8. osztály elvégzésekor alapfokú nyelvi ismeretek jelentik a kimenetet, a szlovák nyelv további tanulása, pályaválasztás szempontjából figyelembe vétele nem jellemző.

Az iskola a Pilis-Gerecse iskolaszövetség szlovák munkaközösségének koordinátora, ebből következik, hogy kitűnő kapcsolataik vannak a régió szlovák nyelvet oktató iskoláival és az önkormányzatokkal is. Az önkormányzat támogatja őket, kapcsolatban állnak a budapesti Szlovák Intézettel is. Sokat pályáznak sikeresen. Kapcsolatuk van a szarvasi szlovák iskolával és a komáromi és a párkányi iskolákkal is - nyári táborokat szerveznek Szlovákiában, hogy érdekesebbé tegyék a szlovák nyelvoktatást.

A nyelvvizsgára felkészítés nagy motiváló erő a nyelvtanulásban. A szakkörön belül oldják meg a nyelvvizsgára felkészítést. Nyelvi labor van, az angolos csoportok is ezt használják. Digitális nyelvoktató programra volna szükségük, mert a gyerekeket motiválja, ha számítógépet használhatnak. A tanárok véleménye szerint a szülők gyakran nem ismerik fel a szlovák nyelvoktatásban rejlő lehetőségeket. Az angolt és a németet többre tartják a szlováknál, de aztán a gyerekek rájönnek, hogy az sem könnyebb, azt is tanulni kell, ugyanúgy, mint a szlovákot.

A népismeret tantárgy a nyelvjárás megismertetését és a hagyományápolást szolgálja, ugyanúgy, mint a kapcsolattartás a nagyszülőkkel (a szülők generációja nem

tud szlovákul). Ezen kívül minden versenyen ott vannak a gyerekeik, ápolják a népi hagyományokat, énekelni szeretnek. A szlovák nyelvhasználat szinterei az iskolai rendezvények is, a falu rendezvényein is szerepelnek szlovákul a gyerekek. Spontán nyelvhasználat ritka.

Kesztölcön (Kestúc) 210 gyerek tanul a szlovák nyelvoktató iskolában. 1984 óta van szlovák nyelvoktatás az 1-8. osztályban, előtte csak az 1-4. osztályban volt. Felsőtagozatos képesítésű szlovák szakos tanár 2 van, alsós tanító 4. Felső tagozatban Kraslánová (Kraszlán Erika) és Fazekašová (Fazekasné) tankönyveit használják, alsó tagozatban pedig a Majerníková-Szászová (Majernik-Szász)-féle sorozatot. A gyerekek az irodalmi szlovák nyelvet tanulják, de a nyelvjárást is értik, magyarból szlovákra történő fordításkor gyakran „kesztölciesen” fordítanak. Mindenki tanul szlovákul az iskolában, az is aki betelepült gyerek, sőt, őket is érdekli. Mikor elkezdi az iskolát, nem tudnak megszólalni szlovákul, legfeljebb passzív szókincsük van. Szlovák szaktanterem nincs, az, hogy a faliújságokra kerülnek-e szlovák vonatkozású anyagok, az osztályfőnöktől függ. Sok gyerek eleve a budapesti szlovák iskolába megy tanulni a faluból. A középiskolai tanulmányok mellett a nyelvvizsga a szlovák nyelvtanulás fő motiválója. Nyelvi vetélkedők és versenyek is folyamatosan vannak a környező iskolákban: Piliscséven, Pilisszentkereszten.

A tanári szobában akkor beszélnek szlovákul - nyelvjárásban - ha gondolatban jobban jön a szlovák szó nyelvükre.

Pilsszántón (Santov) 1985 óta van szlovák nyelvoktatás a nemzetiségi általános iskolában, 6 évfolyamnak. Egy szlovákos csoportban 10-12 gyerek tanul egyszerre, 3 szlovák szakos tanerő van az iskolában. Több könyvet is használnak: Majerníková-Szászová (*Idem, idem do školičky, Písmenká sú ako deti, Svet je nádherná kniha.*), Fazekašová (*Kezdők és középhaladók szlovák nyelvkönyve*) és Kraslánová (*Slovenčina 5-8.*) szerzőktől. Minden gyerek tanul szlovákul, kivéve a dislexiával vagy egyéb tanulási nehézséggel küszködőket. A szülők kívánságának megfelelően került be a pedagógiai programba az, hogy az iskola nemzetiségi jellegű. Ebből következik, hogy természetes az, hogy minden gyerek tanul szlovákul. Az óvodából és a családból csak minimális szlovák tudást hoznak magukkal, ezért itt is, mint a régió összes iskolájában, idegennyelv tanítási módszereket alkalmaznak szlovák órán. Az iskolában vannak szlovák nyelvű, ill. témájú faliújságok, plakátok. A tanárok használják egymás között a szlovák nyelvet spontán helyzetekben is, ugyanez a diákokról nem mondható el. A diákok - a tanárok megítélése szerint - közepes szinten sajátítják el a nyelvet, tanulmányaikat azonban általában olyan irányban folytatják, hogy szlovák nyelvtanulásra, nyelvhasználatra sem lehetőségük, sem szükségük nincs. A továbblépés, folytatás hiánya az alapismeretek kárba vesztését, elkopását eredményezi, kivéve, ha későbbi életkorban valami változás következik be.

Minden évben van szlovák hét az iskolában, ahol lehetőség nyílik a gyerekek szlovák nyelvű szereplésére, ez is a nyelvhasználat egyik szintere, még ha formális is. Az évente szervezett egy-egy hetes szlovákiai tartózkodások adnak további lehetőséget a gyerekeknek, hogy „élesben” is kipróbálják nyelvtudásukat. Ez azonban

lehetőség, nem biztos, hogy minden esetben aktív nyelvhasználatot eredményez, hiszen egymás között magyarul folyik a társalgás.

Pilisszentlászlón (Senváclav) azóta van szlovák nyelvoktatás az iskolában, mióta van iskola a faluban. Mikor kötetező volt az orosz az iskolákban, itt szlovák volt helyette. Ennek akkoriban örültek (nem kellett megtanulni a cirill betűket). Mára azonban ellenállás tapasztalható a szülők részéről. Volt olyan anyuka, aki habár korábban kitelepültek Szlovákiába és onnan tértek vissza, kifejtette, hogy a szlovák nyelv nem ér semmit, fölöslegesen kínozzák vele a lányát, és ő - mint mondta - elintézi, hogy a gyerekének ne kelljen szlovákot tanulnia. Holott a lánya mindig ötöst kapott. A szlovákot itt is idegen nyelvként oktatják. Évfolyamonként általában 1-1 gyerek van, aki úgy jön iskolába, hogy ért szlovákul. Gyakorlatilag a nulláról indul a nyelvtanulás, és az alapok lerakásáig jutnak el. A további folytatás, pl. a budapesti szlovák gimnáziumba nem biztos, hogy sikerül - szintén szülői ellenállás miatt. Sokáig gondok voltak a tankönyvrendeléssel, ellátással, mára ez megoldódott, a Horváth - Kmet' -Pecsenya - Pesti: *Szlovák nyelv* c. könyvből tanítanak. Ez a könyv inkább nyelvtanfolyamok részére készült, nem annyira iskolák számára. Érdekes, hogy nem a környék iskoláiban használatos könyvekből tanítanak. 2002-ig kettésével összevont osztályok voltak, most már külön van minden osztály, így 10 alatt van az egy-egy csoportban szlovákul tanulók száma.

Összefoglalva: az elmagyarosodás megfigyelhető a faluban. A szülők gyakran azért vitték le Szentendrre iskolába a gyerekeket, mert ott nem kell szlovákul tanulni. A falu az utóbbi években azért tartotta fenn a nemzetiségi iskolát, mert az ilyen jellegű oktatásban részt vevő gyerekek után dupla fejkvóta jár.

Pilisszentkereszten (Mlynky) működik a pilisi régió legrégebbi hagyománnyal bíró szlovákot oktató általános iskolája. 1815 óta működik szlovák iskola a faluban, amit a régi iskolaépület falán elhelyezett kétnyelvű emléktábla is megörökít. A 19. sz. folyamán német és szlovák volt az iskola nyelve, egészen addig, amíg el nem kezdődött a magyarosítás. A szlovák nyelvoktatás újraindulásának éve 1948 volt. Megpróbálkoztak a kétnyelvű iskolai modellel is, néhány éven át szaktárgyakat is tanítottak szlovákul, majd ez a tendencia konverzációkra olvadt, később elhalt és maradtak a heti 4 órás szlovák tantárgynál. Ezt az óraszámot kiegészíti a nyelvi szakkör, a színjátszó kör és az énekkar, ahol szintén szlovák a nyelv, de csak a megtanult szövegek, dalok nyelve, nem a mindennapi konverzációé. 148 gyerek tanul az iskolában, 8 évfolyamon, kb. 20-an vannak egy szlovák csoportban - kisebb létszámú csoportokat előnyösebbnek tartanak a tanárok. A tankönyvek mellett számos kiegészítőt használnak: a Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete által kiadott nyelvvizsgára készülünk c. könyvet, CD-t és munkafüzetet, valamint Párkányban vásárolt szlovák ifjúsági újságokat, melyek érdekes témákat kínálva motiválják a gyerekeket. Minden gyerek kötelezően tanul szlovákul, többségük tudatában van szlovák gyökereinek. Az elsősök énekekkel, versikékkel, kiszámolókkal felvértezve érkeznek az óvodából. Az óvodában van szlovák nyelvű foglalkozás, néhány családban otthon is használják a szlovák nyelvet. Ez általában passzív nyelvtudáshoz elegendő, de azok a gyerekek, akiknek otthon is van lehetőségük szlovákul beszélni, ügyesebbek órán is. A gyerekek egymás között a szünetben soha nem beszélnek

szlovákul a tanárok állítása szerint. Ha azonban szlovákul szólunk hozzájuk, nem csak értik, hanem válaszolnak is szlovákul. Abban a pillanatban, hogy kiderül, hogy a beszélgetőpartner is tud magyarul, magyarra váltanak. Ilyen szempontból lenne hasznos a csak szlovákul tudó vendégtanár jelenléte az iskolában. A házi feladat elkészítésében néha segítenek a szlovákul tudó szomszédok, rokonok. A diákok egy része alapfokú nyelvvizsgát tesz, a szlovák nyelvű továbbhaladás hiánya azonban az itt végzettekre is vonatkozik. A nyelvvizsgára felkészítés a szlovák szakkör keretében zajlik, itt használják a CD-t is. A faluból továbbtanulók nem használják tovább a nyelvet, de ha visszatérnek - és ez jellemző - akkor feléled szlovák tudásuk. ez a tendencia jó hatással van a közösség nyelvhasználatára.

4. Következtetések

A vizsgálatok bebizonyították, hogy nagy erőfeszítésekkel a nyelvoktató iskolák is hasonló szintű szlovák tudást adhatnak, mint a kétnyelvűek. A sikerek nem a kategóriától, hanem az adott iskola tanári karától és a gyerekek otthoni szlovák kötődéseitől függnak. Differenciált képet kapunk Pilisszentkereszt és Pilisszentlászló, két hasonló adottságú falu szlovák nyelvoktatásának, nyelvhasználatának összehasonlításakor. Mintha nem is ugyanaz lenne a pedagógiai cél. Az egyéni hozzáállás, a kisebbségi önkormányzat szerepe a szülők meggyőzésben óriási jelentőségű. Az anyagi rész fontos, de ez esetben is láthatóan másodlagos a szlovák nyelvtanítás szempontjából. Hasonló támogatással óriási különbség az eredmény.

A nyelvvizsga és a gazdasági kapcsolatok praktikus értelmet adhatnak a nyelvtanulásnak, így nem csupán a kisebbségi hagyományörzés - bizony elégtelen - motivációja mozgatja a szlovákul tanulókat.

Mindazonáltal természetes szlovák nyelvhasználatról csak elvétve beszélhetünk. A tanórán kitűnően teljesítő diák sem látja értelmét annak, hogy egy köznapi társalgást szlovákul folytasson. Nagyszüleit érti, ha szlovákkal találkozik, nincs elveszve, ha továbbtanul, lehet, hogy megélhetésében is hasznát látja szlovák tudásának. A szlovák nyelvhasználat szituációfüggő: amennyibe egy tréfa, egy helyzet jellemzése, egy tájjellegű anekdota elmesélése, a nyelvjárás ízlelgetése vagy egy káromkodás megkívánja, azonnal aktivizálódik a szlovák szókincs. Az ünnepek, rendezvények, szlovák órai szóbeli teljesítmények nyelve is szlovák. A tendenciák az egyenlőtlen, a magyar javára billenő kétnyelvűség stabilizálódására mutatnak. A fejlődő intézményrendszernek, a sikeres iskolai nyelvoktatásnak köszönhetően nem kell tartanunk a pilisi régió szlovák nyelvhasználatának megszűnésétől. A nyelvhasználat színterei viszont szűkek, de annál jobban szervezettek. Ez a szervezett nyelvhasználat bizony nem spontán és nem is igazán életszerű, de megjeleníti a kisebbségi nyelvet. Az iskolán belül és kívül is több nyelvhasználati lehetőséggel, szintérrel, alkalommal lehet haladni a hétköznapi szlovák nyelvhasználat irányába. Az egyik konkrét lehetőség lenne, hogy a nyelvoktató iskolákban is legyenek csak szlovákul tudó vendégtanárok.

Irodalom

- Barthová - Fazekašová, M. 2001. Slovenská národnostná škola a jej vzťah k ľudovej kultúre a jazyku. *Slovenčinár*. Budapest: CSS, 51 – 56.
- Gyivicsán A. 2003. Szlovák oktatás Magyarországon. In.: *A nemzetiségi lét és kultúra dimenziói*. Békéscsaba: VÚSM, 76 – 85.
- Homišinová, M. 2003. *Slovenská inteligencia v Maďarsku v zrkadle sociolingvistického výskumu*. Békešská Čaba: VÚSM, 131 – 143.
- Pažická, M. 2001. Funkcia a postavenie slovenského jazyka v Slovenskej základnej škole v Sarvaši. *Slovenčinár*. Budapest: CSS.
- Pečeňová, E. 2002. Dvojazyčná národnostná škola – ako ďalej. *Slovenčinár*. Budapest: CSS.
- Štefánik, J. 2003. Činitele určujúce jazykovú úroveň bilingválnych študentov vysokých škôl. In: *Slovenčina v menšinovom prostredí*, Békešská Čaba, VÚSM, 324-332
- Tóth S. J. 2004: O slovenskom jazyku v školách v Békešskej župe. In: *Používanie slovenského jazyka v Békešskej župe*. VÚSM, Békešská Čaba
- Uhrinová, A. 2004a. Používanie slovenského jazyka v Békešskej župe. In: *Používanie slovenského jazyka v Békešskej župe*. VÚSM, Békešská Čaba.
- Uhrinová, A. 2004b. *A békéscsabi szlovák tanítóképzés története*. VÚSM, Békéscsaba
- Vámosová-Telekešová, E. 2004. Niektoré sociolingvistické aspekty maďarsko-slovenskej dvojazyčnosti žiakov základných škôl v Maďarsku. In: *Slovenčina v menšinovom prostredí*. Békešská Čaba: VÚSM, 334 – 335.

A magyarországi szlovákság kisebbségi magazinjáról

Tuska Tünde

Az a tény, hogy beléptünk a XXI. századba, különös, és egyben nehéz feladatot jelent számunkra. Fodor (1999: x) 6000 nyelvet és nyelvváltozatot valószínűsít. Vannak nyelvészek, akik a beszélt nyelveket, illetve az önálló nyelvnek tekinthető dialektusok számát még ennél is többre becsülik. Közép –Kelet -Európa térségeire jellemző, hogy államhatárain belül olyan etnikai csoportok is élnek, akiknek ugyan van nemzeti államuk, azonban különböző politikai döntések kapcsán azok határain kívül rekedtek. Közép Európában 107 olyan kisebbségi népcsoport él, amelynek lélekszáma a hivatalos népszámlálási adatok szerint meghaladja az 1000 főt. (Szarka László. 2001). Ezt a fajta sokszínűséget értékként kell kezelnünk, ezért a nemzeti nyelv és kultúra megőrzése, továbbadása nemcsak a nemzeti, hanem a kisebbségi létben is fontos.

A világszerte tapasztalható egyesítési törekvések, a globalizáció nem kedvez a kis nyelveknek és a kis kultúráknak, hiszen a tempót az ún. világnyelvek diktálják. Úgy gondolom, hogy az Európai Unióba való belépéssel a kisebbségi nyelvhasználat helyzete nehezedik. T. Kiss Tamás (2006: 103) *Kölcsönhatások* című könyvében megállapítja, hogy jelenleg három különböző álláspont érzékelhető a globalizáció kultúrákra és civilizációkra való hatásával kapcsolatban. Az egyik szerint egy sajátos univerzalizálódás zajlik, amelynek következtében eltűnnek a lokális kultúrák és csökken a kulturális sokszínűség. A másik nézet szerint a globalizáció szükségszerűen együtt jár a regionalizmussal, a lokális dimenzióval, az ún. civil szféra felerősödésével, melyek képesek a globalizmus káros hatásait részben, vagy egészen semlegesíteni. A harmadik szerint a globalizációs folyamatok gyökeresen átalakítják a kultúra „továbbadásának” és „elsajátításának” egész rendszerét. Növekszik a mobilitás, bizonyos értelemben visszaszorulnak, illetve átalakulnak a face to face érintkezési formák és ezzel párhuzamosan nagyobb befolyásra tesznek szert a mediális jelentések, kulturális formák.

Úgy gondolom, hogy a nemzeti vagy kisebbségi kultúrák identitásuk hangsúlyozásával próbálnak ellenállni a homogenizáló hatásnak. Öröndetes az utóbbi tíz év nemzetiségi területén történt pozitív változás. 1993 óta van nemzetiségi törvény, vannak nemzetiségi önkormányzatok, civil szervezetek, intézmények melyek segítségével a nemzetiségi kultúrák újra kivirágoztak, hovatartozásukat erősítve ezzel. Ez a fajta lendület érezhető a magyarországi szlovákok közösségében is. Az anyanyelv-vesztés folyamatát, a mai magyarországi szlovák nyelv ambivalens értékeit elemző Gyivicsán (2002) kiemeli, hogy: „A negatív változások mellett és azok ellenére pozitív irányú változások is végbementek: míg a család elvesztette átörökítő nyelvi és kulturális szerepét, addig a bővülő hazai szlovák intézményi rendszer átvette a szlovák nyelv kommunikatív és közvetítő szerepét.” A Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete például megalakulása, 1990 óta, összesen 32 szlovák, illetve kétnyelvű könyvet adott ki. Ezek a magyarországi szlovák kisebbség történelméről, népi és modern kultúrájáról, nyelvéről szólnak. (Uhrinová 2005:33 Ezen kívül több művé-

szeti, hagyományápoló együttes munkája arra enged következtetni, hogy a tradicionális kultúra eszközeinek segítségével is próbálja az adott kisebbség erősíteni a nyelv megtartásához szükséges tudatát.

A fentiek bizonyítják Fishman (1999:267) megállapítását, miszerint: „Minél nyitottabbá válik a világ, annál jobban fognak az emberek kötődni a gyökereikhez és a szülőföldjükhöz. Egy közösség történelmi múltja, tapasztalata nyer kifejezést a nyelvében és a közösség eredetéhez fűződő hagyományaiban. Mindez nemcsak, hogy ellenáll a globalizációnak, de meg is erősödnek e történelmi értékek a globalizáció „veszélyét” érezve.

Azt gondolom, hogy a nemzeti identitásban a nyelv elsődleges szerepe elvitathatatlan, de a kisebbségi létnek van egy másik nagyon fontos faktora, a sajátos kultúrája. Természetesen napjainkban ezek az etnikai szimbólumok nem ugyanazokkal a jelentésekkel, illetve funkciókkal bírnak, mint korábban, de mindenképpen segítenek a kisebbségi kultúra újraépítésében, esetleg a nyelv megtartásában.

Ezt a fajta kultúráközvetítő szerepet tölti be a magyarországi szlovákság egyetlen országos televíziós adása. A magazin 1983 szeptemberében alakult. A *Naša obrazovka* ('A mi képernyőnk') kezdetekben havonta egy adással jelentkezett. Az évek folyamán megváltozott a műsoridő és egyfajta műfaji sokszínűség jellemzi a magazint. Ami nem változott és amit tulajdonképpen a szerkesztőség alapvető feladatának tekintett a múltban és tekint a jelenben is, az az, hogy hűen dokumentálja, és a nyilvánosságot tájékoztassa a magyarországi szlovákság múltjáról és legfőképpen jelenéről. Azon túl, hogy ez izgalmas feladat, igen specifikus, hiszen kiválóan kell ismerni az adott nemzetiség etnikai identitáskészletének elemeit. Gondolok itt a nyelvi, viseleti tradíciókra, a hétköznapi szokásokra, amelyek az etnikai identitásnak szerves részét képezték, illetve képzik. Nem véletlen tehát, hogy a műsor szerkesztői, riporterei maguk is szlovák nemzetiségűek, illetve szervesen kapcsolódnak a magyarországi szlovákság életéhez, jól ismerik az adott közösség jellemzőit. A szerkesztőségben a több témával foglalkozó ún. általános riporterek vannak jelen. Mivel a magazinon belül nagyon sok téma képviselteti magát, szinte lehetetlen, hogy egy riportert csak egyetlen szakterülettel foglalkozzon. Egy kisebbségi magazin esetében, pont a műfaji sokszínűség végett, az ún. szakriporterek foglalkoztatása nagy luxus lenne. Ennek ellenére minden riporternak megvan a kedvenc területe, amit a munkamegosztásnál figyelembe szoktak venni. A sok-műfajúság veszélyei és előnyei könnyen beláthatók. Veszélye a felületesség és a biztonsági kérdés. Előnye, hogy a kérdező nem válik szakbarbárrá, továbbra is inkább a nézőt és nem a kérdezett fellet képviseli (Bernáth 2002).

A magyarországi kisebbségek több száz éve élnek a magyar állam keretei között és ebből fakadóan a magyar nyelvhez, kultúrához való kötődésük legalább olyan erős, mint a kisebbségi kötődésük. Ez a fajta kettős kötődés jellemző a magyarországi szlovákokra is. Ezt bizonyítja a közelmúltban a tótkomlói szlovákok körében végzett szociolingvisztikai kutatás is, amelyet *A nyelvi másság dimenziói: A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei címmel* végeztünk. A kulturális attitűdre vonatkozóan a kérdőívben három kérdés hangzott el. Arra kérdez rá, hogy az adatközlő mely írókat, melyik zenét szereti jobban (a tótkomlói szlovákot vagy a magyart), illetve melyik himnusz áll a lelkéhez közelebb. A viszonylag magas számú, 70 meg-

kérdezettből 25-en a *mindkettő himnusz közel áll hozzám* választ adta, ami figyelemre méltó, ahogyan az a tény is, hogy a K 123-as kérdésre (*Mely írókat szereti jobban?*) 69,6 % (48 fő) és a K 124-es kérdésre (*Melyik zenét szereti jobban*) szintén a többség 64,3 % (45 fő) a *mindkettőt, a kisebbségit is és a magyart is egyformán szeretem* választ adták (Tóth et al. 2005).

Ismert a magyarországi szlovákoknak az a tudati-magatartásbeli megnyilvánulásuk, hogy nemzeti hovatartozásukat, a magyar államhoz való tartozás alapján, a magyarságban látják és jelölik ki. Úgy gondolom, hogy nemcsak a kulturális magatartásoknak van szerepe a nemzeti identitás formálásában, hanem maga a kisebbséghez való tartozás érzése is befolyásoló lehet abban, hogy ki milyen kulturális szokásokat alakít ki. Ezt a fajta specifikus világgépet rögzíti és sugározza a szlovák kisebbségi szerkesztőség hétről hétre. Nagyon leegyszerűsítve a világ nyelvi képe annak a világnak a megértése és értelmezése, amelyben élünk. Tulajdonképpen az adott kommunikációs közösség által megélt mindennapi tapasztalatokon, az általuk létrehozott normákon, értékeken alapszik. Egyetértek Bańcerowski J. véleményével, miszerint "... a tudományos világgép lehetőleg hűen tükrözi a valóságot, a köznyelvi világgép kreálásakor viszont nemcsak a valóság objektív tulajdonságai, hanem az emberi gondolkodási és minősítési tevékenységet szabályozó kultúrparaméterek is szerepet játszanak (Bańcerowski 2000:270). (A világ nyelvi képének elemzésével a magyarországi szlovákok kapcsán Zsilák 2001, 2004 és Tuska 2004 foglalkozik). Tehát a magyarországi szlovákság által megtapasztalt objektív valóság, még ha csak nüanszaiban is, de mégis különbözik az anyaországban élő szlovákok és a magyarországi magyarok világgépétől. Ez a fajta másság, illetve tudás és tapasztalat, melyet egy adott közösség hozott létre és tekint sajátjának, több síkon is jelentkezik. Megfigyelhető a népviseletben, népdalokban, az irodalomban, a kisebbség szokásaiban, nyelvezetében stb. A televízióban az említett világ nem általánosságban, hanem témák sorozataként jelenik meg. A különböző típusú műsorokban képviselt televíziós témák, értékek, értelmezések állandó és megfigyelhető ismétlődése egy idő után hatással van a címzettek, vagyis a nézőkre. Formálja ízlésüket, attitűdjüket, így a televízió nemcsak kultúráközvetítő, de kultúrateremtő tényező is. Ezért olyan fontos, hogy a Magyarországon élő kisebbségek is rendszeresen teret kapjanak az elektronikus média világában, hiszen egy másfajta kultúrát közvetítenek nemcsak saját nemzetiségüknek, de a többségi társadalom felé is. A *Domovina* szlovák nyelvű magazint évek óta magyar felirattal sugározza a Magyar Televízió. Ez lehetőséget biztosít a szlováknak nem tudó nézőnek, hogy megismerhessen egy másik kultúrát. Így van ez a többi Magyarországon élő kisebbség esetében is. A műsorok magyar feliratozásának segítségével egyfajta nyitás történt a többségi társadalom felé. Ez a változás egyértelműen pozitív visszajelzéseknek örvendő a nézők részéről.

A műsorvezető és a riporterek is egyaránt a szlovák irodalmi nyelvet használják a műsorban. A szlovák irodalmi nyelv a magyarországi szlovák értelmiség munkanyelvévé vált. Ez használatos az intézményekben (az iskolákban, az önkormányzatoknál, egyesületekben), ahol egyértelműen az értelmiség koncentrálódik. Az irodalmi szlovák nyelv terjesztésében, tanításában a gimnáziumok és az egyetemi, főiskolai képzés szerepe elvitathatatlan. A riportalanyok egy része szintén az iro-

dalmi nyelven válaszol, de gyakori a műsorban a különböző szlovák nyelvjárások használata is. Több szlovák településen, főleg az idősebbek körében a nyelvjárás a hétköznapi kommunikáció nyelve. Ismeretes, hogy a szlovák lakosságú községeink telepítési eredetűek, vagyis lakosságuk különböző időkben és különféle nyelvjárási területekről kiindulva telepedett meg országunk területén. Ennek következménye, hogy többnyire olyan típusú nyelvjárások jöttek létre, amilyenek az eredeti nyelvjárásterületeken nem léteznek. Ezen kívül jellemző volt, hogy a telepések társadalmilag nem különböztek egymástól, azonos szinten voltak, így nem létezett egy ún. vezető réteg, amely gazdasági és kulturális vonatkozásban a többi fölött állt volna. Ennek következtében nem lehetett olyan nyelvjárás sem, amelyet a többi bevándorló példának, mintának tekintett volna. Tehát a magyarországi szlovák településeken nem nyelvcserére került sor, hanem nyelvjárás-keveredés jött létre, aminek eredményeképpen a származási terület nyelvjárásától eltérő, új típusú nyelvjárások alakultak ki. Az említett eltérő települési mód következménye, hogy a Magyarország területén nem mutatható ki olyan szlovák nyelvjárás, amely valamelyik szlovákiai nyelvjárással mindenben megegyezne.

A kevert típusú nyelvjárások elméleti kérdéseivel legújabb monográfiájában Király (2001) foglalkozik, de hasonló tanulságokkal zárták vizsgálódásaikat a szlovák dialektológusok és a magyarországi szlovákisták is (Stolc 1949, Ondrus 1956, Gregor 1975). Ezt a fajta nyelvi sokszínűséget értékként kell kezelnünk, őriznünk és közvetítenünk nem csak magunk felé, de a többségi társadalom felé is. Ahhoz, hogy a kis nyelvek továbbra is fennmaradhassanak, magukra a kisebbségekre hárul a legnagyobb feladat. Mert nemzetiségnek születni a véletlen dolga, de annak maradni vállalás kérdése.

Irodalom

- Bañcerowski J. 2000. A valóság nyelvi kategorizálásáról. In: *A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései*. Budapest.
- Divičanová, A. 2002. *Dimenzie národnostného bytia a kultúry*. Békešska Čaba, VÚSM.
- Fishman, J. 1999. Az új nyelvi rend. (Kincses Á.) In: *Kisebbségkutatás*. 8/2. 267.
- Fodor I. 1999. *A világ nyelvei*. 1999. Előszó. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gregor F. 1975. *Der slowakische Dialekt von Pilisszántó*. Budapest.
- Király P. 2001. *A nyelvkeveredés. A magyarországi szláv nyelvjárások tanulmányai*. Nyíregyháza.
- Ondrus, P. 1956. *Stredoslovenské nárečia v Maďarskej ľudovej republike*. Bratislava.
- Štolc, J. 1949. *Nárečie troch slovenských ostrovov v Maďarsku*. Bratislava.
- Szarka L. 2001. Közép-európai kisebbségek tipológiai besorolása. In: *Nemzeti és etnikai kisebbségek Magyarországon a 20. század végén*. Budapest.
- Tóth, A. J., Tuska, T., Uhrinová, T., Žiláková, M. 2005. Jazyková situácia v Slovenskom Komlóši. In: *Používanie slovenského jazyka v Békešskej župe*. Békešská Čaba, VÚSM.

- Tuska T. 2004. A délkelet-alföldi szlovákság nyelvi világgépe a "Čabiansky kalendáriumban" megjelenő szólások és közmondások tükrében. In: *Nyelvészet és interdiszciplinaritás*. Szeged-Veszprém.
- Uhrinová, A. 2005. 15 rokov Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku. In: *15 rokov Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku*. Békešská Čaba, VÚSM.
- Zsilák M. 2001. Változó világ – változó világgép nyelvi tükrében. In: *Hungaro – Slavica* (Studia in honori Iani Bańczeroski). Budapest.
- Žiláková, M. 2004. Jazykový obraz sveta (lingvistic image of world) Slovákov v Maďarsku v kontexte bilingvizmu. In: *Dynamika jazyka Slovákov v Maďarsku*. Budapest.
- Žiláková M. 2004. Špecifiká slovenských nárečí v Maďarsku. In: *Dynamika jazyka Slovákov v Maďarsku*. Budapest. 9-72.

A bajorországi magyarok kétnyelvűsége

Wolf-Schäffer Judit

1. Bevezető

Magyarság kisebbségi helyzetben a világ minden részén megtalálható. Egy részük a Kárpát – medencében élő őshonos, a másik hányadot pedig a különböző országokba bevándorolt magyarok képviselik.

Mindkét kisebbségi létből fakadó nyelvi helyzetet a kétnyelvűséggel lehet jellemezni. A migrációból adódó magyar párú emigráns kétnyelvűséget elsősorban az amerikai magyar beszélőközösségekben végzett kutatásokból ismerhetjük meg (Bartha 2002:113). Ugyanakkor Magyarországhoz közel, Németországban is jelentős arányban élnek magyar emigránsok kisebbségben, számuk 120-160 ezer főre tehető (Martini 1995). A nyelvi kontaktológia könyvtárnyi irodalmában azonban kevés információt találunk nyelvhasználatukról.

E tény mind sürgetőbben hatott egy hiánypótló felmérés elvégzésére Bajorország déli és délkeleti részén élő magyarok körében. Miért itt? Egyrészt azért, mert a németországi magyar beszélőközösségek legjelentősebb gócpontjai itt találhatók (HTMH 2005), másrészt személyes okból is, mert magam egy ottani beszélőközösségnek lettem tagja. Passauban, valamint Münchenben, Rosenheimban és a környező településeken kezdtem el egy szociolingvisztikai vizsgálatot, mely jelenleg is folyamatban van. Az anyaggyűjtést a szociolingvisztikai, illetőleg az antropológiai nyelvészeti kutatásokban megszokott módszerekkel végzem.

E tanulmány célja, hogy az első óvatosan megfogalmazott eredmények alapján – a terjedelmi korlátok miatt csak nagyon vázlatosan – bemutassa a bajor magyarság csoportjait.

2. A bajorországi magyar kétnyelvű közösségek

A bajor magyarságnak mindazon egyének és csoportok a tagjai, akik Magyarországról vagy a kárpát-medencei utódállamokból származnak és Bajorországban telepedtek le, valamint azok az itt született további generációk, akik magyarnak vagy magyar-németnek vallják magukat.

A beszélői csoportok határait szubjektív módon, a nyelvhasználati-nyelvtudásbeli különbségeket felhasználva érzékelik. Ezek alapján határozzák meg, hogy ki az idegen és ki tartozik közéjük (Bartha 1999: 65). A németországi magyar beszélőközösségekhez való tartozásnak feltétele a magyar nyelv valamelyik változatának a birtoklása és használata, azonban a magyar származás nem az. Így a magyar népességhez tartozik két olyan csoport is, amelynek tagjai német nemzetiségűnek vallják magukat, a magyar nyelv az anyanyelvük vagy második nyelvük, és azt az „anyanyelvi teljesség szintjéig” (Komlósi-Knipf 1996: 291) elsajátították. Az egyik csoport a 80-as évektől Magyarországról, a másik a Romániából bevándorolt, magukat német nemzetiségűnek valló személyek, akik német származásukra hivatkozva telepedtek le Bajorországban.

3. A magyarság rétegződése

A bajorországi magyar népesség a következő elsődleges szempontok alapján rétegződik 5 főcsoportra: a kivándorlás **ideje** és annak **indítéka**, a bevándorló **szülőhazája** és **származása**, valamint, hogy a **magyar nyelv** az anyanyelve-e (a családi környezetben elsőként megtanult nyelve) vagy a második nyelve (lásd az 1. táblázatot).

1. táblázat: A bajor magyarság rétegződése

	Eredeti haza	A kivándorlás ideje	A kivándorlás indítéka	Származás	Anyanyelv
I.		1945	politikai	magyar	magyar
II.		1956	politikai gazdasági	magyar	magyar
III. 1	Magyarország			magyar	magyar
2.		80-as évek	gazdasági	magyarországi német	
3.				magyarországi német	magyarországi német nyelv-járás
IV.	Jugoszlávia	1960	gazdasági (vendégmunkások)		
	Szlovákia	1968	politikai		
	Románia	1975	politikai gazdasági	magyar	magyar
	Horvátország Szerbia	1991 után	háborús menekültek		
V. 1.	Románia	1975 után	gazdasági	romániai német	romániai német nyelvjárás
2.					magyar

(Martini 1995) (BUOD 2002) (HTMH 2005)

3.1 A csoportok és jellemzői

I. Az 1945- ben emigrált magyarok elsősorban az értelmiségi réteg tagjai. Gazdasági, társadalmi és kulturális szempontból hamar integrálódtak (Martini 1995: 530). Beilleszkedésüket megkönnyítette, hogy többségük jó német nyelvtudással érkezett. Az első generációt már kevesen képviselik, az ő nyelvi viselkedésüket e migrációs

hullám 85 éves adatközlőjének szavaival jellemezném: „*A férjemmel úgy beszéltem ahogy jött. Az ember itt van most már 60 éve, hát a német jön az embernek a szájára. ... A lányaimmal hol németül, hol magyarul, ahogy jön. ... Az unokáim tudnak kicsit magyarul, de velük németül beszélek.... A dédunokák már csak németül beszélnek*”. Ez a kijelentés példája annak, miként éli át egy csoport négy generáció tükrében nézve a nyelvcsere folyamatát. A negyedik generáció nyelvhasználatában a dédszülők anyanyelve már nincs jelen. A harmadik generációban a német nyelvi szocializáció mellett lehetőség van a kisebbségi anyanyelv elsajátítására, de a funkciók leszűkülése a nyelvhasználat passzívvá válásához vezet, és csak a nagyszülők meghallgatására korlátozódik.

II. A 45-ös rétegtől eleinte élesen elhatárolták magukat az **1956-ban bevándoroltak**, mely az emigrációjukat kiváltó politikai háttérrel magyarázható. Bajorországba főleg fiatalok, tanulók és egyetemisták érkeztek (Martini 1995: 530). E réteg egyik képviselője így mesél a kezdeti időszakról: „*Nagyon előzékenyen fogadtak bennünket és tisztelettel is az 56 miatt. Az egy nagyon nagy pozitív indulás volt, egy Startlehetőség. Stipendiumot adtak. Mit tanult volna a magyar, mint közgazdaságtant, egy szót sem tudtam németül, de akkoriban mindenki beiratkozhatott, ha volt Abiturja.*” Többnyire nem birtokolták a befogadó ország nyelvét, ami nem jelentett hátrányt, ugyanis Németország támogatta őket. Kiváltságos helyzetüket annak köszönhatték, hogy szinte hősöknek kijáró tisztelet övezte őket. Ennek következménye a mai napig tartó erős ragaszkodás magyarságukhoz, ami nyelvmegtartó erővel bír. Ehhez hozzájárul az, hogy anyanyelvüket informális színterek mellett magyar intézményes helyzetekben is aktívan használják. Az első generáció képviselői – főleg az értelmiségi réteghez tartozók – kezdettől fogva jól működő intraetnikus szociális hálózattal rendelkeznek. A Münchenben és környékén élőknek többek között az 1947-től fennálló Magyar Katolikus Misszió vagy az 1977 óta működő Széchenyi kör kulturális rendezvényei nyújtanak lehetőséget az anyanyelv használatára (BUOD 2002).

Az első generációt identitásának megvallásában kettőség jellemzi. Egyesek a kezdeti élményekből táplálkozva, erősen ragaszkodva magyarságukhoz, „*magyarnak születtem és az is maradok*” kijelentéssel magyarnak vallják magukat. Mások, főleg a Németországban diplomát szerzett értelmiségiek így fogalmazznak: „*Az embernek az érzelmi kötöttsége Magyarországhoz erős, de gondolkodásmódja azáltal, hogy német egyetemre járt, nagyon hasonlít a németre. Tehát német is és magyar is vagyok, egy Mischung.*”

III. A **80-as** évek elejétől Magyarországról érkezett emigránsok a származás és az anyanyelv változóit figyelembe véve három alcsoportba sorolhatók:

a magyar származású és magyar anyanyelvű,

1. a magyar anyanyelvű és német származást vallók és

2. a német származású és egy magyarországi német nyelvjárást anyanyelvként megadó bevándorlók.

Az utóbbi kettő a Magyarországon élő német nyelvi kisebbség többnyire harmadik generációs tagjai, akik német származásukat bizonyítva, ahogy ők mondják „*németesítéssel*” maradtak Németországban.

A 2. csoportban a származás nem párosul egy magyarországi német nyelvjárás aktív vagy passzív használatával, a felette álló regionális köznyelv ismeretével illetve magyarországi német identitással.

Az 1. és 2. csoport közötti egyetlen különbség a letelepedés jogcímében rejlik, nyelvhasználati szokásaik és identitásuk meghatározása szinte azonos.

E csoportokban a magyar nyelv használata a családi szférába szorult vissza. A gyermekekhez az ő szavaikkal élve „*felesben beszélünk*”. Ennek következményeként a 2. generáció is gyakori kódváltásokkal és egyre gyakrabban a többségi nyelven szól szüleikhez. A fenti folyamatot megerősíti az a szülői attitűd is, amely a magyar nyelv utcai használatának tiltásában nyilvánul meg. Egy anya indulás előtt így szól fiához: „*Az utcán németül beszélj! Ne hallják, hogy külföldi vagy mert pórul járhatunk!*”.

A magyar nyelvnek a kommunikációs szituációkban észrevehető alulreprezentáltsága és funkcióbeszűkülése ellenére az identitás megvallásánál mindkét csoportban a magyar nyelv, mint anyanyelv, a szülőhaza, a magyar nevelés és az otthon töltött évek a meghatározók.

A 3. csoportban úgy tűnik, hogy a nyelvcseré folyamatok gyorsabban zajlik. Ennek indikátora, hogy a német származáshoz és német nyelvjáráshoz, mint anyanyelvhez – amely már csak gyenge receptív ismeretet takar, hisz 3 éves kortól a magyar nyelv vette át az elsődleges nyelv szerepét – valamint alacsony szintű irodalmi német kompetenciához egy német-magyar identitás is társul. A kivándorlást megelőzően az identitásképző elem a magyar nyelv volt. Németországba érve egy attitűdváltás következett be. „*Mikor kijöttem, én pont a magyarságot nem akartam. Nem törekedtem arra, hogy kibővítem a magyar kapcsolatot, nem olvastam magyarul, otthon is igyekeztünk németül beszélni ... én mindenáron meg akartam jól tanulni németül.*” A család nyelve kezdetben a magyar, majd az egyre biztosabb standard német nyelvi kompetencia előidézi a kevert nyelvhasználatot, ami ritkán német nyelvi dominanciában végződik. A magyar nyelv a szülőhazában maradt szülőkkel, rokonokkal és barátokkal való rendszeres kapcsolattartásnak az eleme.

IV. A bajor magyarság legnagyobb hányadát képező csoportról más réteghez tartozók így nyilatkoznak: „Ők sokkal magyarabbak, mint a magyarországi magyarok. A magyarságot sokkal jobban tartják, mert ők ott kisebbségben voltak és az egy más dolog.” E kijelentés az **Erdélyből, Vajdaságból** valamint **Felvidékről bevándorolt magyarokra** vonatkozik. E csoportok nyelvi viselkedésének, identitásuk alakulásának hasonlósága egy közös jellemzőre vezethető vissza, mely a kisebbségi csoportlétük történetében keresendő. Ez röviden így fogalmazható meg: Váltás az őshonos kétnyelvű kisebbségi létből emigráns kétnyelvű kisebbségi létbe. Ebben a folyamatban az egyetlen állandó a magyar, az anyanyelv, mely az új helyzetben is a kisebbségi nyelv, a változó többek között a többségi nyelv. E családokban teljesen természetes, hogy a gyermekek elsajátítási inputja, az otthon először használt nyelv: a magyar.

Ezekben a közösségekben az előző csoportokhoz viszonyítva sokkal erősebb a csoportszolidaritás, ami a nyelvmegőrzésnek kedvez. A magyar nyelv a családi szférán kívül, a rendszeresen összejáró baráti társaságok, a Klubok (mint a Vajdasági Rózsa Sándor Klub) és a Magyar Katolikus Egyház keretein belül szervezett rendezvények kizárólagos kommunikációs eszköze. Mindezen faktorok az anyanyelvvél az élen, magyar identitásuk meghatározói.

V. Utolsóként egy, az előző csoporthoz viszonyítva számarányát tekintve nem nagy, de a magyar nyelvnek a bajorországi magyar beszélőközösségeken belüli fennmaradását kedvezően befolyásoló réteget kell megemlíteni. Tagjai **Románia** többségében **magyarlakta területeiről érkezett német származású** kitelepülők, kik a magyart vagy anyanyelvként vagy második nyelvként sajátították el. E csoport tagjainak nyelvi viselkedésére kisebbségi létük története adhat magyarázatot. Egy bánáti sváb adatközlő a bevándorlás előtti időről így szól: *A Bánát az három nyelvű: sváb, magyar, román. Mindenki tudott a három nyelven, mindenki rosszul beszélte azt. Mi otthon magyarul beszélünk, de az utcán természetes volt, hogy mind a hárommat.*” A bevándorlást követő időszakról egy másik adatközlő ezt nyilatkozza: *„A gyerekekkel meg az urammal anyám magyarul beszél, de ha mink ketten vagyunk anyámmal akkor svábul, de a többi családdal itthon csak magyarul, pedig az uram is sváb.”*

Ehhez járul még, hogy sokan román állampolgárként, német származásra hivatkozva, német nyelvjárási és a standard német nyelvi kompetencia hiányában nem románul, hanem magyar nyelven kérték „németesítésüket”. Mindez nagy ellenszenvet váltott ki a befogadó Bajor tartomány honosítási hivatalában *„hisz ha legalább hazájuk többségi nyelvén, románul szólnának, de német identitásukat feladva az egzisztenciális biztonságuk érdekében magyarosították magukat és így ne kívánjanak az őshazába visszatérni”* – idézi fel egy adatközlő a hozzá intézett szavakat. E csoportban a hideg fogadtatás, a magyar nyelvvel szemben tanúsított negatív attitűd nem a nyelvcserét gyorsította, hanem ellenkező hatást váltott ki, a szülők továbbra is ragaszkodnak a magyar nyelv átadásához.

4. Konklúzió

Összegzésként elmondható, hogy a csoportok különböző társadalmi-gazdasági, politikai, kulturális és nyelvi háttérrel az új hazájukban emigráns kétnyelvűségi létbe kerültek. E nyelvi helyzet elválaszthatatlan kísérőjelenségei a nyelvcseré és az azt gátló vagy arra lassító erővel ható folyamat, a nyelvmegtartás. E két jelenség egy kontinuum végpontjai, amely mentén a bajorországi magyarok csoportjai is elhelyezhetők a végpontoktól különböző távolságokra. Ennek magyarázata, hogy a közösségek kisebbségi létének és azzá válásának különböző története alapvetően meghatározza azoknak a többséghez és annak nyelvéhez, a saját közösséghez és a nyelvhez fűződő attitűdjeit, alakítja etnikai identitásukat és azokat az értékeket, amelyeket saját nyelvükhöz kapcsolnak. Ezek a tényezők befolyásolják kódválasztási szokásait és nyelvi viselkedésüket, gyorsítva vagy lassítva ezzel a nyelvcseré folyamatát és így kedvezve a nyelvmegtartásnak.

Irodalom

- Bartha, Cs. 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bartha, Cs. 2002. Nyelvhasználat, nyelvmegtartás, nyelvcseré amerikai magyar közösségekben. In: Kovács N., Szarka L. (szerk.) *Tér és Terep. Tanulmányok az etnicitás és az identitás kérdésköréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 111-136.
- BUOD. 2003. *A Németországban élő magyarságról*. Tájékoztató.
- www.nyeomszsz.org/ger.html (Letöltés: 2003. 11. 07.)
- HTMH. 2005. *2005-ös jelentés a Kárpát – medencén kívül élő magyarság helyzetéről*.
- www.hhrf.org/htmh (Letöltés: 2006. 01. 13.)
- Komlósi-Knipf, E. 1996. Kétnyelvűség és identitás a magyarországi németek körében. *Kisebbségkutatás*. 3 évf. 291-292.
- Martini, C. 1995. Die Ungarische Minderheit. In: Schmolz-Jakobson C. et al. (szerk.) *Ethnische Minderheiten in der BRD*. Ein Lexikon. München: C.H. Beck Verlag 528-532.

IV. Kognitív nyelvészet

A metaforikus motiváció kiaknázása a szókincstanításban

Beréndi Márta

1. Bevezetés

Egyre több külföldi és hazai kísérleti tanulmány foglalkozik azokkal a lehetőségekkel, amelyeket a prototípusok, a metaforikus és metonimikus motiváció felismerése, a metafora-tudatosság kifejlesztése nyújt a szókincs tanítása terén. A kognitív nyelvészeti megközelítésben a fogalmi metafora (FM) „megfelelések olyan rendszerre, amely két fogalmi tartomány entitásai között áll fenn” (Kövecses 1998: 54.), pl.: A SZERELEM UTAZÁS. A forrástartomány (UTAZÁS) elemeit megfeleltetjük egy (többnyire elvontabb) céltartomány elemeinek, lehetővé téve annak jobb megértését. Az FM-ek tükröződnek a nyelvi metaforákban (pl.: *megfeneklett a kapcsolatunk, elválnak útjaink*), és egyéb módokon is: mentális képekben, individuális és társadalmi viselkedésben, politikai diskurzusban stb.. Az FM két tartománya közötti megfelelések **motiválják** a szavak, kifejezések átvitt jelentését (pl. az idiómák esetében). Így gyakran akár több lépcsős láncokként levezetve az eredeti, konkrét jelentésekből (pl. a prepozíciók térbeli jelentése, pl.: *at the door*), az átvitt jelentések is motiválttá, „kézzelfoghatóbbá”, így könnyebben érthetővé és elsajátíthatóvá válnak (pl. az időbeli vagy egyéb absztrakt jelentések, pl. *at five*). Az egyes fogalmi elemek pedig a forrás- és céltartományban meghatározott struktúrájú rendszerre szerveződnek, ami nemcsak az adott elemek elsajátítását könnyíti meg, de a megismert összefüggések, a tartomány „logikája” alapján lehetővé teszi az adott fogalmi rendszerhez kapcsolódó ismeretlen metaforák értelmezését is.

Jelen írás egy idiómatanítási kísérlet bemutatásán keresztül szemlélteti azon lehetőségeket, előnyöket és korlátokat, melyeket a fogalmi metaforák (FM) kiaknázása nyújthat a szókincs tanítása és tanulása során. Első hipotézisem az, hogy a lexikai egységek motivációjának felismerése elősegíti a megértést és az elsajátítást. A második hipotézis szerint lehetőség van rá, hogy kifejlesszük a tanulóknak a metaforikus kompetenciát a második nyelvben, egyfajta tudatosságot a metaforikus motiváció iránt. Ez a tudatosság pedig tanulási stratégiává fejleszthető.

2. A fogalmi metaforák felhasználása az idiómák tanítása során – egy empirikus kísérlet bemutatása

A Kodolányi János Főiskolán magyar anyanyelvű, elsőéves, angol szakos főiskolai hallgatók három csoportjával és egy nem nyelvszakos csoporttal szókincsel-sajátítási kísérleteket végeztem, hogy az eddigieknél komplexebb és részletesebb leírást adhassak a fogalmi metaforák felhasználásának lehetőségéről.

Huszonkét idiómát választottam ki, melyek az angol nyelvben a harag kifejezésére használatosak. Ezek a magyarban is meglévő négy FM-hez köthetők:

A DÜH=TÜZ, A DÜH=TARTÁLYBAN LÉVŐ FORRÓ FOLYADÉK

A DÜH=ŐRÜLTSG, A DÜHÖS EMBER=VESZÉLYES ÁLLAT.

Mivel azonban szemléltetni akartam, hogy a bemutatott módszer nem korlátozódik az idiómákra, néhány olyan lexikai elemet is bevontam, amelyek nem minősül-

nek idiómának (pl. egy szóból állnak). A hagyományos megközelítéstől eltérően – mely az idiómákat önkényes és sajátos szintaktikai, pragmatikai tulajdonságokkal bíró, a mentális lexikonban független szócikket alkotó forma-jelentés pároknak tartja – a kognitív nyelvészet szerint az idiómák egyes elemei gyakran szisztematikusan hozzájárulnak a kifejezések jelentéséhez, azaz az idiómák a beszélők számára intuitíve részekre bonthatók és elemezhetők (pl. *kirúg a hámból*). Így számos idióma jelentését részben motiválja az a tudás, ami az emberek fejében az adott fogalmakhoz kapcsolódik, így a konceptuális metaforák is (Gibbs és O'Brien 1990).

A tanulók feladata az volt, hogy egy, az idiómákat kontextusba helyező kis történet elolvasása után határozzák meg a kiemelt idiómák jelentését (fordítsák le őket), próbálják őket megjegyezni, majd egy szövegkiegészítési tesztben helyesen felhasználni.

A négy csoportból egy a „**kontroll** csoport” (KCS) szerepét töltötte be (19 fő), számukra nem adtam külön információt a kísérleti eljárás során és a tesztlapon, az idiómák szövegbeli előfordulásuk sorrendjében szerepeltek a fordítási feladatban.

Az úgynevezett „**metaforás** csoportban” (MCS) (24 fő) a bevezető beszélgetés során röviden rávilágítottam, hogy bizonyos idiomatikus kifejezések jelentései nem véletlenszerűek, hanem összekapcsolhatók, és gyakran egy közös mögöttes motívum is fellelhető. A tanulók által hozott magyar példákkal szemléltettem a

DÜH=TARTÁLYBAN LÉVŐ FORRÓ FOLYADÉK FM-et. A fordítási feladatban pedig a kifejezések a négy FM feltüntetésével, hozzájuk rendelt csoportosításban szerepeltek.

A „**metafora-kereső** csoportban” (MKCS) (11 fő) az előzőhöz hasonló szóbeli magyarázat hangzott el általánosságban az idiómák kapcsolatairól és a mögöttük húzódó motívumokról, nem volt azonban részletes kifejtés egyetlen FM tekintetében sem, hiszen az erre vonatkozó érzékenységet akartam tesztelni. A fordítási feladatban megadtam két FM-et a hozzájuk tartozó egy-egy példával, és a tanulók külön feladata az volt, hogy megtalálják a másik két, a kifejezések egy részét összekapcsoló „témát”, vagyis forrástartományt, és csoportosítsák a nyelvi kifejezéseket a négy témakör szerint.

A negyedik, „**illusztrációs** csoportban” (ICS) (14 fő) a feladatlapot olyan illusztrációkkal láttam el, amelyek tartalmazták az egyes FM-ekhez kapcsolódó legjellegzetesebb mentális képi elemeket (Kövecses, Tóth és Babarci 1996), s így szemléltettek bizonyos idiómákat (pl. tüzet okádó sárkány a VESZÉLYES ÁLLAT ill. TÚZ megjelenítésére). Itt nem volt explicit kifejtés a fogalmi metaforákkal kapcsolatosan, a képi stimulus volt hivatott felidézni és aktiválni az L1 alapján ismert metaforákat a tanulók tudatában. Ez a kísérleti feltétel egyben a kettős kódolást is elősegíti.

A hosszú távú hatást a két nap, majd öt hónap múltán megismételt szövegkiegészítési feladattal vizsgáltam.

3. A vizsgálat eredményeinek összegző ismertetése

A kifejezések **megértését** azok lefordítása alapján ellenőriztem. Az MCS-nek volt a legjobb az eredménye, a KCS-nál 30%-kal kevesebb félreértett vagy nem értett kifejezéssel. Az MCS-ben 87,5% volt a megértett metaforák aránya, ami szignifikánsan jobb, mint a KCS eredménye ($p=0,03$, Mann-Whitney U próba). Az MKCS és az ICS csoport kissé rosszabbul teljesített a kontroll csoportnál.

Az a hipotézis tehát, hogy az idiómák fogalmi metaforák szerinti csoportosítása, és jelentéssel bíró kapcsolataik demonstrálása elősegíti a metaforikus jelentés felis-

merését, beigazolódott. Nem volt viszont elégséges az L1-ben meglévő, nem tudatos metaforikus kompetencia automatikus transzferjére való támaszkodás a metanyelvi tudatosság szintjének minimális emelése mellett (MKCS), illetve tudat alatti aktiválási kísérlettel (ICS). A fogalmi metaforák passzív ismerete nem tette lehetővé azok azonosítását a metafora-kereső csoport tagjai számára, és még a kifejezéseknek a megadott témákhoz való hozzárendelése is gondot okozott.

A teljesítményt befolyásolhatták azonban további tényezők is. Mind a négy csoport nyelvi szintje megközelítően azonos volt (erős középfok), és meghaladta a szövegértéshez és a feladatok elvégzéséhez szükséges nyelvi szintet, sőt szömagyarázatok is voltak mellékelve a szöveghez. A gyengébben teljesítő MKCS tanulóinak főiskolai tanulmányi eredménye azonban elmaradt az első két csoportétól, ami tükrözi egyrészt angol nyelvi szintjüket, másrészt képességeiket, illetve hozzáállásukat. Az ICS pedig nem angol szakos tanulókból állt, így metanyelvi tudatosságuk feltételezhetően gyengébb volt, és tanulási stratégiáik is mások lehettek. Mivel a további feladatok eredményei is hasonló tendenciát mutatnak, ez fontos adalék arra nézve, hogy a tanuló nyelvi szintje, illetve képességei és a tanuláshoz való hozzáállása befolyásolhatja a javasolt módszer alkalmazásának sikerét.

A fordítások nagy változatosságot tükröznek ugyanannak az átvitt jelentésnek a kifejezésére a két nyelvben, még ha létezik is egy fordítási ekvivalens (pl. *have a fiery temper* – *tüzes természete van*). Így előfordulnak szó szerinti fordítások, melyek gyakran magyartalan megfogalmazásokhoz vagy félreértéshez vezetnek; ugyanahhoz az FM-hez tartozó, de annak más elemeit megragadó figuratív kifejezések; más fogalmi metaforából kölcsönzött kifejezések, szinonimák, parafrázisok; a jelentést a szövegkörnyezetbe kihelyező változatok (pl. *to add fuel to the fire* – *hogy még idegesebb legyenek*).

Az adatok azt igazolják, hogy a figuratív jelentés felismerése során nem egyszerűen arról van szó, hogy az idiomatikus nyelvi elemek L1 megfelelőjét előhúzzuk a mentális lexikonból, ahol egy az egyhez megfelelésben létezik egy szócikk formájában. Mivel a kísérletben felhasznált idiómák ismeretlenek voltak a tanulók számára, ezt nem teheték. A nyelvi azonosságok (azonos szó szerinti forma ugyanazzal a metaforikus jelentéssel a két nyelvben) is csak néhány esetben szolgálhatnak magyarázatul. A kontextus segített a jelentések felismerésében, és – amint ezt az MCS kiemelkedő teljesítménye mutatja – a fogalmi szint, és az ott található megfelelések és ismeretek bevonása hatékonyabbá tette az új kifejezések megértését. Arról van szó, hogy a fogalmi tartományok ismert szerkezete és „logikája”, a megfelelések rendszere szűkíti a lehetséges értelmezések körét, és mintegy háttérrel biztosít a szövegkörnyezetből sejtett jelentés ellenőrzésére. Ha tehát egy idiómát nem független lexikai elemként tekintünk, hanem a motiváció által a fogalmi tartományhoz kapcsolódóként, az értelmezéshez új támpontokat nyerünk. Gyakran akaratlanul is végbe megy ez a folyamat, de mint láttuk, a nyelvi szint nem mindig tükrözi első pillantásra átláthatóan a fogalmi kapcsolatokat, ezért van szükség a tudatos feltáró tevékenységre. A tanuló számára pedig készen találva a legegyszerűbb hasznosítani mindezt (pl. a fogalmi metaforák szerinti csoportosítás által).

Az **elsajátítás** tekintetében szintén a metaforás csoport volt a leghatékonyabb. A szövegkiegészítés során 13 itemben 10,33 elfogadható válasz volt az átlaguk. A KCS átlagosan 7,28, az MKCS 6,45, az ICS csoport 5,15 idiómára emlékezett. A feladat kontextusában elfogadható válaszok között elenyésző számban voltak

olyanok, amelyek nem szerepeltek a frissen tanult idiómák között, és nem kapcsolódtak az FM-ekhez sem.

Az elfogadható válaszok nagyobbik része a frissen tanított metaforák helyes használatáról tanúskodott (a metaforás csoportban 9,1, ami szignifikánsan jobb, mint a KCS 6,1-es átlaga; $p=0,007$ Mann-Whitney U próba), de érdemes volt elkülöníteni egy másik kategóriát is, hogy kimutathatóvá váljon az FM-ek szerepe az elsajátítás folyamatában. Ezek a válaszok ugyanis nem az előzőleg tanult idiómák tökéletes reprodukciói ugyan, de éppen ezáltal tükrözik a fogalmi szint működését. Ide tartoznak például olyan megoldások, amelyek kissé módosítják az eredeti idiómát, de a kulcsszavakat megtartják, és az FM-eket visszahangozzák. Az ilyen módosulások oka lehet L1 transzfer (pl. *add oil to the fire*, a korrekt *fuel* helyett), idiómák elemeinek felcserélése (*you are flying off with anger*, a korrekt *boiling* és *fly off the handle* helyett), és a megfelelések nyomán az L2-ben nem konvencionalizált, kreatív használat (*flammable temper*, *fiery* helyett). A hibák jellege és fajtái a kognitív mechanizmusok (metafora, metonímia, általános ismeretek) működését, fogalomkörökön belüli mozgásokat és módosulásokat fednek fel. Így a kognitív szemantikai megközelítés lehetővé teszi, hogy a nyelvi forma helyes vagy helytelen megjegyzésén túl annak mentális hátterét is vizsgáljuk.

A kísérlet után két nappal, majd öt hónappal megismételt szövegkiegészítés teszt azt igazolta, hogy hosszabb távon is jobban megjegyezték az idiómákat az MCS tagjai (30%-kal jobb teljesítmény a KCS-nál két nap után, és 15 helyesen használt idióma vs. egy helyes idióma öt hónap után – az utóbbi tesztre csak az eredeti minta egy része volt elérhető). Az MKCS eredményei újra alig érték el a KCS-ét, a negyedik csoportban nem volt lehetőség az utóteszteket elvégezni.

Az öt hónappal később írt teszthez kapcsolódó kérdőívek alapján kiderült, hogy bár az MCS eredményei jobbak voltak, csak egy-két fő emlékezett a módszerre, amely az idiómák tanulását elősegítette, és ők sem használták azt tudatosan azóta saját tanulmányaik során. Úgy tűnik, hogy a stratégiaként való alkalmazáshoz nem elégséges a metaforák felhasználási lehetőségeinek egyszerű szemléltetése, a módszer többszöri alkalmat, fokozatos bevezetést kíván az önálló, tudatos használat szintjének eléréséig. Bár kevés kutatási eredmény van a hosszú távú eredményekre vonatkozóan, fenti tapasztalataink egybevágóak a szakirodalom megállapításaival (Kövecses és Szabó 1996, Boers 2004).

Az anyanyelvből való transzfer jelensége több módon megnyilvánul. Nem tudatosul ugyan a tanulóban, de segít már az új lexikai elemek megértésénél is, ha azok illeszkednek az anyanyelvi FM-ek megfeleléseinek rendszerébe (ami nem szükségszerűen jár nyelvi szintű megfelelésekkel). Az FM-ek megkönnyítik a beépülést, majd a felidézést is. Nyelvi szinten gyakori az interferencia, mivel a jelentés egy általánosabb szintjén közös megfelelések találhatók. Az idő múltával, a formai elemek elhalványulásával ez a hatás erősödik, az MCS-ben a két nappal későbbi tesztben már hat tanuló helyettesített egy elemet adott idiómában a magyar forma alapján (*to add oil to the fire* az eredeti *fuel* helyett).

Egy másik szempontként azt vizsgáltam, hogyan hat a fogalmi metaforák mentén való bemutatás egy fogalom nyelvi reprezentációjára. Az érzelmek konceptuális prototípusainak különféle jellemzői vannak, lefolyásuk időbeli állomásaihoz különböző intenzitások tartoznak, stb. Nem teljesen szinonimákként ítélik meg például az emberek az olyan kifejezéseket, mint *majdnem felrobban* vagy *magában füstölög*.

Azonban még 22 idióma bemutatása után is csak a konceptuális metaforákkal dolgozó MCS-ben használtak a tanulók jellemzően legalább három vagy négy különböző fokozatot kifejező lexikai elemet a kontextus követelményei szerint (tíz fő, szemben a KCS öt tagjával). Mindez arra utal, hogy a konceptuális sémáknak jobban megfelelő bemutatás differenciáltabb fogalmi struktúrát képes létrehozni, ami a megfelelő nyelvi elemek elsajátítását és használatát is ösztönzi.

4. Összegzés

A fentiek alapján tehát az idiomatikus kifejezések megértése és elsajátítása hatékonyabbá tehető az FM-ekben rejlő lehetőségek kiaknázásával. Mivel pedig a lexikai elemek metaforikus motivációjának felismerése hatékonyan bizonyulhat az információ megszerzésének, tárolásának, felidézésének és használatának, vagyis a tanulás elősegítésének szempontjából, így stratégiaként kezelhetjük (Schmitt 1997). A tudatosság növelése révén a mögöttes metaforák felismerésének és kihasználásának képessége fejleszthető a tanulóknál, az eljárások (pl. a szó szerinti jelentés és az átvitt jelentés kapcsolatának feltárása, stb.) tanulási stratégiává fejleszthetők, s így helyet kaphatnak a tanulók szókincs-elsajátítási stratégiái között.

Már egyszeri alkalom elégséges arra, hogy a tanuló felismerje a metaforát mint a mindennapi nyelv részét, és azt is, hogy a figuratív kifejezések java része nem teljesen kiszámíthatatlan, önkényes módon kódol bizonyos jelentéseket, hanem szisztematikus összefüggések, motiváló kognitív folyamatok alapján. Ez a módszer egyik legnagyobb, affektív előnye: eloszlatja az ellenérzést a gyakran kiszámíthatatlannak ítélt idiomatikus kifejezésekkel szemben, mivel kulcsot ad a megfejtésükhöz. A metaforikus motiváció felismerése a kísérletek tanúbizonysága szerint érdeklődést kelt a tanulóknál, mert motiváló hatású és intellektuális kihívást jelent. Ezt egyes tanulók nem szívesen vállalják, azok számára viszont, akik igen, az autonóm tanulás újabb eszközét jelentheti.

Irodalom

- Boers, F. 2004. Expanding Learners' Vocabulary Through Metaphor Awareness: What Expansion, What Learners, What Vocabulary? In: Achard, M., Niemeier, S. (eds.) *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter. 211-233.
- Gibbs, R., O'Brien, J. 1990. Idioms and mental imagery: The metaphorical motivation for idiomatic meaning. *Cognition*. 36. 35-68.
- Kövecses, Z., Szabó P. 1996. Idioms: A View from Cognitive Semantics. *Applied Linguistics*. 17/3. 326-355.
- Kövecses Z., Tóth M., Babarci B. 1996. *A Picture Dictionary of English Idioms*. Budapest: Eötvös University Press.
- Kövecses Z. 1998. A metafora a kognitív nyelvészetben. In: Pléh Cs., Győri M. (szerk.) *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest: Pólya Kiadó. 50-82.
- Schmitt, N. 1997. Vocabulary learning strategies. In: Schmitt, N., McCarthy, M. (eds.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Az angol *ige + out* viszonyyszós szerkezetek kognitív nyelvészeti elemzése

Kovács Éva

1. Bevezetés

Az *ige + viszonyyszós szerkezetek* (közismert néven „*phrasal verbs*” vagy „*multi-word verbs*”, a továbbiakban *frazális igék*) az angol lexikai rendszeren belül egy igen érdekes (és ugyanakkor nagymértékben ellentmondásos) csoportot alkotnak. Jelentős részüknek nem kompozicionális a jelentésszerkezete. Talán ez az oka, hogy a hagyományos grammatikai (morfológiai és kompozicionális szemantikai) megközelítések, (lásd pl. Bolinger 1972, Fraser 1976) elégtelennek bizonyultak az *ige + határozószós/prepozíciós szerkezetek* leírására, és használatukat gyakran önkényesnek tekintették. A modern elméleti nyelvészek és lexikográfusok is csak a 80-as évek végétől kezdtek behatóbban foglalkozni velük.

A modern nyelvészetben a kognitív irányultságú nyelvészet az, amely hajlandóságot mutatott a nem-kompozicionális természetű összetett igei szerkezetek koherens módon történő elemzésére, hogy csak néhányat említsünk: Lindner (1982), Lakoff (1987) és Rudzka-Ostyn (2003). Ami közös a fent említett kognitív irányultságú elemzésekben az az, hogy kétségbe vonták ezen összetett igei szerkezetek használatának állítólagos önkényességét, és kimutatták, hogy nem csupán szemantikailag össze nem függő lexikális egységek halmazát alkotják, hanem többségük jelentése motivált, és így módon bizonyos fokig elemezhető: a kombináció motivált-ságát a konceptuális rendszerben értelmezett metaforikus kiterjesztés biztosítja.

Ennek alátámasztására dolgozatomban az *ige + out viszonyyszós szerkezeteket* vizsgálom meg közelebbről. Alapvető célom annak kimutatása, hogy az angol frazális igékben leggyakrabban előforduló *out* viszonyyszó jelentései összefüggő hálózatot alkotnak, továbbá annak feltárása, milyen metaforák segítségével konceptualizáljuk némely ilyen összetett igei szerkezet absztrakt jelentéseit.

2. A metaforák szerepe a fogalomalkotásban

Mindenekelőtt célszerűnek látszik néhány szóban megvilágítani, milyen szerepet is játszanak a metaforák a kognitív szemantikai elemzésekben, és így az angol *ige + viszonyyszós szerkezetek* jelentéseinek feltárásában. A kognitív nyelvészeti megközelítés szerint (vö. Lakoff 1987, Lakoff-Johnson 1980, Kövecses 2005) a metaforák a világ értelmezésének, és így a fogalomalkotásnak is elengedhetetlen eszközei, s nem csupán retorikai/irodalmi eszközként szolgálnak. E kognitív metaforaelmélet értelmében a világra vonatkozó tudásunkat ún. kognitív folyamatokon nyugvó fogalmi metaforák strukturálják, melyek meghatározzák azt a módot, ahogyan a világra vonatkozó információkat konceptualizáljuk. A fent említett kognitivisták feltételezése szerint a struktúrával nem bíró absztrakt fogalmakat (pl. *érzelme*k, *gondolatok*, *társadalom*, *politika*, *gazdaság emberi kapcsolatok*, *idő*, stb.) konkrét, tapasztalati forrástartományok alapján (pl. *az emberi test*, *épületek*, *gépek és eszközök*, *állatok*, *növények*, stb.) strukturáljuk. A fogalmi metaforák tehát mindig két fogalmi

tartományt kapcsolnak össze: egy konkrét, jobban körülhatárolható, kézzelfogható 'forrástartományt' és egy absztrakt, nehezen megfogható 'céltartományt'.

Az angol ige + viszonyyszós szerkezetek jelentését éppen azért nehéz megérteni és elsajátítani, mert a legtöbb jelentése átvitt értelmű. Ha azonban megértjük a metaforát, amely a jelentés mögött rejlik, könnyebb lesz megérteni és emlékezni a jelentésére.

3. Az ige + out viszonyyszós szerkezetek szemantikai sajátosságai

Mielőtt rátérnék annak elemzésére, milyen szerepet is játszanak a metaforák az ige + out viszonyyszós szerkezetek jelentés szerkezetének elemzésében, essék néhány szó ezen összetett igék szintaktikai és szemantikai sajátosságairól.

Mint már a fentiekben utaltam rá, az angol frazális igék egy ige és egy viszonyyszó kombinációjából állnak, amelyben az utóbbi vagy határozószóként, vagy prepozícióként fordul elő. Még inkább bonyolítja a helyzetet, hogy az ige + viszonyyszós szerkezetek nagy része poliszém, például a *come out* jelentése lehet: 'kijön valahonnan', de a legtöbb esetben átvitt, vagy többé-kevésbé átvitt értelmű jelentése is van, miként ezt a következő példák is mutatják: 'kitudódik az igazság, kijön a folt a ruhából; kijön egy könyv; előjönnek a színek a fényképen; kinyílnak a virágok'. Mint a fenti példából is látszik, az igének is lehet konkrét, többnyire mozgással kapcsolatos, illetve metaforikus jelentése. Amikor az igei rész metaforikusan használatos, az általában teljesen nyilvánvaló, de a viszonyyszó is használatos átvitt értelemben. Ezt már nem olyan könnyű felismerni, de valójában gyakran világos kapcsolat fedezhető fel a viszonyyszó konkrét térbeli és átvitt értelmű jelentései között. A viszonyyszók prototipikus jelentéseikben helyre, irányra utalnak, absztrakt jelentéseik pedig ezeken a konkrét, térbeli fizikailag megfogható jelentéseiken alapulnak.

Vegyük például az *out* konkrét jelentését, ami így írható le: 'egy zárt vagy körülhatárolt térből kívülre kerülés', pl. *fly out* 'kirepül', *fall out* 'kiesik'. Ezen kívül az *out* gyakran növekedésre utal: 'valami szélesebb, teljesebb lesz, nagyobb területre terjed ki, vagy hosszabb ideig tart', pl. *stretch out* 'kinyújtja kezét', *string out the debate* 'kinyújt egy vitát'.

De az *out* azt is jelölheti, hogy valami fokozatosan eléri a végállapotát, pl. *dye out* 'kihal', *wipe out* (kiirt). Uthalhat továbbá az *out* két ember közötti kommunikációra is: 'az információ elhagyja az egyik embert és bejut a másikba', pl. *sob out his grief* 'elsírja bánatát', vagy arra is, hogy 'egy titok kitudódik, egy ismeretlen információ napvilágra kerül, ismertté válik', pl. *worm the secret out of sy* 'kiszedi belőle a titkot'.

Látszólag úgy tűnhet, hogy a jelentések összefüggéstelen hálózataról van szó, de ha közelebbről megvizsgáljuk az *out* jelentéseit a fent említett példákban, szisztematikus kapcsolatot fedezhetünk fel a jelentések között (lásd Rundell 2005: 298-300).

4. A metaforák szerepe az ige + out viszonyyszós szerkezetek jelentésszerkezetének elemzésében

Mint a bevezetőben említettem, Lindner (1981) volt az első nyelvészek között, aki a viszonyyszók (*out* és *up*) kognitív szemantikai elemzésére vállalkozott, és a *trajector-landmark* relációjában elemezte azokat. A *landmark*-on a viszonyítási pontot, a *trajector*-on a mozgó entitást érthetjük. Lindner a prototípus elv segítségével elemezte e viszonyyszók jelentéseit, és kimutatta, milyen absztrakt tartományba való

kiterjesztéseik vannak, de az elemzéséből hiányzik annak feltárása, hogy a jelentések milyen metaforák interakciói által motiváltak.

Ezek után, – a teljesség igénye nélkül – Lindner elemzésének továbbgondolásként és a *MacMillan* szótár *out* diagramjára támaszkodva, lássuk milyen metaforák vesznek részt az ige + *out* viszonzós szerkezetek jelentéseinek konceptualizálásában. A Johnson-Lakoff (1980) által kidolgozott metaforaelmélet szerint életünk jelenségeit különféle tárgyak, anyagok, tartályok formájában fogjuk fel. Ennek értelmében sok tartományt metaforikusan tartályként értelmezünk.

Az absztrakt kategóriák tartályként való konceptualizálása adhat magyarázatot az *out* különböző jelentéseire az angol ige + *out* viszonzós szerkezetekben. Az *out* konkrét, térbeli, prototipikus jelentésében egy zárt, körülhatárolt tartály jelenik meg képzetünkben, amelyből egy entitás, objektum vagy személy kikerül, miként a következő közhasználatú összetett igei kifejezések mutatják: *go out* 'kimegy', *break out* 'kitör', *fall out* 'kiesik', vagyis A FIZIKAI TÁRGYAK TARTÁLYOK metafora kel életre bennük.

AZ OTTHON/INTÉZMÉNY TARTÁLY AZ OTTLAKÓK/TAGJAI SZÁMÁRA metaforát ismerhetjük fel az *eat out* 'étteremben étkezik', *go out* 'elmege szórakozni', *stay out* 'kimarad éjszakára', illetve *drop out* 'kihullik oktatási intézményből', *boot out*, *kick out*, *throw out*, *turf out*, *chuck out* 'kidob pl. állásából', *freeze out* 'kiüt versenytársat a nyeregből', ahol az otthonról más helyre való távozás, illetve egy intézményből/munkahelyről való eltávolítás a jelentés.

Tárgyak, emberek csoportjai is tekinthetők tartálynak, amelyben tagok, elemek vannak elrendezve. Néha a tagokat át lehet rendezni, úgy, hogy vagy új pozíciót kaphatnak, vagy a tag nem marad a csoportban, hanem kikerül belőle, például: *pick out a shirt* 'kiválaszt egy inget', *sort out the whites from the rest of the washing* 'kiválogatja a fehéreket a mosnivalókból', *cross out/score out* 'kihúzza valaki nevét'. Egy tárgy egy csoportból való fizikai elmozdításának jelentése kiterjeszthető a kiválasztás, megkülönböztetés kognitív folyamatára is, amint ezt a következő kifejezések is mutatják: *pick out* 'kiválasztja, pl. a legmegfelelőbb pályázót', *weed out* 'kiselejtezz, pl. a leggyengébb jelentkezőt', *sort out* 'kiválogatja, pl. a legtehetségesebb gyerekeket', *single out* 'kijelöl valamilyen célra'. Ezeket a kifejezéseket a CSOPORTOK TARTÁLYOK, KIVÁLASZTÁS EGY TÁRGY KIVÉTELE A TARTÁLYBÓL metaforák segítségével általánosíthatjuk.

Jó néhány ige + *out* viszonzós szerkezet jelentésében A TESZTEK/TESTRÉSZEK HELYE TARTÁLY metaforát fedezhetjük fel, ahol az *out* az onnan való kijutást, kikerülést írja le: *pull out his tooth* 'kihúzza a fogát', *spit out* 'kiköp', *reach out* 'kinyújtja a kezét', *stick out* 'kiölti a nyelvét, eláll a füle', *hand out the testpapers* 'kiosztja a dolgozatokat'.

A TEST AZ ÉRZELMEK TARTÁLYA, AZ ÉRZELMEK TÁRGYAK AZ EMBER/SZÍV TARTÁLYBAN metaforákat ismerhetjük fel az alábbi kifejezésekben: *cry out his grief* 'kisírja a bánatát', *pour out his heart* 'kiönti a szívét'.

Az elméről, az emberi kommunikációról alkotott elképzeléseinket a következő ontológiai metaforák jellemzik: AZ ELME TARTÁLY, A FOGALMAK TÁRGYAK, AMELYEK KITÖLTIK, A NYELV SZÁLLÍTÓESZKÖZ, AMELY E TARTÁLYBÓL KIJUTTATJA ŐKET. Ennek értelmében a gondolatok az elmertartályt megtöltő tárgyak, amelyek benn vannak, s a kommunikáció során szavak formájában kijönnek a tartályból, vagyis az elménkből. E metaforák segítségével

konceptualizálhatjuk az ige + *out* viszonyozós szerkezetek következő jelentéseit: *stammer out a few words* 'kidadog néhány szót', *falter out* 'kinyög', *speak out* 'őszintén megmondja a véleményét', *slip out* 'kicsúszik, kiszalad a száján', *blurt out his name* 'kikotyog', *fling out* 'dühösen kifakad vki ellen', stb.

AZ EMBER AGYA TARTÁLY, A GONDOLATOK TÁRGYAK, MELYEK AZ AGYBÓL KIJÖNNEK metaforák szolgálnak alapjául a *think out* 'kigondol', *hammer out* 'kieszel', *plan out* 'kitervel' igék jelentéseinek is.

A TUDÁS/TITKOK A TEST-TARTÁLYBAN LÉVŐ TÁRGYAK; A 'MAGÁN-' BENN, A 'NYILVÁNOS' KINN VAN metaforák is számos ige + *out* viszonyozós szerkezet jelentését motiválják. Amikor megtudunk egy titkot, kitudódik egy titok, vagy amikor egy információ, hallhatóvá, láthatóvá, ismertté válik, akkor kikerül a nemlétezés, az ismeretlen állapotából, mint ahogy ezt a következő példák is mutatják: *ferret out*, *nose out* 'kinyomoz, kiszaglász, pl. információt', *sound out* 'kitudakol valaki véleményét, érzését', *find out*, *hunt out* 'megtud, kideríti az igazságot', *leak out* 'kiszivárog egy titok', *dig out* 'megszerez információt, titkot'.

Hasonló módon, amikor megjelenik egy új termék, például egy új könyv, akkor az a nemlétezés, az ismeretlen állapotából a létezés, az ismertség állapotába kerül. Ebben az esetben A NEM LETEZÉS/AZ ISMERETLEN ÁLLAPOT TÁRGYAK A TARTÁLYBAN, A LÉTEZÉS/ISMERT ÁLLAPOT A TÁRGYAK TARTÁLYBÓL VALÓ KIKERÜLÉSE metaforát vélhetjük felfedezni, pl. *bring out a book* 'kiad egy könyvet', *come out* 'kijön egy új könyv', *rush out* 'gyorsan kiad könyvet', *roll out* 'kihoz új terméket'.

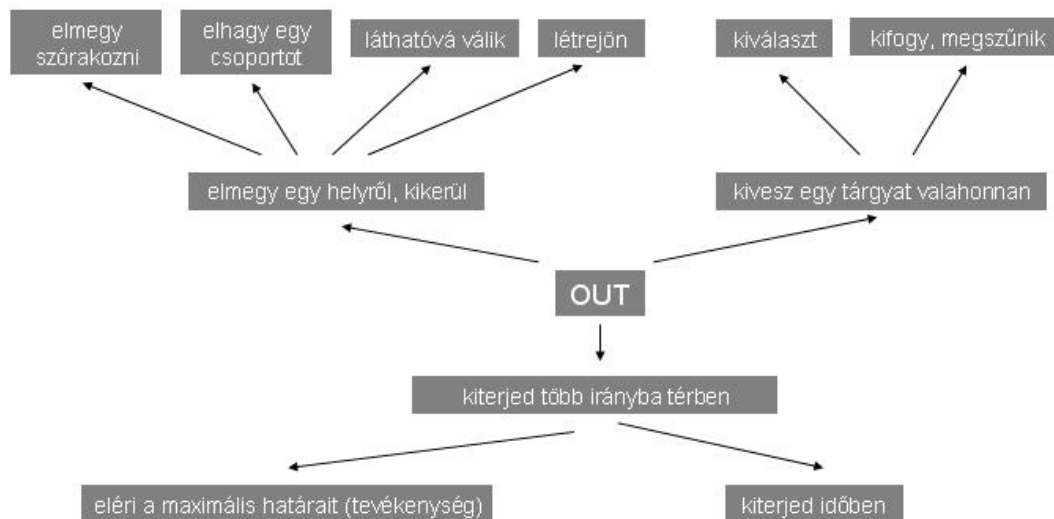
Néhány ige + *out* viszonyozó jelentése arra utal, hogy valami teljesen kifogy, kimerül, illetve teljesen eltűnik, megszűnik. Az alábbi példák igazolják a fentieket: *run out* 'kifogy', *peter out* 'kifogy', *sell out* 'elfogy', *give out* 'elfogy, felmondja a szolgálatot', *burn out* 'kialszik a tűz', *conk out* 'bedöglik', *die out* 'kihal', *peg out* 'elpatkol', illetve *wipe out*, *stamp out*, *root out* 'kiírt', *blow out* 'elolt', *phase out* 'kivon a forgalomból'. Ezek háttérében a következő metaforák fedezhetők fel: A LÉTEZÉS/HOZZÁFÉRHETŐSÉG TÁRGYAK A TARTÁLYBAN, A NEMLÉTEZÉS/ELÉRHETETLENSÉG ÁLLAPOTA A TARTÁLYBAN LÉVŐ TÁRGYAK MEGSZÜNÉSE.

Fizikai értelemben egy mozgó entitás elérheti a maximális határait. A HATÁROK TARTÁLYOK, A MOZGÓ ENTITÁS ELÉRI A MAXIMÁLIS HATÁRAIT azonosítás nyilvánul meg nyelviileg a következő kifejezésekben: *spread out the map* 'szétteríti a térképet', *spread out their branches* 'a fák kiterjesztik ágaikat', *branch out* 'szétágazik a fa', *fan out their feathers* 'legezőszerűen kiterjeszti a tollait', *roll out the dough* 'kinyújtja a tésztát'. Bizonyos elvont értelmű kifejezések, az EGY TEVÉKENYSÉG/SZOLGÁLTATÁS IS ELÉRHETI A MAXIMÁLIS HATÁRAIT metaforát tükrözik. Gondoljunk itt olyan összetett igei szerkezetekre, ahol egy cég új termékeket, szolgáltatást vezet be és teríti azokat, pl. *branch out* 'terjeszkedik, pl. egy vállalat', *roll out* 'kiterjeszti a szolgáltatásait', illetve *pad out his report* 'terjengőssé tesz', *flesh out* 'kikerekít egy történetet', *broaden out/open out a debate* 'kiterjeszti a vitát', ahol több témára való kitérésről van szó.

Néhány esetben egy tevékenység időbeli kiterjedését figyelhetjük meg. Az idő fogalmát a mozgás és a tér fogalmain keresztül konceptualizáljuk. Ennek megfelelően a következő megfelelések érvényesülnek néhány összetett igei szerkezet jelentésében: AZ IDŐK TÁRGYAK, AZ IDŐK KITERJEDÉSE TÁRGYAK KITERJEDÉSE

SE. Ennek alátámasztásaként vizsgáljuk meg a következő példákat: *drag out* 'ki-nyújtja a vitát', *hold out* 'kitart a pénze, ereje', *last out the night* 'kihúzza az éjszakát', *sit out the bad weather*, *wait out the storm* 'kivárja a végét', stb.

Az *out* jelentéseinek hálózatát a következő diagrammal lehetne illusztrálni:



5. Összegzés

Mint a fenti elemzésből kitűnik, az ige + *out* viszonyzó jelentései egy összefüggő hálózatot alkotnak, és bizonyos fokig elemezhető jelentésszerkezettel rendelkeznek. Mindebből tehát azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az angol frazális igék nem csupán egy ige + viszonyzó önkényes kombinációját jelentik, hanem jelentésük nagymértékben strukturált és motivált. Ezt bizonyítja az a tény is, hogy az új keletű ige + *out* viszonyzós szerkezetek esetében is az *out* fent említett jelentéseit vélhetjük felfedezni, még ha azok új igékhez kapcsolódnak is. Ezt támasztják alá a www.usingenglish.com internetes oldalon közzétett, a mai nyelvhasználatot tükröző, 2005-ben megjelent, *weed out* 'kiválogat', *stop out* 'kimarad éjszakára', *hound out* 'kitúr az állásából', *nut out* 'kifilóz', *churn out* 'ontja az új termékeket' példák is.

A viszonyzók jelentéshálózatának ilyen módon történő feltérképezése különös jelentőséggel bír a frazális igék idiomatikus jelentéseinek tanulásában és tanításában. Mint Danesi (1993) és Kövecses és Szabó (1996) kimutatták, a metaforikus konceptualizáció nemcsak az anyanyelvi beszélők, hanem az idegen nyelvet tanulók kompetenciájának is fontos jellemzője. A nyelvoktatásban végzett számos kísérlet (lásd például Kövecses és Szabó 1996) szolgált bizonyítékkal arra, hogy az idiómák jelentéseinek motivált módon való elsajátítása sokkal sikeresebb és hatékonyabb, mint a csupán memorizálással történő elsajátítás. Meggyőződésem, hogy a frazális igékben szereplő viszonyzók jelentéseinek kognitív elemzése nagymértékben hozzájárulhat az angolt, mint idegen nyelvet tanulók metaforikus kompetenciájának fejlesztéséhez, és véget vethet annak a téves felfogásnak, hogy a frazális igék jelenlétét „csak” meg kell tanulni.

Irodalom

- Bolinger, D. 1971. *The Phrasal Verbs in English*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Fraser, B. 1976. *The Verb-Particle Combination in English*. New York: Academic Press.
- Danesi, M. 1992-3. Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching. In J. E. Alatis (ed.). *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*. Washington, D. C. Georgetown University Press. 489-500.
- Kövecses, Z. 2005. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest: Typotex.
- Kövecses, Z. – Szabó, P. 1996. Idioms: A view from cognitive linguistics. *Applied Linguistics* 17 (3). 326-355.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind?* Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. – Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago. University of Chicago Press.
- Lindner, S. J. 1981. *A Lexico-Semantic Analysis of English Verb-Particle Constructions with OUT and UP*. Ph. D. diss. San Diego: University of California.
- Rudzka – Ostyn, B. 2003. *Word power: Phrasal verbs and Compounds*. The Hague: Mouton.
- Rundell, M. 2005. *Macmillan Phrasal Verbs Plus*. Oxford: Bloomsbury Publishing Plc.
- www.usingenglish.com

V. Alkalmazott szövegnyelvészet

A többtagúság néhány tanulsága az alárendelés vizsgálatában

B. Fejes Katalin

1. Bevezetés

A strukturális mondattan a tagmondatok alárendelő, kategoriális viszonyításában két alkotórésznek, a beágyazó és a beágyazott tagnak a viszonyát vizsgálja. Ez az óvatos alapállás a kutatásban magától értetődik, a felsőoktatásban azonban – amelynek a tantervében szerepel a *többszörösen összetett mondat* is – elháríthatatlan a harmadik tagmondat figyelembevétele. Tanulmányomban az ezzel kapcsolatos elemzéseim két érdekes tanulságát: a többtagúság koreferencia-viszonyaival, valamint az azonos szintű mellékmondatok közömbös viszonyával kapcsolatos vizsgálataim eredményét ismertetem.

2. A többtagú összetett mondat koreferencia-viszonyai

Az összetett mondaton belüli koreferencia-viszonyok természetesen a saját szerkezeten belüli összefüggések tisztázásában is érdemesek a figyelemre. Erre alkalmanként akkor van szükségünk, ha az összetett mondatban nem egy, hanem két (vagy több) koreferencia-lánc is szerepel. Ezek összetévesztése értelmezési gondot okozhat, miként az alábbi mondat elemzése mutatja.

(1) Ezeknek az írásoknak az olvasója sokszor azt érezhette: Magyarországot egyedül Móricz járja akkoriban, ezeket a figurákat csak ő láthatta meg, hírt csak ő adhatott róluk, s meg kellett remegni a távoli morajtól. (Illés Endre)

A mondat értelmezési problémáját az okozza, hogy az öt tagmondaton két koreferenciális lánc húzódik keresztül (*olvasó*, illetőleg *Móricz*), s a láncolatokat indító főnévi szerkezetek igéinek grammatikai jegyei (kijelentő mód, jelen idő, egyes szám, harmadik személy) azonosak. (Az egyszerűség kedvéért most tekintsünk el a téves értelmezéstől, ti. hogy „a távoli morajtól *Móricznak* kellett volna megremennie”; továbbá a 3. és a 4. tagmondatokban szereplő 3. láncot is hagyjuk figyelmen kívül: *ezeket a figurákat_k róluk_k*), s a két láncot jelenítsük meg előbb egy mátrix függőleges és vízszintes soraiként. (Az *olvasó* főnév indexe (_i), a *Móricz* főnév indexe (_j).

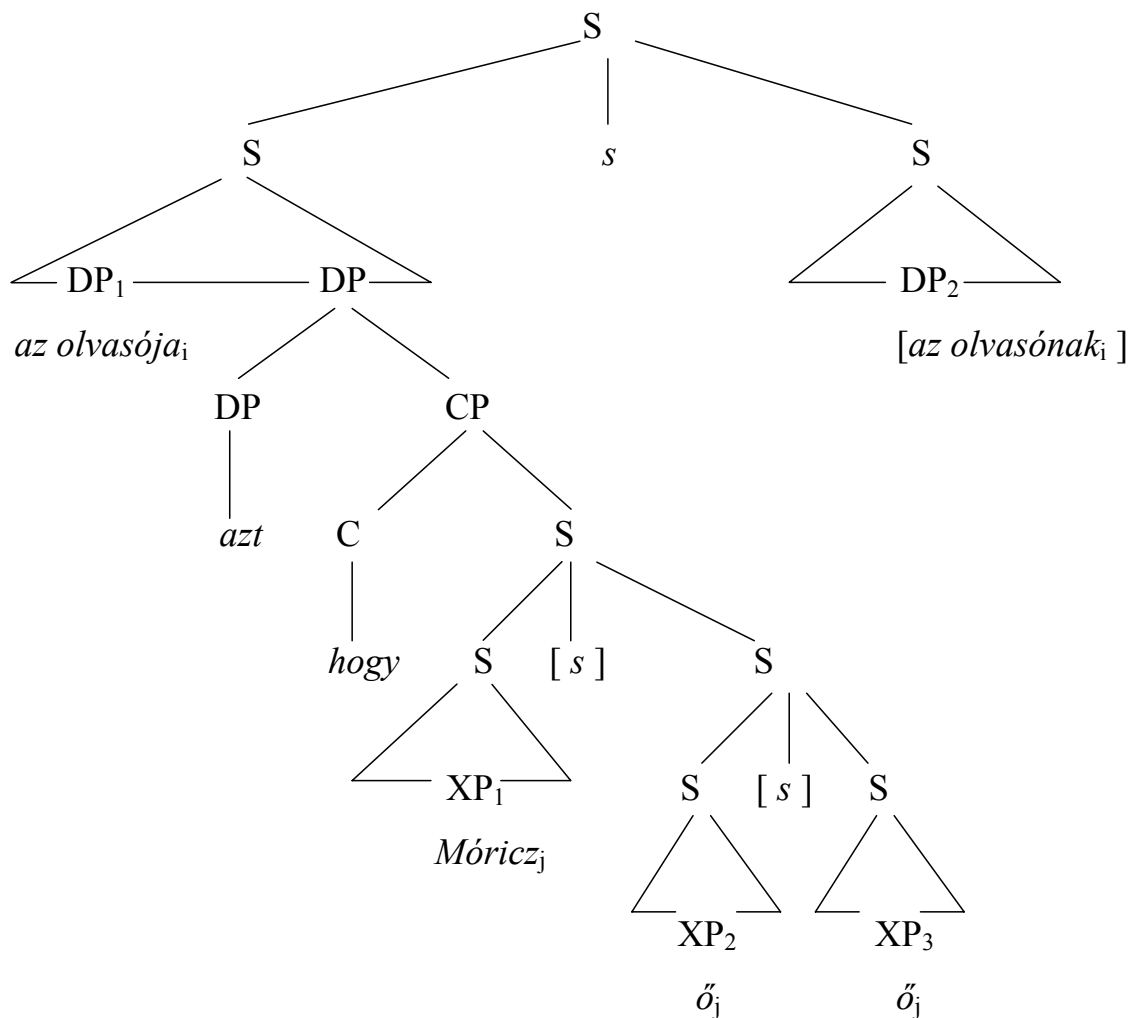
1. tm.	2. tm.	3. tm.	4. tm.	5. tm.
<i>az olvasója</i>	[<i>az olvasónak_i</i>]	<i>Móricz</i>	<i>ő</i>	<i>ő</i>

Csupán a szintaktikai szerkezetet, azaz a tagmondatviszonyokat a lineáris (zárójeles) reprezentációval igen egyszerűen lehet ábrázolni (vö. Deme 1971: 76–90), (ahol az F = főmondat, m = mellékmondat, az alsó index a mellékmondat mélység száma, a ferde vonal az alárendelés jele):

$$((F^{azt/hogy} (m_1 - (m_1 - m_1)) s (F)))$$

A szintaktikai szerkezeten belüli koreferenciális viszonyokat a fa-diagram tudja megjeleníteni. (S = Sentence: 'mondat', P = Phrase: 'szerkezet', DP = 'főnévi szerkezet', a DP-k indexszáma azok egymást követő sorrendje: DP₁ – DP₂)

A reprezentáció módszertani-technikai kérdésének tűnik, ezért itt jegyezzük meg, hogy a csupán szófaji természet (esetünkben a szerkezet főnévi természetének: DP voltának a) feltüntetése az összetett mondatban nem lesz elegendő. A (1) jelű példában ezért, ahol mindkét koreferenciális lánc indító tagja főnév, az *olvasója* szintagmát DP-vel, a *Móricz* főnevet XP-vel reprezentáljuk.



Miként az (1) számú mondat ágrajzából kitűnik, a két koreferenciális lánc a mondat szerkezet más-más szintjén helyezkedik el: *az olvasója_i*... [*az olvasónak_i*] a két főmondat, a *Móricz_j*... *ő_j* *ő_j* pedig az egymással mellérendelt viszonyban álló mellékmondatok szintjén játszik szerepet.

3. Azonos szintű mellékmondatok közömbös viszonya

A *Mondattani elemzések* című munkájuk (1126) számú példájában a szerzők, Rácz Endre és Szemere Gyula (1972) olyan mondat szerkezetet vizsgálnak, amely-

ben a főmondatnak három különböző mellékmondata van: „egy állapothatározói (a 2. tagmondat), egy hasonlító módhatározói (a 3. tagmondat) és egy megengedő mellékmondat (a 4. tagmondat). Ez utóbbinak alanyi mellékmondata az 5. tagmondat.” (I. m. 323) A szerkezet áttekinthetősége érdekében itt a mellékmondatokat viszonyító kötőszókat kiemelem:

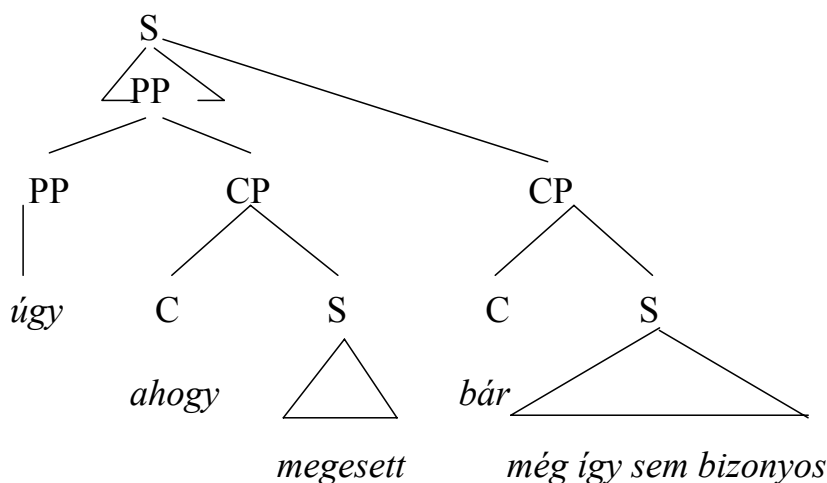
- (1) *Úgy mondok el mindent, **ahogy** megesett, **akár** egy krónikás, **bár** még így sem bizonyos, hogy sikerül igazságosnak lennem magamhoz. (Bárány T.)*

A mondategész szerkezetével semmi gondunk nincs, ha – miként az idézett elemzésben – az egyes mellékmondatokat egymástól elkülönítve, vagyis külön-külön viszonyítjuk a főmondathoz. Amint azonban egységként vizsgáljuk a mellékmondatok első mélységszintjét, elgondolkoztató helyzetben találjuk magunkat még akkor is, ha a megengedő tagmondat szerkezeti helye – az alárendelő viszony ’független’ jellege miatt elkülönül, s így – nem nehezíti a dolgunk (vö. Kenesei 1992: 545–9; É. Kiss 1998: 128–130).

A megengedés mint független alárendelés szerkezetileg különül el a kategoriális, azaz ’mondatrészkifejtő’ alárendelő viszonytól. (Az ábra áttekinthetősége érdekében a két kategoriális mellékmondat közül itt előbb csak az elsőt vesszük figyelembe):

- (2a) *Úgy mondok el mindent, ahogy megesett, bár még így sem bizonyos, hogy...*

Ágrajzos reprezentálás:



Ha a következőkben a (2a)-ból kihagyott hasonlító módhatározói mellékmondatot íránk be a (2a)-ban szereplő állapothatározói mellékmondat helyére, a fenti szerkezet semmit sem változnék, így nem szükséges az ágrajzot megismételni; a (2)b szerkezete azonos az (2a) szerkezetével:

- (2b) *Úgy mondok el mindent, **akár** egy krónikás, **bár** még így sem bizonyos, hogy...*

A fentiek után az (2) mondat szerkezetével kapcsolatban egyetlen kérdés marad: miféle viszony van az *ahogy*, valamint az *akár* kötőszókkal viszonyított, azonos mélységszintű mellékmondatok között. Halmazás nem lehet, hiszen más-más határozófajta képviselnek; így egyedüli válaszként – a szószerkezetbokr egyik alesetének analógiájával – az kínálkozik, amit Deme László *közömbös* (Deme 1971: 46), Károly Sándor *közvetett heterogén* viszonyinak nevez (Károly 1958: 7). E viszonynak három, egymásból következő jegye van: az azonos szintűség, a szerkezeti szerepek különbözősége, valamint az, hogy a két determináns egymással csak az alaptag közvetítésével, azaz „közvetve” áll egymással kapcsolatban.

A (2) jelű mondatégszerkezetét lineárisan az alábbi formában ábrázolhatjuk. A ~ jel a közömbös viszonyt képviseli:

$$(F^{ügy} / ((ahogy\ há_1 \sim akár\ hm_1) / (bár\ mg_1^{az} / hogy\ a_2)))$$

Irodalom

- B. Fejes K. 2000. Az aktuális tagolódás és a koreferenciális szerveződés összefüggése egy Illyés-naplójegyzetben. In: Kabán A. (szerk.) *Funkcionális mondatperspektíva és szövegszerkesztési stratégia*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó. 47-55.
- B. Fejes K. 2005. A szabad vonatkoztatás empirikus vizsgálata. *Magyar Nyelvőr* 129. 2. 243–245.
- Deme L. 1971. *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- É. Kiss K. 1998. Mondattan. In: É. Kiss K., Kiefer F., Siptár P. (szerk.) *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 128-130.
- Károly S. 1958. *Az értelmező és az értelmezői mondat a magyarban*. Nyelvtudományi Értekezések 16. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kenesei I. 1992. Az alárendelt mondatok szerkezete. *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan*. In: Kiefer F. (szerk.) Budapest: Akadémiai Kiadó. 545-549.
- Rácz E. – Szemere Gy. 1972. *Mondattani elemzések*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Források

- Bárány, T. 1972. In: Rácz, E. – Szemere Gy. (szerk.) *Mondattani elemzések*. 323.
- Illés, E. 1976. *A só íze*. Budapest: Magvető Könyvkiadó.

Hipertext alapú nyelvészeti-stilisztikai szótár kialakításának és alkalmazásának lehetőségei

Boda I. Károly - Porkoláb Judit

1. A szövegek vizsgálatának egyik legfontosabb vonatkozása a szövegek inter- és hipertextuális kapcsolatainak feltárása. Egy szöveg értelmezéséhez a szükséges háttér tudást általánosságban egy megfelelő szövegekből összeállított és „előfeldolgozott” (azaz célirányosan kialakított belső szervezettséggel bíró, pl. kereshető vagy hipertext utalásokat tartalmazó, „bejárható”) korpussszal modellezhetjük, amely például egy versszöveg esetén tartalmazza a vers költőjének további költeményeit, valamint a vers értelmezéséhez szükséges további alapvető szövegeket. A vers értelmezése során a korpuszból a vers kulcsszavainak megfelelő szövegrészeket emelünk ki és fokozatosan egy hipertext struktúrát építünk ki a szöveg köré.

A fentebb vázolt hipertext alapú szövegértelmezés széles körű alkalmazásához a folyamat alapvető lépéseit minél nagyobb mértékben formalizálni, „automatizálni” kell. Ennek egyik kézenfekvő módja egy olyan nyelvészeti-stilisztikai szótár létrehozása, amely az értelmezendő versek lehetséges **kulcsszavait, ill. kulcsszó-kategóriáit** szócikkek formájában tartalmazza a szavak jellegzetes, releváns szövegkörnyezetével együtt, amelyet a korpusz szisztematikus feldolgozásával „emelhetünk be” a szócikkekbe — szükség esetén hipertext kapcsolatokkal lehetővé téve a szövegkörnyezet további, interaktív bővítését. Elgondolásunk az, hogy egy adott (vers)szöveg értelmezésekor egy megfelelően kialakított szótárból mindig kiválasztható egy olyan, önmagával és a kiválasztott versszöveggel konzisztens rész, amelyet a konkrét versszöveg értelmezésekor a vers kulcsszavaihoz kapcsolva és megfelelő módon a vershez „hangolva” megkapjuk a versértelmezéshez szükséges háttérinformációkat. Célunk az, hogy javaslatot tegyünk egy jövőbeli nyelvészeti-stilisztikai szótár struktúrájának egy lehetséges kialakítására. Elgondolásainkat, ahol lehet, konkrét példákon keresztül fogjuk szemléltetni.

2. Először röviden tekintsük át a köznyelv és az irodalmi nyelv lexikai feldolgozását végző szótárak közötti kapcsolatot, ill. különbségeket. A köznyelvi szótárak ugyan tartalmazhatnak — sőt rendszerint tartalmaznak is — irodalmi művekből vett példákat, de ezek elsősorban prózai írásokból származnak, és ha tartalmaznak is stilisztikai „többletjelentést”, nem törekednek (és normatív jellegüknél fogva nem is törekedhetnek) teljességre sem az illusztrált lexikai elem stilisztikai felhasználásának, sem pedig az illusztrációként szerepeltetett irodalmi példa értelmezésének lehetséges vonatkozásait illetően: „a szépirodalmi illusztrációnak (mint idézetnek) megvan a jogosultsága a lexikográfiában. Szerepelhet a szépirodalmi felhasználás tényének, ilyen minőségben való előfordulásának dokumentumaként, legfőképpen pedig akkor tölti be funkcióját, ha felvillantja a nemzeti nyelv stilisztikai lehetőségeit. De csak felvillant, és csak a lehetőségeket. A szótár nem válhat stilisztikai példatárrá, ahogy nem lehet célja az sem, hogy a költői szövegben szereplő szó egész —

nyelvi, stilisztikai, esztétikai — szemantikáját lexikográfiai módszerekkel megpróbálja leírni” (Martinkó A. 1962: 157). Míg a kapcsolat a köznyelvi szótárak és stíluszótárak között a köznyelvi szótárak oldaláról nézvést tulajdonképpen kiforrottnak tekinthető, a „fordított” probléma már korántsem tűnik ennyire egyértelműnek: a kérdés nagyjából úgy fogalmazható meg, hogy stíluszótárak esetében mi az a minimális köznyelvi anyag, aminek egy stíluszótár szócikkében feltétlenül szerepelnie kell? Ha egyáltalán meg akarjuk kísérelni a választ, először el kell tekintenünk a gyakorlati megvalósítás nehézségeitől vagy egyéb, például szerzői jogi korlátoktól, és a stíluszótár alapfeladatára kell összpontosítanunk: ez a szótárban szereplő lexikai elemek összes (de legalábbis minél több) stilisztikai többletjelentésének megadása. Mivel azonban

- egyrészt bármiféle „többlet” mindig valamihez képest értendő,
- másrészt pedig jellegéből fakadóan az egyszer már értelmezett stilisztikai többletjelentés az irodalmi nyelvhasználatra kellően nyitott olvasó esetében — az emberi gondolkodás asszociatív sajátosságai miatt — a köznyelvi jelentések „asszociatív holdudvarában” is meg fog jelenni,

azok a köznyelvi jelentések, amelyekhez egyszer már valamilyen stilisztikai többletjelentés kapcsolódott, aligha hagyhatóak ki egy ilyen szótárból.

Ezek után induljunk ki „a magyar lexikográfia legnagyobb vállalkozásának” (Vadon L. 1993: 77), a *Magyar Nyelv Értelmező Szótárának (MNYÉS) éjszaka* szócikkéből. A MNYÉS, egyrészt megvalósítja az egynyelvű szótáraktól általánosan elvárt feladatokat, tehát egyebek közt „a szókészletre vonatkozó jelentéstani, nyelvtani, stilisztikai, frazeológiai, történeti és egyéb tudományos, valamint gyakorlati jellegű tanulmányokhoz szolgáltat rendezett anyaggyűjteményt.” (Ország L. 1966: 79). A MNYÉS azonban jóval többet is nyújt, mint egy átlagos köznyelvi értelmező szótár. A MNYÉS szerkesztői a szótár elsőrendű feladatának tekintették, hogy „a nyelvművelés más fontos eszközei, a leíró nyelvtan, a stilisztika, az akadémiai helyesírási szabályzat mellett [a szótár] a maga módján kivegye a részét a magyar irodalmi és köznyelv helyes alakításának, szabályozásának nagy munkájából” (Balázs J.; Kovalovszky M. 1962: 5). A szótár „ugyanis — céljának és rendeltetésének megfelelően — nemcsak a hétköznapi életben beszélt nyelvnek, hanem a nyelv művészeitől kimunkált, irodalmi szóhasználatnak is” a leltára kívánt lenni, és lett is (O. Nagy G. 1962: 108).

3. A szócikk három fő (számozott) részből áll, ezek: I. *főnév*, II. *határozószó*, és III. *ragos alakok, névutós kapcsolatban*. Ezeket követi még egy *Szóösszetétel(ek)* elnevezésű rész. Az I. és III. részt az 1992-es Értelmező Kéziszótárban összevonták, a *Szóösszetétel(ek)* részt pedig kihagyták (ebben egyedül a „nászéjszaka” szó szerepelt).

Az I. rész két részre tagolódik. Az I.1. részben a címszó szó szerinti jelentésben szerepel; ez három további, kisebb részre van tagolva. Az I. rész I.2. része a címszót „átvitt értelemben, irodalmi nyelvben” tárgyalja. A III. részben a címszó időhatározós szerkezetekben, részint „ragos alakokban” (*éjszakáig, éjszakára*), részint „név-

utós kapcsolatokban” (*tegnap éjszaka óta; éjszakától fogva*) jelenik meg. Illusztrációként egy példamondat és egy irodalmi idézet szerepel.

A fenti rövid áttekintésből is nyilvánvaló, hogy (1) a szócikk különböző részeiben levő átfedések, áthallások nem lehetnek véletlenek, (2) nagyon nehéz kiválasztani a „tipikus” példákat, és talán lehetetlen is a teljességre törekedni, és (3) a köznyelv és irodalmi nyelv különválasztása sem tűnik könnyű feladatnak. A természetes következtetés az, hogy érdemes lenne további rendező elveket érvényesíteni, és emellett jóval nagyobb terjedelemben lenne szükség: egy ilyen gyakran használt és gazdag jelentésárnyalattal rendelkező szó esetében valószínűleg maga a szócikk terjedelme a legkomolyabb korlát (ez különösen az *éjszaka* átvitt értelmű használata esetében nyilvánvaló).

Gondolatmenetünk szempontjából érdekes az Oxford University Press által 2002-ben kiadott kollokációsztár szerkezete. A szótár *night* (‘éjszaka’) szócikke három főnévi jelentést különít el, és **ezen belül nem ad meg jelentésárnyalatokat**. Az angol és magyar nyelv (itt elsősorban grammatikai) különbségei ugyan lehetetlenné teszik a szócikk pontos, szó szerinti fordítását, de a kollokációsztár felépítésének logikáját követve, és a *MNyÉS* lexikális anyagát felhasználva — valamint egyes pontokon kiegészítve — felvázolhatunk egy nagyjából hasonló szócikket:

éjszaka főnév

Az estétől reggelig tartó napszak.

- MN + ÉJSZAKA **elmúlt, holnap | péntek, szombat, stb. | vmilyen napra virradó | késő, kora** • Késő éjszaka már nyúlt kora reggellé, / Vastag sűrű fátyla áttetsző lepellé, / Mikor elnémultak Prágában a gajdok, / S fegyverre szökellett minden erős bajnok. (Arany János: Toldi szerelme. Negyedik ének 55) | **hosszú | tavaszi, nyári, őszi, téli** • Különös, / Különös nyár-éjszaka volt. (Ady Endre: Emlékezés egy nyár-éjszakára) | **álmatlan, nehéz, nyugtalan, rettetetes, rossz, szívborzasztó** • Nehéz éjszakája volt. • Sírhalomok, óh köd-lepte kertek, / Te szívborzasztó éjszaka! / Te alvilág vakablaka! (Csokonai Vitéz Mihály: Az én poézisom természete) | **(korom)fekete, sötét | borús, tiszta | csillagfényes, csillagos, holdfényes, holdvilágos, lámpavilágos** • Te! ha hiszed, ha nem hiszed, / úgy szeretem nevetésedet, / mint kinn ezt az éjszakát, / lámpavilágos éjszakát (Weöres Sándor: Az éjszaka csodái) | **hideg, hűvös | szeles, viharos | emlékezetes | görbe, vidám** • Néhány vidám éjszakát töltött ott.
- AZ + { ÉJSZAKA / ÉJSZAKÁNAK } + [A(Z)] + FN **az éjszaka császára | az éjszaka csodái | az éjszaka palástja | az éjszaka szörnyei / rémei** • Már közelgetett a rózsaszínű hajnal / Földre kapaszkodva piros ujjaival, / Melyek parancsoló hűvös intésére / Fut az éjszakának minden szörnye, réme. (Vajda János: Béla királyfi. Ötödik ének) | **az éjszaka titkai** • Fehér nyírségi éjszaka / te voltál, te maradsz a legszebb. / ... / s behúnyt szemmel is ismerem / titkaidat amerre lépek. (Boda István: Fehér nyírségi éjszaka)
- FN + [AZ] + { ÉJSZAKÁJA } **az elégtétel / gyönyörűség éjszakája** • Óh, elégtétel éjszakája, / Óh, gyönyörűség éjszakája: / Szememet már lefoglalták szé-

pen / És senki sem emlékszik rája. (Ady Endre: Ha a szemem lefoglák) | **a virrasztás(ok) éjszakája** • Végtelen hosszúra nyujtod — / Virrasztásim éjszakáját. (Vajda János: Dalok. I)

- **ÉJSZAKA + IGE közeledik** • Az éjszaka közeledik / A világ lecsendesedik. (Petőfi Sándor: Falu végén kurta kocsmá) | **(meg)nyugtat** • A szép napok hosszak valának / Az éjszakák nem nyugtatának. (Csokonai Vitéz Mihály: Fillishez) | **rövidül** • Az éjszakák rövidülnek. | **(le)száll** • S hosszú nap után borus éjszaka száll, / Felhőbe huzódik a hold. (Vörösmarty Mihály: A hős sírja)
- **IGE + ÉJSZAKÁT (jó éjszakát) kíván / mond** • Hátat fordítok a falu határának, / S jó éjszakát mondok az egész világnak. (Vörösmarty Mihály: A katona) • Mint most ezt a kámzsát, elvetem a gondot, / Három esztendőmnek jó éjszakát mondok, (Arany János: Toldi estéje. Ötödik ének 6) | **nyújt** • Végtelen hosszúra nyujtod — / Virrasztásim éjszakáját. (Vajda János: Dalok. I) | **(el)tölt** • Bristolban töltötték az éjszakát. • Néhány vidám éjszakát töltött ott.
- **IGE + ÉJSZAKÁBA hív vkit** • Sok éjszakába hívtam a neved (Márai Sándor: Az égen fönn megáll a hold) | **nyúlik** • A beszélgetés az éjszakába nyúlt. | **néz** | • Nyugatnak visz a vonat, / Föld reng ahogy zakatol, / S Pullmann hálókocsiból / Az éjszakába nézek, / Míg mások alszanak. (Theodore Roethke / Ferencz Győző: Éjszakai utazás)
- **IGE + ÉJSZAKÁRA emlékezik** • S Isten-várón emlékezem / Egy világot elsüllyesztő / Rettenetes éjszakára: (Ady Endre: Emlékezés egy nyár-éjszakára)
- **EGYÉB SZERKEZETEK** (ragos alakok, névutós kapcsolatok, stb.) **éjszakára** • Lovait itatj' a kocsis éjszakára. (Petőfi Sándor: A téli esték) • Éjszakára szállóvendégünk volt. | **(hűvös / késő / magányos / őszi / viharos / stb.) éjszakán / éjszakában** • A szél ha hűvös éjszakákon / Lehüti mámoros fejem, / A te hideg, utolsó csóкод, / Az jut eszembe én nekem. (Ady Endre: Őszi éjszakán) • Megdöbben a csendes magány, / Visszhangja felriad s elámul: / Ki jár ily késő éjszakán. (Arany János: Katalin. 11) | **éjnek éjszakáján** • Éjnek éjszakáján / Kiállott a század (Petőfi Sándor: Lenkei százada) • Így jár haza éjnek éjszakáján. (Vörösmarty Mihály: Csík Ferke)

Érdemes észrevennünk, hogy az irodalmi idézetek számának növekedésével tartalmilag egyre közelebb jutunk egy magyar nyelvű *idézetyszótár* megvalósításához is.

4. Mind a terjedelem nagysága, mint a szervezethezesség összetettsége miatt egyértelmű, hogy a fentiekben vázolt elképzelések csak elektronikus formában, számítógéppel valósíthatók meg:

„Az új koncepció igen könnyen vázolható. Feladatunk, hogy a könyvnyomtatás korától, pontosabban Komjáti Benedek bibliafordítás-részletének megjelenésétől (1533) napjainkig a számítógép memóriájába vigyünk mintegy tízmillió «cédulát» (rekordot: tízmillió szót, amilyen alakban éppen előfordul, a helyes

értelmezést biztosító szövegkörnyezettel és pontos forrásmegjelöléssel)”
(Hexendorf E. - Papp F. 1985: 71-72).

Irodalom

- Balázs J. – Kovalovszky M. 1962. Az értelmező szótár célja. In: Országh L. (szerk.) 1962. 5-6.
- Hexendorf E. – Papp F. 1985. Magyar szókincs a könyvnyomtatástól napjainkig – számítógépre tervezve. In: Kornya L. – Czellérné Farkas M. (szerk.) 2005. 71-73.
- Kornya L. – Czellérné Farkas M. 2005. *Magyar nyelvészeti cikk- és tanulmánygyűjtemény szakfordítóknak*. Debrecen: Kossuth Egyetemi K.
- Martinkó A. 1962. A stílus és az irodalmi nyelv néhány kérdése a köznyelvi értelmező szótárban. In: Országh L. (szerk.) 1966: 149-159.
- O. Nagy G. 1962. A szóhasználatot szemléltető anyag. In: Országh L. (szerk.) 1962. 94-114.
- Országh L. (szerk.) 1962. *A szótárírás elmélete és gyakorlata a Magyar Nyelv Értelmező Szótárában*. Budapest: Akadémiai K. (Nyelvtudományi Értekezések 36.)
- Országh L. (szerk.) 1966. *Szótártani tanulmányok*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Vadon L. 1993. Országh László, lexikográfus, a magyar szótártudomány megalapozója. In: Kornya L. – Czellérné Farkas M. (szerk.) 76-79.

Források

- Bárczi G. - Országh L. (szerk.). *A magyar nyelv értelmező szótára 1959-1962*. Budapest: Akadémiai K. Elektronikus kiadás. Arcanum Adatbázis Kft. 2004.
- Magyar Értelmező Kéziszótár* 1-2. kötet. Budapest: Akadémiai K. 1992.
- Oxford Collocations Dictionary for Students of English*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

A szöveg interperszonalitásának multidimenzionális jellegéről

H. Deli Ágnes

1. A szöveg interaktivitásának értelmezése

A szöveg interaktivitásának kérdése az 1970-es évek végén és a nyolcvanas években kerül a kutatók látószögébe. Widdowson (1979) a monológ vizsgálatához interaktív technikát alkalmaz, de Winter (1986, 1992, 1994) és Hoey (1983, 1994) írott szöveg elemzésére használt módszerei is részben hasonlóak. Sinclair (1983) szerint bármely megnyilatkozás két szinten írható le, az ún. autonóm és az interaktív szinten. Brown és Yule (1983: 1-20) a diskurzus két funkcióját emeli ki: a tranzakciót és az interakciót. Előbbi a „tartalom” kifejezésére szolgál, utóbbi célja a társadalmi kapcsolatok alakítása és a személyes vélemény kinyilvánítása. Halliday (1985:68) a nyelv interperszonalis funkcióját két, egymást feltételező cselekvéssel jellemzi, és ezekre az *adás* (*giving*) és a *követelés* (*demanding*) fogalmakat használja. A beszédet tehát joggal nevezhetjük interaktusnak, hiszen olyan váltásban realizálódik, ahol az adás elfogadást, a követelés, adást von maga után.

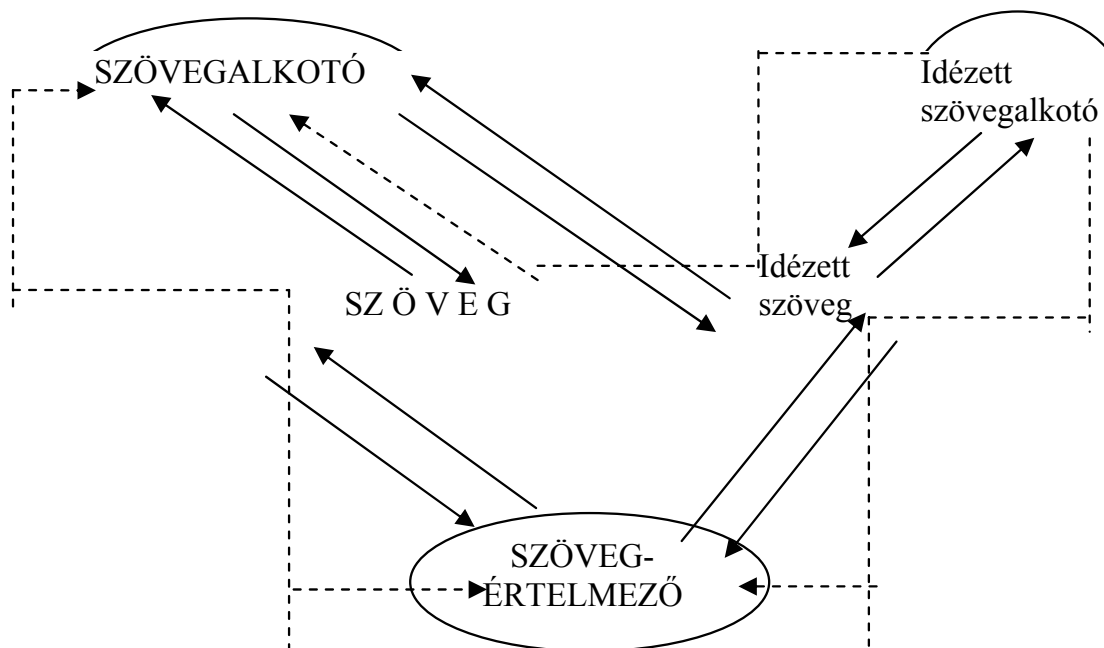
A beszédhez hasonlóan a szövegalkotás és -értelmezés is interakciós folyamatok, jóllehet résztvevői nem azonos térben és időintervallumban kerülnek kapcsolatba egymással. Sok szövegtípus mutat interperszonalis jegyeket, még a formális stílusúak is. Az angolszász szövegkutatásokban tanulmányok egész sora foglalkozik pl. a tudományos szövegek interaktivitásával (l. pl. Thompson 2001, Flowerdew, Dudley-Evans 2002, Hyland 2002, White 2003, Flottum 2005). Bańcerowski (2004) a szaknyelvi szövegek sajátosságairól írva szintén kiemeli a hozzájuk rendelhető *felhalmozás* funkció mellett az *átadás* és *tudástökéletesítés* funkciókat (2004:448), amely szintén interakciót feltételez.

A procedurális szemlélet szerint a szöveg műveletek sora; szándékok, célok, tudás, vélekedések, és következtetések révén valósul meg (l. van Dijk 1977, 1981, de Beaugrande, Dressler 1981). A jól megszerkesztett szöveg egyik feltétele, hogy tervezéskor az író a feltételezett olvasó tudását is vegye figyelembe (l. pl. Coulthard 1994), emellett a szövegelemeket úgy kell elrendeznie, hogy azok minél könnyebben értelmezhetők legyenek az olvasó számára. Beugrande és Dressler (1981) szövegtana valójában pragmatikai és kognitív pszichológiai keretbe foglalja a szöveg létrejöttének folyamatát. A szöveg általuk megjelölt ismérvei között a szándékoltság (a szövegalkotó részéről) és az elfogadhatóság (a szövegértelmező szemszögéből) is egyfajta együttműködési folyamatot feltételez alkotó és olvasó között.

Sperber és Wilson (1986, 1995) Grice (1975, 1978) *inferencia* fogalmából kiindulva értelmezi a kommunikáció folyamatát. Azt hangsúlyozzák, hogy a kommunikáció nem akkor sikeres, ha a hallgató felismeri a megnyilatkozás nyelvi jelentését (azaz dekódol), hanem akkor, ha kikövetkezteti a beszélő szándékát, azaz rájön a megnyilatkozás értelmére (1986: 23-27, 32). Grice (1975: 45) kooperatív viselkedés elméletét idézve rámutatnak arra is, hogy a kommunikáció kölcsönös erőfeszítéseket

kíván a résztvevőktől, különösen akkor, amikor a beszélő megsérti a kooperációs alapelveket, és a megnyilatkozás implikációját ki kell következtetni (ibid.:33-35). Ilyenkor a kódolás szemantikai reprezentációja és a tényleges üzenet, a kommunikációs szándék közötti hézagot a következtetés tölti ki (Sperber és Wilson 1986: 9). Az új információ következtetések sorozatával érhető el a régi információkból. A kognitív hatékonyság a szerzők szerint az abszolút célok figyelembevételével határozható meg, és akkor a legjobb, ha az információ feldolgozása a legkisebb áron a legnagyobb mértékben járul hozzá a kognitív célok eléréséhez (ibid.:46).

A szöveg létrehozása és értelmezése bonyolult mentális folyamatok eredménye, amelyek több síkon mennek végbe, egyszerre több dimenziót teremtve a szövegfolyamatban. A szöveg az interpretáció során kontaktust teremt a szövegalkotó és a szövegértelmező között, amely alapvetően kognitív jellegű, ugyanakkor egyfajta diadikus viszonyban, közös virtuális cselekvésként is értelmezhető. A szövegalkotó szándékán és a szövegértelmezés folyamatán keresztül tehát minden szöveg interaktív; kognitív és interperszonális folyamatok révén valósul meg. Az interakció résztvevői a szöveg alkotója, a szöveg maga - esetlegesen a benne idézett szövegalkotó(k) szövegével -, és a szövegértelmező. A szövegalkotás és az értelmezés során egy többdimenziós viszony alakul ki a résztvevők között:



1. ábra

Interakció és interperszonalitás a szövegfolyamat résztvevői között

1.1 A szövegalkotó és a szöveg

A szövegalkotó tényszerű és nem tényszerű közléseket tesz a világ egy-egy fragmentumáról, ezáltal valamilyen viszonyba kerül szövege tárgyával. A nem-tények a potencialitás, a feltételezés és az írói értékelés szándékának különféle kifejezéseivel válnak a szöveg részévé. A nem tényszerűség alapvetően a mondatok modalitásában, illetve jelzős, határozós szerkezetek használatában realizálódik. Alábbi példáink a nem-tényeket közlő szövegek kategóriájába tartoznak:

- 1) *Ha esetleg valaki azt gondolná, hogy... az nagyon téved, mert... (SZJ: 105)*
- 2) *Újfént szomorúan kellett megállapítanom, hogy a gyermekközpontúság, ...a sajtóban szinte kizárólag mint az alapítványi alternatív iskolák sajátossága jelenik meg. (HVG)*

Myers (1990) szerint tudományos szövegekben a szövegíró akkor közli mondanóját pusztá állításként, „kertelés nélkül”, ha olvasója feltehetően a proposíció tartalmával megegyező tudással, véleménnyel és értékrenddel bír, azaz, ha a szöveg értelmezhetőségét nem látja veszélyben. White (2003 263) megerősíti, hogy a „csupasz” állítások (*bare assertions*) általában tényekkel és konszenzuson alapuló tudással kapcsolatos proposíciók.

Az író más alkotó szövegét is idézheti (a beágyazott diskurzusról l. Tátrai 2004:484-85). A beágyazott szöveghez való viszonya abban jut kifejezésre, hogy az adott szövegrésztől elhatárolja, vagy nem határolja el magát, azaz, hogy hogyan értékeli azt. Első példánkban a szövegíró nyilvánvaló módon elhatárolódik az idézett proposíció tartalmától, majd újraértékel, míg a következő kettőben úgy építi be saját szövegébe a szó szerint, ill. a nem szó szerint idézett szöveget, hogy a proposíció tartalmával egyetértve attól nem határolódik el. Mindkét esetben explicit interaktív viszony jön létre a szövegalkotó és a beágyazott szöveg között:

- 3) *Pete számára például az úgynevezett „aszimmetrikus unikális morfémák” is a meghatározás alá tartoznak, például a **hent-es**, **kort-es** **fa-batka** stb. vas-tag betűvel szedett részei. **De hát** ezekben nemcsak a **hent**, **kort**, **batka** lesz így unikális, hanem a szavak „másik fele” is... ...**Szögezzük le Petével szemben**, hogy ... (K.I: 442)*
- 4) *A modern ipari társadalmakban – írja Chambers (1995:7) – „a társadalmi osztály, a nem és az életkor a társadalmi szerepek elsődleges meghatározói.” Az osztály alkategóriái az iskolázottság, a foglalkozás és a lakás típusa. (K.M: 57)*
- 5) *Az oktatási rendszerbe is be kell avatkozni **a szegényellenes program szerint**, mert az jelenleg csak mélyíti a tehetősök és a szegényebbek közötti különbséget. (Nsz: 4)*

1.2 A szöveg és a szövegértelmező viszonya mentális folyamatokban jut érvényre. Egy szöveg értelmezése feltételezi az író és olvasó világtudásának összhangját, a háttérismeretek olyan rendszerét, amely a nyelvi és fogalmi ismereteken (tudáskereken) túl magában foglalja bizonyos sémák, forgatókönyvek ismeretét is. A szövegalkotó emellett feltételezi és elvárja a szövegértelmezőnek azt a képességét, hogy következtetéseket tegyen, hogy megértse az írói implikaturákat, az új információkat, és felismerje az egyes proposíciók relevanciáját. Mindehhez kettejük *kognitív tartományának* egyfajta találkozása szükséges. Az interaktív cselekvések és mentális folyamatok révén implicit interperszonális kapcsolat alakul ki a szöveg alkotója és értelmezője között. Explicitté ez a viszony akkor válik, ha például a szövegértelmező levelet ír a szövegalkotónak.

2. Implicit és explicit interperszonalitás

A szöveg interaktivitása értelemszerűen egyfajta személyközi kapcsolat kialakulásához vezet. Az 1.1. és az 1.2. pontokban leírtak alapján elmondhatjuk, hogy egy szöveg alkotója és értelmezője minden esetben interperszonális viszonyba kerül egymással. A személyközi kapcsolat szövegalkotó és szövegértelmező között sok szövegtípusban - pl. a tényyszerű információt közlő szövegekben, tankönyvekben, ahol a szövegíró diszciplináris ismereteket közöl - alapvetően virtuális és indirekt. Ez implicit interperszonális viszonyt jelent. Az explicit interperszonalitás szövegtípustól függ (pl. levélben, propaganda szövegekben tipikus), de érdekes módon, a különböző tudományok területén publikált szövegek nyelvészeti kutatásai azt mutatják, hogy jóllehet, ezek a legformálisabbnak tartott szövegek közé tartoznak, mégis mutatnak interperszonális jegyeket. Összességében elmondható, hogy írott szövegekben az interperszonalitás jellege és mértéke kultúránként, szövegtípusonként, és szerzőnként is változó.

3. Szándékjelölő kifejezések

A szövegalkotó gyakran direkt módon is megnyilvánul az olvasó felé. Ezzel alapvetően az a célja, hogy a szöveg értelmezésében segítsen, irányítsa, azaz, hogy az interperszonális kapcsolat révén **nagyobb kognitív hatékonyságot** érjen el az olvasónál. Például, orientálhatja a szövegértelmezőt azzal, hogy előre jelzi a következő lépését (6) sz. példa lent), cselekvésre szólíthatja fel (7), kérdést tehet fel a gondolatbeli olvasó helyett, amire meg is felel (8). Azért is kérdezhet, hogy gondolkodásra készítse az olvasót (9): lent), és ugyanezzel a céllal feltételezést is tehet (10). Gyakran értékel, amivel egyetértést vagy ellenvéleményt válthat ki (11) és (2): fent) olvasójából. Polemizálhat a képzeletbeli olvasóval (1) példa: fent), tanácsolhat neki valamit (12), és nyíltan gondolkodásra, mérlegelésre is ösztönözheti (13). Példáinkban szöveg interperszonalitása direkt módon nyilvánul meg; a szöveg létrehozója nyíltan jelzi, hogy befolyásolni akarja a befogadót, és tudását, mentális világát meg akarja változtatni.

6) *A továbbiakban **tekintsük át**, mit is jelent a (SZ.J:67)*

7) ***Figyeljük meg:** vendéglátó helyeken az első leülők igyekeznek a terem szélén elhelyezkedni. (Nsz: 13)*

8) ***Mi következhetne ebből?** A földeket nem művelnék, ... (Nsz: 13)*

9) ***Ürül vagy telik a keserű pohár?** (újságcikk cím) (Nsz: 9)*

10) *Távolabbi úti céloknál és körutazásoknál pedig azért **lehet kifizetődő** – nagyobb – utazási irodákra támaszkodni, mert (HVG)*

11) *Ez az elv **viszonylag könnyen elfogadható, ha** valaki saját gyermekeire, unokáira gondol. (SZ.J:25)*

12) *A fentiek tükrében **érdemes elgondolkodni azon, hogy...**(B.J: 448)*

13) *Meg **lehet vizsgálni**, és össze **lehet hasonlítani** a különböző... (SZ.J:29)*

A fenti példák nyelvi megformáltságából kitűnik, hogy a direkt interperszonalitás kifejezésének jellemző kategóriái a **mód** és a **modalitás**. Gyakori jelenség, hogy a szándékjelölő kifejezések, mint az anafora vagy katafora egyik összetevője, koherenciát létrehozó szövegelemként is funkcionálnak (pl. (3), (4), (6), (7), (8), (12)), azaz bennük a szöveg két dimenziója, a szövegszint és az interperszonális szint találkozik.

4. Összegzés

A szövegalkotás és –értelmezés bonyolult folyamatai egyfajta kooperáció és kölcsönös mentális erőfeszítések révén többdimenziójú interakciót és interperszonalitást eredményeznek, azaz virtuális kapcsolatot teremtenek a szövegalkotó, az idézett szövegalkotók és a szövegértelmező között. A szövegen keresztül létrejövő személyközi kapcsolatok részben kognitív folyamatokban, implicit módon, a kognitív tartományok találkozásában alakulnak ki, másrészt explicit formában is kifejezésre juthatnak. Utóbbi esetben az interperszonalitás az író direkt megnyilvánulásaiban, tipikusan a mód és modalitás kategóriái által, az ún. szándékjelölő kifejezésekben realizálódik. Ezek a kifejezések a szöveg két dimenziójának találkozási pontjai, a szövegszint és az interperszonális szint összekapcsolódásának jelei.

Irodalom:

- Bańcerowski J. 2004. A szaknyelvek és a szaknyelvi szövegek egyes sajátosságairól. *Magyar Nyelvőr* 128. évf. 4. 446-452.
- de Beugrande, R. A., Dressler, W.U. 1981. *Introduction to text linguistics*. London, New York: Longman.
- Brown, G., Yule, G. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.
- Coulthard, M. 1994. On analysing and evaluating written text. In: Coulthard, M. (ed.) *Advances in written text analysis*. London, New York: Routledge. 1-11.
- van Dijk T. A. 1977. *Text and Context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London and New York: Longman.
- van Dijk, T.A. 1981. *Studies in the Pragmatics of Discourse*. The Hague, New York: Mouton.
- Flottum, K. 2005. The self and the others: polyphonic visibility in research articles. *International Journal of Applied Linguistics*. Vol.15. No.1. 29-44.
- Flowerdew, J., Dudley-Evans, T. 2002. Genre Analysis of Editorial Letters to International Journal Contributors. *Applied Linguistics* 23/4. 463-489.
- Grice H. P. 1975. Logic and Conversation. In: Cole, P. and Morgan, J.L. (eds.) *Syntax and Semantics, 3: Speech Acts*. New York & London: Academic Press. 41-58.
- Grice, H. P. 1978. Further notes on logic and conversation. In: Cole, P. (ed.) *Syntax and Semantics 9: Pragmatics*. New York: Academic Press. 113-28.
- Halliday M.A.K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hoey, M. 1983. *On the Surface of Discourse*. London: George Allen & Unwin.

- Hoey, M. 1994. Signalling in discourse. In: Coulthard, M. (ed.) *Advances in Written Text Analysis*. London & New York: Routledge. 26-45.
- Hyland, K. 2002. Directives: Argument and Engagement in Academic Writing. *Applied Linguistics* 23/2. 215-239.
- Myers, G. 1990. *Writing biology: Texts in the Social Construction of Scientific Knowledge*. Wisconsin, WI: University of Wisconsin.
- Sinclair J. M. 1981. Planes of discourse. In: S. N. A. Rizvi (ed.) *The Two-Fold Voice: Essays in Honour of Ramesh Mohan*. Salzburg: University of Salzburg. 70-89.
- Sperber, D., Wilson, D. 1986/1995. *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Tátrai Sz. 2004. A kontextus fogalmáról. *Magyar Nyelvőr* 128. évf. 4. szám. 479-494.
- Thompson, G. 2001. Interaction in Academic writing: Learning to Argue with the Reader. *Applied Linguistics* 22/1. 58-78.
- White, P.R.R. 2003. Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text* 23(2). 259-284.
- Widdowson, H. G. 1979. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Winter, E.O. 1986. Clause Relations as Information Structure. Two Basic Text Structures in English. In: Coulthard, M. Knowles, M. (eds.) *Talking about Text*. Birmingham: University of Birmingham, ELR. 88-108.
- Winter, E.O. 1992. The Notion of Unspecific versus Specific as one Way of Analysing the Information of a Fund-Raising Letter. In: Mann, W.C. and Thompson, Sandra A. (eds.) *Discourse Description. Diverse linguistic analyses of a fund-raising text*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 131-170.
- Winter, E. 1994. Clause Relations and Information Structure: Two Basic Text Structures in English. In: Coulthard, M. (ed.) *Advances in Written Text Analysis*. London & New York: Routledge. 46-68.

Források:

- Bańcerowski J. (2004) A szaknyelvek és a szaknyelvi szövegek egyes sajátosságairól. *Magyar Nyelvőr* 128. évf. 4 szám. 446-452.
- Kenesei I. 2004. Szavak, morféma-k, toldalékok. *Magyar Nyelvőr* 128. évf. 4 szám. 441-445.
- Kontra M. (szerk.) 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás-kori Magyarországon*. Budapest: Osiris Kiadó.
- HVG 2006. január 21. szám. 3.old.
- Népszabadság 2006. március 22. szám (Nsz) 4. old. (5) sz. példa), 9. old. (9) sz. példa, 13. old. (7, 8) sz. példák).
- Szlávik J. 2005. *Fenntartható környezet- és erőforrás-gazdálkodás*. Budapest: KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft.

A nyelvi durvaság megnyilvánulási formái Móricz Zsigmond: *Csibe-novellák* című kötetében

Imre Rubenné

1. A *Csibe-novellák* ihletője Littkey Erzsébet, egy külvárosi proletárlány, aki ágy-
rajáró volt egy munkáscsaládnál. A *Csibe* nevet az író adta a lánynak. Móricz Zsig-
mond a novellákat 1936 októbere és 1937 nyara között írta. A mű együtt csak Mó-
ricz Zsigmond halála után 1948-ban jelent meg az Athenaeum Kiadó gondozásában.
A kiadónak a kötet végén található jegyzetében azt olvashatjuk, hogy maga Móricz
Zsigmond is önálló kötetnek szánta ezt a novellasorozatot. Ezt a tényt erősíti az író
hagyatékában talált lista, amelyben megjelölte a novellák sorrendjét is.

2. A novellák szereplőinek nyelvhasználatában gyakran találkozunk a nyelvi dur-
vaság különböző formáival, ezért először magának a kifejezésnek a meghatározásá-
ból indulok ki. A Nyelvművelő kézikönyv a nyelvi durvaságot a stílusárnyalatok
címszó alatt tárgyalja. Megkülönböztet vulgáris és közönséges, durva stí-
lust. Az előbbiben „a nyelvi tanulatlanság vagy legalábbis igénytelenség, szintsüly-
lyedés tükröződik. Szóhasználatát alsóbb szintű, argószerű elemek tarkítják” (Grétsy
– Kovalovszky 1985: 702). Az utóbbi „nemcsak a műveletlenségnek, hanem a fara-
gatlanságnak a megnyilatkozása is” (uo.).

2.1 Benkő László *Durva szók a köznyelvben és a szépirodalomban* című tanulmá-
nyában az ÉrtSz. „durva” minősítésű szavait vizsgálva a szótár szerkesztésének részle-
tes tájékoztatója alapján számba veszi a durva szavak jellemző jegyeit. Ezek a követ-
kezők: tartalmilag (fogalomjelölő szerepüknel fogva) durvák; sértő, bántó hangulatú-
ak; durvaságuk korlátozódhat a szónak bizonyos jelentésére, vagy jelentésárnyalatára;
és gyakran alkotnak állandó szókapcsolatot. Fontos tényező még a szituáció, amely
felerősítheti a durvaságot (vö. Benkő L. 1980: 6). Ezek a szavak az igényes, választé-
kos nyelvben és nyilvános beszédben nem használhatók. A szerző funkcionális szem-
pontból a durva szavaknak három típusát különíti el: fogalomjelölők, indulatkifejezők
és töltelékszók. A novellák szereplőinek nyelvhasználatában főleg a második típusra
találunk példákat. Ezek a szavak olyan nyelvi megnyilatkozások, amelyeket heves
indulat (bosszúság, düh) vált ki. A káromkodás kifejezéseiben a durva szavak mellett
gyakran szerepel Istennek, Krisztusnak vagy más túlvilági lénynek a neve is.

2.2 A szitkozódások másik részében gyakran régi betegségnevek szerepelnek:
rosseb, fene, nyavalya, nehézség, franc, frász, guta stb. Galgóczi László *Szitokszóvá
vált betegségneveink* (1981) című cikkében arra mutat rá, hogy a betegségnevek
szitokszóvá válását a szavak jelentéstartalmának elhomályosodása segítette elő. A
konkrét betegségnév előbb egy átokformula része lett, majd a gyakori használat
következtében szitokszóvá vált. A káromkodásnak, szitkozódásnak előbb említett
formáival gyakran találkozunk a szereplők beszédében.

3. A durvasággal kapcsolatos észrevételeimet a *Csibe-novellák* szereplőinek durva, közönséges nyelvi megnyilatkozásai indokolták. A szereplők nyelvében a városi népnyelv nyelvjárásos jellege mellett a lumpen rétegek durva, primitív nyelvezete is megfigyelhető. Móricz ebben a művében a máról holnapra élő, rendszeres munkát nem végző, nagyvárosi szegény embereket állítja középpontba. A novellákban „ágy-lakók”-nak nevezi őket az író. Szekér Fábjánne, a lakással rendelkező proletáraszszony hozzájuk képest „nagyságos asszony”, Csibe pedig „kisasszony”. A nyers, durva, műveletlen, az egymást semmibe vevő emberek nyelvi megnyilvánulása új nyelvi szín Móricz művészetében: a falusi szegényparasztot sohasem ábrázolta ilyen durvának. A lumpen városi proletárréteg nyelve Illyés Gyula *Puszták népében* szereplő cselédeinek nyelvével mutat rokonságot. Illyés Gyula a következőket írja a pusztaiak szitkozódásokkal teli beszédéről: „Ők a káromkodás skáláján közlik a léleknek mindazt a halványfinom mondandóját, amelyet a parasztok a bonyolult szokásokkal tudatnak” (Illyés 1936/1969: 113). Egymás közti nyelvi érintkezésükben gátlástalanul átkozódnak, csak akkor fogják vissza magukat, amikor feljebbvalójuk előtt állnak. Az író másik fontos megfigyelése az, hogy amikor a cselédek káromkodás közben ütnek, akkor azt nem akaratlanul teszik. Gyakori eset, hogy az asszonyok gorombán üvöltenek gyermekükre: *fusson ki a szemed vagy a francok egyék szét a beledet*, ilyen és ehhez hasonló durva kifejezéseket használnak. Az ember azt gondolná, hogy nem gondolják komolyan, de az arcukon tükröződő harag és az ütés azt bizonyítja, hogy *az átoknak gyökerei vannak, a szívből jön* (uo.). Az író azért tudta ilyen jól megfigyelni a cselédek nyelvi érintkezését, mert közvetlen közelről szemlélte életüket, s nem kívülállóként ábrázolta ezt a társadalmi réteget, hanem az onnan származó személyes élményeit adta elő.

4. A Móricz ábrázolta lumpen városi proletárréteg az indulat hevében hasonló módon használ durva, trágár kifejezéseket, és dühét vagy éppen tehetetlenségét éppen úgy gyerekein tölti ki, mint a pusztai cselédek. Móricz nagyon jól ráérezett a társadalom és a nyelv szoros kapcsolatára, ezért sikerült hitelesen visszaadnia a szereplők nyelvhasználatát.

4.1 Csibe szállasadónőjét a novellákban Szekér Fábjánne-nak hívják, aki szegény családból származik, és szűkös anyagi körülmények között él. Csibe gondolati szövegéből annyit tudunk meg, hogy *alföldi születésű* (46). Az írói narrációból még arról értesülünk, hogy hosszú ideig gyárban dolgozott Kispesten. A történet idején azonban már nincs állása, abból tartja el családját, hogy kiadja a lakásban lévő ágyakat bérlőknek, és alkalmanként takarítást vállal úri családoknál. Szekér Fábjánne nyelvének alaprétege a népnyelv, amely a lumpen környezet hatására a pesti nyelv és a durvaság elemeivel telítődik. A gyári munkáskörnyezet nagymértékben formálta nyelvhasználatát. A munkásokkal való nyelvi érintkezések során sajátította el a durva kifejezéseket. A gyárból elkerülve, otthon csak a mindennapi háztartás gondjaival foglalkozik, nyelvi kapcsolata a házban megforduló, a társadalom periferiájára szorult emberekre, néhány szomszédasszonyra és a szűk családra korlátozódik. Nyelvhasználatának eldurvulása és beszűkülése ezekkel a tényezőkkel magyarázható.

4.2 Szekérné durvasága családi környezetben a legerősebb. Gyerekeivel egyáltalán nem tud kedvesen beszélni. Udvarias kérdés helyett parancsokat osztogat: *Icu, Icu gyere zabálni* (4). A kislányával erőszakosan meg akarja itatni a tejet, pedig tudja, hogy az nem szereti. A tej visszautasítása miatt szidni kezdi a kislányt: *De evvel az elkényeztetett disznóval nem lehet bírni* (42); *Széttepem ezt a kutyát... Majd én kinevellek akasztófárávaló büdös kölyök* (42); *Mert komisz kutya* (44). A sértegetések mellé fenyegetéseket társít: *Van korbács, de felhajtom megint a szoknyádat, és úgy elverlek, hogy cafatokban hull le rólad a hús* (42); *Nekem ne válogasson, mert megölöm* (41). A közbeszólást egyáltalán nem tűri: *Jól van, csak ne pofázz!* (44). Féktelen dühében a káromkodásoktól sem riad vissza: *Az anyád istenit, nem veszed fel?* (uo.). Visszataszító nyelvi megnyilvánulásai testi bántalmazással párosulnak: az ollót bele akarja vágni a kislányba, de Csibe nem engedi. Brutális gyermeknevelési módszerét azzal magyarázza, hogy vele is így bántak, amikor gyerek volt (vö. 43). Felnőtt korában ugyanazt a mintát követi, amelyet gyermekkorában szűkebb családi környezetében látott. A verést, mint nevelési eszközt édesanyjától láthatta: *Ha én az anyámnak így ellentmondtam volna, kettéhasított volna* (42). Ki nem mondott gondolataiban szenved a sorsa miatt: *el van keseredve, és bánat hull a szívére, hogy neki ilyen átkozott kölyke van, aki nem eszi meg a tejet, ha kettéhasítják se. Csak ő ilyen szerencsétlen a világon* (42). Gyerekét még gondolatban is *komisz kutyának* nevezi. Amikor a dühe lecsillapodik, becézgetni kezdi a kislányt: *édesem; édes kis bogaram*, de még ekkor is Isten csapásának tartja, s ezt fennhangon is megfogalmazza: *veled vert meg az Isten* (43). Az eddigiekből is kitűnik, hogy az asszony a múltban elszenvedett sérelmeit, felhalmozódott keserűségét és tehetetlenségét tölti ki az ártatlan gyermekben.

4.2.1 Gyerekeit más alkalmakkor is durván szólítja meg: „Hallgassatok, *ti bitangok*, megsiketülök...” (72); „Emeld fel a lábát, *te nyavalyás...*” (65). Mindkét szó pejoratív értelmű, a megszólított hitványságára utal. Gyerekeit sohasem dicséri, mindig úgy érzi, hogy Isten velük bünteti őt. Szinte minden szidalmazásába beleszővi a „*megvert az Isten veletek*” szókapcsolatot.

4.2.2 A *Kiüt a fekete vér* című novellában Csibe felfedezi, hogy az egyik gyerek ellopta a pénzét. Szekérné a vallatás során itt is kegyetlen emberi magatartást tanúsít. Nyelvhasználata is ehhez alkalmazkodik. A tolvaj kislányt először *kutyának*, majd *komisz kutyának* nevezi. A kínzások különböző változataival fenyegeti: *Valld be kutya, mert véresre csinállak, a tőkére teszem azt a tolvaj kezed, és a húsvágó bárdal vágom el* (140); *A javítóba adlak, kioperáltatom belőled a fekete véredek* (141). Az apát is verésre buzdítja: „Üsd, üsd a komisz kutyát, *verd ki belőle a lelket* (139). Büntetésként a sarokban való térdelést jelöli ki a gyereknek: *Ott fogsz térdelpelni huszonnégy óráig, étlen-szomjan és aludni se fogsz... Hogy meggondold, hogy a tolvaj hiába bízik a farában* (141).

4.3 Szekérné a férjével való érintkezésében is hasonlóan viselkedik. Komisz embernek, sőt gazembernek tartja, s a gyerekei előtt is így emlegeti. Az írói közlés szerint, amikor mérges rá, *olyan szavakat kiabál neki, hogy azt senkinek nem illik mondan*i (43). Féltékeny természete többször megmutatkozik, ilyenkor a férjét kerülgető nőket a *disznó* jelzővel illeti, így fejezve ki az irántuk érzett megvetését. Férjét meg-

bízhatatlannak tartja, ezért igyekszik felügyelete alá vonni: *Legalább itt lesz a kezem közt, s nem fog nekem a gyári lányokkal hancúrozni* (46). Szekérné trágár beszédmodorát férje elítéli, ugyanakkor nyelvhasználatában ő is hasonul hozzá: *A fene egye meg azt a cigány fajtádat, mit ordibálsz annyi, az isten döglesszen meg* (120). Felesége öccsét zsebes gazembernek, *wertheimfürónak*, *zsebkaparónak* és *markóiskolásnak* nevezi (vö. 138). Ezek a szleng szavak a zsebtolvaj, a kasszafűró és a börtöntöltelék megnevezésére szolgálnak. Férj és feleség kapcsolatában érzelmi elhidegülés tapasztalható. Szekérné a megbecsülés egyetlen jelét sem mutatja, szavaiból mindig a megvetés árad.

4.4 Szekérné Csibével is általában gorombán, lekezelően beszél, ezzel is érzékeltetve a lány alárendeltségét, kiszolgáltatottságát. Ha Csibe a neki nem tetsző dologba beleszól, rögtön durván csendre inti: *Jól van, csak ne pofázz!* (44), majd a kifizetendő adósságára figyelmezteti: *tisztázd ki magad az adósságból* (45). Amikor Csibe nem találja a pénzét, és kutatni kezdi a lakásban, Szekérné egyre indulatosabbá válik. Mérgében meggondolatlanul a lány halálát kívánja: *haljon meg a fejed, ha a pengődet csak láttam is* (118), majd így folytatja: *Dögöjj meg itt rögtön, ha én csak meg is érintettem az ujjammal a te pengődet* (119). Megszólítása is hasonlóan lealacsonyító: *te nyomorult dög* (uo.). Felindultságában öngyilkossággal is képes fenyegetőzni: *engem nem fogsz megbecsteleníteni egy pengőért, inkább megölöm magam...* (119).

Az asszony magatartása akkor változik meg, amikor Csibe elköltözik, és még egyszer meglátogatja a családot. A legfeltűnőbb változás az, hogy a megszokott, bizalmas tegezésből a távolságtartó magázásra vált. A korábbi lekezelő modor helyett most nagyfokú tiszteletet tanúsít vele szemben: *Jaj, Rózsika, de jó azért, hogy eljött* (152); *Tessék besétálni* (153). Csibe kérdéseire válaszolva azonban újra megjelennek a durva kifejezések: *A rossz nehézség* (153). A Csibe helyére felvett ágylakókat *nyomorultaknak* nevezi, férjéről pedig most is megvetéssel szól: *egy rongy, utolsó pacal ember lett belőle, csak kidobni a kutyáknak* (155). Férje szeretőjét a következő módon becsmérli: *a nyomorult* (154); *az a ronda, utolsó szemét* (155). Szekérné szerint a házmesterné is hitvány ember, ezért *utolsó piszoknak* hívja, említőnévi használatban pedig a *cafra*, *silány vipera* és a *bitang házmesterné* kifejezéseket alkalmazza.

4.5 Szekér Fábjánénak van egy kedvelt szavajárása: *A rosseb egye le a szíved!* Ez a durva, népnyelvben használatos kifejezés az Értelmező szótár szerint indulatos beszédben, különböző szitkozódásban, visszautasítás kifejezésére vagy kérdés nyomósítására szolgál. Jelentése elhomályosult (vö. Juhász et al. 1179). A Szamosháti Szótárban 'rákfene' jelentésben szerepel (vö. Csűry 1936: 277). Ebben a szitkozódási formában régi betegségnév vált kulcsszóvá. Galgóczi László a szó eredetét kutatva arra a következtetésre jut, hogy eredetileg fekélyes bőrbetegséget jelentett. A betegségnév szitokszóvá válását a szó jelentéstartalmának elhomályosodása segítette elő. A konkrét betegségnév előbb egy átokformula része lett, majd a gyakori használat következtében szitokszóvá vált (vö. Galgóczi 1984: 184). Az adott műben Szekér Fábjáné nyelvhasználatában nyomatékosító elem szerepét tölti be. Az asszony főleg mérgében, a másik ember szidalmazásakor használja ezt a kifejezést: *Az elébb volt itt a részletes a tíz pengőért, el nem felejtene, hogy annak is a rosseb*

egye le a szívét (66); *Mit beszél maga Teréz, a rosseb egye le a szívét?* (68); *Te meg azt hiszed, én addig foglak tartani, etetni, hizlalni? A rosseb egye le a szíved!* (70); *Haggy engem, a rosseb egye le a szívét...* (71). Két alkalommal tehetetlenségében kiabál így a gyerekekre: *A rosseb egye le a szíveteket!* (65); *Hallgassatok, ti bitangok, megsiketülök, a rosseb egye le a szíveteket!* (72). Egy esetben tagadás kifejezésére használja: *A vótunk a rosseb, nem szép lányok* (68).

Hasonló elhomályosult jelentése van a népnyelvi *nehézség* szónak. Galgóczi László szerint eredetileg 'nyavalyatörés' a jelentése (vö. Galgóczi 1981: 195). Szekérné ezt a szót visszautasítás, tagadás nyomatékosítására alkalmazza: *A rossz nehézség, ide is felvettem egy gyerekes anyát* (153). Az asszony szóhasználatában gyakran előfordul még a *fene* szó is. Ennek eredeti jelentése ugyanaz, mint a *rosseb* szóé: 'fekélyes bőrbetegség, rák'. Szekérné beszédében a tagadás nyomósító szavaként fordul elő: *A fészkes fenéket* (68); *A fenét, az öt pengő* (34), vagy a szereplő bosszúságát érzékelteti: *A fene, aki megette, nem keres, csak költ* (123). Két esetben a kérdést nyomósítja: *Ereggy mán nézd meg, ki a fene jár ott?* (121); *Hát ki a fenéé?* (141).

5. Összefoglalva: A fenti beszédhelyzetek Szekér Fábjáné nyelvhasználatának igénytelenségét és műveletlenségét bizonyítják. Az asszony beszédmodora a családtagokkal és az ismerősökkel folytatott beszélgetéseiben egyaránt durva. Érzelmi kitöréseikor, mások lecsepülésekor nem válogat a nyelvi eszközök között, gyakran használ közönséges szavakat. Nyelvezete híven tükrözi iskolázatlanságát, a lumpen munkáskörnyezet pedig szleng szavakkal színezi beszédmódját. Az említett szavak használata az alsó munkásrétegek lumpenizálódó, máról holnapra élő társadalmi helyzetéből, iskolázatlanságából, a szegénység elkeseredett életviteléből következik.

Irodalom

- Benkő L. 1980. Tanulmányok a magyar nyelv szókészlettana és jelentéstana köréből. In: Rácz E., Szathmári I. (szerk.) *Durva szók a köznyelvben és a szépirodalomban*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Csűrő B. (szerk.) 1935–36. *Szamosháti szótár I–II*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Galgóczi L. 1981. Szitokszóvá vált betegségneveink. *Magyar Nyelv* 2. szám. 188–196.
- Galgóczi L. 1984. Állandósult szókapcsolataink egy csoportjának grammatikájához. *Magyar Nyelvőr* 104. évf. 2. szám. 184–194.
- Grétsy L., Kovalovszky M. 1985. *Nyelvművelő kézikönyv I–II*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Illyés Gy. 1936/1969. *Puszták népe*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Juhász J. et al. (szerk.) 1978. *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Forrás

- Móricz Zs. 1948. *Csibe*. Budapest: Athenaeum Kiadó.

A műfordítás mint metakommunikáció

Lőrincz Julianna

1. A fordításról

A fordítás bizonyos objektív törvényszerűségek szerint zajló, ugyanakkor szubjektív választásokat is megengedő tevékenység, amely a fordítási folyamatban részt vevő tényezők együttes közreműködésével valósul meg. Peeter Torop az érintkező kultúráktól, a fordítandó szövegek típusától függően ötféle fordítást különböztet meg. Ezek egyike a **metatextuális fordítás**, amely egy adott kultúrában keletkezett forrásnyelvi szöveg egy másik kultúrában működő célnyelvi szövegvariánsának létrehozása (vö. Hinrikus et al. 1999).

Ha a műfordítást másodlagos irodalmi kommunikációként értelmezzük, a kommunikációs folyamat következő fontos tényezőit emelhetjük ki: a műfordító (másodlagos szerző, aki az elsődleges kommunikáció befogadója), a forrásnyelvi műalkotás alapján készített célnyelvi szöveg, a célnyelvi szöveg befogadója (olvasója), az eredeti mű szövege mögött rejlő valóság és hagyományrendszer. Az eredeti mű elsődleges befogadójának, a fordítónak az elsődleges kommunikáció háttéréül szolgáló valóságot egy másik valóságba, a befogadó irodaloméba kell átültetnie. Ezt az alkotói tevékenységet úgy kell megvalósítania, hogy a fordításszöveg megőrizze az eredeti szöveg elsődleges jelentése mellett annak összes konnotációját. Ugyanakkor paradox módon a műfordítás-szöveget olvasva a befogadónak éreznie kell annak idegenségét is, tehát azt, hogy nem eredeti alkotást olvas.

A műfordításszöveg a forrásnyelvi szöveg többszörös áttétele útján keletkezett célnyelvi szövegvariáns. Az áttétel azzal kezdődik, hogy a fordító befogadja, majd értelmezi a forrásnyelvi szöveget, majd a célnyelven újrakódolja azt. A kész műfordítás-szöveget a befogadók (olvasók, hallgatók) is értelmezik. Mivel a feltételezett befogadók egymástól eltérő nyelvi és stiláris kompetenciája is nagymértékben meghatározza a különböző szövegek értelmezését, a forrásnyelvi szövegnek így elméletileg számtalan szövegvariánsa jöhet létre (vö. még Lőrincz 2006).

Anton Popovič *A műfordítás elmélete* című munkájában a forrásnyelvi szöveget **protoszövegnek**, a célnyelvi szöveget **metaszövegnek** nevezi. A metaszöveg és a protoszöveg viszonyát variáns–invariáns korrelációként írja le. A metaszöveg létezésének feltétele a protoszöveg (invariáns), amelynek egyes grammatikai, szemantikai és pragmatikai komponensei különböző átalakítási eljárások révén kerülhetnek át a metaszövegbe (vö. Popovič 1980).

Előadásomban a műfordítást mint metakommunikációt vizsgálva azokat a módosulásokat vizsgálom, amelyek a műfordítónak a forrásnyelvi szövegen végzett különböző átalakítási eljárásai következtében mentek végbe, miközben annak célnyelvi variánsát létrehozta. Példaként Petőfi *A Tisza* című versének orosz és angol fordításait elemzem.

Nem törekszem teljességre a forrásnyelvi és célnyelvi szövegek egybevetésekor, hiszen ez túllépné az előadás kereteit, csupán néhány alakzat fordításának vizsgálatát végzem el a szövegekben. Az alakzatok fordításában létrejövő módosulások az

egész szöveg grammatikai, szemantikai és pragmatikai jelentéseinek módosulását eredményezik, ami alapvetően meghatározza a forrásnyelvi és célnyelvi szövegvariánsok kommunikatív ekvivalenciáját.

2. Petőfi Sándor *A Tisza* című versének orosz fordítása

A Tisza orosz fordítását V. Levik készítette 1947-ben. A legtöbb eltérés a magyar és az orosz szöveg között a szemantikai szinten van. Ez érthető is, ha figyelembe vesszük a szavak funkcionális szemantikai mezőinek különbségét a két, tipológiailag eltérő nyelvben.

A magyar szöveg első versszakában leíró kép szerepel, a természet idillikus ábrázolása, amelyben jól érzékelhető a lírai én személyes jelenléte. Ezzel a költő – a meseszövegekhez hasonlóan – mintegy hitelesíti mondanivalóját, természetes kifejező eszköze a köznapi beszédet jellemző egyszerű, közvetlen hangnem.

*Nyári napnak alkonyulatánál,
Megállék a kanyargó Tiszánál
Ott, hol a kis Túr siet beléje,
Mint a gyermek anyja kebelére.*

Az orosz fordító átalakítja a leíró képet, így a lírai én közvetlen személyes jelenléte nem szerepel a célnyelvi szövegben.

*Пал на землю сумрак пеленой,
Тихо плещет Тисса передо мной.
Резвый Тур, как к матери ребенок,
К ней стремится, говорлив и звонок.*

'Lepelként hullt a szürkület a földre,
Csendesen csobog a Tisza előttem.
A **fürge** Túr –, mint anyjához a gyermek,
Siet –, **beszédes és hangos.**'

Az első két sor fordításakor adjekciós művelet eredményeképpen a célnyelvi szövegben megjelenik egy, a forrásnyelvi szövegben nem szereplő alakzat, az **antitézis**: a csendes Tisza és a beszédes Túr ellentéte. Ez a módosítás a szöveg akusztikai szintjét is érinti: az antitézist alkotó lexikai elemek mellett a *плещет* 'csobog' jelentésű hangutánzó igei állítmány az orosz szövegben betoldás: **adjekciós alakzat, megszemélyesítés.**

A vers orosz variánsának következő részében is módosulnak az alakzatok, a módosulás ismét a megszemélyesítések fordításában figyelhető meg. Azáltal, hogy a fordító a forrásnyelvi *ballagott le* igei állítmányt a célnyelvi *gördül* igével váltja fel, megszünteti a forrásnyelvi szöveg adjekciós alakzatát, a megszemélyesítést. A forrásnyelvi szöveggel nem teljesen azonos az orosz szövegben a 4. sor alakzata sem, bár itt magát a megszemélyesítést megőrzi a fordító, csak más lexikai elemek felhasználásával. Az újabb betoldások következménye is, hogy az orosz szövegrészlet az eredetinek redundánsabb variánsa.

*A folyó oly símán, oly szelíden
Ballagott le parttalan medrében,*

*Nem akarta, hogy a nap sugára
Megbotolják hajjai fodrába'.*

<i>Средь размытых берегов река</i>	'A folyó kivájt partjai között
<i>Катится, прозрачна, широка,</i>	Gördül átlátszón, szélesen
<i>Не ломает солнца луч волною,</i>	Nem töri meg hullámaival a nap sugarait,
<i>Не рассеет пеной кружевную.</i>	Nem szórja szét csipkés habjával.'

A vers **színszimbolikájában** is módosulás figyelhető meg az eredeti szöveghez képest: elmarad a megszemélyesítés, egyszerű leíró kép kerül a helyére (vö. Szathmári 1994).

<i>De az alkony üszköt vet fejére,</i>	
<i>S olyan, mintha égne s folyna vére.</i>	
<i>Только кроны от зари багровы,</i>	'Csak a koronák vörösek az alkonytól
<i>Будто кровь струится из думбовы.</i>	Mintha vér szivárogná a tölgyesből'

A grammatikai szinten létrejött módosulások egyrészt a két nyelv tipológiai eltéréseinek következményei, másrészt a költő-műfordító egyéni ízlésének megfelelő, szubjektív választásából következő módosítások. Például a magyar *megállék, megbotolják, hangzék, kitekinték* archaikus igealakokat nem archaikus alakokkal adja vissza a fordító. Jelentős grammatikai jelentésmódosulást eredményezett a fordításban a mozzanatos ige helyett alkalmazott folyamatos ige is:

<i>Semmi zaj. Az ünnepélyes csendbe</i>	
<i>Egy madár csak néha füttyentett be.</i>	
<i>Все молчало. Замерла вода.</i>	'Minden hallgatott. Megdermedt a víz.
<i>Лишь свистела птица иногда.</i>	Csak néha füttyült egy madár.'

Közismert, hogy Petőfi szövegeinek jelentős része erősen retorizált. A *Tisza* című vers is ezek sorába tartozik. A fordító azonban az **apostrophéval** kombinált **variációs ismétlés** elhagyásával gyengíti a konatív retorikai funkciót. A következő célnyelvi szövegrészbe két olyan adjekciós alakzatot is betold, amelyek nem voltak a forrásnyelviben: a *hatalmas nyelvünk* jelzős szerkezetet, valamint a *szótlan beszéd oxymoront*.

*Oh természet, oh dicső természet!
Mely nyelv merne versenyezni véled?
Mily nagy vagy te! mentül inkább hallgatsz,
Annál többet, annál szebbet mondasz.–*

<i>О природа, с языком твоим</i>	' Ó természet, a te nyelvédhez
<i>Наш язык могучий несравним,</i>	Hatalmas nyelvünk nem hasonlítható
<i>Ты молчишь, но речи бессловесной</i>	Hallgatsz, de szótlan beszédre
<i>Внемлет слух, как музыке чудесной.</i>	Figyel a fül, mint egy csodás zenére.'

3. Az angol fordítás

Az Emil Delmar által készített angol fordításban is megfigyelhető, hogy a forrásnyelvi szöveg alakzatai nem mindig azonosak a célnyelvi szövegben lévőekkel. A 3. versszakban az **interpozíció** nem kerül át az angol szövegbe: *Sima tükrén a piros sugárok / (mint megannyi tündér) táncot jártak*. Ezáltal a megszemélyesítés eltűnik, és a forrásnyelvi szövegben nem szereplő betoldással új alakzat, **gradáció** jelenik meg:

<i>Crimson rays upon polished mirror</i>	'A bíborvörös sugarak a sima tükrön
<i>Lead the fairy dance now near, now nearer,</i>	Tündér táncot járnak hol közel, hol közelebb,

Az eredeti szövegben szereplő *piros* színjelző melléknév helyett annak szinonimája kerül a fordításszövegbe. Új adjekciós alakzatként pedig a *now near, now nearer* **szinonimikus ismétléses szerkezet** jelenik meg, amely egyben **gradáció** is. Talán a mozgás erősítése volt a fordító szándéka ezzel a betoldással. Ugyancsak betoldás az angol szövegben a *silver* melléknévi jelző, amely a *silver chatter* 'ezüst csengés (csicseregés)' jelzős szerkezetben a látási és hallási érzékelést összekapcsoló **szinesztézia**. Ezáltal erősödik a színszimbolika a célnyelvi szövegben a forrásnyelvi szöveghez képest. Jó példa a színszimbolika módosulására a következő versszakban a *sárga fővenyszőnyeg* angol megfelelője is: *saffron sands* 'sáfrány fővény', az 5. versszakban a *crimson splendour* 'karmazsin ragyogás', valamint a 6. versszakban a *mogyoró s rekettyebokrok tarkán* sor fordításaként, a *motley bushes* 'tarka bokrok' részletezésére, konkretizálására létrejött adjekciós alakzat, a különböző színnevekkel kiegészülő **expláció** is: a *yellow broom* 'sárga rekettye', a *red hazel* 'piros mogyoró', a *green rushes* 'zöld sás'.

Több szemantikai csere fordul elő az oroszhoz hasonlóan az angol fordításban is. Például az 5. versszakban a magyar *néma méltóságban* metafora helyett az *in regal starkness* 'a királyi (fejedelmi) némaságban'. A két jelzős szerkezettel kifejezett metafora között az összekötő szemantikai jegy a *méltóság*, amelyet az angolban a *regal* jelző érzékeltet. Az oroszhoz hasonlóan az angol szövegrészletben is elmarad a variációs ismétlés a következő versszakban:

Ó természet! Oh dicső természet!
Mely nyelv merne versenyezni véled?

Ugyanakkor az angol szövegrészben betoldásként a költő személye jelenik meg:

<i>Nature, Oh how can a poet praise thee!</i>	'Természet, Oh hogyan tud(na) a költő dicsérni téged!'
---	--

Kisebb szemantikai módosulással ugyan, de az **antitézis** alakzata megőrződik a fordításban:

<i>What magnificence! the more thy quiet,</i>	'Mily nagyszerűség!
<i>More and more thy words of beauty riot!</i>	Mennél csendesebb vagy,
	Annál gyönyörűbben zengenek a szavaid!'

A célnyelvi szöveg utolsó előtti versszakában elmarad a megszemélyesítés, csak a *deluge* 'árvíz' szó háromszoros **ismétlése** van jelen. A fordító az angol szövegvari-

ánsba betoldja a magyar szövegvariánsban nem szereplő *wild commotion* 'vad fel-fordulás' metaforikus jelzős szerkezetet. Az utolsó versszakban pedig a vízió komplex képét **gradációval** egészíti ki:

Tisza sweeps the prairie, how she cackles, 'A Tisza rohan a prérin át, hogy vi-
hog
Screeches, howls until the dam is broken, **Sívít, bömböl,** míg a gát szétsza-
 kad.'

4. Összegzés, a fordítások értékelése

Az elemzett Petőfi-szövegekben az alakzattársulásokat alkotó leggyakoribb adjekciós alakzatok a **gradáció, expléció, ismétlés, szinonímia**, valamint az ezekhez társuló, az ismétléses alakzatok körébe is vonható **antitézis**.

Petőfi költészetének fontos alakzatai az olyan hasonlatok és megszemélyesítések, amelyeknek alkotóelemei között nagyon közeli szemantikai kapcsolat van, azaz igen kicsi a távolság az alakzatot alkotó komponensek denotatív jelentései között. Szövegeinek képszerűségére jellemző az olyan jelentésátvitelek alkalmazása, amelyek annyira közel állnak a köznyelvi és a lexikalizálódott grammatikai alakzatokhoz, hogy első olvasásra nagy részük nem is hat már költői képnek (vö. Martinkó 1973). Ezen nem is nagyon csodálkozhatunk, hiszen a mai olvasó már azon a nyelven kommunikál, amelyet nagyrészt Petőfi formált ilyenné (vö. Szathmári 2005).

Az elemzett célnyelvi szövegek a kisebb-nagyobb módosulások ellenére kommunikatív ekvivalensei a forrásnyelvi szövegnek, mivel a szöveg egyes részeiben végrehajtott változtatásokat szövegszinten kompenzálja a fordító.

Irodalom

- Hinrikus, R. - Kronberg, J. 1999. *Short Outlines of Book Peeter Torop Cultural Signs*. Tartu: Ilmamaa.
www.einst.ee/historic/literary/reviews/book_torop_01.html
- Klaudy K. 1997. *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Második, bővített kiadás. Budapest: Scholastica.
- Lőrincz J. 2006. *Petőfi-versek és műfordításaik alakzatainak vizsgálata. Az alakzatok világa* 19. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Martinkó A. 1973. *Petőfi nyelve kora ízlésének tükrében*. MNy. LXIX. évf. 4. 385–407.
- Popovič, A. 1980. *A műfordítás elmélete*. Bratislava: Madách.
- Szathmári I. 1994. *Stílusról, stilsziktikáról napjainkban*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szathmári I. 2005. Petőfi és irodalmi nyelvünk. In: Tátrai Sz. és Tolcsvai Nagy G. (szerk.) *A szűkebb és a tágabb haza nyelve. Néprajzi és irodalmi tanulmányok*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék. 231–241.

Források

- Delmar, E. 1948. The Tisza. In: Reményi J. E. (szerk.) *Sixty poems by Alexander Petőfi*. Published under the auspices of the Petőfi Society of Budapest. 38-39.
- Levik, V. – Левик, В. 1973. Тисса. In: Геребен Кун А. (szerk.) *Собрание сочинений в 3 томах.* Будапешт: Корвина. 191-192.

Szöveg-világ-fordítás¹

Medve A. Zoltán

1. Világ

Esterházy ún. világszerű nyelvszemléletének működési mechanizmusát – amely szerint egy szó jelentése megegyezik a szó nyelvben való használatával – legtöbbször a szöveg szintjén is érvényesíti: az adott (vendég)szöveg intertextuális és kontextuális hálózatba helyezve kapja meg „végső” jelentését. Esterházy D. *Kiš Dicső halál meghalni a honért* című novelláját „tartalmi” szempontból illeszti először a nagyon erős intertextuálisú *Bevezetés a szépirodalomba*, majd a *Harmonia caelestis* című művébe. Ez utóbbiban már a szöveg kontextusa a meghatározóbb, a novellát egy nagyívű regény szemantikai és grammatikai szempontból szerves részévé teszi.¹

A *Bevezetés...*-beli *Kiš*-novella, valamint a teljes *Harmonia...* horvátul is megjelent; a fordítások – a nyelvek közti különbségből adódó kisebb szükségszerű eltéréseken kívül – szinte teljesen megegyeznek.² A klasszikus történetet elmesélő szöveg szigorú értelemben vett fordításelméleti és -technikai kérdéseket nem vet fel. A humboldti probléma (minden megértés egyben félreértés is, minden gondolattal és érzellemmel való azonosulás egyben az utak szétválása is), valamint Schleiermacher hermeneutikai alapelvének (nem a megértés, hanem a félreértés adódik magától) veszélye ez esetben a minimumára csökken. A kérdés tehát az, hogy miként lehetséges, hogy a különböző intertextualitások és az eltérő kontextusok ellenére a fordítások és az eredeti szinte szóról szóra megegyeznek.

Az Esterházy gróf kivégzése előtti utolsó estéjéről szóló egyik történetnek az „egyetemes emberi”, valamint a közép-kelet-európai hagyomány, a közös múlt és kulturális emlékezet, a nyelvekben is hasonlóképpen tükröződő ismeretek és tapasztalatok adják a közös „magját”.³ A szövegekben központi helyet elfoglaló „végső dolgok” kérdése nem változik meg a fordítás hatására – a hozzájuk vezető utakat és magukat a „végső dolgokat” elgondolhatjuk különbözőképpen, de ahogy arra G. Steiner is figyelmeztet Hölderlin „minden szöveg fordítás vagy átírás” gondolatával kapcsolatban: a teológia és a gnózis kijelölik a határokat, vannak dolgok, amelyeket csak átírni tudunk. Parafrázisuk vagy megváltoztatásuk blaszfémia, de legjobb esetben is hazugság volna.⁴

2. Szöveg

Esterházy hagyományra épülő, alapvetően nyelvfilozófiai megalapozottságú szövegszerű írásmódjának egyik legerőteljesebb folytatója Garaczi László. Mind Esterházy, mind Garaczi sokszor a nyelv felkínálta többértelműségekre és szójátékokra épít. Lényeges különbség kettejük közt, hogy Garaczi sokszor már-már saját meta-nyelvét hozza létre; írásaiban a nyelv tulajdonképpen nem a valóságra utal, „hanem

¹ Három magyar irodalmi szövegtípus horvát nyelvre való fordíthatóságának vázlatos vizsgálata

maga a valóság” (Abody 1994:158). A primér valóságot megsemmisíti, átalakítja és szerteágazó vonatkozásrendszerekként, saját valóságaként teremti újra. A legtöbb Garaczi-szöveg esetében szinte lehetetlen eldönteni, hogy az adott nyelvi egység denotátumáról, konnotátumáról, ezek szétválaszthatatlanságáról vagy ellentmondásosságáról van-e szó – „a jó stílus szüntelenül koptatja a nyelvtant, az elfogadott nyelvhasználatot, az érvényben lévő nyelvi normát.” (Ortega 2000:128) A hagyomány Garaczinál döntően nem a szöveg egyik szervezőelveként jelenik meg (mint Esterházynál), hanem olyan elemként, amelyet döntően az új világot megteremtő szöveg és nyelv szervez.

Garaczi írásai viszonylag jól fordíthatók; horvatra való átültetésüket az is megkönnyíti, hogy ’80-as, ’90-es évekbeli szövegei formailag és tematikailag jól illeszkednek az adott kor horvát „urbánus” prózájához.⁵ Ugyanakkor a horvát és a magyar nyelvek közötti grammatikai különbségek miatt a magyarnál konkrétabb horvát (illetve bármely szláv) nyelvre történő fordítás esetében a nyelvi elemek bonyolult és egyéni asszociációra épülő hálózatai szükségszerűen veszítenek lényegi sokrétegűségükből.

3. Szövegvilág

Parti Nagy Lajosnak szinte nincs olyan szava, amelynek felszíni struktúrája már önmagában ne hordozna mély szemantikai mezőket: szövegei „egyidőben bontakoztatnak ki szociografikus fikciójú univerzumokat és egy csinált, kitalált törvényű szövegvilágot” (Thomka 1997: 363). Írásainak disszonáns harmóniáját/harmonikus disszonanciáját az adja, hogy lényegében a foucault-i utópia és heterotópia metszéspontján helyezkednek el.⁶ Egyfajta szövegszervező meta-performatív gesztussal „megcselekszi a nyelvet” (Balassa 1995: 73), így önmagát legtöbbször „lefordíthatatlanná teszi”, s ellehetetleníti a fordító Ortega szerinti feladatát: „Minden nép elhallgat némely dolgot, hogy elmondhasson mást. (...) Innen ered a fordítás roppant nehézsége: épp azt próbálja elmondani egy adott nyelven, amit az igyekszik elhallgatni” (Ortega 2000: 144-145). Parti Nagy számára ott kezdődnek a dolgok, ahol számunkra – mind fabulárisan, mind nyelvileg – véget érnek. Személyes látásmódja, nyelvének állandó hapax legomenonjai az aktuális valóságot, az irodalmi hagyományt és a nyelvi neologizmusokat referenciális szinten is szimbiotikusan egybeolvasztják.⁷ A *Rókatárgy alkonyatkor* (Lisičja stvar u sumrak) az utóbbi idők egyik legkomplexebb és legrejtélyesebb magyar verse, zsúfolva szinte lefordíthatatlan elemekkel.⁸ Ezek közül most csak pár tipikus példát áll módunkban bemutatni.⁹

3.1 Grammatika: nemek és névmások

8. vsz.: *koje će stropošati (rogy le majd)* – a *koje* (nn., tsz.) egyértelműen a *nadrágra* vonatkozik (*hlače* – pl. tant.); a magyar szövegben nem szerepel névmás: az ígéhez az eredetiben egyforma eséllyel tartozhat a *rókatárgy* és a *nadrág* is.

9. vsz.: *visjet će mu krila (lóg a szárnya)* – a magyar szövegben a *rókatárgy* és a *vad* egyaránt lehet a birtokos. A horvátban a *mu* nem utalhat egyikre sem, mivel mindkét főnév (*lisičja stvar*, *divljač*) nőnemű. Leginkább az feltételezhető, hogy a *krila* (szárny) szó miatt – a magyartól eltérően – a lehetséges birtokos egy hím(nemű) madár.

14. vsz.: *dok bi bila lakša (mikorra könnyű volna)* – a *lakša* (nn. – könnyebb) szó a horvátban egyértelműen a rókatárgy jelzője, míg a magyar szövegben nem dönthető el: értelmezhető általánosságban az emberre vonatkoztatva, de társítható a rókatárgyhoz is.

3.2 Grammatika és szemantika közt

11. vsz.: *frakkot ölt / nyelvet ölt (obuče frak / isplazi jezik)* a horvátban megoldhatatlan, nem használható az *isplazi* ige '(ruhát) felhúz', sem az *obuče* '(nyelvet) ölt' jelentésben.

13. vsz.: *éjszakára – (do noći)* A *do noći* a horvát nyelvben kizárólag az 'amikor' az éjszaka eljön'-t jelenti; nem használható – mint a magyarban – az 'amíg az éjszaka tart' értelemben.

19. vsz.: *a lőpor könnyű béke (laki mir baruta)* A magyarban itt több mint valószínű, hogy azonosításról van szó (*a rókatárgy = a lőpor könnyű béke*), ám nyelvtanilag a szerkezet hibás. Egy másik lehetséges értelmezés: a versszak utolsó sora (*a lőpor könnyű béke*) sem grammatikailag, sem tartalmilag nem kapcsolódik az előző háromhoz, hanem egy önálló kijelentés, miszerint a „lőpor = könnyű béke”. Tehát a következő quasi-közhelyet kapnánk: *A rókatárgy (...) muslincafüst / (és ettől függetlenül) a lőpor könnyű béke*.

A horvátban a mondatstruktúra a létige (*biti/je*) kötelező használatával megoldott: *Lisičja stvar je (...) laki mir baruta* – a szerkezet a tartalmat korlátok közé szorítja, a jelentés egyértelművé válik. Az azonosítás ilyen formában a magyar viszont birtokos szerkezetet alkalmaz: a rókatárgy a lőpor könnyű békéje. Legvalószínűbb tehát az, hogy ez esetben a horvát nyelvbe át nem vihető nyelvi – nyelvtani és szemantikai – játékról van szó: Parti Nagy Lajos a *béke* szót birtokjellel ellátott alakként kezeli – a *lépe – lépe, szék – széke* stb. analógiájára –, amelynek töve a *bék-*.

3.3 Szemantika és konnotáció

5. vsz.: ebben a versszakban vonatkozások egész hálózata található: *rókatárgy mutat (lisičja stvar pokazuje)*; óra mutat (*sat pokazuje*); óra méri (*sat mjeri*); *rókatárgy méri (lisičja stvar mjeri)*.

Egy rókatárgy mit is mutat (Što li pokazuje lisičja stvar): magyarul a *mutat* (mutat valamire/valamit; hogy néz ki, mire utal) és a *méri* (időt mér; méreget/felmér) egyaránt kapcsolatban állhat a rókatárggyal és az órával – ennek a jelentéshálózatnak az átvitele a horvát nyelvbe megoldhatatlan, a két ige – *pokazuje* (*mutat*); *mjeri* (*mér*) – csak egymástól eltérő jelentésben használható. A versszak szerteágazó jelentéshálózata a horvátban nem adható vissza.

11. vsz.: *újrátölt ([pušku] puni)* – *tölteni (puniti)* lehet a puskát, ahogy a fordításban konkretizálódott, ugyanakkor a magyarban ez nem explicit: a vers kontextusából ugyanekkora eséllyel lehet szó arról is, hogy borral stb. tölt meg újra valamit.

13. vsz.: *vörös* – a *vörös* szó nem szerepel a fordításban, holott a vers egyik kulcsszava. *Mennyi másnapos vörös*: a *másnapos* és *vörös* egyértelműen a vörösborra utal, de maga a *vörös* szó a rókat, a vért, az őszi levelek színét, az alkonyatot is aszociálja. A *vörösbor* horvátra fordítva – *crno vino* ('fekete bor') torzítná a vers hálózatait.

15-16. vsz.: *kacsók / kacsok / rókacsók (sitne ručice / lisičji poljubac / vitica [grožda])* – igen erőteljes rímhelyzetbe hozott szavak: határozott játék – aminek a horvátban nyoma sincs.

17. vsz.: *ujjhold (mladi mjesec)* – ismét többszintű szójáték: a horvátban szereplő *mladi mjesec* jelentése 'újhold'. Az *ujjhold* alak – a pld. sarló alakú hold analógiájára – *mjesec u obliku prsta* lenne: Parti Nagy ismét átvihetetlen módon játszik a szavakkal: *új (novi)*; *ujj: (prst)*; és a kulturális allúziókkal: a *Nyugatot* „újraélesztő” *Újhold (mladi/novi mjesec)* címmel.

Jegyzetek

¹ „A fordítás voltaképpen nem egyéb, mint egyfelől az értelmezésnek, másfelől a szövegközöttségnek, sőt a legtágabb értelemben vett idézésnek sajátos esete.” (Szegedy-Maszák 1995:27) Német fordításban a könyv intertextualitása referenciálisan is olvasható: a könyvhöz mellékelt *Marginalien* a vendégszövegek szerzőit és címeit is tartalmazza.

² Lásd: Esterházy 2000, 2004.

³ „A fordítás ahelyett, hogy megerősítené azokat a határokat, melyek nemzeteket, kultúrákat, nyelveket és szubjektivitásokat választanak el egymástól, megmutatja, hogy ezek a határok elmosódottak.” (Simon 2004:213-214).

⁴ A *Talmud* szerint egyetlen betű megváltoztatása az egész szó jelentését megsemmisíti; egyetlenegy szó megváltoztatása a *Tórában* alapvetően veszélyeztetné az ember és az Isten közötti viszonyt stb. - vö.: Steiner 2005:207-210.

⁵ Benjamin véleményét, miszerint „...a tartalomnak a nyelvhez való viszonya teljesen más az eredetiben és a fordításban” (Benjamin 1980:78.) Derrida is osztja: „a le nem fordítható lényegi mag nem a tartalom, hanem a kapcsolat a tartalom és a nyelv között...” (Derrida 1994:122).

⁶ „Az utópiák vigasztalóak: mivel nincs valóságos helyük (...), birodalmukban széles sugárutakat nyitnak, pompás kertekkel (...), az álmokon keresztül vezet hozzájuk az út. A heterotópiák (...) nyugtalanítanak (...), aláaknázzák a nyelvet (...), szétzúzzák vagy összekeverik a közneveket (...), lerombolják a »szintaxist«...” (Foucault 2000:12).

⁷ Ortega szerint az író „egyszerre két olyan dolgot valósít meg, amit látszólag nem lehet összebékíteni: (...) egyszerűen ír, ugyanakkor módosítja a megszokott nyelvhasználatot” (Ortega 2000:131).

⁸ Ha valahol, e vers fordítása esetében igen fontos szerepet játszik a fordítás négy hermeneutikai fázisának – szöveggel szembeni kezdeti bizalom; a támadás és extra-hálás; az idegen „értelem” meggyökereztetése az új nyelvi-kulturális mátrixban; a két szöveg közti felborult egyensúly visszaállítása – utolsó két lépése. (Vö.: Steiner 1992:312-435).

⁹ Lásd: Parti Nagy 1995; 2003.

Irodalom

- Abody R. 1994. A légy szeme. In: Károlyi Csaba (szerk.) *Csipesszel a lángot*. Budapest. 149-166.
- Balassa P. 1995. Liedérc. *Nappali ház* 1995/4. 71-77.
- Benjamin W. 1980. A műfordító feladata. In: *Angelus Novus*. Budapest. 69-86.
- Derrida, J. 1994. Bábel tornyai. *Pompeji* 1994/4. 98-133.
- Foucault, M. 2000. *A szavak és a dolgok*. Budapest.
- Ortega y Gasset, J. 2000. A fordítás nyomorúsága és nagyszerűsége. In: *Hajótöröttek könyve*. Budapest. 127-158.
- Simon, Sh. 2004. A kultúra és a fordítás határainak újragondolása. In: N. Kovács T. (szerk.) *A fordítás mint kulturális praxis*. Pécs. 175-215.
- Steiner, G. 1992. *After Babel*. Oxford University Press.
- Steiner, G. 2005. *Bábel után*. Budapest.
- Szegedy-Maszák M. 1995. Az irodalmi mű alaktani hatáselméletéről. In: „*Minta a szőnyegen*”. Budapest. 24-66.
- Thomka B. 1997. Határoltság, pontosság és arány. *Jelenkor* 1997/4. 360-366.

Források

- Esterházy, P. 2000. Al je dično za domovinu mrijeti. *Quorum* 2000/5-6. 174-179. Marijeta Vereš fordítása.
- Esterházy P. 2004. Harmonia caelestis. Zagreb. Xenia Detoni fordítása.
- Parti Nagy L. 1995. Rókatárgy alkonyatkor. In: *Esti kréta*. Pécs. 372-375.
- Parti Nagy, L. 2003. Lisičja stvar u sumrak. In: Zoltán Ágoston (szerk.) 2003. *Jelencore*. Osijek. 140-143. Kristina Peternai fordítása.

Függelék

LISIČJA STVAR U SUMRAK

«*Lisica je lisica, lisica je lisica.*»

5. Što li pokazuje lisičja stvar,
u zapučku skriven **sat**,
mjeri vinarske obale
i krv kaplje s nje.

9. Lisičja stvar nisko leti
sve do vezica sare čizama
i ako se sakupi noćna divljač u potok krvi

RÓKATÁRGY ALKONYATKOR

„A róka az róka, az róka, az róka”

5. Egy rókatárgy mit is mutat,
mellényzsebében **óra**,
méri a szőlőpartokat
és vér csorog le róla.

9. A rókatárgy alant repül,
kötésig csizmaszárba,
s ha éji vad vértóba gyűl,

u jezeru krvi visjet će mu krila.

vértóba lóg a szárnya.

11. Lisičja stvar je da *obuče frak*
i rijetka je već, ako *jezik isplazi*,
jer boji se, često traži dopuštenje
ma koliko puta pušku **puni**.

11. A rókatárgy, hogy *frakkot ölt*,
és ritka már, ha *nyelvet*,
hogy fél ahányszor **újratölt**,
sűrűn kér engedelmet.

13. U lisičjoj stvari koliko **vina**
I koliko mamurnih sutradan
Lisičja stvar je muževnost
i da se *do noći* slomim.

13. A rókatárgyban mennyi bor
és mennyi másnapos **vörös**,
a rókatárgy a férfikor,
s hogy *éjszakára* eltörök.

14. Lisičja stvar je teškašenje
Dok bi bila lakša
Uzalud pokoji med iz mozga
ako je krhka, krhka, krhka.

14. A rókatárgy, hogy elnehéz,
mikorra könnyü volna,
hiába némi elmeméz,
ha lomha, lomha, lomha.

15. Lisičja stvar je krckanje
Kosti **sitnih ručica** u mufu
da već i ispred lijene puščane cijevi
na zemlju prasne.

15. A rókatárgy apró **kacsók**
csontroppanása muffban,
hogy már a lusta puszkacsó
elől is földre puffan.

16. Lisičja stvar je **lisičji poljubac**
na topli trbuh zemlje,
Lisičja stvar je **vitica** grožđa,
lavež trepavica.

16. A rókatárgy egy **rókacsók**
a föld meleg hasára,
a rókatárgy szőlő**kacsók**
szempillavakkanása.

17. Lisičja stvar da se oslijepi
iz srpa sira više nikad,
zjenica oka lukavo naobraženog
mladog mjeseca sjena.

17. A rókatárgy, hogy megvakul,
sarlóból sajttá már sose,
szembogara a ravaszul
kiképzett **ujjhold** hűvöse.

19. *Lisičja stvar je* tišina, mošt,
vino i vinogorje,
vino i pepeo, dim vinskih mušica,
laki mir baruta.

19. *A rókatárgy* a csönd, a must,
gerezna és vidéke,
bor és hamu, muslincafüst,
a lőpor könnyü béke.

A foucault-i kalligram „csapdái”

Sándor Katalin

1. Foucault összezáruló kalligramja

A híres *Ez nem pipa* című Foucault-tanulmányt a kép és a nyelv viszonyaira rákérdező szövegekben sűrűn emlegetik úgy, mint Magritte festményeinek, illetve a hasonlóság és az azonosság festészeti problémájának egyik hatástörténetileg igen termelékeny és provokatív értelmezését (vagy akár ekphraszisztát). A címét Magritte híres pipát mutató és az „Ez nem pipa” mondattal felülírt képéből kölcsönző szövegben mégsem csupán a Magritte-interpretáció az egyetlen kitüntetett hatástörténeti csomópont. Foucault szövege meglehetősen sok nyomot hagy a kalligramokról (figurális képversekről) való elméleti beszéden is. A Foucault-szöveg és az általa kitermelt reflexiók ütközési pontjai, átfedései pedig igen jól rámutathatnak a különféle kalligram-koncepciók és interpretációk apóriáira, zsákutcáira. Az alábbiakban főként a Foucault- szöveg kalligram-fogalmára kérdeznék rá, illetőleg az ezt létrehozó diszkurzív stratégiákra és a lehetséges tanulságokra.

A Foucault-olvasatokban a kalligram kapcsán a rácsatlakozások talán a következő szöveghelyekre a leggyakoribbak: „A kalligram tehát *tautológia*. Csakhogy a retorikával épp ellenkező módon. Ez utóbbi a nyelv bőségével operál...” (Foucault 1993: 144, kiemelés tőlem – S. K.). [...] „A dolognak, mivel kétszeresen is *utánaered*, kikerülhetetlenül *csapdát* állít a kalligram. Ilyen *szorításra* egyedül sem a beszéd, sem a kép nem lenne alkalmas. A kalligram kiiktatja a távollétet, amellyel a szavak képtelenek megbirkózni – az írás térbeliségét trükként felhasználva, a szavakra rányomja *jelöltjük* látható formáját”, a jelek „*előcsalogatják* a dolgot, amelyről beszélnek”, a szavak pedig „*előzve* a névtelen, kétértelmű, mozdulatlan jelenlétet, *kivetik* a jelentések *hálóját*, mely elkereszteli, meghatározza, a beszéd univerzumában *rögzíti* az alakot” (Foucault 1995: 144–145, kiemelések tőlem – S. K.). [...] „A kalligram *egy és ugyanazon dolgot kétszer mondja (bár egyszer is elég lenne)*” (Foucault 1993: 146, kiemelések tőlem – S. K.).

Egy ilyen igen sajátosan megképződő kalligramot Foucault szerint Magritte először „titkon létrehozott, utóbb gondosan *lebontott*” (1993: 143–144, kiemelés tőlem – S. K.) A kalligram felbomlásával Magritte-nál „a szöveg..., mely korábban a képbe nyomult, újra elfoglalta *természetes helyzetét*”, vagyis „Magritte a dolgokat újra *a helyükre* rakta” – írja Foucault (1993: 145, kiemelések tőlem – S. K.), és közben a nyelv és kép közti minden hagyományos viszonyt összezavart.

2. Összezáruló diszkurzus?

Foucault szövegének kapcsán néhány kritikai olvasat már a Magritte-képnek a kalligramra utalását sem tartja túl meggyőzőnek. Ennek véleményem szerint az is a magyarázata lehet, hogy Foucault-nál a kalligram mint eredet a Magritte-kép felől konstruálódik meg egy olyan érvrendszer érdekei szerint, amely a kép értelmezésében valami zártnak (a kalligramnak) a kép általi felnyitását / felnyílását emeli ki. A Magritte-kép és a kalligram így egy túlságosan feszes, zárt, oksági, magyarázó és

kronologikus viszonyba állítódik, amely kizárni tűnik más olyan kép és nyelv viszonyokat, amelyeknek szubverzióját a Magritte-kép ugyanúgy végrehajthatja (pl. szöveg és illusztráció, kép és képaláírás stb.). Másrészt ez az „eredeti”-ként feltüntetett kalligrammatikus művelet, amely az olvasás egy alakzata, Foucault tanulmányában folyton a produkció, a „titkos” szerzői intencionalitás döntésébe fordul át.

Meggyőzőbbnek tűnnek azok az olvasatok, amelyek a Magritte-képek „végtelen szériában futó” azonosságokat (és nem hasonlóságokat) termelő retorikai működéseit nem egy kalligrammatikus eredetre vezetik vissza. Lisa Lipinski például úgy gondolja, hogy a hasonlóság és afirmáció alapú nyelv és kép közötti megegyezések helyett itt a kép és szó olyan sajátos fluxusáról, rizomorf szétterjedéséről lehet szó, amelyben a nyelv és a kép identitásai és viszonyai sem nem szükségszerűek, sem nem elmozdíthatatlanok, amelyben az igaznak és a hamisnak a kérdését a modell, az eredet, a transzcendens vonatkozási pont hiánya felfüggeszti (Lipinski 1995). A rizomorfikus folyamat, amely megbillenti a tudás arboreális, hierarchikus modelljét, nem vezethető vissza a kalligram-eredetre, antigenealogikusan létesül. Így ez a perspektíva nem egy elvont kalligram-fogalom felől, hanem Magritte olyan festményei felől kérdez rá az *Ez nem pipára* is, amelyek szintén eltolódásokat, repedéseket ékelnek a szó és kép között feltételezett megfelelésbe.

Ehhez képest Foucault-nál a kalligram a Magritte-kép egyfajta negatívjaként, viszájaként képződik meg, nem kalligram-olvasatok gyakorlatából, hanem a sajátos Magritte-értelmezés érdekei szerint. Így amíg Magritte-nál a kép és a szó egy nem egyező, kisikló, rizomorfikus, flux-szerű folyamatban, termékeny résekben terjed szét, addig a kalligram a megfelelés, az egybevágás, a zárt struktúra, a jelenlét, a rögzítettség oldalára kerül. S ezen az oldalon éppen a kalligram-fogalmat létrehozó diszkurzív stratégiák elleplező, kizáró munkája által maradhat meg: úgy, hogy egyetlen olyan kalligrammal sem számol, amely nem a nyelv és kép közti megfelelés retorikája szerint (a jelölt „csapdajaként”) működik, hanem épphogy kedvez a szöveg és a látvány közötti kitéréseknek, szétcsúszásnak, jelentésszóródásnak vagy -kontaminációnak.

3. Kalligram-retorika és idealizált „vadászat”?

A Foucault-szöveg kritikái nem véletlenül róják fel azt, hogy alapvetően egy idealizált kalligram-fogalommal (Harris 2005: 185) argumentál. A kalligram olyan elvont, idealizált, és tehetnénk hozzá: történetiség feletti konstrukció lesz, amelynek tarthatóságát éppen az garantálja, hogy nem ad szót egyetlen konkrét kalligram-olvasatnak, a szó és kép viszonyok egyetlen történeti diszlokációjának sem, hogy alapvetően spekulatív, metafizikai. (Ezzel szemben Foucault az afirmatív hasonlóság (*resemblance*) és az önmagába visszaforduló azonosság (*similitude*) problémáját a nyugati festészetben történeti áthelyeződések folyamatában nézi meg, és ebből konkrét festményekre kérdez rá.) Így nem meglepő, ha Hártó Gábor szerint is Foucault „mértéktelenül felértékeli a kalligramot” (1995: 206), amikor azt képesnek tartja a jelölt utolérésére, hogy aztán Magritte festményére oszthassa a „névadás szubverziójának” (1995: 206) szerepét.

A kalligramnak ez a felértékel(őd)ése mintha egy látens metafora által alakított szövegben beszélődne el. A metanyelv trópusaiban a kalligrammatikus működés a jelöltre állított csapda, sőt az üldözés, a vadászat allegóriájában íródik (lásd fentebb,

2. bekezdés), vagyis úgy, mint ami a jelölőgyakorlat temporalitását, az olvasásgyakorlatot rövidre zárja, és ugyanazon jelölt felé tereli. A Foucault-i kalligramfogalmat így egy olyan nyelvszemlélet hozza létre, amely ez esetben a nyelv áttetszőségét állítja, kiiktatja a jelölés és közvet(ít)ettség mozzanatát, és bíz a nyelvi és képi jelölők jelöltre és jelenlétre, a dolog közvetlen azonnaliságára válthatóságában. Továbbá e szemlélet nem számol egy olyan képiséggel sem, amelyben a kép sem nem dolog, sem nem nyelvi értelemben vett jel, hanem a kettő közti permanens átmenet, amelyben a lét és a megjelenés momentuma szétválaszthatatlan (vö. Boehm 1993). A jelöltre záródó kalligram fogalma így végül a referencialitás félelmét, az értelmezés egyértelmű megfeleltethetőségektől, a jelölt előállításától való féltését is színre viszi, amely erősen emlékeztethet a mitchelli ekphrasztikus félelem (1994) működésére, amely az ekphraszisz képet *megjelenítő* erejének szegül ellen. Csak-hogy a Foucault-szöveg ezt meglehetősen kritikátlan módon műveli, hiszen túllépve a jelölésfolyamaton beszél egy olyan jelölt utolérhetőségéről, amely ugyanaz, identikus a nyelvi és a képi reprezentáció esetében.

A csapda, az üldözés trópusaiban a kalligram egyfajta utópikus (és erőszakos) reprezentációvá íródik. W. J. Thomas Mitchell Foucault nyomán azt írja, hogy a kalligram a tudás mint hatalom egy alakzata, amely a kettős reprezentáció utópiája felé tör (1994: 70).

4. Természetes(sé konstruált) helyek és „helytelen” anomáliák?

Véleményem szerint Foucault értelmezésében a kalligram amiatt is „erőszaktevés”, határsértés, utópia, a képet és nyelvet elválasztó termékeny sávnak a beszínpantása, mert a nyelv és a kép ún. „természetes helyzetét” (Foucault 1993: 145) egy hibrid reprezentációban zavarja össze. Magritte az, aki Foucault szerint végrehajtja a nyelv és kép helyére rakását, hogy aztán így billentse meg ezek hagyományos viszonyait. Vagyis a kalligram egyfajta felbontandó, fegyelmezendő anomália a nyelv és a kép természetes rendjében. A természetes (effektus) pedig éppen a természetes konstruáltságának elfedése. Annak a konstruáltságnak az elfedéséé, amely a Magritte-kép Foucault-olvasatának érdekei felől, illetve a kontaminált formák diszkurzív fegyelmezésének érdekei felől rögzítette a csapda trópusában a képszöveget, a kalligramot – így pedig szükség volt a zártságnak, az összezáródásnak egy olyan alakzatára, amely kifordítható, megfordítható a Magritte-kép javára, hogy annak nyitott, rizomorfikus működését megtámogassa.

A csapda tropikus megképződése és elbomlása együtt történik különféle metafizikai szembenállások, hierarchikus és (némileg) értéktelített oppozíciók megképződésével. A kalligram a jelentős, a negatív Másik oldalára kerül mint nyugtalanító hibrid, mint valami szó szerinti, mint az olvasás temporalitását feltartóztató statikus, zárt, rögzítő struktúra, amelyet annyi bírálat érhet posztstrukturalista diszkurzusokból. A kalligram az imagináció útjába álló képi jelenlét, valami másra utalt, modelltől megszabott hasonlóság, amely így nyilván a lebontandó, felnyitandó félen van.

A Magritte-kép Foucault-nál ezzel szemben végrehajtja a kalligram kibontását, feloszlatja az utópisztikus hibridet, a kép és szöveg hasonlóságalapú, afirmatív közös helyét önmagukon kívül semmire sem utaló, magukba visszahajló azonosságok nyitott és identitásokat széttördelő forgalmává, permanens áthelyeződésévé dekonstruálja.

Számos Foucault-értelmezés viszont egyszerűen nem kérdez rá a Magritte-képnek és a kalligramnak erre az oppozíciójára, nem olvassa a csapda-trópus konstruálásában a Foucault-i szöveg érdekeit, sőt politikáját. W. J. Thomas Mitchell pl. Lessing *Laokoónját* olvasva igen érzékenyen mutat rá azoknak a diszkurzusoknak az érdekeire, amelyek a kép és a nyelv vagy általában a médiumok specifikumait eleve adottként, egyfajta mediális szükségszerűségként, imperatívuszként tüntetik fel és fegyvelik azzal analóg módon, ahogy a hatalom / tudás rendszereiben a különféle társadalmi és kulturális formációk a nem, a faj, a nemzetiség stb. ideologikus struktúrái mentén rendeződnek (Mitchell 1986: 104–110). (Például Mitchell olvasatában Lessingnél az időbeli és térbeli művészetek lényegiként feltüntetett vonásai egy olyan kulturális térképen vannak elosztva, amelyen az időbeliséggel, temporalitással, logosszal, beszéddel, cselekvéssel kapcsolatos értékek a protestáns Anglia és Németország, a térbeli művészetek jegyei, statikusság, szépség, a beszéd és cselekvés hiánya a katolikus Dél felére került.). A kalligram Foucault-i olvasatában Mitchell mégsem látja a konstruáltságnak azokat a stratégiáit, amelyek egy trópus érdekében az erre potenciálisan rákérdező kalligramokat kizárják, elfedik. A kalligram így Foucault nyomán Mitchellnél is megmarad a tudás mint hatalom egy alakzatának, mely a reprezentáció utópiáját célozza, s az utópia beteljesítésén, a jelölt utolérésén munkálkodva rögzül egy zárt, az olvasás temporalitást fenyegető struktúrában.

5. Kalligramok hozzászólása a foucault-i „csapdához”

Nem nehéz belátni, hogy a tautologikus, redundáns és történetiségen kívüli csapdaszerű kalligram fogalma a képi figuralitás és a nyelv viszonyának történeti áthelyeződései, ezek eltérő olvashatósága felől igen könnyen elbomolhat. Még a gyakran zárt képverseknek nevezett barokk figurális képszővegek (pl. a rózsza, csillag, kerék formájú képversek) sem mindig rögzülnek egyfajta Foucault által tételezett tautológiában, hanem éppen újabb jelölőkre utalódhatnak, hiszen allegorizáló képiségük egy ikonográfiai vagy szöveghagyomány működésére is hagyatkozik. Az Apollinaire-kalligramok vizuális líraiságának szemikus határozatlansága vagy a konkrét költészet számos, metapoétikai olvashatóságot is ajánló „figurálisabb” képszővege sem bizonyulna „befoghatónak” a csapdaszerű kalligram interpretációs alakzatával.

Ha konkrétabb példaként Tandori egyik figurális képversét emeljük ki, láthatjuk, hogy az miként függeszti fel azt a hipotézist, hogy a figuralitás per definitionem referencializáló úgy, hogy mindegyre kitér az egyértelműen referencializáló olvasás elől. A „Hat kis gyertya leég, de az örök világosság fényeskedik” (*Posztumusz játékszervény*) Tandori-versben együtt van a nyelv által kimondott gyertya (mint szó) és a figuratív képiség (stilizált gyertyakép a totószervények 1, 2, X kódjaiból). De az önmagát gyertyamód fogyasztó totószervény „áhítata” – amelyben az objet trouvé, a talált szervény még zavaróbb attól, hogy egyfajta kegytárgy és fényforrás szimbolikus terheltségű figurába transzponálódik –, oly módon keveri a többféle kontextust, olvashatóságot és rítust, amelyen a szerencsejáték talált tárgya és a liturgia talált idézete osztozik, hogy nem nyerhetjük vissza maradéktalanul egyik vagy másik identitását, stabil helyét, nem kontaminált olvashatóságát. Mindez nem egyértelműen a szövegen kívüli referencializálhatóság vagy egy öntörvényű fikcionalitás közül egyik vagy másik oldalnak, s így a kétosztatúságnak kedvez, hanem éppen a kettő közének, amely mindkét oldalról visszaránt, mindkettőt bomlasztja, elkeveri, idézőjelbe teszi.

6. Következtetések helyett...

...inkább azt emelném ki, hogy a csapda, a tautológia és a zártság egyéb alakzatait nem gondolom – a foucault-i műveletet mintegy ellentétes előjellel megismételve – univerzálisan érvénytelennek, sőt: számos kalligramban a nyelv és a kép versengése, az egymást kisajátító, rögzítő működések rövidre zárhatják az olvasás gyakorlatát úgy, hogy a nyelvet átrajzoló kép és a képet megnevező szó már nem tud elvárás-törlőként működni.

A foucault-i „csapda” trópusának gyenge pontja viszont éppen erőteljesen metafizikai, ahistorikus és definiáló működése. A kalligramról való foucault-i beszéd miközben a jelöltre záródó csapdaként viszi színre a kalligram retorikájának működését, ő maga is olyan definiáló (meta)diszkurzusként létesül, amely újratermeli egy hasonlóképpen erőszakos, mert rögzítő és kizáró reprezentáció működésmódját. Úgy, hogy a kalligramot per definitionem a szó és kép megfeleltethetőségeként, jelöltre zárulóként, történeti állandóként és voltaképp olvashatatlanként mutatja fel.

A csapdává írt kalligram pedig azt is láthatóvá teheti, hogy a képvers figurális az elméleti-kritikai beszédben, például az irodalom kánonképző diszkurzusaiban, kihívhat egyfajta „ikonoklaszta” viszonyulást, amely igen szubtilisan kísérelheti meg az anomália, a hibrid, a kalligram, a *képvers* fegyelmezését, széleken tartását. E szemléletből nyilván izgalmasnak bizonyulhat a nyelv és a kép közti minden „hagyományos viszony” összezavarása, szubverziója (ahogy azt Foucault-nál láttuk), de csak addig, ameddig a nyelv és a kép nem válik nyugtalanító, a homogén konstrukciók érvényességét kikezdő hibriddé, hanem természetesként feltüntetett helyén marad. Így megvégső soron e kalligram-fogalom színre viszi azt a Mitchell óta ekphrasztikus félelemnek (1994) nevezett diszkurzív szemléletet, beállítódást is, amely szerint a művészetközi, testvérműzsai viszonyok alapvetően promiszkusak. Egy ilyen diszkurzív beállítódás pedig olykor úgy kíséri meg fegyelmezni e promiszkuitást, hogy valamilyen „érdekek” felől megépíti a nyelv és a kép ún. „természetes” helyét és működésmódját, illetve azokat a kereteket, amelyeken belül a határ még átléphető.

Irodalom

- Boehm, G. 1993. A kép hermeneutikájához. (ford. Eifert Anna) *Athenaeum*, I. 4. sz. 87–111.
- Foucault, M. 1993. Ez nem pipa. (ford. Mahler Zoltán) *Athenaeum*. I. 4. 141–166.
- Harris, R. 2005. Visual and verbal ambiguity, or why ceci was never a pipe. *Word and Image*. Vol. 21. 2. 182–187.
- Hártó G. 1995. A grafikai mozzanat a szövegben. *Literatura*. 2. 204–212.
- Lipinski, L. 1995. 'When the trees of language are shaken by rhizomes' – in René Magritte's 'Les mots et les images'. *Word and Image* vol. 11. no. 3. 216–224.
- Mitchell, W. J. T. 1986 *Iconology. Image, Text, Ideology*. Chicago–London: The University of Chicago Press.
- Mitchell, W. J. T. 1994. *Picture Theory*. Chicago–London: The University of Chicago Press.

Illúziók és allúziók

Szerecz György

A századvég irodalmának problematikusságában is jellegzetes darabja Asbóth János *Álmok álmodója* című regénye. Mint kor- és nemzedéki dokumentumnak az irodalomtörténetben van megkülönböztetett helye; stiláris értékei pedig a műegészen túlnőni látszanak. Műfaji jegyei ill. biografikus utalásai alapján hol vallomásnak, hol művészregénynek tetszik. Kritikusai kezdettől szerkezeti, dramaturgiai megoldatlanságát kárhoztatták, elismeréssel méltatva ugyanakkor az elbeszélő megszólalásaiból kialakuló lélekrajzának virtuóz sokszínűségét (Németh 1995).

Mindez önmagában is elegendő indok lehetne arra, hogy a szöveg megismerésében a stílus vizsgálata kapjon prioritást. Egy stilisztikai bázisú elemzésnek ugyanakkor az a felismerés is kiindulópontja lehet, hogy a poétikus nyelvhasználatban azonosítható szerkezetek (alakzatok) nem külsődleges (díszítő) elemei a szövegnek, hanem jelentésgeneráló összetevői. Mivel a poétikus nyelvhasználat nem korlátozódik az irodalomra, sokkal inkább tekinthető a nyelv egyik szemantikai dimenziójának, így a kapott konklúziók nem csupán arra alkalmasak, hogy egy amúgy közepszerűnek tartott regény újraértelmezését és értékelését elősegítsék, hanem sok tekintetben általánosíthatók is.

Mivel epikus művel van dolgunk, melynek alapsémája az elbeszélt történet, vizsgálatunkat elsősorban az elbeszélő hitelességére fókuszáljuk. A szöveg túlnyomórészt – a dialógusokat leszámítva – egyes szám első személyben szólal meg. Ennek a banálisnak tetsző grammatikai vetületnek igen komoly következményei vannak. A szöveg ugyanis az igéi által egy személyiségbe záródik, a narratíva a múlt idő miatt visszaemlékezéssé, szubjektív emlékek tárlatává válik, a narrátor-szereplő személyisége, utólagos másként látása, az önigazolás igénye újra meg újra retusálják a történeteket. Végző soron az elbeszélés hitele bizonytalanodik el, hiszen nem mindegy, hogy egyetlen igazságként, vagy csupán a vallomástevő „változataként” fogadjuk el, amit olvasunk. „A főhős, Darvady Zoltán maga a regény narrátora is – a mű ilyenformán önelemző vallomásként fogható fel, melynek az önismeret a tétje” (Szilágyi 1994: 374). Az olvasó számára viszont a tét az, hogy hitelt ad-e az elbeszélő szavainak.

Ha a hitelességet a köznapi kommunikációs helyzetekben vizsgáljuk (pl. őszinte-e az udvarló, hazudik-e a politikus, valóban előnyös-e a felkínált életbiztosításkostrukció stb.), a kérdés leginkább mint igazságérték-probléma merül fel: ha a közlő hiteltelen, a közlemény is az. A hitelesség ill. hiteltelenség megítélése azonban nem mindig egyszerű. Az élőbeszédben a nonverbális jelek (a verbálisakat gyakran felülírva) lehetnek árulkodóak. Írásban viszont csupán a közlés módja, a stílus, a retorizáltság utal ugyanerre: egy keresetlen, élőbeszédszerű megnyilatkozás őszinteséget sugall, míg a hatásosan építkező szerkezetek, a virtuóz stíluspolifónia kimódoltságot, szerepjátszást. Az őszinteség logikailag is egyszerűbb megformálást eredményez, hiszen „magát adja”. Aki azonban hazudik vagy szerepet alakít, az folytonos egyeztetésre kényszerül, a szöveg pedig gyakorta „felfeslik valahol”, így

diszkrepancia, ellentmondás keletkezik. (A nyomozói keresztkérdések éppen ezért lehetnek hatékonyak, ahogy a szólás szerint is *a hazug embert könnyebb utolérni, mint a sánta kutyát*).

Esetünkben persze jogos ellenvetésnek látszik a történet fikció volta: számon lehet-e kérni az „epikai hitelt”? Az elbeszélés, a szereplői nézőpont kihatása a mű egészére itt is fontos szerephez juthat. Egy konvencionálisan fiktív történetben természetesen nem lehet célunk valamiféle abszolút igazságértéket tulajdonítani a szövegnek, ugyanakkor a mű épp e bizonytalanság által válhat teljessé, ugyan lezáratlan, mégis magában befejezett alkotássá. Henry James kisregénye, *A csavar fordul egyet*, alapjaiban erre a fogásra épül, ennek fényében válik a történetben minden viszonylagossá, lebegővé, bizonytalanná. Amilyen arányban csökken ugyanis, vagy kérdőjeleződik meg a könyvbeli elbeszélő hitele, olyan arányban növekedhet az elbeszélésé. Ha ugyanis a narrátort nem kell annyira komolyan vennünk, akkor a panaszosan rezignált hangból kihallhatjuk az iróniát, a kor és nemzedék rajzában fölsejlenek a parodisztikus vonások.

Mennyire tartható tehát hitelesnek Asbóth regényének narrátora? Részben felel erre az a körülmény, hogy a regényt át meg átszövik az életrajz, a korrajz szálai, a főhős fiktív alakját nehéz elválasztani alkotójától. Neve azonban, Darvady Zoltán, beszélő név. A családnév a *darvadozik/darvadoz* ige származéka, melynek értelmezése az ÉKSz² szerint: ’betegesen vagy szomorúan gunnyaszt; mélézva (beszélgetéssel) tölti az időt’. Jelzete szerint irodalmias kifejezés, ebben a jelentésben már a regény keletkezése előtt is használatos volt, a TESZ adata 1825-ből: ’búsan gubbaszt’. A Zoltán keresztnév uralkodói utalásával együtt ez így erősen ironikus felhangú. A hatást fokozza, hogy a nemesi titulus (szándékoltan) hibás eredeztetésű, hiszen szabályszerűen a regényben is szereplő Daruvár helységből kellene származnia. Amennyire a Darvady név elcsúszik a Daruvárytól, úgy különbözik a „darvadozás” a fájdalmas lemondástól. Ha Darvady hosszas, vallomásos áradozását figyeljük, ahogy hirtelen műtörténeti, esztétikai értekezésbe csap át, ahogy részletekbe bocsátkozva elemzi és kommentálja saját érzéseit (nehogy valaki félre találja érteni); ahogy jó előre megválasztja, hol miként viselkedjék, melyik kifejezés, vagy gesztus a leginkább helyénvaló, minduntalan olyan vonásaiba, megnyilvánulásaiba ütközünk, melyek őszintesége ellen szólnak, ugyanakkor személyisége mindvégig rejtve marad.

Asbóth regényének vallomásszerű narratívájában gyakran találunk példákat tematikus és stílusbeli diszkrepanciákra. A művészregények jellegzetes közhelye, ahogy az életből kiábrándult ifjú egyedül a művészetben talál kikezdhettelen értéket, amiben hinni lehet:

„Mostanság a dogék termeit pénzért mutogatják és bús a RIALTO. (...) Élet és öröm kihalt, minden csak árnya a múltnak, de a múltnak ez az árnya is szebb a jelen valónál – feledést, feledést...” (I.I.)

„Régebben az emberek élvezni tudták magát a pusztá létet is; Örülni tudtak az életnek magában is, és ez volt a valódi életöröm. Ma a lét lázas versennyé fajult, melyben könyörtelenül letiporják az elmaradót.” (I.II.) De ugyanez az a fiatalember, akinek „egy kis ingerkedés a faczipőben kopogó leányzóval, a ki

lágú és mégis ruganyos természetével, nemes metszésű arczával, élénk szemeivel, rongyokba burkolva, de rongyaiba is keccsel és bájjal burkolva olyan jól illik a hanyatló és elhanyagolt paloták ronda pompájához...” (1.II.) Az életre való rácsodálkozás nehezen fér meg a teljes kiábrándultsággal, hacsak nem szerep valamelyik. Hasonlóan „nem illik együvé” a következő két idézet sem: „Félek, rettegek, iszonyodom, hogy maholnap élet helyett csak gép fog létezni. A gépnek invasioját látom mindenütt, hódító elve tipor le mindent.” (1.II.) – ad hangot szorongásának az elbeszélő. De másutt mégis lelkesedik a technikaért: „Szeretem a vasutat. Társztalanul ülve, szeretek hosszas időn át keresztül robbogni térségeken, országokon. A mozdony óriás gépe pokoli sebességgel hegyen-völgyön, folyamon és téreken keresztül vontatja a hosszan elnyúló kocsisort, nem ismerve akadályt, tele erővel; tüzet okádó karcsú kürtőjében, nehéz emeltyűinek könnyű mozdulataiban, mi kísérteti báj; tüdőinek nehéz, de rendszeres lihegésében mennyi élet!” (1.I.) Ez a belefeledkező leírás, a gép bámulata szinte futurista esztétika, akár Walt Whitmannel is folytathatnánk: „Teljes fegyverzed, mértékes kattogásod és forradalmas dübörgésed, (...) Te a modern élet példája – jelképe a mozgásnak s erőnek”

(W. Whitman: Téli mozdony)

A stílus sokfélesége sem mindig mutat összhangot a deklarált elbeszélői attitűddel. A regény dramaturgiájában is kulcsszerepet betöltő személynek, a „mindeneknél drágább” (4/XI.) anyának írott levél olvastán meghitt hangot várnánk:

„Édes Anyám! Édes, szegény anyám!» »Elaggottan, elhagyatottan ülsz az ősi udvaron. Szomorúan néznek rád a DARUVÁRNAK fekete omladéka és bússabban tekintenek édes jó szemeid messze délnyugatnak. Nem lehetne örömed öreg napjaidban, csak fiadban. És fiadban, a kit a hogyan írod, könnyek között is kimondhatatlan örömmel és büszkeséggel hoztál a világra életednek legszebb napján, mi örömed lehetne benne? Ne óhajtsd látni, hervatag alakját, ne óhajtsd látni reményeid vesztét, büszkeséged összeomlását, egy nyomorúltat, a ki nem terjeszthet maga körül egyebet tikkasztó elégedetlenségénél. (...) De hogy haza térjek, azt ne kérd; semmi, semmi sincs, a mi vissza tudná tartani nem egyszer már felemelt öngyilkoló karomat, mint a rád gondolás.” (1.III.)

Már a megszólítás és a kezdő sorok archaizmusa, avatag retorikája jelzi a pózt: itt is szerepről, az anyját hön szerető és szeretve tisztelő fiú hálás szerepéről van szó.

A második könyv címében is jelzi, hogy a főhős vallomásait olvassuk. A gyermekkor hányattatásainak felidézése közben azonban ismerős jelenetre és kellékre akadunk:

„félíg kucsma, félíg barett, felhajtott karimájával elég kihívóan és kaczerán állott. (...) valahányszor a földre esett, vagy fejéről lekerült, vagy másnak a kezébe jutott, az öklözés közt is legelső gondom volt megint fejemre kapni, és mivel ekkor megint fejembe húzták és megvakítottak, magam okoztam újra, s újra hátrányomat.” (2.IV.)

Ez a sapka, ez a kucsmaszerű szerzet, nem déjà vu Flaubert-től? A sapka, amely a gyerekcsínyek ügyefogyott „áldozatainak” elmaradhatatlan jelmeze charbovaritól Ottlik sapójáig. A jelenet közhelyessége ugyanakkor allúzióként is értelmezhető, és így előtűnik benne az a fajta önirónia, amit nehéz nem észrevenni az „első szerelmet” felelevenítő sorokban:

„Bölcsen tudva, hogy minden költő szerelmes, kiszemeltem magamnak egy leányzót; fiatal, kissé még hústalan, de halvány arcán gyöngye pirtól belehelt, kék szeme szép metszésű, de bágyadt, haja nem éppen sok, de szőke volt, és jól-lehet nem ismertem, de beleszerettem, miután úgy találtam, hogy illő ideál fiatal, szerencsétlen költőhöz.” (2.VI.)

A visszatekintés nem feltétlenül a jelen kiábrándultságának lélektani kórelőzménye, mint inkább allúziókból összeállított görbetükörsor, melyben a szereplő-narrátor magát és egész generációját szemléli.

Az elbeszélő hitelessége tehát, ahogy az eddigiekből is látszik, erősen kikezdhető, míg az elbeszélés talán éppen az így keletkező bizonytalanság és elidegenítés által válhat középszerű nemzedéki vallomásból elsőrangú regénnyé. Ha feladjuk, hogy a szöveget átélt vallomásként olvassuk, talán a főhőshöz hasonlóan „mindennél többet nyerünk”. Ilyen nyereség lehet a befejezés átértékelése, ami egyszersmind az egész regény dramaturgiai hitelét képes helyreállítani. A látszólag megalapozatlan optimista zárlat egy idézetre fut ki: *„Anyám! A ki örömed és bánatod, reményed és aggodásod volt: fiad azt akarja, hogy ha életedben nem, sírodon valósúljon reményed. Ki az életbe! »Munkálkodó légy, nem panaszkodó!« ” (4.13.)*

Ez a szentenciaszerű kifutás a „csattanó”, mely nem ad megoldást vagy magyarázatot, hanem tekintélyt segítségül hívva, deus ex machinaként helyettesíti (Bori 1993). Az idézet tekintélye azonban erős kételyeket vet fel. Asbóth Katona József drámájának V. szakaszából citálja Bánk szavait. A „vendégszöveg” – mint minden allúzió – hozza magával összefüggéseit, mintegy átültetve az új helyre. Ha eredeti szövegkörnyezetbe visszaillesztjük, kiderül, a nagyúr mondása inkább a parasztnak szóló elutasítás, mint biztatás; s ha volna is valami hitele, azt rögtön lerombolja Tiborc panasza:

TIBORC

(bizalom s félelem között besompolyog)

Bánk, bán, nagyúr, jó reggelt!

BÁNK

Útonálló!

TIBORC

Igazán? Lehet meglátni képemen?

BÁNK

Minek is becsület emberek között!

TIBORC

Való igaz: megőszült a fejem.

BÁNK

Miért?

TIBORC

Időm eljárt, jaj s panasz közt.

BÁNK

Azért teremtettem –

TIBORC

Köszönöm. Ma már
nem háborogsz úgy, mint az éjtszaka.

BÁNK

Munkálkodó légy; nem panaszkodó –

TIBORC

Ó, istenem! Tekéntenél csak egyszer
házamba – élve látnád a panaszt
előttem. Miért valék becsületes!
Hiszen gazember lévén, mostan is
Tied lehetnék –

A „boldog befejezés” felhőtlenségét beárnyékolja továbbá a megidézett nagyúr alakja, a nagy vesztesé, akinek bukása nem a halálban, hanem éppen az életbenmaradásban lesz teljessé. Kimondatlanul is felsejlik egy másik idézet, mintegy az előző fonákjaként, mely akár Darvadyra is vonatkozhatna: *„a büntetés már ennek irgalom”* (Katona József: Bánk bán).

Asbóth János regénye az illúzió és az illúzióvesztés körül forog. A szöveg többsíkúsága, az áthallások ennek a fogalomnak is új értelmet adnak. Minthogyha használati utasítást olvasnánk:

„A művész reproductiója a művészet közvetlenségével saját magából újra teremti a költő alakját az aestheticus reproductiója okoskodás útján elemzi, hogy újra koncentrálhassa. És a meddig az előadó művész saját teremtményével még készen nincs, az aestheticus igen könnyen nem csak hogy megzavarhatja, ha-

nem a művészi alkotás, az inspiráció útjáról többé-kevésbé okvetlen le fogja terelni a construálás útjára, a mi a legjobb esetben is oda vezet, hogyha meg is lesz az igazság, de nem lesz meg az élet. (...) Sok függ az első impressiótól, minden az utolsótól. Az elsővel kell megnyerni a nézőt, belevinni az illúzióba, megnyerni érdeklődését. A középén őt is, a művészt is viszi a költő (ha költő), a bonyodalom, a szenvedély. De a végcsapásra kell hagyni a legjobb erőt. Ez úgy van minden előadásnál, a politikai és hitszónoklatnál éppen úgy, mint a színi és művészi előadásnál. (...) Gondolkozzék kedvesem, a mint tenni szokta, az okoskodást ne vesse meg könnyelműen, de legyen hozzá bizalmatlan, tízszer bizalmatlan, és még akkor is, ha igaznak találja, ejtse el, ha nem képes eredményét kihozni saját felfogásának egészéből és főképp abból is, a mi saját magában megvan” (3.XI).

Fogadjuk hát meg az elbeszélő intelmét: „legyünk bizalmatlanok!” Ne próbáljunk egyetlen igazságot találni, vagy netán belevetíteni, hiszen azt, mint hallottuk, „az élet” sínyli meg. A nagy illúzió maga a regény. Csakúgy, mint minden, ami benne van, tetszés szerint forgatható a visszájára. A jelenet, melyben Irma leveleiről másolatokat készít, felfogható az egész könyv kulcsmotívumának, melyben azáltal, hogy Darvady sorra visszaküldi őket, s ha a végére ér, kezdi előlről, kicsiben újra „rövidre zárja” a körforgást, amit a regény szerkezete leír. A levelek tartalma pedig, csakúgy, mint az elbeszélés minden sora, éppen a más szemszögből újraolvasás által kap más jelentést.

Irodalom

- Bori I. 1993. Asbóth János In: *Prózatörténeti tanulmányok*. Újvidék: Forum, Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Németh G. B. 1995. Ábránd, csalódás, sztoicizmus (Egy kétarcú regény a stílus határán). In: *Kérdések és kétségek*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Szilágyi M. 1994. Utószó. In: *Régi magyar regények II*. Budapest: Unikornis.
- Magyar Értelmező Kéziszótár*. 2003. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Források

- Asbóth J. Álmodó In: Kiczenko J. (szerk.) *Asbóth János válogatott művei*. Piliscsaba: Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, 2002.
- Katona J. Bánk bán In: *Magyar drámaírók XIX. szd. I*. Budapest: Szépirodalmi Kiadó, 1984.

VI. Fordítástudomány

„A tökéletlen csoda:”
Márai Sándor *Vendégjáték Bolzanóban* című
regényének és angol nyelvű műfordításának
összevetése

Ajtay-Horváth Magda

1. *A gyertyák csonkig égnék* című nagysikerű Márai regény angol fordításának megjelenése után 2004-ben a *Vendégjáték Bolzanóban* című művet is kiadta angol nyelven a new-yorki Random House George Szirtes tolmácsolásában.

Mindkét regény valódi fordítói kihívást jelent, hiszen mindkettőben a cselekmény helyett a stílus az elsődleges jelentéshordozó, mely jellemeket, hangulatokat és élet-felfogásokat elevenít meg. Akárcsak egy zeneműben, e Márai-regényben is a forma és a stílus válik tartalommal, azaz a mondanivaló magában a stílus megformáltságában rejlik.

A *Vendégjáték Bolzanóban* című regényt Márai művészi csúcsteljesítményei közé sorolja a kritika a *Gyertyák csonkig égnék* és a *Szindbád hazamegy* című regényekkel egyetemben.

A téma újrafogalmazása ürügyül szolgál arra, hogy a negyvenéves író, az ugyan-csak negyvenéves művész, kalandor és utazó Casanova hőisével együtt szintetizálja mindazt, amit az írásról, a rend és a kaland viszonyáról és az önazonosságról gondol. A rendet a város ura, Párma grófja testesíti meg, a lázadást, a kívülállást, a szabadság korlátlan megélését pedig, melynek szinonimája a kaland (vendégjáték): Casanova. A Rend és Kaland ellentétében a szerelem jelenti a feloldást, hiszen az érzelmek a rendet és a kalandot egyszerre óhajtják: „Mert minden érzés Kaland”, de „Nincs öröm rend nélkül, nincs igaz érzés rend nélkül, (...) nincs fejlődés, (...) rend nélkül nincs igazi forradalom” (Márai 1991: 147). Eme összefüggésnek ébred tudatára Casanova is, s ezért nem él a Franciska által felkínált szerelemmel, amelyről tudja, hogy nem az ő „műfaja”. Az ő „műfaja” csak lehetőség és soha nem megvalósulás, nem a rend, hanem örök lázadás és renden kívüliség (Nagy 1992: 1202-1204; Lőrinczy 1992: 121-124). E kettősséget következetesen végiggondolja Márai hőse, de nem árulja el saját hajlamait, sorsát, azaz sajátos emberi méltóságát, tehát hű marad önmagához. Erre az önazonosságra utal az „Egy férfi” című fejezetbeli felismerés is „S aztán akadt néha, nagyon ritkán egy férfi (...) Ez a legritkább. (...) Egy igazi férfi éppen olyan ritka tünet, mint egy igazi nő.” Tulajdonképpen e ritka önazonosságot őrzi meg a regény női főszereplője, Franciska is (Takács 1991: 3-4), s erre utal a következő mondata is: „Van egyfajta erény, mely nem más, mint föltétlen hűség lényünkhöz, végzetünkhöz és hajlamainkhoz (Márai 1992: 72).

1.1 E regényben is, mint az életmű legtöbb darabjában, a dialógusok monológokká terebélyesednek, a szereplők nem egymással, hanem önmagukról beszélnek, miközben igazi drámai feszültség bontakozik ki a különböző jellemek és magatartás-

formák között. A monológ tehát a belső történés kifejezőeszközzé válik. Az önreflexió nemcsak erős hangulati telítettséget eredményez, hanem artisztikumot és távolságtartó intellektualitást is.

A regény szerkezeti jellemzője a színpadiasság, a fogadó szobájának zárt tere és a cselekmény szoros időbeli korlátja, hiszen a történet kétharmada néhány óra alatt játszódik le. Nem véletlen, hogy pályája során Márai e témát az *Egy úr Velencéből* kétfelvonásos verses játékban később újrafogalmazta. (Lőrinczy 1992: 283). Színpadiasságra utalnak a regénycímen kívül, az egyes fejezetcímek valamint, a színházi kellékek is: az álarc, a jelmez, a játszma, a csábítás, a kaland, a levél és a tör (Szekér: 1991: 86-88). A drámaisághoz járul hozzá a szöveg retorizáltsága is, mely bizonyos kulcsszók és motívumok következetes, néha már bántóan konok visszatérésében is tetten érhető. A más-más szöveggörnyezetben újra felbukkanó kulcsszavak a retorizáltság mellett a stilizáció eszközeivé is válnak, s együttesen eredményezik a „végeérhetetlen, andalítóan hullámszó nyelvi szövedéket” (Takács 1991: 3).

2. Fordításstilisztikai összevetésemben néhány kulcsszó angol megfelelőjének szemantikai jellegű következményeiről írok, valamint a retorizáltság és stilizáció eszközeinek angol célnyelvben történő megvalósulását követem nyomon. Példamaterialemből a regény drámai csúcspontját jelentő, legterjedelmesebb fejezetből, *A szerződés - The Contract* címűből származik. A szövegrészlet kulcsszavai a *szerződés* és annak szinonimái az *alku*, illetve az e jelentéskörbe tartozó *vásár*, *vásárlás*, *ár*, az *alku* tárgya és szinonimái a *kaland*, a *művészet* és a *műfaj*, a *vendégjáték*, valamint az *alku* végrehajtója a *kalandor*, a *művész* illetőleg ellentéte a *kontár*.

Az alábbi példaszorban –a teljesség igénye nélkül– a *szerződés*, *szerződöm* szóalakok és szinonimáinak célnyelvi átültetését mutatom be:

a.) *Azt hiszem megtaláltam az egyetlen lehetséges megoldást: szerződöm veled. Értelmeddel és szíveddel beszélek egyszerre, mikor szerződést ajánlok - szerződést, mely nem lesz semmivel aljasabb, sem nemesebb, mint általában a kötések és megegyezések ember és ember között. Megvásárollak, fiam* (Márai 1991:144).

Well, I believe I have found the only acceptable solution. I will strike a bargain with you. I realize that in proposing this bargain, which will be not a whit more crooked or honest than such bargains usually are, I am addressing both your feelings and intelligence. So, let me put it plainly: I want to buy you, my boy (Márai 2004: 206).

b.) *Megvásárollak, s ez most az én szavam, noha nem az írók, s nem is a grófnő szava, mégis, ez is a pontos szavak egyike. Megmértem a szó értékét és gondosan kiválasztottam. Tudom, nem vagy olcsó portéka* (Márai 1991: 144). *I am buying you: these are ugly words, not the words an author or duchess are likely to use, but they are my words, and they, too are precise. I have weighed them and chosen them carefully. (...) Whatever it costs it will be a bargain* (Márai 2004: 206).

c.) (...) mert egy embert egészen kell **megvenni**. Minden indulatával, máskülönben érvénytelen a **vásár** és értelmetlen a szerződés. **Megveszlek**, mert ember vagy. (Márai 1991: 144).

(...) for one has to **buy** the whole man, with the full complement of his moods and passions, or the **bargain** is meaningless. **I am buying** you because you are mere mortal. (Márai 2004: 207).

d.) (...) mert az **alku** és **szerződés** mélyen és titokban tetszik is neked, s mert nem tehetsz minderről, hogyan is tehetnél? ... Ilyen vagy. S talán ez az egyetlen emberi benned, hogy **alkudni** is lehet veled (Márai 1994: 145).

(...) the **bargain** is fundamentally appeals to you, and because there are certain things that you can do nothing about for, after all, how could you? ... It's how you are. The fact that you are not averse to a **bargain** might be the one and only human feature of your character (Márai 2004:207).

e.) Nagy **árat fizetek** érted, Giacomo, ahogy illik, mikor valaki ajándékot vesz, mert csaknem vége az életnek (...). Ezért akarok **szerződni** veled. **Megvásárollak**, annak rendje és módja szerint (...) (Márai 1991: 145).

I am paying high price for you, Giacomo, as one must for a gift **purchased** at the close of one's life (...). That is why I want to **strike a bargain** with you. **I am buying** you in a proper, aboveboard fashion (...) (Márai 2004: 209).

f.) Egy éjszakára **szerződtelek**, Giacomo (Márai 1991: 145). **I contracted** for a night, Giacomo (Márai 2004: 210).

g.) **Megveszlek**, mint egy híres énekest, bűvészt, erőművészt (...). **Lépj fel**, és tarts **vendéjátékot** egy éjszakára Bolzanóban, Giacomo: **szerződtelek**. Rajtad múlik, hogy tapsot kapsz-e vagy kifütyülnek a **mutatvány** végén (Márai 1991: 148)?

I am buying you as I would a well-known singer, conjuror, or strongman (...) I want you to **perform** for me in the same way, Giacomo, to make a **guest appearance** in Bolzano for one night only. **I am hiring** you to show the customers what you know, and we shall see whether you are applauded or jeered off the **stage** at the end (Márai: 2004: 2211-12)?

h.) **Megegyeztünk**, Giacomo (Márai 1991: 154)?

Do we have an **agreement** (Márai 2004: 222)?

A kiemelt példákból kitűnik, hogy a **szerződés** lexémát a fordító zömmel a **bargain** (üzletkötés, alkalmi vétel, előnyös megállapodás) megfelelővel fordította, amely közel sem olyan hivatalos és távolságtartó, mint az **agreement** szinonima. Az **alku** nem nagyvonalú vásárlót feltételez, amilyen valójában a regénybéli Párma grófja, hanem kicsinyes, földhözragadtabb, a szerződés tárgyának értékét megkérdőjelező vásárlót. A regényhelyzet és a monológ főmotívuma elsősorban a szerződés és nem az alku, hiszen az ajánlatnak Casanova nem is próbál ellenállni, mint ahogy a gróf is kész bármilyen nagy árat is megfizetni a csábításért. A d.) példából kiderül, hogy Márai sem érzi felcserélhető szinonimáknak az **alkut** és a **szerződést**, hiszen az és mellérendelő kötőszóval köti össze a két lexémát, mintegy fokozást, illetve ok-okozati összefüggést érzékeltetve, azt, hogy tudniillik az alku következménye a

szereződés. A *strike a bargain* (jó üzletet csap) kifejezés tovább fokozza a helyzet pejoratív jellegét a célnyelvi szövegben, hiszen az alku előnyösségére, alkalmosszerűségére és esetlegességére utal.

A g.) példa eredeti változatában a címben is szereplő vendégtájakra történik utalás. Ez a visszautalás az angol változatban elmarad, hiszen a regény címe nem szó szerint azonos a magyarral. A *vendégtájak* (*guest appearance*) szóösszetételt Casanova tulajdonnévre cseréli a fordító Szirtes György. Mint ismeretes, a cím a „mű miniatűr modellje”, szemiotikai szempontból olyan metajel, amely pars pro toto funkcionál (Popovič 1980: 246). A regény elejére beillesztett *Jegyzet* is egyértelműsíti, hogy a Casanova-történetből csupán a szökés időpontját és körülményeit vette át Márai, hiszen az élettörténetből őt nem a regényes történet, hanem a regényes jellem érdekelte. Érthető tehát, hogy a cím is a csábítást, azaz az eseményt hangsúlyozza, ellentétben a fordítással, amelyben Casanova neve a fontos. A regényes hőst fókuszpontba állító fordítói döntést valószínűleg üzleti érdek motiválta, hiszen Casanova kultúrtörténeti szimbólum az európai kultúrkörben. Szerelmi kalandot és középkori regényességet ígérő neve valószínűleg nagyobb célközönség figyelmét kelti fel, mint a csábításra egyáltalán nem utaló *Vendégtájak Bolzanóban* (*Guest Performance in Bolzano*) regénycím.

2.1 *Kaland, mesterség, műfaj, remek, mutatvány*, valamennyi kontextusbeli szinonima a csábítás művészi módjára utal. Az angol változatban e szinonimia nem egyértelmű, hiszen a kaland helyett a csábítás izgalmát (*thrill of seduction*) birtokos jelzős szerkezetet, műfaj helyett a felettes fogalmat, a művészetet használja a fordító. A Márai-életműben a kalandnak sokkal tágabb és összetettebb jelentése van, mint csupán az ellentétes neműek elcsábításának módozata. A kaland a lázadó életstílus, az örök kísértő dilemma, az ellenállással való élet tömör összegzése, mely a rend viszonylatában definiálható. Éppen ezért érezhetjük szűkítő értelmezésnek a *kaland*-nak egyértelműen a nő elcsábításaként történő fordítását az angol szövegben.

i.) *Mit adhatsz neki? A kalandot. Ez a műfajod. Nagy műfaj, nagy hagyományai vannak.* (Márai 150).

What can you give her?... Only the thrill of seduction. That is your own peculiar art form . It is a high art (...) (Márai 2004: 215).

j.) *Amihez értesz, amiben mester vagy, ami csakugyan a mesterséged (...), amiben csakugyan alkotó vagy, az műfajod, a kaland. Csinálj hát remekbe egy kalandot (...); s bírom benne, nem lesz kontármunka. Mi kell a kalandhoz* (Márai 1991:150)?

The art of which you are a master, the art you understand (...) is the art of seduction. So you go and create your seductive masterpiece. (...) I trust you to do a good job. What are the requirements of a seduction (Márai 2004: 21)?

A fentebbi i.) példában a *Csinálj remekbe egy kalandot* imperatívusz csábító mestermű (*seductive masterpiece*) jelzős szószerkezettel történő fordítása tömör és leleményes megoldás; a *nem lesz kontármunka* viszont ellentétesen fordítja Szirtes, s sajnálatos módon a *good job* elkoptatott fordulatban elvesz az eredetiben meglévő

remek és *kontármunka* ellentétpár, amelynek a letűnt céhes világ terminológiájára emlékeztető, kort és miliőt felidéző, archaizáló ereje van. Hogy a *remek* szóválasztás mennyire tudatos, azt az l.) példa is bizonyítja, melyben a *remek* angol változata a *csoda* (*miracle*). Hasonlóképpen stilisztikai hatást tompító fordítással találkozunk a p.) példában is, ahol a *kontár* főnév *nagy hiba* (*big mistake*) jelzős szerkezetként fordul elő az angol változatban.

Szintén archaizáló, a Casanova-korát idéző *mutatvány* főnév Márainál, mely középkori vándorművészek, bűvészek és táncosok ámulatot keltő produkciójára utal. Az angol *performance* az időbeliség szempontjából semleges szóalak.

k.) *Jól számítottam, látod, Giacomo. A művész nem tud kitérni műfaja ingerlő kihívása elől* (Márai: 152).

I know that the artist cannot escape the siren call of his art (Márai 2004: 218).

l.) *Azt akarom, hogy sűrítsed a műfajt: ami máskor egy hónap, vagy egy esztendő, legyen most egy perc vagy egy óra. (...) Mert a művész, csak ő, fel tudja robbantani a tér és idő törvényeit. (...) Alkoss remeket* (Márai: 152-53)!

I want you to compress and concentrate your art. Because an artist, and only an artist can shatter the laws of space and time! (...) Perform the miracle (Márai 2004: 220).

m.) *Ismertesd meg vele magad, Giacomo (...) tudja meg, hogy te vagy a kaland. (...) Ezért mondtam, hogy alkoss remeket* (Márai 1991: 154)!

Giacomo, but you must let her know that you are an adventure, a fling (...) That is why I am ordering you to perform a miracle (Márai 2004: 221).

n.) *És mi lesz kegyelmes úr, ha nem sikerül a mutatvány* (Márai 1991: 155)?

But what happens, Your Excellency, if the performance is unsuccessful (Márai 2004: 22)?

o.) *Akkor kontár vagy, Giacomo* (Márai 1991: 155).

That would be a big mistake, Giacomo (Márai 2004: 222).

A fentebb idézett kulcsszavak konok és gyakori előfordulása a stilizáció eszközei mindkét változatban, hiszen a mutatványnak, akárcsak az igazi művészi műalkotásnak (*mutatvány, vendéjáték, műfaj*) az élet teljességét kell tükröznie annak minden partikularitásával egyetemben. Az azonos szavak többszöri felbukkanása újabb és újabb jelentésárnyalatot társít a szóhoz, miáltal az egységben megtestesülő fogalmiság a sokszínűség foglalatává válik. Paradox módon éppen az azonosság, az ismétlés lesz a jelentésárnyalatok kifejezőjévé. S a fordításban, amelyet Németh László lassított olvasásnak nevez (Németh 2005: 239-257), még inkább tudatosodik, hogy „az árnyalat nem ékítménye a szövegnek, hanem legtöbbször épp lelke, lényege” (Németh 2005: 245).

Noha a kulcsértékű forrásnyelvi lexémák és célnyelvi ekvivalensei a hozzájuk társítható szemantikai többletjelentésük tekintetében különböznek is, megállapítható, hogy globálisan a két szöveg egymás funkcionális variánsaként sajátos intertextuális

viszonyt valósít meg, melyben a stilisztikai ekvivalencia globális megvalósulása döntő szereppel bír.

Irodalom

- Lőrinczy H. 1992. „Casanova volt Európában az utolsó kéjutas”. *Életünk*. 1 szám. 121-124.
- Nagy Sz.P. 1992. Rend és kaland. *Holmi*. 8.sz. 1202-1204.
- Németh L. 2005. A fordító jelentése. In: *A mítosz emlőin. Írások a világirodalomról I.* Budapest: Magyar Napló 239-257)
- Popovič, A. 1980. *A műfordítás elmélete*. Bratislava: Madách.
- Takács F. 1991. Neküia és nosztosz. *Könyvvilág*. 5 sz. 3.
- Szekér E. 1991. Egy úr Velencéből. *Forrás*. 12 sz. 86-88.

Források

- Márai S. 1991. *Vendégjáték Bolzanóban*. Budapest: Akadémiai.
- Márai, S. 2004. *Casanova in Bolzano*. New-York: Random House.Inc. Magyar nyelvből fordította: George Szirtes.

Interferenciális nyelvbtlások a szinkrontolmácsolásban

Bakti Mária

1. Bevezetés

Számos szerző és kutatás hasonlította már össze a tolmácshallgatók és a gyakorló tolmácsok teljesítményét befolyásoló tényezőket, a két csoport teljesítménye közötti különbségeket. Moser-Mercer többéves kutatásának eredményei szerint a hallgatók és a gyakorló tolmácsok egyformán jól teljesítettek a legtöbb részkészség szintjén (egyidejű beszédpercepció és beszédprodukció, rövid távú munkamemória használata), azonban a gyakorló tolmácsoknál kisebb volt az interferencia hatása és sokkal folyékonyabb, gördülékenyebb volt a teljesítményük (Moser-Mercer 2000/2001). Dolgozatom azt vizsgálja, hogy milyen nyelvbtlások fordulnak elő tanuló és gyakorló szinkrontolmácsok által angolról magyarra tolmácsolt szövegekben, és mekkora részük vezethető vissza interferenciára.

2. Fogalmak

Az interferencia vagy átvitel egy nyelvi rendszer hatása egy másik nyelvre (Bussmann 1996). A két nyelv közötti különbségek gyakran hibákhoz vezetnek, erre számos példát találunk idegen nyelvet tanulóknál és a szinkrontolmácsolás mindennapi gyakorlatában is (http://www.huterm.com/stop_and_smile.html).

Gósy Mária a megakadásjelenségeket a következőképpen definiálja: „a spontán beszéd artikulációs, illetve percepciós folyamatosságát megakasztó, különféle jelenségeket nevezünk összefoglaló néven megakadásjelenségeknek” (Gósy 2004: 7). A megakadásjelenségeket¹ a bizonytalanságból adódó jelenségekre és a téves kivitelezés jelenségeire lehet felosztani (Gósy 2005: 96), a nyelvbtlások a második csoportba tartoznak. Huszár Ágnes a következőképpen definiálja őket: „Nyelvbtlásnak az adott nyelvet első nyelvként beszélő, mentálisan egészséges, általános intelligenciájú felnőtt ember – szándéka ellenére létrejövő, saját fonológiai, morfológiai, szemantikai stb. normatudatának meg nem felelő – hibás beszédprodukcióját nevezzük” (Huszár 2005:15). A megakadásjelenségek tehát, definíció szerint, a spontán beszéd jellemzői. A szinkrontolmácsolás azonban öt jelentős szempont tekintetében eltér a spontán beszédétől, az eltéréseket az alábbi táblázat mutatja (Klaudy 2004: 41-42):

¹ A megakadásjelenségek típusai: töltelékszó, hezitálás, ismétlés, kontamináció, morfológiai /szintaktikai hiba, nyújtás, téves kezdés, újraindítás, téves szótalálás, újakezdés toldalékjavítással, szóváltoztatás, szünet a szóban, fonológiai hiba, sorrendiségi hiba, egyszerű nyelvbtlás (Gósy 2005:97).

1. táblázat: Beszédprodukción és a beszédpercepción spontán / egynyelvű beszéd és szinkrontolmácsolás esetén

Egynyelvű beszélő	Szinkrontolmács
A percepción és produkcion nyelve azonos	A percepción és produkcion nyelve nem azonos (átkódolás)
A percepción és a produkcion egymást követi	A percepción és a produkcion egy időben (kisejtőléssel) zajlik
Egy nyelv ismerete	Két nyelv ismerete; két stratégia
Saját gondolatok kifejezése	Mások gondolatainak kifejezése
Közvetlen motiváció (saját kommunikációs igény)	Közvetett motiváció

Felmérésem során interferenciális nyelvbotlásnak tekintetem minden olyan, a szinkrontolmácsolásban előforduló nyelvbotlást, ahol a tolmács teljesítményében a forrásnyelv hatása a célnyelvi produkcióra világosan kimutatható volt, vagyis ahol a nyelvbotlás létrejötténél a hibaforrás forrásnyelvi elem, a célelem és a nyelvbotlás pedig célnyelvi elem. Például: **hibaforrás:** *London Stock Exchange*, **célelem:** *londoni (érték)tőzsde*, **nyelvbotlás:** *londoni részvény_értéktőzsde*. A vizsgálat során a nyelvbotlások osztályozásakor Gósy Mária osztályozását követtem¹, nem vettem figyelembe a nyújtásokat, hezitálásokat és a töltelékszavakat.

3. A kísérlet leírása

A kísérlet alapjául szolgáló felvételeket 2005. decemberében rögzítettem a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Fordító- és Tolmácsképző Tan-
székközi Program másodéves angol fordító-és tolmácsszakos hallgatóinak félév végi vizsgáján. A hallgatók 12 perc hosszúságú, előre megírt, felolvasott szöveget tolmácsolnak angolról magyarra, a téma a PICK Szeged Rt. története volt. A témát a hallgatók a vizsga előtt egy héttel tudták meg. A csoport hét főből állt (öt nő és két férfi); átlagéletkoruk 28,7 év. A felvételek a SZTE BTK Irinyi épületében, a II. laborban készültek, TANDBERG EDUCATIONAL Media Centre IS-10 MM felszereléssel, Sony HF 60 típusú kazettákra. Az eredmény összesen 84 percnyi hanganyag.

A vizsgaszöveget felvételtől három gyakorló tolmács is letolmácsolta 2006. márciusában. Ketten közülük az Európai Unió Intézményeinél rendszeresen dolgozó szabadúszó tolmácsok, a harmadik tolmács Magyarországon dolgozó konferencia-
tolmács, kétnyelvű. A felvételek a SZTE BTK Irinyi épületében, a II. laborban készültek, TANDBERG EDUCATIONAL Media Centre IS-10 MM felszereléssel, Maxell UR 60 típusú kazettákra. Az eredmény 36 percnyi hanganyag. A hangfelvételeket kétsávos, TANDBERG EDUCATIONAL TSR 744 típusú magnetofonnal hallgattam meg, a mondottakat lejegyeztem, majd a nyelvbotlásokat osztályoztam.

¹ Gósy Mária a nyelvbotlásokat az alábbi csoportokba osztja: freudi elszólás, morfológiai /szintaktikai hiba, kontamináció, téves szóatlálás, „nyelvem hegyén van” változtatás, újraindítás, perszeveráció, anticipáció, metatézis, egyszerű nyelvbotlások (Gósy 2004: 12-15)

4. Eredmények

A felmérés eredményeképpen a hallgatók tolmácsolásaiból egy 181 nyelvből álló beszédatbázis jött létre (átlagosan 25 megakadás/fő), a legkevesebbet „hibázó” hallgatónál 15 nyelvből jegyeztünk le, a legmagasabb érték 47 volt.

A gyakorló konferenciatolmácsoknál az eredmények a következőképpen alakultak: 48 nyelvből álló beszédatbázis, átlagosan 16 megakadás/fő, a legkevesebbet hibázó tolmácsnál 7 nyelvből jegyeztünk le, a legmagasabb érték 28 nyelvből volt.

A gyakorló konferenciatolmácsok a szöveget nem eredeti előadásban, hanem felvételtől hallották.

4.1 Nyelvbőlások

A tolmáshallgatók által elkövetett hibák típusok szerinti megoszlását a 2. táblázat mutatja. A leggyakrabban előforduló nyelvbőlások a morfológiai / szintaktikai hibák és az újraindítások. Az eredmények összevetése nem könnyű más, a spontán beszéd megakadásait vizsgáló kutatásokkal (Horváth 2004, Markó 2004, Szabó 2004), mivel ezek a felmérések némiképp eltérő kategóriákat használtak, illetve az is módosítja a nyelvbőlások előfordulási arányát, hogy a fent említett vizsgálatok minden megakadásjelenségre kiterjedtek, míg saját felmérésem csak a nyelvbőlásokat vizsgálta, a szüneteket, nyújtásokat, hezitációkat nem. Érdekes megjegyezni azonban, hogy a spontán beszéd megakadásjelenségeit vizsgáló kutatások lényegesen kevesebb morfológiai és szintaktikai hibát jegyeztek le (Szabó 2004; 3,3%, Horváth 2004; 3,4 %). Az újraindítások aránya a spontán beszédet kutató vizsgálatoknál már nagyobb eltéréseket mutatott: Szabó (2004) 16,6%-ot, Horváth (2004) 6%-ot regisztrált.

Annak ellenére, hogy a gyakorló tolmácsok nem élőben, hanem felvételtől hallották az angol nyelvű szöveget, érdekes összehasonlítani a hallgatóknál és a gyakorló tolmácsoknál előforduló nyelvbőlásokat. A kísérletben részt vevő gyakorló konferenciatolmácsoknál kimagaslóan sok volt a morfológiai, szintaktikai hiba, illetve az újraindítás, a hallgatóknál is ez volt a két leggyakrabban előforduló hibatípus.

2. táblázat: A nyelvbőlások típusai, előfordulási arányuk tolmáshallgatóknál és gyakorló konferenciatolmácsoknál.

Nyelvbőlás	Arány (%) Tolmáshallgatók	Arány (%) Gyakorló konfe- renciatolmácsok
Freudi elszólás	1,6	-
Morfológiai, szintaktikai hiba	21,5	40
Kontamináció	0,5	-
Téves szótalálás	12,7	2
„Nyelvem hegyén van”	5,5	6
Változtatás	5	-
Újraindítás	26,5	34

VI. FORDÍTÁSTUDOMÁNY

Nyelvbotlás	Arány (%) Tolmácshallgatók	Arány (%) Gyakorló konfe- renciatolmácsok
Perszeveráció	6	8
Anticipáció	5,5	-
Metatézis	1,6	-
Egyszerű nyelvbotlás	10	6
Többféleképpen osztályozható jelenség	3,4	4
Összesen	100	100

4.2 Interferenciális nyelvbotlások

A tolmácshallgatók által elkövetett nyelvbotlások 16 %-át tudtam interferenciára visszavezetni. Megoszlásukat a 3. táblázat mutatja. A nyelvbotlásokhoz hasonlóan az interferenciális nyelvbotlások között szintén az újraindítás és a morfológiai, illetve szintaktikai hibák fordulnak leggyakrabban elő, míg a harmadik helyen a téves szótalálás szerepel. A gyakorló konferenciatolmácsoknál az interferenciális nyelvbotlások aránya 8%, 50% morfológiai, szintaktikai hiba, 50% újraindítás.

3. táblázat: A tolmácshallgatók interferenciára visszavezethető nyelvbotlásai, *dőlt betűvel az angol nyelvű hibaforrások*, majd a magyar nyelvű nyelvbotlások.

Hiba típusa	Aránya (%)	Példák
Freudi elszólás	-	-
Morfológiai, szintaktikai hiba	25	<i>Owner and manager of the company: a vállalat vezetője és tulajdonosa_tulajdonosát</i>
Kontamináció	3,6	<i>Pick shares</i> Pick sérvényeket
Téves szótalálás	21,4	<i>Financial investors</i> A f_gazdasági befektetők
„Nyelvem hegyén van”	-	-
Változtatás	3,6	<i>Was expanded with a slaughtering line</i> Vágóvonallal_vágóhíddal bővítették
Újraindítás	35,7	<i>I will talk about the intriguing history of the company</i> Arról fogok, arról az érdekes történetről fogok ... <i>He applied for a business licence</i> Enged_fo_engedélyért folyamodott
Perszeveráció	-	-

Hiba típusa	Aránya (%)	Példák
Anticipáció	-	-
Metatézis	-	-
Egyszerű nyelvbtlás	-	-
Többféleképpen osztályozható jelenség	10,7	<i>And turned the key in the iron door</i> És ráfordította az ajtót, a vasajt__ ráfordította a kulcsot a vasajtóra.

Felmérésben angolról magyarra történő szinkrontolmácsolásban a legnagyobb arányban morfológiai, szintaktikai hibák és újraindítások fordultak elő, a tolmácsolók között lényegesen nagyobb számban, mint a gyakorló tolmácsok között. Egynyelvű, spontán beszédnél a morfológiai, szintaktika hibák nyelvi átalakítás szintjéhez köthetők, az újraindítás a lexikális hozzáférés és az artikulációs tervezés összehangolatlanágából ered (Gósy 2005:100). Szinkrontolmácsolásnál azonban figyelembe kell venni azt is, hogy milyen hatással lehet a hibák kialakulására a fül-száj ívhossz, illetve az, hogy mennyire jól gazdálkodnak a tolmácsok a rendelkezésre álló mentális energiával (Gile 1995). Az interferenciális hibák alacsony százaléka a gyakorló konferenciatolmácsoknál alátámasztja Moser-Mercer megfigyeléseit, azonban további konzekvenciák levonása előtt további vizsgálatokra van szükség.

Irodalom

- Bussmann, H. 1996. *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. London and New York: Routledge.
- Gile, D. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Gósy M. 2004. A spontán magyar beszéd megakadásainak hallás alapú gyűjteménye. In: Gósy M. (szerk.) *Beszéd kutatás 2004 „Nyelvbtlás”-korpusz, tanulmányok*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, Kempelen Farkas Beszéd-kutató Laboratórium. 6-18.
- Gósy M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Horváth V. 2004. *Megakadásjelenségek a párbeszédekben*. In: Gósy M. (szerk.): 187-199.
- Huszár Á. 2005. *A gondolattól a szóig. A beszéd folyamata a nyelvbtlások tükrében*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Klaudy K. 2004. *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica.
- Markó A. 2004. *Megakadásjelenségek vizsgálata különféle monologikus szövegekben*. In: Gósy M. (szerk.): 209-222.
- Moser-Mercer B. 2000/2001. Simultaneous interpreting, Cognitive potential and limitations. *Interpreting 5:2* (2000/2001) 83-94.
- Szabó E. 2004. *Megakadásjelenségek nyelvi játékok közben*. In: Gósy M. (szerk.): 200-208.
- http://www.huterm.com/stop_and_smile.html

A forrásnyelvi szöveg témája, típusa, műfaja és a fordítási stratégia kapcsolata¹

Dróth Júlia

1. A szövegválasztás szempontjai a szakfordítóképzésben, a szöveg és a fordításához szükséges kompetenciák viszonya

A szakfordítóképzés tanárai folyamatosan keresik a megfelelő szöveget a különböző jellegű feladatokhoz (felvételi, az egyes kompetenciák elsajátítása, részvizsgák, záróvizsga, képesítőfordítás stb.). Az egyik legfontosabb kérdés az, hogy a tanulási folyamatban kizárólag szakszövegeket alkalmazzunk-e, vagy az általános, netán irodalmi szövegek fordítása is szükséges. Egyes szerzők fordítás-kompetencia-meghatározásából (például Hatim & Mason 1997: 2–3, Pym 1993: 144–146, Gabet 1997: 413) következik, hogy a specializációt nem tartják alapvető képzési célnak, s nem tesznek különbséget az irodalmi és a szaknyelvi szövegek fordításhoz szükséges stratégia között. Mások kiemelik a szakszövegek speciális nyelvi jegyeit, hangsúlyozzák, hogy fordításukhoz eltérő fordítástechnikai műveletekre, fordítói kompetenciákra van szükség (Newmark 1988: 151, Sager 1994, Snell-Hornby 1995). Kutatócsoportunk ez utóbbi felfogást vallja (lásd például Heltai 2005, 2006, Dróth 2000, 2002a), s az irodalmi szövegek fordítási stratégiáját jelenlegi kutatásunkban nem vizsgáljuk.

A szakszöveg kiválasztása összetett feladat. A szakfordítóképzés folyamata felől nézve a fenti képzési-fordítási szituációkon belül a szakszövegnek meg kell felelnie az adott fordítóképzés célkitűzéseinek, a képzésen belül az adott tantárgy céljainak, a tantárgyban az adott időszakig tett előrehaladásnak. A szöveg felől közelítve mérlegelnünk kell a tartalmi, szövegtani, pragmatikai és praktikus tényezőket, köztük elsősorban a szöveg témáját, típusát, műfaját, regiszterét, nehézségi fokát, érdekességét (motiváló erejét), terjedelmét. Azok a szövegek felelnek meg az adott fordítási feladat céljainak, melyek mindkét megközelítésből teljesítik elvárásainkat.

A különböző szakterületek szaknyelvi szövegeivel foglalkozó fordítástechnika-tanárok részéről felmerül a kérdés: vajon a szakszöveg egyes jegyei (lásd a fenti felsorolást) mennyiben befolyásolják az adott fordítás elkészítésekor alkalmazott fordítástechnikai műveletek mibenlétét. A szakfordítást megrendelő fordítóirodák, kiadók minőségbiztosítása, illetve a fordítási projekteket koordináló munkatársak és általában a megbízók szempontjából természetesen e kérdés pedagógia vetülete, sőt, maga a fordítási folyamat is lényegtelen. Számukra a fordítandó szöveg ismeretében a megfelelő fordító kiválasztása, illetve a lefordított szöveg elfogadhatósága fontos. Ehhez azonban közvetlenül kapcsolódik a másik, a fordítóképzés szempontjából is alapvető kérdés: eltérő szempontok alapján kell-e értékelnünk a különböző témájú, típusú, műfajú szakszövegeket, illetve az általános szövegeket. Mindezeket a kérdéseket a Szent István Egyetem korpusznyelvészeti kutatásai révén kívánjuk megvála-

¹ A tanulmány a T 046363 sz. OTKA-pályázat támogatásával készült.

szolni. Bár az elfogadható célnyelvi szöveg jegyeit alapvetően befolyásolja a fordítási feladat jellege (a célnyelvi szöveg funkciója, olvasója, megjelenésének helye, ideje¹), ebben a tanulmányban csupán a forrásnyelvi szöveg jegyeit vizsgálom. Az alábbiakban tárgyalt, a szakfordítóképzést és a fordítói szakmát egyaránt érintő kérdés tehát a következő: Mennyiben határozza meg a fordítási stratégiát maga a forrásnyelvi szöveg? Célom a kérdés előzményeinek, összetevőinek áttekintése.

2. A kutatásban szereplő szövegnyelvészeti elemek kiválasztásának indoklása

A fordítás-módszertani írások részletesen tárgyalják a téma, az írói szándék, a szövegtípus, a műfaj és a regiszter szerepét a szövegválasztásban (például Hatim & Mason 1997: 179–196), mivel ezek változatai meghatározzák a nyelvhasználatot. E szempontok tekintetében a legtöbb szöveg (eltérő mértékben) kevert, ezért a domináns jegy alapján soroljuk be őket. A fenti kategóriák alapján meghatározható a szöveg nehézségi foka is.

2.1 A szöveg témája

Bár a fordítandó szöveg témáját szövegnyelvészeti szempontból a regiszteren belül is tárgyalhatnánk, a fordítási feladat szempontjából kiemeljük. A fordítással foglalkozó szakemberek egy része a különböző szövegtípusok alatt ugyanis nem a lent definiált kategóriát érti, hanem az egyes szakterületekhez sorolható, azon belül pedig a különböző témájú szövegeket (például Környei 2006).

A szaknyelvi szövegek a valós tényeket tárgyalják, témájuk reális és jól behatárolt (lásd például Sager 1994: 178–183; Snell-Horby 1995: 32). A szöveg szakmai besorolása és témája, a fordításhoz szükséges szakmai (tárgyi tudás) és szaknyelvi háttérismeretek pedig mintegy kijelölik a fordításhoz mozgósítandó reáliák és a terminológia körét.

2.2 A szövegtípus és írói szándék

Mint ahogy azt a szöveg témájánál láttuk, a szövegtípus fogalmának alkalmazása nem következetes a szakirodalomban. A fordítóképzésben véleményem szerint jól alkalmazható Reiss tipológiája, mely három szövegtípust különböztet meg: tartalomközpontú (operatív) szövegeket (például hírek, tudományos-technikai szövegek), formaközpontú szövegeket (például versek és más irodalmi műfajok) és felhívásközpontú (expresszív) szövegeket (mint például hirdetések, reklámok) (Reiss 1971; Reiss és Vermeer 1984). Reiss felfogása szerint a fordítás leglényegesebb invariáns eleme a forrásnyelvi szöveg típusa, mivel ez határozza meg a fordító összes döntését. A szakfordítóképzés és a szakfordítás feladatai között ritkábban fordul elő a szövegtípus megváltoztatása, mint a műfajé. (Az előbbiekkal szemben a szövegtípus fogalma alatt Hatim és Mason (1990, 1997), csakúgy mint Kussmaul (1999), nem a

¹ Egyes szaknyelvi műfajok esetében a célnyelvi olvasó, a felhasználó speciális igényei jobban befolyásolják a fordítás eredményét, mint a nem szakszövegek esetében. Csak ezek ismeretében választhatunk a terminológia stílusrétegei között (lásd a belső használatú kivonatok, ismertetők, használati utasítások lexikai, formai követelményei). Ezeket a szempontokat a korpusz felépítéskor, az egyes szövegek besorolásában feltétlenül figyelembe kell venni.

Reiss által alkalmazott szövegtípusokat érti, hanem szűkebb területre utal, mely az itt tárgyalt kategóriák közül a műfajnak felel meg.)

Míg az irodalmi szövegek elsősorban expresszívek és formaközpontúak, írói szándékuk sokszínű (érzések és gondolatok közlése, esztétikai élménynyújtás, váratlan váltások, egyéni keverések, többértelműség jellemzi), a szakszövegek típusa korlátozottabb: főleg tartalomközpontú, írói szándékuk leírás, kifejtés, magyarázat, logikus okfejtés, következtetések levonása, fontos szempont az egyértelműség, a kétértelműséget eredményező stiláris eszközök kerülése. Az ún. általános, publicisztikai szövegek szövegtípusa kevert, s írói szándékuk is lényegesen különbözik a szakszövegtől: tájékoztatás, meggyőzés, befolyásolás, gyakori a sejtetés, a kétértelműséget eredményező stiláris eszköz (pl. ironia).

2.3 A műfaj

„A műfaj sajátos szerkezeti formájú és tartalmú, szituációba ágyazott megnyilatkozás, kulturálisan meghatározott sztereotip társadalmi tevékenység (például jelentés, elektronikus levél, üzleti tárgyalás stb.)” (Kurtán 2003: 272). A műfaj tehát hagyományos nyelvi kifejezésmód, mely révén egy adott társadalmi eseményt megvalósítunk (lásd (Hatim & Mason 1997: 18). „A különböző szövegtípusok¹ eltérő követelmények elé állítják a fordítót: különféle fordítói stratégiákat kell kialakítania ahhoz, hogy eleget tegyen az adekvát fordítás szövegtípusonként változó kritériumainak”² (Hatim & Mason 1997: 196).

„A műfaj, mint például a disszertáció vagy az üzleti levél, kulturális diskurzustípus, mely a regiszternek nevezett lexikai és grammatikai egységek konfigurációjában ölt testet: a műfajválasztás a regiszter kiválasztásán keresztül valósul meg. A műfaj társadalmilag létrehozott kategória, melyet a nyelvhasználat, a forrás és a kommunikáció célja, illetve ezek közül bármelyik két elem kombinációja határoz meg” (House 1997: 106, 107).³ House szerint alapvetően a forrásnyelvi szöveg műfaja dönti el, nyílt (*overt*) vagy rejtett (*covert*) fordítástípusra van-e szükség (House 1997: 74, 77).

A szakszövegek különböző műfajainak nyelvhasználata általában kötött, nyelvspecifikus. Jól érzékeltetik ezt például némely tudományos műfaj vagy szerződéstípus nyelvenként eltérő formai és tartalmi előírásai. A műfaji jegyek ismerete ezért a szakfordító kompetenciájának része. A műfaj megőrzése vagy megváltoztatása a kommunikatív célhoz viszonyítva adekvát vagy hibás. A hazai üzleti, gazdasági életéhez kapcsolódó leggyakoribb műfajok⁴ eltérő gyorsasággal követik az adott

¹ Értsd: műfajok a jelen tanulmány terminológiahasználatában

² A szerző fordításában

³ A szerző fordításában

⁴ Saját kutatásaink alapján ezek például: adóbevallás, adókimutatás, ajánlat, ajánlólevél, akciós hirdetmény, akcióterv, akkreditív, alapító okirat, állásfoglalás, álláshirdetés, árajánlat, árajánlatkérés, belső vállalati üzenet, bérlista, beszéd, bizonylat, brosúra, cash flow, cégbejegyzési igazolás, címke, ellenjavaslat, előadás, előterjesztés, e-mail, emlékeztető, engedély, eredménykimutatás, esettanulmány, éves jelentés, fax, felmondás, felmondólevél, fizetési felszólítás, folyamatleírás, főkönyv, franchise kézikönyv, gyakori kérdések (GYIK), használati utasítás, határozat, hirdetmény, hitelkérelem, hitelszerződés, intézkedés, javaslat, jegyzet,

szakterület változásait, legújabb igényeit. Előfordul, hogy a forrásnyelvi szöveg műfaja (még) nincs meg a célnyelvben, ezért kell műfajt váltani, illetve kialakítani az adott műfajt a célnyelven (például a promóciós anyagok esetében). (Lásd még például Sager 1994: 85, 178–183.)

2.4 A regiszter

A regiszter fogalmát a diskurzuselemzés (például McCarthy 1991: 32, 82), a szociolingvisztika (például Wardhaugh 1995: 48) és a fordításelmélet (például Newmark 1988: 285) egyaránt tárgyalja. A fordítástudomány köréből a regisztert meghatározó tényezőkre, illetve a regiszter grammatikai és lexikai természetére átfogóan utal Dániel Ágnes meghatározása: „Regiszteren az eszközállomány kiválasztásának és egybefűzésének az a sajátos rendje értendő, amelynek használatával a szöveg feladója, a közlés műfajától (típusától) és szándékától függően, tudatosan vagy éppen akaratlanul alkalmazkodik valamilyen társadalmilag, gazdaságilag, kulturálisan meghatározott réteg vagy csoport, illetve e réteg vagy csoport egyik képviselője kifejező-gyakorlatához” (Dániel 1983: 91; lásd még elsősorban Halliday & Hasan 1976: 22–26).

Mivel a szaknyelvi szövegek tartalmukban (tudásanyag) és nyelvhasználatukban korlátozottabbak az általános szövegekhez képest, s a szakszövegek témája valamilyen szakterületet érint, a szemantikai egységek speciális referenciával jelennek meg. A nyelvhasználó szakemberként használja a nyelvet, ez korlátozza a szöveg lehetséges szándékainak körét, s a nyelvi formát, mely a mesterséges nyelvek irányába mozdul el (például képletek alkalmazása; ld. (Sager 1994: 178–183). Ebben az irányban hat a szakszövegek jól behatárolható, az általános vagy az irodalmi szövegekéhez képest szűk olvasóközönsége is. A szaknyelvi regisztert tehát a szöveg típusának, az írói szándéknak, a műfajnak és az olvasóközönség igényeinek megfelelően általában személytelen, egyértelmű, világos szerkezetek jellemzik. Szóhasználatuk a szakmai normáknak megfelelő: lényegi eleme a szakemberek által ismert és elfogadott terminológia (alak és definíció), mely gyakran szakterületenként is eltérő, speciális referenciával rendelkezik (pl. az angol *monitoring* kifejezés különböző jelentései a közgazdaságtan, a közigazgatás, az állattan és a környezetvédelem területén). Jellemző rá a sztereotípiák, a szaknyelvi kollokációk alkalmazása, a névszóközpontúság. A terminológia, nomenklatúra pontos alkalmazása gyakori szóismétléssel jár, a szinonimitás csupán a kapcsolóelemekre jellemző. (Ezzel szemben az

jegyzőkönyv, jelentés, jelentkezési lap, katalógus, kérdőív, kérvény, kézikönyv, kiegészítő melléklet, kísérőlevél, költségkimutatás, költségvetés, költségvetési kérelem, könyvvizsgálói jelentés, könyvvizsgálói záradék, kötvény, közlemény, közokirat, leírás, leltár, lemondás, megbízólevél, megegyezés, meghívólevél, megrendelés, mérleg, mérlegkivonat, módosítás, motivációs levél, munkaköri leírás, működési leírás, napirend, nyilatkozat, nyilvántartás, nyugta, önéletrajz, önértékelés, összefoglaló, pályázat, panaszlevél, pénzforgalmi terv, pénzügyi beszámoló, pénzügyi terv, postai reklám (DM), prezentáció, prospektus, reklámszöveg, rendelet, részvény, részvénykönyv, sajtóközlemény, szabadalom, szabvány, szakkönyv, szakmai elemzés, szakvélemény, számlalevél, számlatükör, szándéknyilatkozat, szervezeti diagram, szerződés, szórólap, tanulmány, teljesítménybeszámoló, termékleírás, tervezet, törvényjavaslat, ügyféltájékoztató, ütemterv, üzleti elemzés, üzleti levél, üzleti terv, üzlet-szabályzat, vállalati szabályzat, váltó, vezérfonal, visszahívólevél, visszajelzés, zárszámadás.

irodalmi műfajok olvasóközönsége az adott nyelvközösség egésze, ennek megfelelően regisztere változatos: a téma, az ábrázolt jellemek és olykor a a feltételezett olvasóközönség függvényében különféle dialektusokból és szociolektusokból is meríthet. A nyelvi eszközöket a szépíró kreatívan alkalmazza, jellemző az igék, határozók, jelzők használata és a szinonimitás.)

2.5 A szöveg nehézségi foka

A szövegek nehézségi fokát a szövegben rejlő értékelő mozzanat, a szöveg kritikai beállítottságának foka (*evaluativeness*), illetve a műfaj, a diskurzus jegyeinek kiszámíthatósága vagy kiszámíthatatlansága (*markedness*) határozza meg. E két tényezőtől függ, hogy a fordításhoz milyen képességekre, fordítástechnikai megoldásokra van szükség, milyen stratégiát választ a fordító (Hatim & Mason 1997: 182). A legnehezebb feladat azoknak a szövegeknek a fordítása, melyeket kevert szövegtípus, kevert regiszter, illetve kevert retorikai cél jellemez. A legkönnyebb fordítási feladat pedig mindennek ellentétével írható le: egységes szövegtípus, következetes regiszter, értékelő mozzanatot nem tartalmazó retorikai cél (például leírás). Hatim és Mason szerint ilyenek például a legkötöttebb műfajú jogi szövegek, melyek hagyományos forma- és szókészlete a fordító által megtanulható, s mivel e szövegek általában viszonylag kis fordítási egységekben fordíthatók, a fordítási stratégia könnyen kialakítható.

Ennek értelmében a szakszövegek bizonyos típusai, melyeket tényszerű leírás, valamint egységes, a szakmabeli olvasók által elfogadott és elvárt szaknyelvi lexikai és grammatikai regiszter jellemez, szövegtani szempontból kifejezetten könnyű fordítási feladatnak számítanak. Tapasztalataink szerint azonban e szövegek fordításakor a fordítási kompetencia egyéb tényezői, például a háttérismeretek és a megfelelő terminológia felkutatása megnehezítheti a feladatot. Az ágazati szakfordítóképzésnek viszont épp az az előnye, hogy a hallgatók szakirányú tanulmányaik révén elsajátítják a háttértudást és a terminológiát. Szakmai tanulmányaik során gyakran találkoznak bizonyos műfajokkal, jól ismerik ezek hagyományos nyelvi kifejezőeszközeit, szerkezeti jellegzetességeit. Mégis előfordul, hogy a legkiszámíthatóbb műfajok fordítása szinte átláthatatlan célnyelvi szöveget eredményez. Megfigyeléseim szerint ennek oka épp a szöveg fegyelmezett, leegyszerűsített eszközrendszerében rejlik: a szöveg, szövegrész kohézióját a laikus számára láthatatlan eszközökkel kell biztosítanunk, olyan technikai megoldásokkal, melyeket csupán a jól képzett fordító képes alkalmazni. Ilyen például a megfelelő tematikus rend, ezen belül a jól elhelyezett fókusz és a lexikai utalási rendszer szakszerű alkalmazása. Mindez alátámasztja a fordítástechnikai, szövegtani ismeretek, készségek szerepét, oktatásuk létjogosultságát a fordítóképzésben.

A fordításpedagógia szempontjából szeretném itt kiemelni a kapcsolatot a szakfordítóvizsgák fordítási feladatainak érdekessége, motivációs ereje, illetve a vizsgára kiválasztott szöveg nehézségi foka között. A két szempont olykor nehezen hangolható össze. Mint minden kommunikatív típusú értékelési helyzetben, a fordítás értékelésekor is alapvető követelmény, hogy az értékelés alapjául szolgáló feladat motiváló, integrált, lényeges legyen (vö. Bachman 1990: 320). Tapasztalataim szerint leginkább azok a vizsgafeladatok motiváló erejűek, melyek megfelelően kihívást jelentenek, tehát nehézségi fokuk megfelelő. A vizsgázók egyéni képességei

azonban befolyásolják, mi tekinthető könnyű vagy nehéz feladatnak: a Hatim és Mason által „könnyű” forrásnyelvi szövegnek minősített fordítási feladat elvégzéséhez nagyfokú szakmai tudatosságra van szükség, míg a „nehéz” szövegek fordításakor a fordító szaktudása mellett kreativitására is támaszkodhat. Ezért a „jól író”, magas szintű fogalmazási, szövegalkotási kompetenciával rendelkező fordítók számára gyakran a „nehéz” feladat bizonyul könnyebbnek, emellett motiválónak is. Ugyanakkor a zóróvizsgákon gyakran találkozunk olyan fordítási feladattal, melyben a forrásnyelvi szöveg retorikai célja kevert (publicisztikai műfaj), ennek megfelelően nehézségi foka, a fordítási feladat jellege eltér a szakfordítóképzés célkitűzéseitől, a szakfordítások követelményeitől. Fontos lenne tehát a tananyag, a vizsganyag és a piaci elvárások összehangolása a szövegtípus, műfaj, retorikai cél és regiszter által meghatározott nehézségi fok szerint.

2.6 A szövegválasztás egyéb szempontjai

A gyakorló szakfordító szempontjából, illetve a szakfordítóképzésben a fordítási (esetleg vizsga-) feladatok megtervezésekor fontos szempont a szöveg terjedelme. A terjedelem és a fordításra szánt idő függvényében mérhető a fordítói rutin és a fordítási tevékenység gazdaságossága. Ezek megfelelő szintje a fordítási kompetencia fontos eleme (lásd Sager 1994, Kiraly 2000). Jelen kutatásunk azonban ezekre a tényezőkre nem terjed ki.

3. Összegzés: a fordítási stratégia a specializáció függvényében

A fentiekben láthattuk, hogy a szakfordítók alapos szakmai háttérismeretek és az adott szakterület terminológiájának birtokában láthatnak neki a fordításnak. Ismerniük kell a szaknyelvi műfajokat, sztereotípiákat, melyek gyakran szabványosítottak, normalizáltak. Mindezek értelmében a szakfordítónak meg kell találnia a szükséges ekvivalenciákat (Snell-Horby 1995: 32)¹. A szakszövegek célnyelvi megformálása az irodalmi és az általános szövegekhez képest speciális megoldásokat igényel mind a szöveg, mind a grammatika, mind a lexika szintjén. A korpuszon elvégzendő kutatások előtt manuálisan végzett összehasonlító elemzéseim szerint például ritkábban alkalmazhatjuk az explicitációt, illetve a grammatikai felemelést; a kohéziós eszközök között a kötőelemekkel és a grammatikai utalási eszközökkel szemben előtérbe kerül a lexikai utalás, a szakmai kollokációk alkalmazása a tagmondatokkal kifejezett körülírások helyett, s megnő a tematikus rend szerepe (bővebben lásd Dróth 2003). Kutatócsoportunk számára a bevezetőben feltett kérdés megválaszolása érdekében a következő lépés az egyes szakterületek tipikus műfajai fordításakor alkalmazott fordítási stratégiák, fordítási műveletek számbavétele és összevetése.

¹ Ezzel szemben az irodalmi és az általános szövegek fordítói kevert szövegtípussal, változatos műfajokkal és regiszterrel szembesülnek munkájuk során. Fordítási kompetenciájuk fontos eleme tehát a kreativitás, a célnyelvi olvasó igényeinek megfelelő gyakori perspektíva-váltás. Széleskörű társadalomtudományi, kulturális, filozófiai megfontolások után alakítják ki stratégiájukat. A fordítástudomány esetükben az ekvivalencia követelményét elveti.

Irodalom

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Dániel Á. 1983. *A fordítói gondolkodás iskolája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Dróth J. 2003. Példa egy kontrasztív nyelvtani témakör tárgyalására: a kohézió. In: Dróth J. (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás*. Tanulmányok a SZIE Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból 2003. Gödöllő: SZIE GTK. 142–179.
- Dróth J. 2002a. *Formatív értékelés a fordítás oktatásában*. Kiadatlan doktori értekezés. Pécs: JPTE Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program.
- Dróth J. – Madarász I. – Turcsányi G. 2006. Mezőgazdasági és környezetvédelmi szakszövegek fordításának sajátosságai. In: Környei T. (szerk.) *Fordítástechnikai útmutató. Különböző szövegtípusok fordítása*. Magyarországi Fordítóirodák Egyesülete. 66–84.
- Dróth J. 2000. Szépirodalmi művek szövegelemzése. In: *Fordítástudomány*. II/1. szám. 111–114.
- Gabet, D. 1997. Approaches to Teaching the Translation of Specialized Languages. In: Klaudy K. & Kohn J. (eds.) *Transferte Necesse Est. Proceedings of the 2nd International Conference on Current Trends in Studies of Translation and Interpreting. 5–7 Sept., 1996, Budapest, Hungary*. Budapest: Scholastica 410–414.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hatim, B. & Mason, I. 1997. *The Translator as Communicator*. London–New York: Routledge.
- Heltai P. 2002. Szakfordítás és irodalmi fordítás. In: Dróth J. (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás*. Tanulmányok a SZIE Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásaiból 2002. Gödöllő: SZIE GTK.
- Heltai P. 2006. Szakfordítóképzés a lineáris képzés viszonyai között. *Fordítók és Tolmácsok Őszi Konferenciája* (2005. szeptember 30.) Előadások szövege. Budapest: Magyarországi Fordítóirodák Egyesülete, 40–45.
- Heltai P. 2006. Szakmai kommunikáció és szaknyelv. *Porta Lingua: Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. (Feketéné Silye M. szerk.). Debrecen: DE ATC, 37–42.
- House, J. 1997. *Translation Quality Assessment. A Model Revisited*. Tübingen: Narr.
- Karcsay S. 1978. Szakszöveg – szakfordítás. In: Kornya L. és Czellerne Farkas M. (szerk.) 1996. *Magyar nyelvészeti cikk- és tanulmánygyűjtemény szakfordítók-nak II*. 86–87.
- Kiraly, D. C. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, UK & Northampton MA: St. Jerome Publishing.
- Környei T. (szerk.) 2006. *Fordítástechnikai útmutató. Különböző szövegtípusok fordítása*. Budapest: Magyar Fordítóirodák Egyesülete.
- Kurtán Zs. 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- McCarthy, M. 1991. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newmark, P. 1988. *A Textbook of Translation*. London: Prentice Hall International.

- Pym, A. 1993. *Epistemological Problems in Translation and Its Teaching*. Calaceit, Teruel, (Spanyolország): Edicions Caminade.
- Reiss, K. 1971. *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. München: Max Hueber.
- Reiss, K. & Vermeer, H. J. 1984 és 1991. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Sager, J. C. 1994. *Language Engineering and Translation: Consequences of automation*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Snell-Hornby, M. 1988/1995. *Integrated Translation Studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Wardhaugh, R. 1995. *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris–Századvég.

A fordítói szabadság határaitól és határtalanságairól

Forgács Erzsébet

1. Az írás témája és célja

Tanulmányom középpontjában a fordítástudomány, pontosabban a szépirodalmi fordítás örök kérdése áll: Van-e a fordítói szabadságnak határa? Hol van a „fordítás” határa? Mikor kap az olvasó fordítást, mikor átdolgozást vagy akár utánköltést a kezébe? Egyáltalán: Lehet-e egy fordítás „jobb”, mint az eredeti szöveg? S ha igen, mitől lesz „jobb” az eredetinel?

A lehetséges válaszokat Irene Dische és Hans Magnus Enzensberger „Esterhazy. Eine Hasengeschichte” című, 1993-ban megjelent „meséje” alapján adom meg, melynek egyébként már a magyar címe is „jobb”: „Esterházy. Egy házy nyúl csodálatos élete” (1996).

A könyv alapjául szolgáló nyelvi játék az *Osterhase* és *Esterházy* szavak össze-csengése. A történet röviden ennyi: az Esterházyk nagy múltú és népes nyúlcsaládja a pöttömség problémájával küszködik, mire az öreg herceg Esterházy elküldi az unokákat külhonba szerencsét próbálni, azaz „behemót”, „dönci”, „böhöm” feleséget keresni, merthogy „pöttöm pöttömöt, böhm böhmöt kölykez”. A mese a legfiatalabb sarj berlini kalandjait mondja el, hogyan lesz Esterházyból hivatásos Osterhase, s hogyan találja meg Mimit, élete párját, akivel aztán szép böhm gyermekeket nemzenek.

Esterházy Péter „nyúlkönyve” nem „lenyúlkönyv”, éppen azért nem, mert Esterházy nem egyszerűen „lefordította” a szöveget, hanem: „le-, meg-, át-, szét-, össze-, vissza-” fordította. Rövid tanulmányomban azokat a legfontosabb fordítási eljárásokat, eszközöket mutatom be néhány szemléletes példával, amelyek alapján elmondható: a magyar szöveg jobb lett, mint a német eredeti.¹

2. Nyelvi játékok

A fordítást először is az Esterházytól már megszokott, s így már elvárt nyelvi játékok teszik (nyelvileg) igazán magyarrá. Ezek túlnyomó többségben nem fordítások, illetve nem arról van szó, hogy Esterházy célnyelvi szójátékokkal helyettesíti, azaz újraalkotja a forrásnyelveket, hiszen az eredetiben legtöbbször nincs is nyelvi lelemény.

A szójátékoknak számtalan fajtájával találkozunk, amelyeket itt teljes gazdagságukban nincs is mód ismertetni.² Találunk a szövegben fonematikai játékot, pontosabban analógiás hangátvetést (*a nyereg túl **magosan**, a pedál túl **alocsany***); összetett szavakkal való játékot, amely alapulhat például a komponensek felcserélésén (*belepottyant a papírkosárba, és nem bírt kimászni, **csakcsupán** evickélt, **csakcsupán** evickélt*) vagy dekompozíción (*Lett ott minden, **kala s majka***). Ester-

¹ Az idézetekben kövérrel emelem ki a példákat, a betoldásokat pedig aláhúzással jelölöm. (Az oldalak sem az eredetiben, sem a fordításban nincsenek beszámozva.)

² A nyelvi játékok fajtáihoz vö. Forgács 2005.

házy kihasználja a szavak poliszémiáját, ill. maga is előidézi a poliszemantizációt (*Soha seholy egy **tisztességes** fal!* (Talán egy **tisztességtelen** kellett volna keresni, ha-ha-ha!); *a herceg döntött, mert ilyenek a hercegek, **döntősek***); keveri a nyelveket (*pöttöm pöttömöt, böhm böhmöt kölykez, **böhm und noch böhömer***). Az onomasztikai játékok egész sorát vonultatja fel (találunk pl. kontaminációt/szóösszevonást/szóötvöztetést/szóösszerántást: *Én is csinálhatnék a **dische** és **enzensberger** szavakból egy új családnevet: **die Scheenzensbergers** [...]; rendszertranszcendens homonímiát (homofóniát): *Időközben a Scheenzensbergerek dolga is rendbe jött, **sowa** (ejtsd: **szóvá**) tették ezt az egészet, amitől elnyerték valódi nagyságukat.*; népetimológiás, homofónián alapuló szóferdítést: *Mert az ő szavajárása volt, hogy ihr seid die Osterhasen und wir sind die **Krasznahurka**, tudniillik az Andrássyaké volt **Krasznahorka** büszke vára.*; játékos szóösszetételt: *Így természetesen a kutya sem szólította, nem beszélve a nyulakról, mert először is az ilyen hosszú név, **Elkelkáposztásítottalanítottátok Mihály**, az kimondhatatlan, másodszor pedig a nyulakat mindig a családnevükön szokták szólítani.*; intarziát: *Ezért mostantól hő-süinket egyszerűen Esterháznak nevezzük, **A est(erházy) A.***). De van a műben még ortográfiai játék (*Eljöttek a keresztelőre is (egy **házy esemény**).*); zeugma (*Az autó vezetője szívesen dudorászott, mindig **göndör haja és jó kedve volt**.*); szinesztéziás játék (*És ennek a Miminek **még a szaga is jól állt**.*); intralingvális jelentésen alapuló népetimológiás játék (*Talált falat eleget, tömegével talált rájuk, csak az vette ki magát hülyén, hogy ezek mögött nem helyre **nyúlók** tanyáztak – hogy őket **lenyúlók**, elnézést –, hanem, Berlin a berlinieké, berliniek.*); játékos szóképzés (– ***Ha Berlin faltalan, az élet hasztalan** – dünnyögte Esterházy.*); tükörfordítás («*Natürlich, du **Dummkopf***», sagte Mimi. → – *Természetesen, te **butafej!** – válaszolta Mimi, **ragaskodván a szószerinthez**.*). A frazeológiai játékok sokaságára itt helyhiány miatt nem tudok kitérni.*

3. Reáliák

Esterházy szövege nemcsak „magyar nyelvű”, hanem „magyarul” van: látás- és gondolkodásmódja, világképe jellemzően magyar. A nyelvi játékok mellett a reáliák ennek a magyarságnak, a magyarításnak a kiváló eszközei, melyek lehetnek nyelvi, például frazeológiai reáliák, illetve néprajzi, társadalmi-politikai stb. reáliák.¹ Itt csak egy példát említek:

Nur war auf den Bildern kein einziger Hase zu sehen, und der Mann, der die Geschichte geschrieben hatte, behauptete sogar, die Mauer sei ekelhaft und müsse weg. →

De a képeken nyúl nem volt látható, és a történet írója még azt is állította, hogy a fal egy undormány és levele!

¹ A reáliák fogalmához és fajtáihoz, fordítási nehézségeikhez, ill. a fordításuknál rendelkezésre álló műveletekhez, lexikai átváltási műveletekhez vö. pl. Barchudarov 1979; Erdei 1988; Forgács 2002a, 2002b, 2004a, 2004b; Klaudy 1997; Koller 1992; Lendvai 1986, 2005; Lossau 1993.

*Itt a német nyuszifül szépen beremeg a fal, a die Mauer szóra. Itt jön ki az előnye az NDK-nak. Ki a kicsit nem becsüli ... Magyarul a nyúl talán a **vasfüggöny**ről olvasna, vagy eleve Kelet-Franciaországba küldte volna a gondos hercegi nagyapó, és akkor puff neki: **Trianon**, weekendre!*

4. Magyar emlékeztető

A betoldásoknak egyrészt az a célja, hogy nyelvi játékokkal, anaforikus-kataforikus szövegkohéziós elemekkel szőjék át a szöveget, másrészt az, hogy az intertextuális utalásokkal (is) magyar(os)ítsanak.

Az *ugorgyunk*-ról Móricz Zsigmond „Légy jó mindhalálig” című regényére aszociálunk: az öreg Pósalaky szavajárása volt ez.

Amikor a boltos Mimiről, Esterházy jövődöbelijéről azt mondja, hogy ő az utolsó *egyedüli példány*, Kosztolányi Dezső „Halotti beszéd”-e jut eszünkbe.

Főhősünk és Mimi boldog egymásratalálásakor iktatja be Esterházy a következő mondatot: *Égi kar intette őket, frigyük sikerülni fog.* – Ez Karinthy ismert intarziájának az elferdítése: *Magát égi kar inti, frigye sikerülni fog.*

A történetben az Esterházyk szerfölött kicsinyek és szerfölött intelligensek valának (sehr sehr winzig und sehr sehr intelligent), fékezhetetlen agyvelejűek, mint Aromo, Lázár Ervin „Négyszögletű kerek erdő”-jének ugyancsak nagyeszű ugrifülesse, s aki szintúgy menekült, futott, mint a nyúl.

József Attila „Lebukott” című versének refrénje, pontosabban annak persziflázsa szerepel mint szövegkonstituáló játékos nyelvi elem a következő szövegrészletben:

«Was ist denn das?» rief sie.

Esterhazy war entdeckt.

«Gestatten, Esterhazy», sagte Esterhazy höflich. →

– Én én vagyok. Te te vagy. De te ki vagy, ismeretlen elvtárs? – kiáltotta. Esterházy lebukott.

– Testvér – suttogta –, segítsd a lebukottat. Engedelmeivel, Esterházy – fűzte még hozzá rendíthetetlen udvariassággal.

5. Intertextuális utalások

Nem magyarítás a célja a következő intertextuális utalásnak akkor, amikor főhősünk így szól: *Ich bin ein berliner*. Az utalás célja hangulatteremtés, humoros asszociációs játék John F. Kennedy híres beszédét idézve, amelyet 1963. júniusában tartott Nyugat-Berlinben a berlini légihíd 15. évfordulóján: „Ich bin ein Berliner”.

A történet hőse kedvesét a berlini fal mellett, egy réten találja meg újra, ahol csak úgy hemzsegnék a nyulak. Goethe művét juttatja itt eszünkbe Esterházy betoldása:

A Dichtung egyébként itt beletorkollik a Wahrheitbe, valóság huppan a költészetbe, mert a berlini fal mögött, a senki földjén ténylegesen elszaporodtak a nyulak, az NDK-s sportbarátok hagyták, hadd szaporodjanak, nem lőttek rájuk, parancsuk csak emberekre volt löni.

De már a mű kezdete is iskolapéldája az intertextualitásnak, s itt sem magyarítás a cél. Esterházy Stephen Butler Leacock „Gertrud, a nevelőnő, avagy a boldogság

jutalma” című híres paródiájának kezdetét veszi kölcsön, hogy az olvasói-értelmezői tevékenységet segítse, hogy a történet valóban úgy nézzen ki, mint egy történet, azaz parodisztikusan megteremtí az „elmesélhetőség” mozzanatát:¹

Vad, viharos éjszaka dühöngött Skócia nyugati partjai fölött. Ezen történetünk szempontjából ugyan ennek különösebb jelentősége nincsen, miután történetünk nem Skócia nyugati partjain játszódik, hanem – ez még vita tárgya [Leacocknál: „[...] hanem Írország keleti partjain”]. De azért ott is elég rossz idő volt.

6. Stiláris sokszínűség

A magyar „fordítás” azért is jobb, mert amíg a német eredeti stílusában kiegyensúlyozottabb, de úgy is mondhatjuk, hogy egységesebb, addig Esterházy szövege a stiláris jellemzők széles skáláján mozog, többféle kód elemeit felvonultatja főleg a nyelv vertikális, de horizontális tagolódása szerint is. Esterházy olyan szavakat/kifejezéseket használ, amelyek a legkülönbözőbb stílusrétegekhez tartoznak, a legkülönbözőbb stílusárnyalatokkal rendelkeznek, választékosak, régiesek, népiesek, pl. *Kiste* → **szuszék**; *Hemd* → **pendely**. Míg a német eredeti stílusában semmilyen feltűnő jegyet nem visel, a fordítás a beszélt nyelv jegyeit hordozza, illetve feltűnő konnotatív értékkel bír a következő példákban: *Solche Unterhosen müßte man haben!* → *Ilyen gatyá kéne, ha vóna, ácsingózott Esterházy [...]; weinend* → **picso***gva*; *groß* → **hórihorgas**; *entympe***ntymtől**. A stílusrétegek mellett a stílusárnyalatok is keverednek; funkcionális színezete van pl. a következőnek: *der Kellner* → **a gaz vendéglátóipari dolgozó**. Találhatunk a fordításban az ifjúsági nyelvhez sorolandó kifejezést: *sie* → **mész kis csaj**; tájnyelvi szót: *hogy egy kicsit* **gyökintsen** *a hasonlat* (*gyökint* = ’sántít’).

7. Az ekvivalensekkel való játék mint az elidegenítés eszköze

Esterházy elidegenítő fordítási módszerének egyik gyakori eszköze, hogy nem egy célnyelvi megfelelőt választ ki, hanem többet is felsorol, aminek megintcsak a játékosság, az arisztokratikus nagyvonalúság a legfőbb oka. A két nyelv lexikai elemei közötti rendszerszintű (langue-szintű) egy-a-többhöz-megfelelést, azaz amikor is a forrásnyelvi lexikális elemnek a célnyelvben több (legalább kettő) ekvivalense van, a diszkurzus szintjén sem oldja fel mindig, így például a *Pfoten* fordítása következetesen „**mancs** vagy **tappancs**, inkább **tappancs**”; a *draußen* szónak szintén két ekvivalense van a szövegben, azaz „**odakint (künn)**”. Esterházy úgy tesz, mint aki keresi a megfelelő szót, de nem csak az eredményt, hanem a keresés folyamatát is papírra veti, több szinonimát is felsorakoztat, és a saját fordítására reflektál is:

der Frühling stand vor der Tür” → *a tavasz már az ajtó előtt várakozott (ácsorgott, toporzékolt – egyik rosszabb, mint a másik).*

8. Elidegenítés betoldásokkal

¹ Az „elmesélhetőséghez” vö. Kálmán C. György 2006.

Megintcsak az elidegenítő fordítás szolgálatában állnak az olyan betoldások, amelyekben Esterházy kilép a szövegből, kívülről szemléli, mintha nem az övé lenne, mintha csak egy játékszer lenne, amivel neki – könnyed nagyvonalúsággal – bármit joga van megtenni:

Am nächsten Sonntag fuhr die ganze Familie meilenweit durch die Stadt. Es roch nach Herbst. Esterhazy war ganz aufgeregt. Er verkroch sich unter seinen Kissen und deckte sich mit einer Menge alter Zeitungen zu. →

Következő vasárnap – bár az nem világos, hogy mi után következett ez a vasárnap, de a németekben, plauzibilisen a saját maguktól való félelmükben, van egy ilyen rendigény, hogy hétfő, kedd meg így – fölkeredekett az egész család, és több tengeri mérföld hosszúságban – gondoljunk Berlin sziget jelle- gére – beveztek a városba. Az ősz illata, amerikai ötlet nyomán, állítmány.

A kis rokon egyre izgatottabb lett, pedig a szöveg szerint nem ismerte az NDK-határt, minden határok leghatárabbikát, sőt, ha visszaemlékszünk a kezdeti önmeghatározási konfliktusainkra, nem is volt kelet-európai, hogy összeszo- ruljon a gyomra bármilyen államhatárhoz közeledve. Esterházy nyilván a nő- re gondolt, tud gyomor attól is szorulni össze.

9. Befejezés

Esterházy szövege nem klasszikus értelemben vett fordítás: Esterházy betold; ki- hagy; átalakít; adaptál; játszik a szavakkal, az intertextuális (legtöbbször magyarító) utalásokkal; elidegenít; reflektál; fanyar, (ön)ironikus nagyvonalúsággal, azaz neme- si eleganciával, olykor kifinomult választékossággal, olykor pedig lezseren- főlényesen, s mérhetetlen humorral kilép a szövegből. Éppen így lesz azonban a szöveg teljességgel az övé, a „fordítás” – idézőjel nélkül – jobb, mint az eredeti. A fordítás jobb nyelviségében, mert színesebb, kreatívabb.

A fordítás többet és másként mond, nekünk, magyar felnőtt olvasóknak. Ester- házy szövege nem csak azért lesz „magyar”, mert magyar nyelven íródott, hanem mert „magyarul” van.

Ekvivalencia és kulturálisan kötött kifejezések a fordításban¹

Heltai Pál

1. Bevezetés

Az ún. reáliák, illetve kulturálisan kötött (kultúrspecifikus, kultúraspecifikus, kulturálisan kötött) kifejezések fordításának kérdései mindig is foglalkoztatták a fordítástudomány elméletével foglalkozókat és a gyakorló fordítókat. A fordítási problémák között a reáliák természetesen elkülönülő csoportnak tűnnek, ezért a reáliák osztályozására és fordítására jelentős figyelem irányult (ld. például Valló 2000, Forgács 2002, Lendvai 2005, Tellingner 2003, Wallendums 2003, Forgács 2004, Horváth 2004, Vermes 2004, Lendvai 2005). Elméleti szempontból azonban kérdéses, hogy mit is tekintünk kulturálisan kötött kifejezésnek. Ezért a jelen dolgozat elsősorban nem a reáliák osztályozásával és fordításával, hanem a fogalom meghatározásával foglalkozik.

2. A reáliák fogalma és osztályozása a szakirodalomban

Vlahov és Florin (1980) jól ismert osztályozása szerint (összefoglalását ld. Tellingner 2003: 59) a reáliák közé tartoznak, többek között, a **földrajzi reáliák**, az **endémiák** (szűk területen előforduló növény- és állatfajták), a **néprajzi reáliák** (ételek, italok, öltözet, lakhely, bútor, foglalkozások, munkaeszközök; zene, ünnepek, játékok stb., az etnikai reáliák: népnevek, csúfnevek, lakhely szerinti megnevezések, mértékegységek, pénzek), és a **társadalmi reáliák** (a közigazgatással, szervezetekkel, politikai élettel, titulusokkal megszólításokkal, oktatással, a katonai szervezettel kapcsolatos kifejezések).

Forgács (2004) rendkívül széles körre terjeszti ki a reália fogalmát: szerinte ide tartoznak különböző szólások és idiomatikus kifejezések is. Lendvai (2005: 68) a *nyelvi reália* fogalmát javasolja, a kulturális reália kifejezést tautológiának tartja.

Valló a reáliákat a kulturális tartalom alapján határozza meg, és a kulturális reáliák megnevezést használja. Ez nála dinamikus fogalom: „szinte valamennyi, sokszor egészen ártatlannak tűnő szövegelemből is válhat reália, amennyiben az valamilyen speciális konnotatív többlettartalmat hordoz a forráskultúrában” (2000: 44). Utal arra is, hogy a reáliák két adott nyelv viszonylatában okozhatnak fordítási problémát.

Hasonló felfogást látunk Horváthnál (2004) és Vermesnél (2004) is. Az utóbbi figyelmeztet a reáliák tag értelmezésének veszélyeire: mivel a nyelv majdnem összes szavához kapcsolódik valamilyen kulturális tartalom, végül minden szóról kiderülhet, hogy „reália”. Vermes felhívja a figyelmet arra is, hogy a *reália* már csak azért sem jó terminus, mert ezzel összekeverhetjük a jeltárgyat és a megnevezést. Ezért inkább a *kultúraspecifikus kifejezések* megjelölést ajánlja. Vallóhoz hasonlóan rámu-

¹ A tanulmány a T 046363 sz. OTKA-pályázat támogatásával készült.

tat, hogy a kultúraspecifikus kifejezés kontextusfüggő, továbbá hogy mindig két nyelv viszonyában értendő, tehát viszonyfogalom.

A magam részéről az utóbbi felfogással értek egyet. Meghonosodott terminust persze nehéz megváltoztatni, és el kell fogadnunk, hogy a *reália* kifejezés tkp. a 'reáliákat megjelölő kifejezés' értelemben szerepel a szakirodalomban. Ebben a dolgozatban a *reália* kifejezés helyett a *kultúraspecifikus* kifejezést használom, és ezen Vermeshez hasonlóan két nyelv viszonylatában adott kontextusban kultúraspecifikus kifejezésként viselkedő lexikai egységet értek.

3. Ekvivalencia

Valló (2004) és Vermes (2004: 8) szerint az egész szókincs, illetve a szókincs bármely eleme kulturálisan kötött kifejezéssé válhat. Ezért célszerűnek látszik a reáliákat, illetve kulturálisan kötött kifejezéseket az egész szókincs részeként az ekvivalencia szempontjából megvizsgálni.

Az ekvivalencia teljes irodalmának áttekintésére itt nincs módunk, csupán egy általános kritikai észrevételt teszünk, mégpedig azt, hogy az ekvivalencia és a fordíthatóság tárgyalása során az irodalomban gyakran nem tesznek különbséget a lexikai ekvivalencia és a szöveg szintjén megvalósuló (vagy elérni kívánt) ekvivalencia között. Ebben a dolgozatban szem előtt tartjuk ezt a különbséget.

3.1 Lexikai ekvivalencia

Egy szó jelentése több összetevőből áll. A szó jelentése függ attól, hogy a nyelven kívüli valóság milyen részére vonatkozik (referenciális jelentés), az adott nyelv lexikai rendszerében elfoglalt helyétől (más szavak jelentéseivel való paradigmatis és szintagmatikus kapcsolataitól); rendelkezhet különféle érzelmi és asszociatív jelentésekkel, továbbá kapcsolódhatnak hozzá különböző nyelven kívüli (enciklopédikus) ismeretek. Az asszociatív jelentésekhez sorolhatjuk a stilisztikai értéket, de szerepe lehet benne a szó hangalakjának és motiváltságának, az összetevők jelentésének is. Az érzelmi-asszociatív jelentésekhez sorolhatjuk a különböző konnotációkat is, bár ezek változékonyak és egyéniek.

Az enciklopédikus ismeretek között a valóságra vonatkozó információk közé sorolhatjuk többek között a szóra magára vonatkozó metalingvisztikai ismereteket is, ideértve többek között a gyakoriságra és a stilisztikai értékre vonatkozó ismereteket: ritka vagy gyakori-e az adott szó, sztenderd nyelvi, nyelvjárási, rétegnyelvi, szleng, magyar vagy idegen eredetű szóként, neologizmusként vagy elavultként stb. tartjuk-e számon. A fentiek alapján a lexikai ekvivalencia a következőket jelentheti:

- (1) a referenciális ekvivalencia meglétét vagy hiányát (ide tartozik a lexikai egységnek a lexikai rendszerben elfoglalt helyének ekvivalenciája vagy annak hiánya);
- (2) az érzelmi-asszociatív ekvivalencia meglétét vagy hiányát;
- (3) az enciklopédikus ismeretek ekvivalenciájának meglétét vagy hiányát.

Nyilvánvaló, hogy két nyelv szavai között teljes egyenértékűségről soha nem beszélhetünk, hiszen két nyelv lexikai egységei valamelyik szempontból valamilyen mértékben mindenképpen eltérnek egymástól.

3.1.1 Referenciális ekvivalencia

A referenciális ekvivalencia szempontjából viszont létezik teljes ekvivalencia: két nyelv szavai vonatkozhatnak azonos valóságra, és azt szegmentálhatják teljesen azonos módon. Ez a tudományos terminológiára jellemző. A tárgyi szókincs és bizonyos nemzetközivé vált szavak esetében gyakori az ún. működő ekvivalencia (Snell-Hornby 1985), ha két nyelv viszonylag azonos módon szegmentálja a valóságot.

Snell-Hornby *működő ekvivalencia* fogalmát a magam részéről a következő módon határozom meg. Egy *A* nyelvi szónak akkor van működő ekvivalense *B* nyelvben, ha

- a *B* nyelvben van olyan lexikai egység, amelynek referenciális jelentése nagymértékben megegyezik (a szótári definíció azonos);
- ha az *A* nyelvi szónak a fordításban rendszeresen ugyanaz a *B* nyelvi szó felel meg;
- ha a kétnyelvű beszélők az *A* nyelvi szó alapján rendszeresen és egyöntetűen, a kontextustól függetlenül, az adott *B* nyelvi szót idézik fel.

A európai nyelvek lexikai egységei között gyakran találunk működő ekvivalenciát, míg az európai nyelvek és a kínai között már kevésbé: a kínaiiban nem található egyértelmű megfelelés például az *agresszió* szóra, amely az összes európai nyelvben működő ekvivalenssel rendelkezik (Wong, megjelenik 2007-ben).

Előfordul viszont, hogy azonos a valóság, mégis más a szegmentálás, és így két nyelv szavainak jelentése azért (is) nem azonos, mert más a rendszerben elfoglalt helyük. Ebben az esetben a referenciális ekvivalencia részleges, hiányos. Ugyancsak hiányos az ekvivalencia, ha azonos valóságról van szó, de az egyik nyelv a valóság egy elemét nem lexikalizálja. A magyar nyelv például nem lexikalizálja a latin *defenestratio* ('ablakon való kidobás') fogalmát. Az viszont, hogy a valóság melyik részletét nem lexikalizálja egy nyelv, már kulturális tényezőktől függ.

A természeti valóság ugyanaz minden ember számára, legfeljebb nem találkozik a természeti valóság minden elemével. Az egyes nyelvekhez tartozó társadalmi valóság, az anyagi és szellemi kultúra elemei és rendszere azonban eltérő, és így két eltérő kultúrájú nép nyelve eltérő valóságot szegmentál. Ezért mindkét nyelv tartalmazhat olyan elemeket, amelyeknek a másik nyelvben nincs megfelelője. A hiányzó lexikai egység lehet olyan, amelynek a jelentője is hiányzik a *B* kultúrából, vagy olyan, amely potenciálisan megtalálható, de nem lexikalizálódott. A magyar nyelv nem tartalmaz olyan szót, amely a valóságnak arra a potenciális elemére vonatkozna, amelyre az orosz *kvasz* vagy *fortocska*. Az angolban kölesönszóként használt jiddis *chutzpah* /צפזפז/ (pimasz) merészség, hucpe' a magyar kultúrában potenciális, de nem lexikalizált jelentés.

A társadalmi valóságra vonatkozó szókincsen belül lehetnek működő ekvivalensek, de lehetnek egy *A* nyelv szókincsében olyan elemek, amelyek önmagukban nagyfokú hasonlóságot mutatnak egy *B* nyelv egyes elemeivel, de az egyes elemek másféle rendszerbe tartoznak, így mégsem ekvivalensek. A magyar *főiskolai*, illetve *egyetemi tanársegéd*, *adjunktus*, *docens* és *tanár* kifejezésekhez hasonló kifejezések találhatóak az angol nyelvben, de az egész rendszer annyira eltér, hogy a referenciális ekvivalencia gyakorlatilag hiányzik.

A szűkebb értelemben vett reáliáknál, tehát amikor a jeltárgy teljes mértékben hiányzik egy másik nyelvből, a referenciális ekvivalencia is teljesen hiányzik. Más kulturálisan kötött kifejezések esetében (ahol például a rendszer tér el, vagy az egyik nyelvben nincs valamire lexikalizált fogalom) a referenciális ekvivalencia részleges vagy erősen korlátozott.

A referenciális ekvivalencia különböző eseteit foglaljuk össze az 1. táblázatban.

1. táblázat: A referenciális ekvivalencia fajtái (magyar-angol példákkal)

Azonos valóság			Eltérő valóság		
Azonos szegmentálás		Eltérő szegmentálás	Hiányzó egység	Nem lexikalizált fogalmak	Más fogalmi rendszer
Teljes ekvivalencia	Működő ekvivalencia	Részleges ekvivalencia	Hiányzó ekvivalencia	Gyenge/hiányzó ekvivalencia	Gyenge/hiányzó ekvivalencia
terminológia	tárgyi/ nemzetközi szókincs	a központi szókincs jelentős része	kulturálisan kötött kifejezések		
<i>lökethossz – stroke</i>	<i>mobil telefon – mobile phone; január – January</i>	<i>óra – clock/watch</i>	<i>fokos – Ø</i> <i>túrós csusza – Ø</i> <i>kuruc/ labanc – Ø</i>	<i>ezüstvasárnap – the second Sunday before Christmas</i>	<i>főiskolai adjunktus – assistant professor/lecturer at a college (?)</i>

3.1.2 Érzelmi-asszociatív ekvivalencia

A referenciális jelentés szempontjából többé-kevésbé ekvivalens *A* és *B* nyelvi lexikai egységek az érzelmi-asszociatív jelentések szempontjából eltérők lehetnek. A reáliákhoz általában több érzelmi jelentés kapcsolódik, mint a szókincs egyéb szavaihoz. Ezek a jelentések a kontextuson kívül is megjelennek. Informális szabad asszociációs kísérletben például a *szaloncukor* hívószóra többek között a *narancs*, *fények*, *meleg*, *ajándék*, *tél*, *betlehem*, *finom*, *fenyőillat* válaszokat kaptam: ezek a karácsonyhoz fűződő pozitív érzelmi asszociációkat jelzik.

Viszonylag jó referenciális ekvivalencia mellett is csökken a lexikai ekvivalencia szintje, ha a szójelentés más aspektusaiban, az érzelmi, asszociatív jelentésekben, illetve a kapcsolódó enciklopédikus vagy metalingvisztikai ismeretekben jelentős az

eltérés. A reáliák esetében az érzelmi-asszociatív jelentések ekvivalenciájának hiánya vagy korlátozottsága többnyire nagyobb fordítási problémát jelent, mint a referenciális ekvivalencia hiánya.

3.1.3 Enciklopédikus ekvivalencia

A referenciális ekvivalencia hiánya esetén az *A* nyelvi kifejezéshez olyan enciklopédikus ismeretek kapcsolódnak, amelyek a *B* nyelvből a megfelelő nyelvi kifejezéssel együtt hiányoznak. Teljességgel hiányoznak például az angol nyelvből és kultúrából a *kurucokra* és *labancokra* vonatkozó történelmi ismeretek, vagy a *túróscsuszának* a készítésére, ízére és a magyar étkezésben elfoglalt helyére vonatkozó ismeretek. Más kultúraspecifikus kifejezések esetében az enciklopédikus ismeretek részlegesen hiányozhatnak. A *csőszkunyhóra* vonatkozó enciklopédikus ismeretek részben az angol kultúrában is rendelkezésünkre állnak, de semmiképpen nem foglalják magukba azt az ismeretet, hogy a Rajk-perben az állítólagos kémek egy *csőszkunyhó*ban találkoztak jugoszláv partnereikkel.

Az enciklopédikus ismeretek közé sorolt metalingvisztikai ismeretek ugyancsak eltérők lehetnek. Az angol *condition* szónak például viszonylag jó referenciális ekvivalense a magyar *kondíció* szó, de a magyar beszélő számára ez a szó még mindig idegen szónak számít.

4. A kultúraspecifikus kifejezések meghatározása

A fenti diszkusszió alapján a *kultúraspecifikus* kifejezést prototípus-fogalomnak tekintjük. A fogalom prototípusa az olyan kifejezés, amelynek egy másik nyelvben nincs referenciális ekvivalense (ezt tekintem szűkebb értelemben vett reáliának), ugyanakkor az adott kultúrában jelentős mennyiségű érzelmi-asszociatív jelentés és enciklopédikus ismeret tapad hozzá. Ez lehetővé teszi, hogy az explicit módon kommunikált jelentések mellett az adott lexikai egység különböző impliciten kommunikált jelentéseket (implikaturákat) is hordozzon.

A kultúraspecifikus kifejezések egyik osztálya a szűkebb értelemben vett reáliák (reáliákat jelölő megnevezések), amelyeknek jeltárgyai a másik kultúrából ténylegesen hiányoznak. A reáliák nem egyformák: azok, amelyekhez nem kapcsolódik az egész nyelvközösségre kiterjedő érzelmi-asszociatív jelentés, illetve enciklopédikus ismeret, kevésbé felelnek meg a prototípusnak. Feltételezhető, hogy nem minden nyelvben, illetve kultúrában van megfelelője a *birsalmasajtnak*, de ehhez a kifejezéshez a magyarban sem fűződik túl sok enciklopédikus ismeret, illetve érzelmi-asszociatív jelentés, tehát nem prototipikus reália. A Vlahov és Florin által reáliák közé sorolt földrajzi, növény- és állatnevek („endémiák”) közül igen soknak nincs különösebb kulturális jelentősége: lehetnek például olyan nyelvek, amelyekben a *kőrisfa* szónak nincs megfelelője, de ehhez a szóhoz a magyar nyelvben sem fűződik jelentős kulturális tartalom, tehát kevésbé prototipikus reália, mint a népdalokban előforduló *jegenyefa*, *szomorúfűz* vagy *akácfa*.

A tulajdonnevek szintén eltérnek a prototípustól, mivel referenciális jelentésük többnyire nincsen (a logikai bejegyzés üres), de jelentős mennyiségű érzelmi-asszociatív jelentés és enciklopédikus ismeret kötődhet hozzájuk. Ez azonban megint nem egyformán oszlik el az összes tulajdonnév között: a legtöbb magyar

számára *Mohács*hoz több érzelmi-asszociatív jelentés és enciklopédikus ismeret fűződik, mint *Csornához*.

A szólások és idiomatikus kifejezések nem tartoznak a szűkebb értelemben vett reáliák közé. Referenciális jelentésük többnyire megadható szinonimával vagy egy más nyelv kifejezéseivel is: a *veri, mint szódás a lovát* nyilvánvalóan kifejezhető a *szódásra* vagy a *lóra* történő utalás nélkül is; a *Bom меbe бабушка и Юрьев день* ('nesze neked nagyanyám Szent György napja') is megfeleltethető magyarul olyan kifejezésnek, amelyben nincs utalás Szent György napjára. A szólásokhoz kapcsolódó érzelmi-asszociatív jelentések és enciklopédikus ismeretek gyakran elhomályosultak, és a nyelvközösség legtöbb tagja csak annyit érzékel, hogy „ez egy színes (népies) kifejezés”. Ezek tehát nem reáliák, hanem reáliákra (is) utaló kifejezések, amelyeknek a kulturális tartalma nem mindig játszik szerepet a szöveg egészének szempontjából.

5. Szövegszintű ekvivalencia

A fordítás – sőt, az egy nyelven belüli értelmezés – azért lehetséges, mert a megnyilatkozás szintjén a nem-ekvivalens lexikai egységekkel is megfelelő ekvivalencia teremthető. Ez részben azért lehetséges, mert sok lexikai egység referenciális jelentése, különösen azonos kultúrkörhöz tartozó nyelvek esetében, jelentős hasonlóságot mutat, és az explicit formában (explikatúraként) kommunikált jelentések nagyrésze referenciális jelentés.

Az implicit formában (implikatúraként) kommunikált jelentések nagymértékben a lexikai egységekhez fűződő enciklopédikus ismeretektől és az érzelmi-affektív jelentésektől függenek. Az implikatúrák sokszor a szövegben kommunikált jelentés lényeges, vagy akár leglényegesebb részét alkotják (különösen irodalmi szövegben), de sok esetben a szövegben egyáltalán nem realizálódik az ilyen lexikai egységek implikált jelentéseket kifejező potenciálja, így ha a referenciális ekvivalencia megteremthető, a potenciálisan eltérő, de a szövegben nem realizált jelentések elhanyagolhatók. Vessük össze a következő mondatokat:

(1a) *A magyarok a Vereckei-hágón jöttek be a Kárpát-medencébe.*

(1b) *Verecke híres útján jöttem én ...* (Ady E.: *Góg és Magóg*)

(2a) *Az 54-es út Mohácsnál éri el a Dunát.*

(2b) *Nekünk Mohács kell.* (Ady E.: *Nekünk Mohács kell*)

A nem ekvivalens lexikai egységek ellenére a megnyilatkozásokban megvalósuló ekvivalenciát más részről az teszi lehetővé, hogy a szavak szemantikai jelentése sokszor majdnem irreleváns a szövegben kifejezett jelentés szempontjából: a megnyilatkozásban a szavak által kommunikált tartalom különböző pragmatikai tényezők hatására módosul. Így az értelmezés, illetve a fordítás nem a szemantikai jelentés, hanem az aktuális jelentés alapján történik, amihez nem feltétlenül kellene olyan célnyelvi kifejezések, amelyek a forrásnyelvi lexikai egységekkel lexikai szinten ekvivalensek.

5.1 A reáliák fordítása

Telling (2003: 59) szerint „*A reáliák kísérői a velük egybefonódott konnotációk, azok az érzelmi és értelmi árnyalatok, melyeket például egy orosz emberben a **szamovár, trojka, sztyepp** vagy a **tajga** szó vált ki, és egy idegen számára nehezen érthetők.*”

Ez lehet, hogy így van, de mintha Telling kissé misztifikálná a reáliák fordításának nehézségeit. Nem minden szöveggörnyezetben van jelentősége a reáliákkal kapcsolatos „érzelmi és értelmi árnyalatoknak.” Adott kontextusban a szavak különböző potenciális jelentései realizálódhatnak és válhatnak relevánssá, és a reáliák értelmezésének és fordításának nehézsége attól függ, hogy az adott kifejezésnek milyen jelentései válnak relevánssá egy adott szövegben.

Nem valószínű például, hogy ha egy mai orosz detektívregényben az áldozatot a *szamovárral* ütötték agyon, az író az ’otthon meghitt melege’ asszociációt akarta kelteni, vagy hogy a későbbiekben az otthon melege és a gyilkosság közötti ellentmondásnak művészi jelentősége lenne. Így adott esetben a *szamovár* fordítása lehet *piszkavas* is, ha az adott kontextusban csupán ’gyilkos eszköz’ a jelentése.

5.1.1 Referenciális ekvivalencia

A gyakran a reáliák közé (is) sorolt kifejezések egy részének van referenciális ekvivalense, tehát amennyiben főleg vagy kizárólag a referenciális jelentés lényeges az adott helyzetben, akkor az minden gond nélkül fordítható, és az adott kontextusban semmiképpen nem reália. Botanikai szakszövegben a *рябина* ekvivalens a *berkenyefával*, és ha vannak kultúra-specifikus asszociációi, azok ebben a kontextusban nem jutnak szerephez.

5.1.2 Kölcsönszavak

A reáliaként számon tartott kifejezéseknek egy másik csoportja kölcsönszóként számon tartott referenciális ekvivalenssel rendelkezik a célnyelvben, és gyakran egyébként is könnyen fordítható. A *borovicska* tetszés szerint maradhat *borovicska*, de lehet *fenyőpálinka* is. Az bizonyos viszont, hogy akár *borovicskát*, akár *fenyőpálinkát* rendel egy italtolt, egyik esetben sem foglalkozik azzal a kérdéssel, mit érezhet egy szlovák ember, amikor a *borovicskára* gondol.

5.1.3 Ekvivalens nélküli reáliák

A reáliák harmadik csoportjának nincs semmilyen ekvivalense a célnyelvben, de különböző módszerekkel (például közvetlen átvétellel) viszonylag könnyen és jól fordíthatók, ha a szövegben főleg vagy kizárólag a referenciális jelentés releváns. Ilyen az endemiák többsége (amelyeknek egy részét feltehetően a forrásnyelvi kultúrához tartozók jelentős része sem ismeri). Ezek nem csak fordított szövegekben fordulnak elő, hanem útleírásokban és irodalmi művekben is. Ide tartozik azoknak a reáliáknak a csoportja, amelyeknek van kölcsönszó-ekvivalense, de ha szigorúan csak a referenciális jelentést akarjuk visszaadni, akkor a kölcsönszó – az érzelmi-asszociatív jelentések miatt – nem megfelelő. Erre ad szép példát Horváth (2004: 35-6) a *sheriff* fordításával kapcsolatban: hivatalos fordításban a *seriff* szó nem megfelelő, *megyei rendőrfőkapitány*nak kell fordítani.

5.1.4 Érzelmi-asszociatív jelentések, enciklopédikus ismeretek

Ha az érzelmi-asszociatív jelentések, illetve az adott kifejezéshez kapcsolódó enciklopédikus ismeretek relevánsak az adott szövegben (implikaturákat generálnak), akkor jóval nehezebb a fordító dolga, még akkor is, ha **van** a célnyelvben az adott kifejezéssel referenciális szempontból ekvivalens kifejezés. A *рябина* fordítása akkor válik problémává, ha a szöveg fel akarja idézni az orosz népdalokból származó asszociációit – erre a célra a *berkenyefa* aligha használható.

A célnyelvben kölcsönszó révén létező reáliák esetében a fordítás nem okoz különösebb gondot, viszont itt mindenképpen igaz, hogy a fordítás teljes mértékben nem tudja visszaadni a forrásnyelvi olvasó által érzékelt érzelmi-asszociatív jelentéseket, illetve más érzelmi-asszociatív jelentéseket fog visszaadni. A *sheriff* szó az Ország–Magay nagyszótár (1998) szerint (GB) *kb. főispán*, illetve (US) *megyei rendőrfőnök*, míg a Lázár–Varga középszótár (2000) szerint *régi megyei főtisztviselő; megyei rendőrfőnök, seriff*. A fordítás a western-filmekben természetesen nem *megyei rendőrfőnök*, hanem *seriff*, mert nem a pontos referenciális jelentés a lényeg, hanem a kölcsönszóhoz fűződő vadnyugati asszociációk. Más kérdés, hogy a *seriff* szó képes-e felidézni a magyar olvasóban ugyanazokat az asszociációkat, mint egy amerikai olvasóban.

A legnehezebb problémát persze az jelenti, ha egy reália érzelmi-asszociatív jelentése releváns az adott kontextusban, és a kifejezésnek nincs referenciális ekvivalense a célnyelvben, még kölcsönszó formájában sem, és az adott kontextusban sem a közvetlen átvétel, sem a magyarázó (explicitáló) fordítás nem használható. Feltételezhető, hogy Ady *A Tisza-parton* c. versének „*Gémeskút, malomalja, fokos ...*” sora nem könnyen fordítható egyetlen más nyelvre sem.

5.1.5 A fordításban gondot okozó kultúraspecifikus kifejezések

Összefoglalva a fentieket, a fordítás során a potenciális kultúraspecifikus kifejezések közül azoknak a fordítása okozza a legnagyobb gondot, amelyeknek nincs a célnyelvben referenciális ekvivalensük (sem a teljes, sem a működő, sem a részleges ekvivalencia szintjén), kölcsönszóként nem léteznek a célnyelvben, erős érzelmi-asszociatív jelentésekkel rendelkeznek, illetve jelentős mennyiségű enciklopédikus ismeretet feltételeznek, a forrásnyelvi kultúrában jól ismert tárgyakra, intézményekre, fogalmakra vonatkoznak, az egész beszédközösségre nézve közősek (nem csoportnyelvi vagy tájszavak), viszonylag állandók, és amelyeknek nem-referenciális jelentései a szöveg értelmezése szempontjából releváns információkat hordoznak.

A kulturálisan kötött kifejezések fordítása függ a fordítási normáktól és a relevancia elvétől: milyen hatást akarunk elérni, milyen ismereteket feltételezünk az olvasóról, és milyen feldolgozási erőfeszítésre tartjuk képesnek és hajlandónak.

6. Álreáliák és autoreáliák

6.1 Álreáliák

Mint fent említettük, a kultúraspecifikus kifejezések egy része kölcsönszóként vagy idegen szóként már ismert lehet a célnyelvben, esetleg évtizedek vagy évszázadok óta használatos. Ezeket a szavakat a célnyelv – esetleg a jeltárggyal együtt – már régen átvette. Az, hogy mégis reáliaként tartjuk őket számon, annak tulajdonít-

ható, hogy egyik funkciójuk éppen annak a jelzése, hogy „itt a forrásnyelvi kultúráról van szó.” Míg a reáliák fordításában többnyire az a gond, hogy nem tudjuk ugyanazokat az asszociációkat egyik nyelvből a másikba átvinni, a kölcsönszavak használata esetén lehet, hogy másról van szó: ismerjük ugyan valamennyire a másik kultúrát, de továbbra is csak a saját nézőpontunkból akarjuk szemlélni. Kívülről akarjuk látni az idegent, amint *vodkát* vagy *whiskyt* iszik (vedel). Lehet, hogy adott kontextusban nyugodtan fordíthatnánk a vodkát *pálinkának*, de jelezni akarjuk kívülállásunkat (idegenítő fordítás). Ebben az esetben tulajdonképpen **álreáliával** van dolgunk.

Még inkább ez a helyzet, amikor a sajtónyelvben vagy irodalmi művekben olyan kölcsönszavakkal találkozunk, amelyeknek működő ekvivalense van a célnyelvben, és a kultúraspecifikus jelentés nincs előtérben. Az ilyen átvétel arra utal, hogy a fordító bizonyos távolságtartással kezeli a forrásnyelvi kultúrát: „itt róluk van szó”. Vajon miért szerepel sok fordításban a *Mr.*, a *M.* és a *Herr* az eredeti nyelven? Van ezekben valami olyan sajátságos jelentés, amelyet a magyar *úr* nem adhatna vissza? És miért emlegetik a magyar sportújságírók a brazil futballválogatottat *selecao*, a németet *Nationalelf*, az orosz *szbornaja* néven? A *válogatott*, illetve *nemzeti tizenegy* referenciális szempontból tökéletes ekvivalens, illetve fordítás.

Az álreáliák gyakoriak a külföldön tartózkodók között is. Lendvai (1987) az ún. részképzős kétnyelvűség leírása során említi, hogy kint tartózkodó diákok magyar beszédjükben gyakran mondanak bizonyos szavakat oroszul (*fortocska*, *elektricska*), bár a jeltárgy nem tér el lényegesen az anyanyelvi kultúrában is ismert jeltárgyaktól, és a forrásnyelvi kultúrában sem rendelkeznek különösebb érzelmi-asszociatív jelentéssel. Az alkalmi szóátvétel feltehetőleg három tényezővel van összefüggésben. Az egyik az, hogy – bár van az anyanyelvi kultúrában hasonló jeltárgy és szó, valahogy a tárgy és/vagy a szó gyakorisága szembetűnő, jellemzőnek találják; van benne egy kis „ezek ezt itt így mondják” magatartás. Másrészt lehetnek nyelvi okok is: az átvett szó rövidegsége, érdekessége stb. Harmadrészt az is lehet, hogy az adott kommunikációs helyzetben az idegen nyelvi szó a legrelevánsabb kifejezés, az biztosítja a legjobb kontextuális effektust a legkisebb feldolgozási erőfeszítés mellett (vö. Forintos 2007). Itt további pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai kutatásokra nyílik lehetőség.

6.2 Autoreáliák

Kérdés, vajon mennyiben érez mást egy olasz, ha pizzát eszik, vagy kimondja a *pizza* szót, mint egy magyar? Mást érez-gondol-e egy orosz, ha használja a szamovárt, vagy a *szamovár* szót kimondja, mint egy magyar? Ez a kérdés hasonló a sztereotípiák és autosztereotípiák kérdéséhez. Egy adott nyelvközösség saját magáról kialakított önképe, az autosztereotípiák magába foglalhat az adott kultúra anyagi vagy szellemi jeltárgyaira való utalást is. A magyar autosztereotípiában például bizonyára szerephez jut a **paprika** használata a magyar konyhában. A paprikát tehát autoreáliának is tekinthetjük.

Az érzelmi jelentés gyakran függ attól, hogy adott tárgyat, illetve fogalmat (auto)reáliaként tart-e számon egy beszédközösség. Informális szabad asszociációs kísérletben a *gulyásleves* hívószóra többen azt válaszolták, hogy *magyar(os)*, tehát

valószínű, hogy a *gulyáslevessel* kapcsolatos metalingvisztikai tudás része az, hogy „tipikus magyar étel”, és ez szorosan kapcsolódhat a nemzeti, illetve kulináris érzelmekhez. A *pálinka* hívószóra adott érzelmi viszonyulást jelző válaszokban (*roszszullét, társaság, mértékkel!, vidéki ember, kert, tanya, falu, vendégszeretet, leissza magát, erős, berúgás, részegek, pityókás, kocsmá, házi, Alföld*) viszont nem biztos, hogy szerepet játszik az a tény, hogy a pálinkát autoreáliaként tartjuk számon, inkább egyéni konnotációk tükröződnek benne.

Ha tehát a kultúraspecifikus kifejezések kulturális tartalmának adott kontextusban történő felidéződését abból a célból vizsgáljuk, hogy az adott kontextusban az mennyire releváns, akkor a következőket kellene vizsgálnunk:

- autoreália-e az adott kifejezés?
- mennyire aktivizálódik az autoreália kulturális jelentősége a forrásnyelvi olvasóban?
- releváns-e az adott kontextusban?
- mennyire érzékeltethető egy másik nyelven? átélhetővé tehetők-e egy más kultúrához tartozó olvasó számára?
- mennyiben adekvát, illetve megtévesztő reáliaként kezelni olyan kifejezést, amely a forrásnyelvi kultúra számára nem autoreália?

7. Konklúzió - kérdések

A fentiekből két fő következtetés adódik. Az egyik az, hogy a reáliák, illetve kultúra-specifikus kifejezések fordításának kutatásában a statikus szemlélet helyett dinamikus, kontextusfüggő megközelítést célszerű követni. A másik az, hogy a reáliák osztályozása és a fordítási eljárások tanulmányozása mellett több figyelmet kellene fordítani a reáliákkal kapcsolatos különböző szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai összefüggések tanulmányozására.

Felvethető például az a kérdés, hogy van-e lényegi különbség az intralingvális és interlingvális reáliák között. Van-e lényegi különbség a *csiripiszli* és a *tortilla* szó között, ha a magyar olvasó egyik szót és egyik jeltárgyat nem ismeri? Miért használja Mikszáth a *bacsa* szót a *pásztor* helyett (Mikszáth 1986: 40)? Mikor veszik át, illetve fordítják le a reáliákra utaló idegen szavakat az idegen országokról író magyar írók, illetve utazók?

Kérdés az is, hogy reáliának tekintsük-e a műszaki és technikai haladással kapcsolatos új szavakat (*pendrive, jetski*). Mi történik, ha elavul egy reália-kifejezés? Mennyiben tudjuk jobban értelmezni a magyar történelmi reáliákat (pl. *nádor*) mint más kultúrák történelmivé vált kifejezéseit (pl. *hetman*)?

Irodalom

- Forgács E. 2002. A reáliák fordítási nehézségeiről szépirodalmi szövegekben. *Fordítástudomány*. 4. évf. 2. 63-82.
- Forgács E. 2004. Reáliák és fordításuk Garaczi László műveiben. *Fordítástudomány*. 6. évf. 2. 38-56.
- Forintos É. 2007. Code-Switching and Relevance Theory. In: Heltai P. (szerk.) *Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia. A XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. Gödöllő, 2006. április 10-12.* MANYE – Szent István Egyetem, Pécs–Gödöllő.
- Horváth P. I. 2004. Közigazgatási reáliák a hiteles fordításban. *Fordítástudomány*. 6. évf. 2. 31-37.
- Lendvai E. 1987. *A „lefordíthatatlan elem” megfeleltetési lehetőségei.* Kandidátusi értekezés. Pécs: JPTE TK.
- Lendvai E. 2005. Reáliafelfogások napjaink magyar fordításelméletében. In: Dobos, Cs. et al. (szerk.) *„Mindent fordítunk, és mindenki fordít”. Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben.* Budapest: Szak Kiadó. 67-72.
- Snell-Hornby, M. 1988/1995. *Translation Studies: An Integrated Approach.* Amsterdam: John Benjamins.
- Tellinger D. 2003. A reáliák fordítás a fordító kulturális kompetenciája szemszögéből. *Fordítástudomány*. 5. évf. 2. 58-70.
- Valló Zs. 2000. A fordítás pragmatikai dimenziói és a kulturális reáliák. *Fordítástudomány*. 2. évf. 1. 34-49.
- Vermes A. 2004. A relevancia-elmélet alkalmazása a kultúra-specifikus kifejezések fordításának vizsgálatában. *Fordítástudomány*. 6. évf. 2. 5-18.
- Vlahov, Sz., Florin, Sz. 1980. *Nyeperevogyimoje v perevogye.* Moszkva: Mezsdunarodnije otnosenyija.
- Wallendums T. 2003. Kulturális reáliák fordítási megoldásairól a pizzanevek tükrében. *Fordítástudomány*. 5. 2. 5-17.
- Wong, L. 2007. Centripetality and Centrifugality in Translation: With Reference to European Languages and Chinese. *Across Languages and Cultures* (megjelentés alatt).

Források

- Ady E. 1989. *Összes Versei I.* Budapest: Szépirodalmi könyvkiadó.
(*Góg és Magóg* 7. oldal, *A Tisza-parton* 26. oldal, *Nekünk Mohács kell* 171. oldal)
- Mikszáth K. 1986. *Tót atyafiak.* Budapest: Móra Kiadó.
- Lázár A. P. – Varga Gy. 2000. *Angol-magyar szótár.* Szótér Könyvek. Budapest: Aquila Kiadó.
- Országh L. – Magay T. 1998. *Angol-magyar nagyszótár.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Politikai szövegek vizsgálata fordítási szempontból

Joó Etelka

1. Az előadás témája

Évek óta foglalkozom politikai szövegek fordítási problémáival. Korábbi MANYE-konferenciákon már beszéltem ennek a kérdésnek néhány aspektusáról, s elemeztem három parlamenti beszédet fordítási szempontból (Schröder 2002, Medgyessy 2002, 2003). Mostani előadásomban általánosságban szólok az 1990 és 2002 közötti időszakban a Bundestagban, illetve a Magyar Országgyűlésben négy-évente elhangzott kormányfői programbeszédnek hasonlóságairól és különbségeiről. Csak azokat a részeket vizsgálom, melyeknek témája az Európai Unió bővítése, illetve Magyarország Európai Unióhoz való csatlakozása.

A szinkron, illetve diakron vizsgálat tárgyai a következő beszédek:

- Antall – Kohl (1990);
- Horn – Kohl (1994);
- Orbán-Schröder (1998);
- Medgyessy – Schröder (2002).

Ehhez társul még magyar részről **Antall** József 1990. május 3-án, az első szabad választások utáni új parlament megalakulásakor elhangzott beszéde, amelyben bejelenti, hogy vállalja a kormányzást. Ez a későbbi programbeszédével együtt szintén párhuzamba állítható Helmut Kohl 1990. október 4-én, az egyesített Németország első parlamentjének alakuló ülésén elmondott beszédével, illetve Rita **Süßmuth** megnyitóbeszédével, amely közvetlenül Kohl beszéde előtt hangzott el. Ezek a beszédek mindkét ország demokráciájának történetében egy magasztos pillanatot örökítenek meg, és egy új korszak kezdetét jelentik. Az 1990-es év mindkét országban korszakhatár, mert mindkettőben rendszerváltás zajlott le, még ha ez Németországnak csak a keleti felére vonatkozik is. A német egyesítés is rendszerváltás volt egy bizonyos szempontból, s bár az egykori NDK az egyesüléssel automatikusan az Európai Unió tagja lett, mégsem került le Németországban az EU keleti bővítésének kérdése a napirendről, sőt ekkor vált igazán fontossá. A választások párhuzamosan, mindig ugyanabban az évben történtek és történnek mindkét országban. Ez megkönnyíti az összehasonlítást, mert nincs túl nagy időbeli eltolódás, ami befolyásolhatná a politikai helyzetet, vagy a politikai nyelvet.

2. EU-csatlakozás kontra Osterweiterung (keleti bővítés)

Ahhoz, hogy párhuzamos szövegekről beszélhessünk, témájuknak és intenciójuknak azonosnak vagy hasonlóknak kell lenniük. További kritérium, hogy egymástól függetlenül keletkezzenek, és ne legyenek egymás fordításai. Ez a mi esetünkben a fent elmondottak alapján teljesül.

Az EU-csatlakozás mint magyar kifejezés és annak német megfelelője azonban már lényeges eltéréseket mutat. Az **Európa-fogalom**, az „európaiság” jelentése sokat változott az idők folyamán. Ezeket a változásokat követi nyomon Jung és Wengeler (1995) cikke is, amely az Európa-politika vitatott nyelvi alakulatait vizsgálja. Már a címe („Nation Europa und Europa der Nationen”) is érdekes: jelzi az Európai Unió lehetséges megvalósulásainak két végétét, az Európa-nemzet és a nemzetek Európája lehetőségét.

Jung és Wengeler kimutatja, hogy **Európa** a 20. század 50-es éveitől a **vezérszó** a politikában, de koncepcióként - tehát nemcsak földrajzi fogalomként – már a 17. század óta létezik. Végigvezetik a fejlődés vonalát az európai gondolat megszületésétől kezdve a Páneurópa-mozgalom kialakulásán keresztül addig a pontig, amikor megszületett a vasfüggöny fogalma,¹ amikor felmerült az „Európai Egyesült Államok” (Churchill), később az „Europäisches Vaterland” (Walter Hallstein) és az „Europa der Vaterländer” (De Gaulle) ötlete. **Európa** mint zászlószó, mint követésre méltó eszmény jelenik meg, és 1946 után **Nyugat-Európával azonosul**. Változást a kelet-közép-európai népi demokráciák bukása hoz, amikor ezekben az országokban is napirendre kerül az „Európához való csatlakozás” kérdése. (Ebből a kifejezésből látszik, hogy az *Európa*-fogalom Nyugat-Európával való azonosítását a kívülrekedtek is elfogadták.)

A **közép-európaiság** is fogalom volt, amely a történelem folyamán különböző konnotációkat nyert. Az Osztrák-Magyar Monarchia idején még részben pozitív volt, egy sokszínű, soknyelvű, igaz, hogy feszültségekkel terhes, de kultúrájában mégis egységes birodalmat jelölt, amelyben Ruszcsuktól Zágrábig, Prágától Budapestig és Bécsig felismerhetők voltak ennek a kultúrának a nyomai. Volt azonban egy negatív konnotációja is, melyre Jung és Wengeler hívja fel a figyelmet: 1870 és 1918 között Friedrich Naumann Közép-Európa-koncepciója szerint a középeurópaiság Németország politikai és gazdasági dominanciáját és egyben Nyugat-Európa-ellenességet is jelentett. Franciaországban emiatt a *Közép-Európa* kifejezés idegen szónak számított. A népi demokráciák összeomlása óta *Közép-Európa* fogalma ismét felértékelődött, mert híd-szerepet szánnak neki. (Érdekes megfigyelni, hogy Németország, Ausztria, Magyarország és bizonyos mértékben Csehország is magának tulajdonítja ezt a szerepet.)

1945-től a rendszerváltásig a kelet-közép-európaiság egyet jelentett az elmaradottsággal, a szovjet érdekszférával, a vasfüggönyön túli világgal. Kelet- és Nyugat-Európa politikai választóvonalára éppen az NDK és NSZK között húzódott, és itt nem csupán két világrendszert, hanem egy népet is kettéválasztott. 1965 óta használják az „Europäisierung der deutschen Frage” (a német kérdés európaizálása) kifejezést. Az „Európához tartozás” az NDK-ban ugyanolyan vágyalom volt, mint Magyarországon. Mivel azonban az egykori NDK a német egyesítéskor automatikusan tagja lett az Európai Uniónak, ott másként merült fel az európaiság kérdése, mint nálunk. Magyarországon a mai napig megfigyelhető annak hangsúlyozása, hogy mi mindig is Európához tartoztunk, már Szent István idején betagozódtunk Európába, és a negyven év csak félresiklás volt. Mi nem csatlakozunk, hanem visszatérünk Európához (Rückkehr nach Europa), ahová mindig is tartoztunk. Nem mi hagytuk el Euró-

¹ Churchill fultoni beszédében említi először 1946. szeptember 19-én.

pát, hanem Európa hagyott el minket. Ez egyfajta nemzeti önerősítésnek is tekinthető, ami párosul annak hangsúlyozásával, hogy mi gazdagítjuk Európát. Ezt a jelenséget nevezem „**kis-nép-szindrómának**”, melynek mélypszichológiai okai vannak.

Németországban más szindrómát lehet megfigyelni Európával kapcsolatban: a fasizmus tragikus korszakával való szembenézést, önvizsgálatot és leszámolást, a túlélési akarást figyelhetjük meg a német szónokok beszédeiben, amely szándék viszatérő motívumként jelenik meg a német-francia viszony rendeződése, a német-francia és a német-lengyel barátság gyakori emlegetésében. Ezt a jelenséget nevezem „**nagy-nép-szindrómának**”. Mind Kohl, mind Schröder rendre hangsúlyozza beszédeiben, hogy az egyesült Németország senkit sem fenyeget, mindenkivel békében akar élni.

Érdekes megfigyelni, hogy az Európai Unió bővítésének elnevezései mennyire tükrözik azt, hogy valaki kívülről, vagy „birtokon belülről” szemléli-e a folyamatot. Az új kelet-közép-európai tagállamok felvétele a német szóhasználatban **Osterweiterung** (keleti bővítés), a magyarban – minden retorika ellenére – **európai (uniós) csatlakozás**, mert mi mégiscsak kívül vagyunk (voltunk) a körön, és egy nagyobb egység részévé szeretnénk válni. Az *Osterweiterung* kifejezés belülről tekint a folyamatot, mert az Unió bővül, terjed ki kelet felé, tehát teljesen más a szemléletmód. Használatos még Németországban a *Beitritt der EU* (belépés az EU-ba, csatlakozás az EU-hoz) kifejezés is, melynek szemantikája a magyar szóhasználatnak felel meg. A „bővítés” inkább felülről nézi a folyamatot, hatalmi helyzetből, a magyar szóhasználat – „felvételünk az EU-ba, belépés az EU-ba” – inkább az alárendelt szerepet implicálja.

Megfigyelhető az is, hogy a *csatlakozás* szó németre fordításakor fel sem merül az *Anschluss* kifejezés, pedig ez utóbbi a *sich anschliessen* igéből származik, ami azt jelenti, hogy 'csatlakozni'. Az *Anschluss* azonban történelmileg negatívan megterhelt fogalom, és hallatán mindenki Ausztria 1938-as, náci Németország általi bekebelezésére asszociál.

3. A beszédek hasonló és különböző vonásai

Általánosságban elmondható, hogy az elemzett beszédek **szinkron összehasonlításban** sokkal több hasonlóságot mutatnak, mint különbséget. Minden szónok beszél a csatlakozás, illetve keleti bővítés fontosságáról, a történelmi esélyről, az európaiság fogalmáról, s mindegyik többet ért alatta pusztán földrajzi fogalomnál. Mindannyian apellálnak a nemzeti büszkeségre, és mindegyikük szóba hozza azokat az eseményeket vagy jelenségeket, melyek népüket tudat alatt nyomasztják. (A németek a fasizmus miatti büntudattól, a magyarok a kis-nép-szindrómától szenvednek.)

Diakron aspektusból mindkét oldalon meg lehet húzni egy bizonyos fejlődési vonalat, mind tematikai, mind nyelvi-stilisztikai értelemben. Az idő előrehaladtával nemcsak terjedelmükben nőnek az európai integrációval foglalkozó passzusok a kormányprogramok egészén belül, hanem minőségileg is változnak.

Tematikailag egy folyamatos gazdagodás figyelhető meg, (ahogy a nemzetközi politika egyre kedvezőbben alakult, és az EU bővítésének esélye nőtt), ezzel párhuzamosan az egyre határozottabb, tárgyilagosabb megfogalmazás is megfigyelhető mindkét ország szónokainál. (Gondoljunk Antall 1990-es beszédeire, ahol a *megki-*

sérlem ige gyakorisága a bizonytalan helyzet visszatükröződése volt, míg a későbbi magyar miniszterelnökök egyre hartározottabban, egyre optimistábban beszélnek hazánk uniós csatlakozásának bekövetkeztéről. Kohl és Schröder beszédeiben pedig egyre többet olvashatunk az Unió intézményeinek átalakításáról, a különböző konferenciákról, a leendő egyesült Európa képéről, az Európai Alkotmányról, stb.)

Azt mondhatjuk, hogy az „**egység a sokféleségben**” esetével állunk szemben, mivel mindkét országnak megvannak a maga sajátosságai, és minden szónoknak megvan a maga egyéni arculata, stílusa. Németországban jobban érvényesült az állandóság, mivel a vizsgált időszakban két kancellár vitt végig két-két periódust. Magyarországon viszont minden kormányváltáskor más miniszterelnök került a kormány élére. Ennek ellenére nagyon sok közös vonást fedezhetünk fel a beszédekben, mind argumentációjukat, szóhasználatukat, mind stílusukat és hatásukat tekintve, akár szinkron, akár diakron szempontból vizsgáljuk a kérdést. A különbségek inkább a két nép eltérő történelméből, politikai-gazdasági helyzetéből, valamint a két nyelv különbözőségéből erednek.

4. Fordítási szempontok

A fordításszemponitű szövegelemzés sok mindent magába foglal a tartalmi-szemantikai, az argumentációs, a retorikai-stilisztikai, stb. elemzések aspektusaiból, de ezeknél több, illetve ezektől eltérő lehet, mivel olyan problémákra mutat rá, amelyek a két nyelv különbözőségéből, vagy a kultúrák eltéréseiből adódnak. Ch. Nord (1995), ill. H.G. Hönig (1994) hívja fel arra a figyelmet, hogy a fordítónak nemcsak azt kell vizsgálnia, hogy **mit mond**, hanem azt is, hogy **mit nem mond ki a szöveg**. Erre jó példa a következő:

Kohl (1990) a szovjet csapatok – 50 év utáni - kivonulásával kapcsolatban végső dátumként az 1994-es évet jelöli meg. „Wir wissen, was das für uns alle bedeutet”¹ – mondja, s ezt a mondatot többféleképpen lehet értelmezni. Az értelmezések ránk, magyarokra ugyanúgy érvényesek. A következő implikációk olvashatók ki a kijelentésből:

- a) Mindenkinek eszébe jut a kommunista propaganda az “ideiglenesen hazánkban állomásozó szovjet csapatokról”. Az *ideiglenesség* képzeje nem terjed ki 40-50 évre.
- b) Azt is kifejezheti a mondat, hogy ezzel az aktussal végre valóban lezárulhat a második világháború, s egy teljesen új korszak köszönt be.
- c) Az „ideiglenes itt-tartózkodás” valójában azt jelentette, hogy a katonák, legalábbis a tisztek, tartós ittlétre rendezkedtek be, öröklakást kaptak, s a Szovjetunióban nem is volt állandó lakhelyük. Ez a rendszerváltáskor derült ki mindkét országban, s a németek külön fizettek a Szovjetuniónak, hogy segítség a szovjet katonák otthoni letelepítését, s így gyorsítsák meg a folyamatot. Erre utal Kohl a beszédeben, a mondat tehát úgy is értelmezhető, hogy ‘tisztában vagyunk azzal is, mibe kerül ez nekünk anyagilag.’

¹ “Tudjuk, mit jelent ez mindannyiunk számára.” (Saját ford.)

A továbbiakban csak néhány fordítási problémát említek **Süßmuth (1990)** beszédéből, melyek jól példázzák a háttérismeretek fontosságát. Egyik a *Schutzmächte* – 'védőhatalmak' kifejezés: ilyen szó nincs a magyarban, de a szövegösszefüggésből kiderül, hogy az egykori szövetséges megszálló hatalmakról (az USA, Nagy-Britannia és Franciaország) van szó, akik a Potsdami Egyezmény értelmében biztosították a rendet. Az NDK és az NSZK megalakulása után funkciójuk megváltozott, s valóban a védelem is feladatuk volt – az ő szemszögükből ez a kommunista veszély elleni védelem volt. Ez különösen Nyugat-Berlin esetében érvényesült a szovjet blokád idején. Az NSZK megalakulása után ezek a hatalmak ténylegesen a nyugat-németek és nyugat-berliniek szövetségesei lettek. A *Schutzmächte* szót tehát nehéz körülírás nélkül magyarra fordítani, s itt valóban sok háttérismeretre van szükség. Az én javaslatom: *(egykori) szövetséges hatalmak*.

Végezetül egy kifejezést nézzünk meg példaként: "... *die trennenden Gräben in Europa überwinden*".¹

Bár a metafora világos, mégsem lehet *elválasztó árkok*-nak fordítani. Az *árok-ásás, árokbetemetés* szavak a magyar politikai szóhasználatban a 2002-es választások idején terjedtek el. A pártokat szétválasztó ellentétekre, egymás lejáratására, besározására vonatkoznak. Ugyanabból a képzetből fakadnak persze, mint a németben, a háború alatti futóárkokból, melyeket (átvitt értelemben) azóta sem temettek be, azaz nem jött még el a teljes békekötés, megbocsátás. Mégis a magyar olvasó a legutóbbi (és jelenlegi) belpolitikai harcokra asszociálna, a német viszont a két Németországot elválasztó határokat, illetve a vasfüggönyre. Ezért jobb megoldásnak tűnik a ***választóvonalak*** szó használata, viszont akkor az *überwinden* (*áthidal*) szó is elvész, mert választóvonalakat csak megszüntetni lehet.

5. Konklúzió

A fenti példák is igazolják Vannerem és Snell-Hornby (1994) „**scenes and frames**”-elméletét: a különböző nyelvekben más kép rejtőzhet ugyanazon keret mögött, más asszociációkat hívhat elő egy bizonyos fogalom az egyik nyelvben, mint megfelelője a másikban. Hönig (1994) tétele is beigazolódik, miszerint **a nyelvtudás csak egyik alapvető, de nem egyetlen feltétele** a magas szintű fordításnak. Ezért szükséges, hogy a fordító minél több háttérismerettel rendelkezzen, és problémás esetekben a szótárakon kívül párhuzamos szövegekhez is forduljon segítségért.

Irodalom

Hönig, H. G. 1994. Übersetzen zwischen Reflex und Reflexion – ein Modell der Übersetzungsrelevanten Textanalyse. In: Snell-Hornby, M. (szerk.) *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*. 2. Aufl. Tübingen und Basel: Francke, 230-251.

¹ Szó szerinti fordításban: „az elválasztó árkokat Európában áthidalni” / „az Európát elválasztó árkokat áthidalni”. Itt: „az Európát elválasztó vonalakat megszüntetni” / „Európa választóvonalait megszüntetni”. (Saját ford.)

- Jung, M., Wengeler, M. 1995. Nation Europa und Europa der Nationen. In: Stötzel, G., Wengeler, M. (szerk.) *Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der BRD*. Berlin: de Gruyter. 93-128.
- Nord, Ch. 1995. *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Vannerem, M., Snell-Hornby, M. 1994. Die Szene hinter dem Text: „scenes-and-frames semantics” in der Übersetzung. In: Snell-Hornby, M. (szerk.) 1994. 184-205.
- (Schröder 2002, Medgyessy 2002, 2003)

„Üdvözljük-e a vendéget?” Szállodai reklámok kontrasztív korpusznyelvészeti elemzése

Kovács Péterné Dudás Andrea

1. Bevezetés

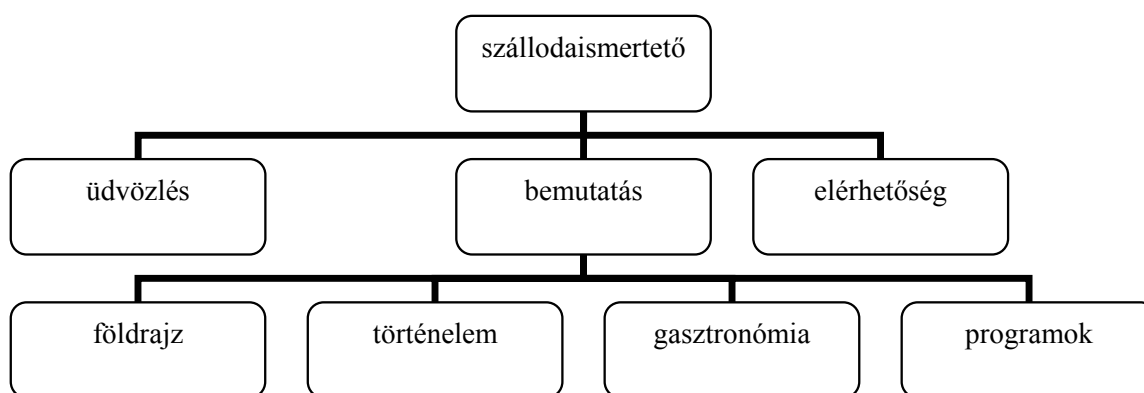
A tavalyi konferencián tartott előadásomban arra hívtam fel a figyelmet, hogy milyen fontos a fordított turisztikai kiadványok nyelvi minősége. Ezen többek között akkor lehetne javítani, ha ismernénk az adott szövegtípusok tartalmi, szerkezeti és formai sajátosságait. A turizmusban a szövegek általában egyszerre több nyelven jelennek meg, ezért nem csak azt kell megvizsgálni, hogy milyen műfaji sajátosságok jellemzik az egyes magyar nyelvű szövegeket, hanem azt is, hogy egy idegen nyelvű hasonló műfaj mutat-e hasonlóságokat és lényegi eltéréseket. Ezen a területen számos műfaj létezik. Ezek közül elsőként a szállodák honlapján megjelenő ismertető-bemutató szövegeket vizsgáltam. Azért választottam e területet, mert ez jól körülhatárolható, pontos kritériumok alapján jellemezhető szövegcsoporthoz tartozó. Az elemzést korpusznyelvészeti eszközökkel végeztem Váradi Tamás segítségével. A vizsgálandó korpusz 3 részből áll: szállodák magyar, német és fordított német bemutató szövegeiből. Arra voltam kíváncsi, van-e szignifikáns különbség az egyes szövegcsoporthoz tartozó szerkezeti felépítésében. Előzetes empirikus vizsgálat során megállapítottam, melyek azok a szerkezeti elemek, melyek egyáltalán előfordulhatnak az említett szövegekben. Ezeket a szemantikai egységeket címkével megjelöltem, hogy ezáltal feldolgozhatóvá váljon a korpusz. Előfeltevésem az volt, hogy a három alkorpusz között nem figyelhető meg szignifikáns különbség, mivel napjainkban a szállodaipar nemzetközinek tekinthető. A vendégekkel való kommunikáció és a szállodai reklám általános szakmai előírásokon és hagyományokon alapul. Az elemzés azonban számos különbséget mutatott. E kutatási eredményeket szeretném előadásomban bemutatni, továbbá ismertetni a felhasznált módszereket, és rámutatni a gépi szövegfeldolgozásban rejlő sokoldalú lehetőségekre.

2. A korpusz

A vizsgálathoz a számítógépes nyelvészet segítségét vettem igénybe, mivel a gépi feldolgozás lehetővé teszi, hogy sok szöveget vizsgáljunk ugyanolyan szempontok szerint (Károly 2003). Ezen a módon olyan jól használható statisztikai adatokhoz juthatunk, melyek segítségünkre lehetnek az egyes szövegcsoporthoz tartozó jellemzésében. Elsőként a vizsgálati korpuszt kell összeállítani. A vizsgálat megbízhatósága érdekében fontos meghatározni azokat a kritériumokat, amelyek alapján a korpuszt összeállítjuk. Jelen esetben a korpusz homogenitása érdekében 3-4 csillagos, népszerű tóparti üdülőhelyeken (Balaton, Bódeni tó) található szállodák bemutatkozás és reklám céljára szolgáló ismertetőit gyűjtöttem össze az internetről.

3. Feldolgozás, címkék

A szövegeket elő kellett készíteni, az egyes szövegrészeket címkékkel kellett el-
látni. A címkék azonos tartalmi vagy nyelvtani egységet jelölnek. Ahhoz, hogy
használható vizsgálati eredményt kapjunk, alaposan át kell gondolni, hogy mi is a
kutatási kérdés, mire vagyunk kíváncsiak, és ennek alapján kell megalkotnunk a
vizsgálandó kategóriákat. A címkék elkészítéséhez előzetes vizsgálatot végeztem.
Empirikus vizsgálatok alapján elkészítettem egy szállodaismertető tartalmi vázlatát,
és néhány szöveget megjelöltem az előzetes címkékkel. Ekkor kiderült, hogy bizo-
nyos meghatározások feleslegesek, mások pedig hiányoznak. Tehát a tesztelési sza-
kasz után elkészült egy másik változat. A szállodaismertető szerkezeti-tematikai
felépítése tehát a következő:



4. Kiindulópont, kutatási cél

Előzetes feltevésem az volt, hogy nem fogok szignifikáns különbséget találni a
német és magyar szállodaismertető között. Ezt azért gondoltam így, mert az álta-
lam választott szállodák magasabb kategóriájú, kiemelt turisztikai régiókban találha-
tó, esetenként nem is magyar tulajdonban lévő szállodák. Másrészt a honlapokon,
melyek színesek, mozgalmasak, csak a legfontosabb információk szerepelnek: a
szálloda fekvése, szolgáltatásai, elérhetőség. Harmadrészt a szállodaipar ma már
nemzetközi üzleti ágazatnak tekinthető, ahol általánosan elfogadott szabályok érvé-
nyesülnek.

5. Eredmények

A statisztikai elemzés mégis eltéréseket mutatott. Elsőként a tartalmi elemek sta-
tisztikai vizsgálatát végeztem el. Hány üdvözlés található a magyar és a német szö-
vegekben? Az eredmény: magyar: 21% német: 92% Mindez nem minősíti a magyar
vagy a német szövegek minőségét. Itt a különbség az eltérő kulturális háttérből fa-
kad. A magyarok számára fontosabb az utazási célpont földrajza (magyar 100% -
német 50%) és a történelme (magyar 64%- német 21%). A német szállodaismertető-
kön nagy szerepet kapnak a kulturális és szórakoztató programok. Mindez fontos
szempont lehet a vendég számára az utazási cél kiválasztásánál.

Egyéb különbségek is felfedezhetők, melyek inkább formai jellegzetességek. A németek szívélyesebbek és közvetlenebbek – ezt mutatja a közvetlen megszólítás aránya. Ezeket statisztikai módszerrel úgy lehetett kimutatni, hogy egy összetett *X path* kifejezéssel (Váradí 2004) a szövegből automatikusan megkaptam a *Sie*, *Ihnen* személyes és az *Ihr* birtokos névmások számát. A magyar szövegben a megszólítást nem tudtam automatikus eszközökkel megjelölni, ezért ezeket kézzel kerestem ki. A németben a közvetlen megszólítás 4szer gyakrabban fordul elő, mint a magyarban. Ugyanezt a megfigyelést tették finn kutatók hasonló vizsgálatok alkalmával, mely szerint a finnek visszafogottabbak és inkább információközlésre hagyatkoznak, míg a német turisztikai reklámszövegek nyitottabbak, közvetlenebbek. A reklám felhívó jellegéből fakadóan hajlamosak vagyunk feltételezni, hogy a német közvetlen hangnem célravezetőbb, mint a visszafogott stílus. Talán ez is az oka annak, hogy a magyar turisztikai szövegekben egyfajta visszahatás, interferencia figyelhető meg. Gyakoriak azok az idegenszerű kifejezések, miszerint „szállodánk munkatársai az Ön megkeresésére szívesen szolgálnak bővebb információkkal”, „az Ön élményekkel teli gondoskodásáról szállodánk teamje gondoskodik”. A vendéglátói üzleti kommunikációnak minden országban megvannak a hagyományai. A magyar a közvetlen megszólítás helyett szívesen használja az olyan kifejezéseket, melyben a „kedves vendégnek” szól az ajánlat, egyesszám 3. személyben.

Végül megvizsgáltam a harmadik alkorpuszt, amely tulajdonképpen párhuzamos korpusz, mivel a magyar szövegek német fordításaiból áll. Arra voltam kíváncsi, ha a fent említett szempontok alapján elemzem a fordított német szövegeket, melyik korpuszhoz hasonló tulajdonságokat mutat majd, azaz a fordított német szállodaismertető szövegek német vagy magyar módra realizálódnak. Az eredmények azt mutatják, hogy a fordított szövegek nem a célnyelvi hagyományoknak megfelelően valósulnak meg, hanem a forrásnyelvi szövegek retorikai és tematikai felépítését követik. A magyar szövegek 21%-ban szerepelt üdvözlés, a német szövegek 93%-ban, míg a fordított szövegeknél 37%-ban állt a szöveg elején köszöntés. A fordított szövegekben majdnem kétszer olyan gyakran szerepel az üdvözlés, mint a magyarban, de ez a németeknél szinte elmaradhatatlan bevezető formula még így is a szövegek több mint 60 %-ban hiányzik. A tematikai felépítésre szintén ez jellemző. A fordított német szövegekben fontos a földrajzi elhelyezkedés és a vidék történelme, míg kevésbé hangsúlyosak a szórakoztató programok és a gasztronómia.

A megszólítások gyakorisági vizsgálata érdekes adatokat hozott: a magyarban 25% a megszólítás aránya, a németben 100%, míg a fordított németben 50%, tehát a fordított német szövegek szinte átlagolják a megszólítások arányát. A statisztikai adatok alapján azt mondhatjuk, a fordított szállodaismertető a vizsgált szempontokból nem felelnek meg a célnyelvi normáknak. Valószínű, hogy nem töltik be ugyanazt a funkciót a célnyelvben, mint a forrásnyelvi szövegek a forrásnyelvben. Feltételezhetjük, hogy a célnyelvi olvasó idegenszerűnek érzi ezeket az oldalakat, mert nem felelnek meg az olvasói elvárásoknak (Klaudy 1999).

6. További kutatások

Ez a bővíthető korpusz más szempontú elemzést is lehetővé tesz, amelyet szeretnék a jövőben elvégezni. Lehetséges a szöveg morfológiai annotálása, amelynek

segítségével megvizsgálhatók a szófajok, azon belül is a melléknevek, igék előfordulási gyakorisága. Úgy gondolom, hogy így elvégezhető egy műfaj részletes leírása, nem csak egy nyelven, hanem kontrasztív módon is.

Irodalom

- Károly K. 2003 Korpusznyelvészet és fordításkutatás. A korpuszalapú fordításkutatás néhány elméleti és módszertani kérdéséről és eredményeiről. *Fordítástudomány*, 5. évf. 2. szám 18-27.
- Klaudy K. 1999. *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica.
- Váradi, T. 2004. Számítógép és nyelvek. In: Váradi Tamás (szerk.) *Course Materials*. <http://corpus.nytud.hu/~varadi/BTANT129/materials.htm>

Nyelvi reáliák és globalizáció

Lendvai Endre

„You buy in your language but you sell in the language of your customers”

(Trading axiom, O’ Hagan 9)

1. Pillanatkép a fordítóiparról

Köznapi szituáció egy aucklandi fordítóirodából az 1990-es évek közepén:

A printer épp egy angolról spanyolra fordított jelentést nyomtat. A fordító már egy másik anyaggal foglalkozik, amely angolról görögre lett lefordítva. Közben faxon egy távfordítótól egy németre fordított jelentés érkezik. Nem sokkal később faxon befut egy megrendelés: egy 30 oldalas szerződést kell áttenni angolról kínaira. A szomszéd asztalnál az arab munkatárs egy amerikai megrendelővel tolmácsolási feladatot egyeztet, aki a napokban szaudi partnerével fog találkozni. (O’ Hagan 1996: X. Ford. LE.)

A fenti szituációt képezi le Cay Dollerup *Modellek és keretek a fordítástudomány szolgáltatában* című írása is (2005: 75-94; részletesebben l. Cronin 2003). Nézete szerint az eddigi fordítási modellek elavultak, ugyanis idealizált képletből indulnak ki: konkrét forrásszöveg, fordító és olvasó, konkrét tér-idő reláció, kizárólag indoeurópai nyelvpárok, „mindentudó” fordító, tökéletes fordítás stb. Ma a fordítóiparban a fordítások globalizált, multilingvális, multikulturális keretek között valósulnak meg. Például használati utasítások, áruléírások, felhasználói kézikönyvek, egyszerre több tucat nyelven készülnek el. A célszövegek rövid határidővel, csapatmunkában készülnek, a csapatok gyakran nem ismerik az eredeti szöveget vagy szövegösszefüggést; a forrásszöveg (akár a fordítók tudtán kívül is) gyakran megváltozik; a korrektor, aki néha maga sem ismeri a forrásszöveget, mindössze a célszöveg gördülékenységét ellenőrzi. Dollerup „fordítási kerete” megfosztja trónjától az eredeti szöveget: nincs többé szöveg-hierarchia, csak egyenrangú szövegek vannak. Hozzáteszük, ez persze inkább csak a gazdasági-kereskedelmi „fordítóipar” modellje. Egyes elemei ugyan szépirodalmi fordításoknál is előfordulhatnak (pl. drámai művek színpadi adaptációja), de mégsem jellemzőek.

2. Alapgondolatok a reália-fordításról

Dollerup elsősorban a fordítás nyelven kívüli, technikai paramétereit szélesíti ki, amit figyelembe kell venni a reália-fordításban is. A fordítók, célszövegek pluralizmusa, a forrásszöveg időnkénti eltűnése az alábbi alaptételeken azonban nem változtat.

2.1 A fordítás az interkulturális kommunikáció minősített esete.

Az interkulturális kommunikáció természetes módon megjelenhet, mint szóbeli/írásbeli közlés valamelyik partner nyelvén, egy harmadik közös nyelven (társal-

gás, üzleti tárgyalás), realizálódhat média-kétnyelvűség formájában (külföldi hírek, riportok, beszámolók tévében, rádióban, sajtóban), de ide sorolható a szomszéd népek nyelvi-kulturális kontaktusainak kétirányú kölcsönzésekben gazdag, évezredes folyamata is. E közlésmódokat a kétnyelvűség köti össze egymással és a fordítással. Ebben a közegben a fordítás-tolmácsolás olyan beszédtevékenységként jelenik meg, ahol egymástól elkülönülnek a szereplők („A” és „B” nyelvű beszélők/hallgatók, „A”/”B” nyelvű interkulturális mediátor), tevékenységek (forrásnyelvi kódolás, átváltás, célnyelvi kódolás, célnyelvi dekódolás), valamint „A” és „B” nyelvi szövegek. A felsorolt csatornák egymással folytonos interakcióban állva, szuperdiszkurzussá integrálódnak, amelyből a reália-fordítás megfeleltetési mintákat meríthet.

2.2 A nyelvi reália a „lefordíthatatlanság” minősített esete.

Nyelvi reáliának (a szakzsargonban egyszerűen csak „reáliának”) nevezzük valamely nyelv kultúra-specifikus elemét (lexémáját), amely az egybevetett nyelvben nem rendelkezik állandósult (szótári) ekvivalenssel. A nyelvi reália és a szójáték együttesen alkotják a „lefordíthatatlan elemek” körét. Mivel a nyelvi reália előfordulása jelentősen meghaladja a szójátékokét, világos definícióval rendelkezik, a „lefordíthatatlanság” minősített esetének tartjuk. A sematikus gondolkodás miatt a reáliát sokan azonosítják a „lefordíthatatlansággal”, ami gyakran úgy történik, hogy a szójátékot, sőt minden lefordíthatatlannak tűnő szerkezetet, pl. az idiomákat en bloc, a reáliák körébe sorolnak. A reáliák nyelvi átültetésének minősége határozza meg a forráskultúráról szerzett információk hitelességét, ezért elmondható, hogy ezek a lexémák az információátvitel kulcsszereplői. Adekvát kezelésükre szükség van, mert a globalizáció korában a tér és idő többé nem korlátozza a kulturális dialógust. Eddig egymástól elszigetelt kultúrák kerülnek kontaktusba (l. magyar turizmus Délkelet Ázsiában). Nyelvhasználatunkban szükségszerűen megjelennek a távoli világok nyelvi reáliái.

2.3 Nyelvi reáliák megfeleltetése: 20% szabály – 80% kreativitás.

Korábbi tanulmányainkban áttekintettük és elemeztük a nyelvi reáliák megfeleltetésének stratégiai, taktikai aspektusait, eszközeit (Lendvai 1987., 2005a., 2005b.). Ennek alapján a 20-80 %-os formula képletesen arra utal, hogy a kultúrspecifikus nyelvi jelek megfeleltetésekor a fordítói döntések szerepe, s a vele járó felelősség jóval nagyobb a szokásosnál.

2.4 A globalizáció Janus-arca: unifikáció kontra diverzifikáció.

Globalizáción az emberek általában világméretű egységesülést értenek, melynek lényege az amerikai civilizáció, az angol nyelv gyors térhódítása. A globalizáció lényege ezzel szemben az, s ezt a fordítóipar is bizonyítja, hogy bolygónkon a partnerek „karnyújtásnyira” kerültek egymáshoz, s e közelséggel természetes módon élnek. Az unifikáció „farvizén” tehát megjelenik a diverzifikáció: a partnerkultúrák mélyen egymásba hatolva, egymás mélyszerkezetéből hozzák felszínre az eddig ismeretlen, egzotikus tartalmakat. Újabb dimenziókat nyer a földgolyó kulturális tarkasága, a fordítóknak új reáliák sokaságának nyelvi transzplantációjával kell megbirkóznuk.

2.5 Globális lingua franca kontra soknyelvűség.

A nyelvi unifikáció, az amerikanizáció kizárólagos értelemben, ahogy sematikus elképzelik, soha nem bontakozik ki. A kereskedelem nyelvi axiómája értelmében ugyanis, ahogy mottóinkban is olvasható, a globalizáció nemcsak egy univerzális lingua franca kialakulását, hanem a helyi és regionális nyelvek felvirágzását is motíválja. Erről szólnak a nyolc-tíznyelvű használati utasítások, a többnyelvű számítógépes kézikönyvek és internetes honlapok, az ENSZ, az EU soknyelvű dokumentációja stb. A nyelvi-kulturális konvergencia fordítástudományi tanulságaként megemlítendő, hogy sajnos a fordítók rendszerint nincsenek tekintettel a nyelvi reáliák és a kölcsönzési folyamatok összefüggésére. A legtöbb szakember statikus állapotot képzel el dinamikus folyamatok helyett. A nyelvi reáliák fordítási szabályait mereven értelmezve, megfelelnek arról, hogy minden fordítási aktus egyúttal nyelvkontaktológiai aktus is, amely az átvevő nyelvben jelentés-integrációt (beépülési, átrendeződési folyamatokat) katalizálhat.

3. A nyelvi reáliák relativitása

A nyelvi reáliák megfeleltetési kultúráját a magyar fordítóiparban számos sztereotípiát sújtja. A körképet javítandó ki kell térnünk relativitásuk problematikájára. A professzionista fordítóktól elvárható a relativitás alábbi aspektusainak aktív ismerete.

3.1 A jelentés-ábrázolás egzaktsága vs. pontatlansága.

A szójelentés diffúz jellegű, mely annyit jelent, hogy nincsenek éles szemantikai határai. Ezt az állapotot az „üstökös-hasonlattal” szemléltethetjük érzékletesen: az üstökös magja a szójelentés centrális, csóvjája pedig perifériális komponenseit szimbolizálja. A szótári értelmezés, a kétnyelvű szótárak figyelme rendszerint csupán az „üstökös magjára” terjed ki, így a periféria homályban marad, tehát egy ilyen sematizált kép alapján történik a nyelvtanulás, a fordítás stb. Azonban minél egzaktabb a szójelentés analízise, annál valószínűbb, hogy az „üstökös csóvjája” is előtűnik, s az eddig ekvivalensnek tűnő szópárokban nonekvivalencia-tünetek lépnek fel. A szótárak szerint például az angol *ale* lexéma magyarul *világos sör*, amely a kontextustól függően fajfogalommal *sör*-ként is fordítható. Ezzel szemben a Barth-féle lingvokultúrológiai szótárban az *ale* szócikkben ezt látjuk: „...*sötétén vörösesbarna sörféle ital...*; *gyengébb és világosabb változata, a pale ale...* (Barth 1998: 12)”. Mint látható, egy már-már szakmai egzaktságú leírásban oly mértékben megjelennek a differentia specifica komponensei, hogy az adott ital sör-kategóriába sorolása is kérdésessé válhat. Különösen fontos tehát a szövegtípus, a kontextus figyelembevétele.

3.2 Köznapi vs. tudományos fogalom.

A fentiek folyományaként a kétnyelvű szótárakban, az irodalmi és köznyelvben ekvivalenciát jelezhet a fordítás (*номенчук – földesúr*), míg a szakszövegekben, például a történelmi terminológiában, nonekvivalencia-okozta lexémakölcsönzés történik (*номенчук – pomescsik* ’orosz földesúr’). A tudományos megismerés során ugyanis bővül a jeltárgyról, fogalomról szerzett ismeretek köre, ennek következtében a tudományos fogalom elkülönül a köznapiétól. Az ilyen esetekben **kvázi-reáliákról** beszélhetünk, amelyek a terminológiákban szakkifejezésként funkcionálnak.

3.3 Monoszmia vs. poliszμία.

A fordítónak ügyelnie kell arra, mely jelentésükben produkálnak nonekvivalencia-tüneteket a többjelentésű lexémák. Például, a poliszémikus *тройка* csupán 'orosz hármasság' jelentésében mutatkozik reáliának, végeredményben ezért jelenik meg a magyarban idegen szóként (*trojka*). Mindez érthető, hiszen a 'három', 'közepes érdemjegy' stb. jelentésekben teljes az ekvivalencia a két nyelv között. Érdekes ugyanakkor a *trojka* 'háromtagú felső vezetés' – enyhén pejoratív – jelentése (*vállalati trojka*). Az adott lexéma itt már jövevényszói funkciót lát el, tehát nem reália. Ezeket a distinkciókat a denotáció vs. konnotáció relációban is figyelembe kell vennünk. Az angol *daffodil* lexéma szótári egyenértékese *sárga nárcisz*, a szónak tehát van magyar ekvivalense. Amikor azonban a *daffodil* 'Wales szimbólumaként' jelenik meg a szövegben, nyelvi reáliaként funkcionál, hiszen kultúrspecifikus jelentést hordoz. A fordító küldetése, hogy a specifikus jelentéstartalmat a szövegben értő módon megjelenítse. Ez megvalósítható a *sárga nárcisz* megfeleltetési móddal is; ilyenkor jelentéskölcsönzésről, jelentésbővítésről beszélünk.

3.4 Nyelvi vs. beszédshint.

A fordítók gyakran megfedkeznek arról, hogy a fordítás beszédművelet, a reália-státusz megállapítása viszont mindig a nyelvi (szótári) szintre vonatkozik. Kedvező esetben tehát (szóképzési transzparencia a reáliában, értelmező mozzanat a kontextusban) a nyelvi reália eredeti tartalma minden nehézség nélkül megjeleníthető a célszövegben.

В старике Червяков узнал статского генерала Брижжалова, служащего по ведомству путей сообщения. (Чехов. Смерть чиновника. 1968: 20)

Chervyakov recognised in the old man Civil General Brizhalov of the Ministry for Communications. (Csehov 1973: 27. Ivy Litvinov fordítása)

Az öregúrban Brizsalov államtanácsost, a közlekedési minisztérium tábornoki rangban levő tisztviselőjét ismerte fel. (Csehov 1973: 31. Lányi Sarolta fordítása)

Az ilyen típusú megfeleltetés – látszólagos pontatlanságai ellenére – adekvát fordításnak minősül.

3.5 Konkrét egybevetett nyelvpár.

Nem ítékezhetünk egyszer s mindenkorra, miként azt kezdő fordítók teszik, valamely nyelvi egység nyelvi reália-/nem reália-státuszáról, mert nem örök kategóriáról van szó. A kérdés megítélésakor figyelembe kell vennünk azt is, hogy aktuálisan melyik konkrét nyelveket vetjük egybe. Így az angolszász országokban bevett *valentine* 'Bálint napi üdvözlő lap' kultúránkban a legutóbbi időkig nem volt ismeretes, a fölgolyó más országaiban azonban igen. Az adott kulturális fenomén ismerete/nem-ismerete, következésképp a hozzá rendelt célnyelvi lexéma kialakulatlansága/kialakultsága adja azt a körülményt, amely eldönti a reália/nem reália-státusz kérdését. Mivel az adott reália nyelvi-kulturális integrálódása nyelvközösségünkben

még ma sem zárult le, jobb, ha az olvasó-centrikus fordító a *valentine*-t ma is nyelvi reáliaként kezeli, vagyis metalingvisztikai (értelmező) szerkezettel látja el.

3.6 A jelentésintegráció stációi.

Mivel minden megnevezési innováció, így minden reália-fordítási aktus, kisebb-nagyobb nyelvi átrendeződést kezdeményezhet a célnyelvben, jó, ha a fordítók figyelemmel kísérik a fordítás-indukálta jelentésintegráció egyes stációit. A kultúrák közeledése/távolodása a nyelvközösség mindenkor orientációján múlik. A magyar nyelvközösség például az utóbbi másfél évtizedben közeledik az amerikai-angol kultúrához (amerikanizálódik), az egykori szovjet kultúrától pedig távolodik. Mindezek okán a mai harminc év alatti magyar olvasóközönség tud(hat)ja mi a *valentine*, de nem (feltétlenül) tudja, mi a *peresztojka*. Előbbi reália-státusza folyamatosan szublimálódik, utóbbié pedig (mint 'demokratizálódási folyamat a Szovjetunióban az 1980-as évek második felében') erősödik.

3.7 Egzotizáció, neutralizáció, asszimiláció.

A fordítónak el tudni döntenie, hogy az általa lefordítandó szöveg mennyi forráskultúrához kötött információt hordoz. Tudnia kell, mi ebből a fontos (megőrzendő), kevésbé fontos (elhagyható) és nem fontos (elhagyandó) információ. Ugyancsak tudnia kell, hogy a célszövegben bizonyos megfeleltetési módok (szókölcsonzés, eltérő írásrendszerű szövegek esetén: transliteráció, transzkripció) ezt képesek markánsan, koloritosan közvetíteni, mások pedig (körülírás, értelmezés, analóg fordítás, elhagyás) a koloritos megfeleltetést mellőzni. Aki ennek tudatában van, érzékeli, mekkora szabadság tárul fel a fordító egyéni döntései számára, s mindez mekkora felelősséggel jár. A szakirodalom ebben az összefüggésben általában kétpólusú opciót említ, az „elidegenítést” (foreignization) és a „honosítást” (domestication). Számunkra a reália-fordítás lehetőségei hármass variációban, valamint kifejezőbb terminológiával hitelesebbnek bizonyulnak: az elidegenítés helyett az **egzotizáció**, egy köztes, semleges megoldásként a **neutralizáció**, a honosítás helyett pedig az **asszimiláció** megnevezéseket javasoljuk. Rugalmas, a finom distinkciókra is fogékony eszköztár kerül így az avatott fordító kezébe, mellyel tudni kell élni, de nem szabad visszaélni. Tudniillik, ez az a szféra, ahol a fordító nem csupán átváltási műveletek gépies végrehajtója, hanem a célszöveg kreatora, akinél a közvetítői objektivitás a fordítói szubjektumon keresztül realizálódik. Az elmondottakat egy közismert csehovi elbeszélés főszereplője nevével illusztráljuk (**Червяков** [a червь köznévi jelentése *worm*; *kukac*, *féreg*]; a Csehov által kreált beszélő név átvitt jelentése 'a kisember').

egzotizáció	neutralizáció	asszimiláció
<i>Chervyakov, Wormov</i>	<i>Worm</i>	<i>Smith</i>
<i>Cservjakov, Kukacov</i>	<i>Kukac</i>	<i>Kovács</i>

A legmarkánsabb egzotizátor a név transzkripciója (*Chervyakov*, *Cservjakov*), mert utal a forráskultúrára. Hátránya viszont, hogy nem őrzi meg a beszélő névi funkciót. Hatékony és olykor jobb megoldás a *Wormov*, *Kukacov* típusú kon-

tamináció, mert egzotizál, továbbá újratерemti a köznévi és átvitt jelentéseket is. A *Worm*, *Kukac* fiktív nevek nem utalnak nemzeti hovatartozásra, tehát semlegesek, klorit-törő eszközök. A *Smith*, *Kovács* sztereotíp nevek alkalmasak a 'kisember' komponens megőrzésére, viszont törlik az egzotikumot, helyette nemzeti színezetet teremtenek, tehát asszimilátorok. A problémakör áttekintése, a megfelelő fordítói kompetencia kialakítása hasznos lehet a globalizáció által felélénkült, sokszínű interkulturális kapcsolatok nyelvileg igényes megvalósítása érdekében.

Irodalom

- Cronin, M. 2003. *Translation and Globalization*. London, New York: Routledge.
- Dollerup, C. 2005. Models and Frameworks for Discussing Translation Studies. In: Károly, K. and Fóris, Á. (eds.). *New Trends in Translation Studies. In Honour of Kinga Klaudy*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 75-94.
- Lendvai, E. 1987. *A "lefordíthatatlan elem" megfeleltetési lehetőségei*. Kandidátusi disszertáció tézisei. Pécs: JPTE TK.
- Lendvai, E. 2005a Translating culture-bound units: strategy, tactics & techniques. In: Hubainé Oláh Á., Muráth J. (eds.) *The Interdisciplinary Aspects of Translation and Interpreting*. Pécs: University of Pécs: (megjelenőben)
- Lendvai, E. 2005b. Reáliafelfogások napjaink magyar fordításelméletében. In: Dobos Csilla, Kis Ádám et al. (szerk.) *Klaudy Kinga barátai. „Mindent fordítunk, és mindenki fordít”. Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben*. Bicske, Budapest: SZAK Kiadó. 67-72.
- O'Hagan, M. 1996. *The Coming Industry of Teletranslation*. Clevedon etc.: Multilingual Matters Ltd..
- Влахов, С., Флорин, С. 1980. *Непереводимое в переводе*. Москва: «Международные отношения».

Forrásművek

- Csehov, A. P. 1973. *Anna a férje nyakán*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Chekhov, A. 1973. *Selected Works in Two Volumes. Volume I. Stories*. Moscow: „Progress”.
- Чехов, А. П. 1968. *Избранные рассказы*. Москва: «Детская литература».

A fordító, a fordítómemória meg a konzisztencia

Lengyel István

1. Bevezetés

A fordítási minőség egyik fontos jellemzője a következetesség. Emma Wagner (2004) szerint “When people talk about translation quality they often mention the first three elements – the requirements of equivalence, consistency and accuracy.” Ennek ellenére a következetesség mégsem gyakori kutatási téma, talán azért, mert egyértelműnek vesszük; a Translation Studies Abstracts on-line adatbázisban (<http://217.199.184.112/tsaonline/>) 2004-ben összesen három cikket találunk, amelyek valamilyen szinten foglalkoznak a következetességgel. Azért van ez, mert annyira egyértelműnek gondoljuk a következetesség fogalmát, vagy más oka lenne? A következetesség korántsem egyértelmű, hiszen nem lehet egyértelműen meghatározni, milyen szintű következetesség megfelelő a fordításban: minden ismétlődő szót ismétlődő szóval kell fordítani? Ha nem, akkor hogyan állapítjuk meg, mi a „tartalmas” szó és mi nem? Létezik-e számszerűsíthető módszer a fordítás következetességének megállapítására?

A fordítástudományi vizsgálatoktól függetlenül azonban a fordítók nap mint nap meg kell, hogy birkózzanak a konzisztencia biztosításának problémájával, és ehhez minden segítséget szívesen vesznek. A számítógépes nyelvészet már régóta foglalkozik ezzel a kérdéssel: a kétnyelvű konkordanciát, mint a fordító számára hasznos segédeszközt Alan Melby már jóval a korpusznyelvészet térhódítása előtt említette (Melby 1981), míg a fordítómemóriáról – kétnyelvű szöveges adatbázisról – először Harris publikált (Harris 1988); mára mindkettő elterjedt módszer. Jelen dolgozatban azt mutatom be, hogy ezek a manapság statisztikai fordítástámogatási technológiaként ismert eljárások egyáltalán nem állnak távol a fordítói gondolkodástól, hanem azokat emulálják.

Ahhoz, hogy megértsük ezeket a nyelvfüggetlen eszközöket, el kell rugaszkodnunk a szokásos szövegértelmezéstől – a jelentéstől, a szintaxistól –, csak az írásjelek egymásutániságára kell figyelni, hiszen a számítógép sem értelmezi ezeket a szövegeket, csak feldolgozza őket. Példáimat ezért olyan nyelvekből vettem, amelyeket valószínűleg az olvasó nem ismer.

2. Példák a következetesség biztosításának különböző lehetőségeire

A következő példákon megvizsgáljuk a következetesség alapjait, a hasonlóságnak a fogalmait. Elemezzük a következő észt nyelvű szöveget következetesség szempontjából! (Az x-ek a szövegből kihagyott grafikus ikonokat jelölnek, a sor-számok a mondatok azonosítására szolgálnak.)

1. Valitud numbrile helistamiseks vajutage x.,
2. Displeil olevale numbrile helistamiseks vajutage x.,
3. Selleks, et helistada järgmisele osalejale, vajutage Valikud ja valige Uus kõne.,
4. Vajutage Valikud ja valige Konverents.,

5. Aktiivse kõne lõpetamiseks vajutage x.,
6. Saabunud kõne vastuvõtmiseks vajutage kõne ajal x.,
7. Saabunud kõne vastuvõtmiseks vajutage, kõne lõpetamiseks vajutage x.

Megfigyelhetjük többek között a következő elemek ismétlődését:

- a/ A numbrile helistamiseks vajutage x ismétlődik az 1. és a 2. mondatban.
- b/ A kõne lõpetamiseks vajutage x ismétlődik az 5. és 7. mondatban.
- c/ A saabunud kõne vastuvõtmiseks vajutage kõne ismétlődik a 6. és 7. mondatban.
- d/ A vajutage Valikud ja valige ismétlődik a 3. és 4. mondatban.
- e/ A vajutage szó minden mondatban szerepel.
- f/ A helistamiseks (1. és 2. mondat) és a helistada (3. mondat) szavak első 6 betűje megegyezik, a helista mindegyiknek a része, így feltételezhető ezek közös töve.

Most pedig következzenek a mondatok angol nyelvű megfelelői:

1. Press x to call the number.
2. Press x to call the number on the display.
3. To make a call to a new participant, press Options and select New call.
4. Press Options and select Conference.
5. Press x to end the active call.
6. During a call, press x to answer the waiting call.
7. Press x to answer the incoming call and press x to end the call.

Ha értékeljük az előző felszíni elemzés állításait, a következőket látjuk:

- a/ Az 1. és 2. mondat között jelentős a hasonlóság az angolban, a különbség csak az *on the display*, tehát a felszíni ismétlődés valódi ismétlődést jelent.
- b/ Az 5. mondat és a 7. mondat második része között a különbség csak az *active* szó, tehát a felszíni ismétlődés valódi ismétlődést jelent.
- c/ A 6. és 7. mondat között a *press x to answer the call* ismétlődik. A két mondatból nem derül ki az észlt különbség mibenléte.
- d/ A *Press Options and select* megegyezett az észtben és az angolban is.
- e/ A *press* szó is minden mondatban szerepel, valószínűleg ez a *vajutage* megfelelője.
- f/ A *helista* szó valószínűleg a *call* szóval van kapcsolatban.

Lássunk most izlandi szövegeket!

1. Stutt er á til x að hringja í númeri.,
2. Stutt er á til x að hringja í númerið sem birtist.

3. Skrunað er að viðeigandi númeri eða nafni og stutt á til x að hringja í númerið.
4. Stutt er á til x að slíta samtalinu eða hætta við hringinguna

Hasonlóságok:

- a/ A 2. mondat tartalmazza az 1. mondatot teljes egészében.
- b/ Minden mondat tartalmazza a *Stutt er á til x* kifejezést.

Angol megfelelők:

1. Press x to call the number.
2. Press x to call the number on the display.,
3. Scroll to the number or name you want, and press x to call the number.
4. Press x to end the call or to cancel the call attempt.

Következtetések:

- a/ az angol 2. mondat is tartalmazza az 1. mondatot,
- b/ az összes angol mondat tartalmazza a *Press x to* kifejezést.

Török szövegek:

1. Ekranda görüntülenen numarayı aramak için tuşuna basın.
2. Konferans görüşmesini bitirmek için tuşuna basın.
3. Numarayı aramak için tuşuna basın.
4. Konferans araması yapma.
5. Arama yapma.

Hasonlóságok:

- a/ Az 1., 2., 3. mondat tartalmazza az *icin tuşuna basın* kifejezést.
- b/ A 4. és 5. mondat tartalmazza a *yapma* szót és az *arama* szó elejét.
- c/ Az 1. mondat tartalmazza a 3. mondatot teljes egészében.

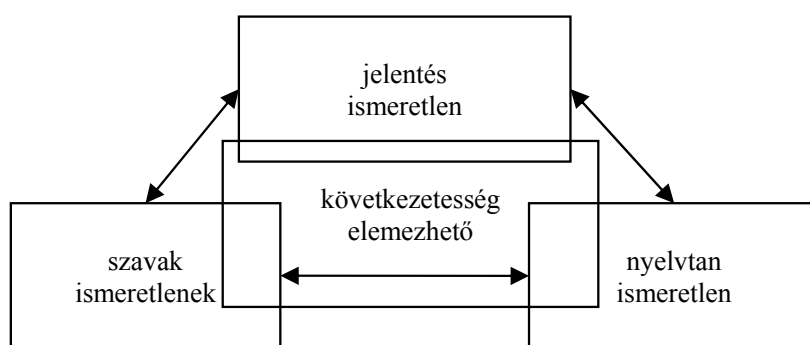
Angol megfelelők:

1. Press x to call the number on the display.
2. To end the conference call, press x.
3. Press x to call the number.
4. Making a conference call
5. Making a call.

Következtetések:

- a/ Az 1., 2., 3. mondat is tartalmazza a *press x* kifejezést.
- b/ A *'making a call'* a 4. és 5. mondatban is szerepel.
- c./ A 3. mondatot az angolban is tartalmazza az 1. mondat.

Ahogy az 1. ábrán láthatjuk és ahogy az előző mondatokból kiderül, a következetesség úgy is elemezhető, hogy sem a jelentés, sem a nyelvtan, sem a szavak nem ismertek, azaz a következetesség korlátozott elemzéséhez nincs szükség nyelvi tudásra.



1. ábra

Megengedett ismeretlen tényezők a következetesség elemzésében.

3. A fordítástámogatás alapfogalmai

A példamondatok esetében szándékosan választottam különböző nyelvcsaládba tartozó és viszonylag bonyolult morfológiájú nyelveket, hogy illusztráljam, egy ilyen felületes módszer még bonyolult morfológiájú nyelveknél is támogatja a fordító munkáját. Ha újra megvizsgáljuk a mondatokat, láthatjuk, hogy a következő mód-szerek voltak segítségünkre az elemzésben:

3.1 Fordítómemória

Akkor segít, ha két mondat eléggé *hasonló*. A hasonlóság lehet teljes egyezés, az-az az x mondat megegyezik az y mondattal, de lehet részleges egyezés és karakteres hasonlóság is.

Részleges egyezésről beszélünk, ha nem minden szó egyezik meg teljes egészé-ben, azaz a *Pisti eltörte a kezét* és a *Pisti eltörte a lábát* esetében részleges egyezés van. Karakteres hasonlóságról beszélünk, ha a szavak nem egyeznek, de betűik je-lentős része egyezik. A *Kinyitná az ablakot* nagyon hasonlít a *Kinyitja az ablakot* vagy a *Kinyitotta az ablakot* kifejezésekre, de az *Egy fecske nem csinál nyarat* és az *Egy kecske nem csinál sarat* ugyanennyire hasonló.

A számítógép nem – mint ahogy nyelvi tudás nélkül ember sem – képes megállá-pítani a nyelvtani hasonlóságot¹. Tehát a következő két mondat: *A kisfiú elővette a labdát* és *A szőke hajú kisfiú elővette a piros pöttyös labdáját* egyáltalán nem hason-lít egymáshoz ezen algoritmus alapján.

A hasonlóság esetében fontos a mondat – vagy, számítógépes nyelvészeti termi-nussal élve, szegmens – hosszúsága, mivel két mondat csak akkor lehet hasonló, ha hosszuk (szavak és karakterek száma) hasonló. Pontosán nem határozható meg a hasonlóság határa, mi hasonlít, mi nem, hány beillesztett szó mellett lesz még az egyik mondat a másikhoz hasonló, hiszen a hasonlóságot a számítógépes fordító-memória-programok egy 0 és 100 közé eső számértékkel jellemzik, de ennek kiszá-mítása és mértéke programonként különbözhet.

¹ Pontosabban a nyelvtani hasonlóság megállapításához olyan drága, nyelvfüggő eszköztár-ra lenne szükség, amelyet még egyetlen hasonló szoftver sem valósított meg finanszírozási okokból. Alapvető nyelvtani hasonlóságot a MorphoLogic *Intelligens fordítómemória* című IKTA-projektjében kifejlesztett prototípus képes kezelni magyar nyelven.

3.2 Töredékkillesztés

Ha *A* mondat szerepel a fordítómemóriában, és *B* mondat teljes egészében tartalmazza *A* mondatot, töredékkillesztésről beszélünk. (Lásd a török példán, ahol az 1. mondat tartalmazta a 3. mondatot.) Ilyenkor automatikusan felkínálható az *A* mondat fordítása szerkesztésre, hiszen ezáltal gyorsabb és következetesebb lesz a fordítás, mintha az egész mondatot újrafordítanánk.

3.3 Terminológia

A fordítástámogatási terminológia nem valódi terminológia, hanem a terminus a következetességet biztosító egység. A terminológia egy vagy több szóból álló kifejezés pontos egyezését vizsgálja, azaz ha egyszer megadtuk, hogy egy szókapcsolatot hogyan kell fordítani, a későbbiekben is felajánlja a program ezt a fordítást.

3.4 Konkordancia

A konkordancia szintén szavak, szókapcsolatok pontos előfordulását keresi, de a terminológiával ellentétben nincs előre megadva a kifejezés fordítása. A fordítástámogató eszköz ilyen esetben megmutatja az összes olyan forrásnyelvi mondatot, amelyben szerepel az adott kifejezés, fordítással együtt. A mondatok fordításaiból magunknak kell rájönni, hogy a fordító (mi vagy más) hogyan fordította az adott kifejezést. Erre automatikus módszer – legalábbis kis- és közepes korpuszok esetében – nem létezik.

A terminológia és a konkordancia elsősorban abban különbözik, hogy a terminológiánál előre megjelöltük, mit és hogyan kell következetesen fordítani, míg a konkordanciánál nekünk kell a lefordított célnyelvi mondatból kikeresni azokat a kifejezéseket, amelyeknek a következetességét garantálni akarjuk. Gyakran előfordul, hogy egy konkordanciával megkeresett egységből terminust készítünk.

3.5 Leghosszabb részstring-konkordancia

Ezt a módszert a fordítástámogató programok még nem alkalmazzák, de ezt láttuk például az észt nyelv esetében akkor, amikor a *kõne lõpetamiseks vajutage x* ismétlődött az 5. és 7. mondatban. Ezek mindegyike értelmes találatot adhat konkordancia révén, de ez a leghosszabb egybefüggő szóhalmaz, amely ismétlődik – nem találunk még egy olyan szót, amelyet ehhez hozzávéve ismétlődést találunk az 5. és 7. mondatban. Ez mind forrás-, mind célnyelven elvégezhető, és valószínűsíthető, hogy a leghosszabb forrásnyelvi részstring-konkordancia a célnyelven is a leghosszabb lesz.

4. A fordítástámogató alkalmazások haszna és működése

Fordítástámogató eszközökkel a fordító saját munkájában visszakereshet, más munkájában kereshet, megnézve, a másik fordító hogyan fordított, és hálózaton egyszerre dolgozva a többiek fordításait is láthatja, megnézheti valós időben (tehát nem csak miután elkészült a másik fordító, és átküldte a fájlt). A következetesség megtartását ennek révén támogatják a hasonló programok.

A hasonlóságokat a számítógép vagy automatikusan veszi észre, vagy felhasználói kezdeményezésre. Ha a gép automatikusan felajánlja a hasonlóságokat, javul a konzisztencia és gyorsul a fordítás. Ha a gép meg tudja határozni a céloldali megfe-

lelőt is, vagy legalább javaslatot tud tenni, és nem a felhasználónak kell ezt megtalálnia/kijelölnie, szintén gyorsul a fordítás. Számítógéptől azonban ne várjunk több intelligenciát, mint amivel mi rendelkezünk, ha ismeretlen nyelvvvel dolgozunk – a nyelvet csak az ember érti, a számítógép nem.

A fordítástámogató szoftverek (integrált fordítástámogató eszközök) a fordítást a hasonlóságok automatikus vagy manuális keresésével támogató termelékenységnövelő (munkagyorsító) programok. Olyan korpusznyelvészeti alkalmazások, amelyek nem rendelkeznek minden korpusznyelvészeti funkcióval, hiszen alapvető követelmény, hogy a fordító munkáját a program gyorsítsa, ne lassítsa. Ezek a programok – ahogy az előzőekben láttuk – utánozzák a fordító memóriáját, és automatizálnak bizonyos visszakeresési műveleteket. A fordítástámogatás használata tehát egyáltalán nem idegen a fordítástól, hanem csak olyan, memóriabeli visszakereséshez kapcsolódó eljárásokat automatizál számítógéppel, amelyeket a legtöbb fordító anélkül végez, hogy tudna róla.

Irodalom

- Harris, B. 1988. Bi-text, a new concept in translation theory. *Language Monthly* 54. 8-10.
- Melby, A.K. 1981. A bilingual concordance system and its use in linguistic studies. In: Gutwinski, W., Jolly, G. (szerk.): *The Eighth LACUS Forum 1981*. Columbia, SC: Hornbeam Press. 541-549.
- Wagner, E. 2004. The quest for translation quality in international organisations. In: García-García et al. (szerk.): *Proceedings of IV Conference on Training and Career Development in Translation and Interpreting*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- http://www.uem.es/web/fil/invest/publicaciones/web/EN/autores/wagner_art.htm

Források

- Nokia 5100 felhasználói kézikönyv, észt, török, izlandi, angol változat. A szövegek letölthetők a következő címről:
- <http://www.nokia.co.uk/nokia/0,8764,20602,00.html?applicationId=274&prodSupAppID=1&productId=226&categoryId=13&languageId=1>

A fordítástudomány „szokásos” kérdései egy „szokatlan” fordítási szituációban: fordítás holt(?) nyelvre

Lukács András

1. Bevezetés

Amikor fordítással, illetve fordításelmélettel foglalkozunk, leggyakrabban mai élő nyelvek közötti közvetítéssel találkozunk, bár gyakori téma a korábban keletkezett, így már nem (úgy) élő nyelvű szövegek fordítása is. Nagyon ritkán esik azonban szó olyan – első pillanatra talán életszerűtlennek tűnő – fordítási szituációkról, amikor nem a forrásnyelv, hanem a célnyelv az, amely a múltba tekint; noha számos példát találhatunk ilyen helyzetekre is. Folyamatosan születnek nemcsak latin nyelvű művek, hanem latin nyelvű fordítások még napjainkban is.

Tanulmányomban az élő nyelvről holt nyelvre való fordítás viszonylatában járom körül a fordítástudományból jól ismert alapvető kérdéseket, amelyeket Klaudy K. *Bevezetés a fordítás elméletébe* c. könyve (2004) alapján teszek fel. A tanulmányban megfogalmazott elméleti feltevések általános érvényűek, írott szöveg bármelyik holtnyelvre történő írásbeli fordítására vonatkoztathatók. Az elméleti megállapításokhoz a gyakorlati példákat viszont egy konkrét mű, Milne *Micimackójának* (1976) Lénárd Sándor (1996) által készített latin fordítása nyújtja, ami nemcsak a latin nyelvű fordításoknak és magának a könyvnek a népszerűsége miatt indokolt, hanem azért is, mert Lénárd írásaiból (Siklós–Terts 2003) sokat megtudhatunk a fordítás születésének előzményeiről, körülményeiről is.

2. Mitől „szokatlan” a fordítási szituáció?

A holt nyelvre történő fordítási szituáció szokatlanságát nem (csak) a transláció irányának ritkább előfordulása adja. Valódi okát a nyelven kívüli tényezők között találhatjuk meg. Holt nyelvek esetében ugyanis, akárcsak mesterséges nyelvek esetében, anyanyelvi beszélők hiányában a **célnyelvi vevő** kiléte meglehetősen bizonytalan: bárki, aki a célnyelvet valamilyen szinten bírja/használja, potenciális vevő. A holt nyelvnek azonban megvan az a különlegessége a mesterséges nyelvhez képest, hogy a hozzá tartozó **társadalmi, kulturális kontextus** már a múlté. Így a célnyelvi olvasónak holt nyelv esetén más a viszonya a nyelvhez és a kultúrához, s ez kihat a fordítás egészére.

A fordítási szituáció szokatlanságának az oka tehát holt nyelvre való fordításnál a célnyelvi kontextus múltbélisége.

A *Micimackó* fordítóját humoros hangnemben figyelmeztette erre egy kiadó, sajnálkozva, hogy „a munka pontosan 1900 év késéssel érkezett meg” (Siklós–Terts 2003: 153) hozzájuk. Lénárd azonban jól látta a mű potenciális célnyelvi vevőkörét a „humanisták”, vagyis latinisták, illetve latintanárok és latint tanuló diákok személyében (Siklós–Terts 2003).

3. Mi a fordítás funkciója?

A fordítás, azaz a két nyelv közötti közvetítés alapvető feladata, hogy az adott forrásnyelvi szöveg értelmezhető legyen a célnyelvi befogadó számára. Egy adott fordításnak a célnyelvi kultúrában betöltött funkciója sokféle lehet: az egyszerű információközvetítéstől kezdve az irodalmi repertoár bővítésén át egészen a nemzeti nyelv megújításáig széles a skála. A holt nyelvre való fordítás ez utóbbi funkció betöltése helyett esetleg inkább egy nyelvújjaélesztési program része lehet(ne).

Holt nyelvnél mindenesetre a befogadó kultúra multibélisége miatt valószínűleg nagyon nehezen tölthet be a célnyelvi szöveg hasonló funkciót, mint a forrásnyelvi szöveg a forrásnyelvi kultúrában. Ezzel a fordítók is tisztában vannak. Ezért is van, hogy a holt nyelvre fordítás gyakrabban lehet öncélúbb: nem annyira a potenciális célnyelvi vevők igényére, hanem inkább egyes forrásnyelvi vevők célnyelv iránt érzett szenvedélyének (játék, bizonyítási vágy, stb.) köszönhetően születhet meg a fordítás.

Lénárd Sándor Brazíliában tanítva jutott arra az elhatározásra, hogy az angoltanításnál jól bevált *Micimackónak* megalkotja a latin órákra való változatát. „Mi lett volna egyszerűbb, mint egyenesen latinra fordítani és felhasználni? Minden XVII. századi vidéki orvos képes volt arra, hogy megírjon egy latin levelet. [...] Annyival butább volna a magunkfajta, hogy ne tudna egy marék fecsegést lefordítani?” (Siklós–Terts 2003: 148) Lénárd munkája tehát tulajdonképpen hiánypótlás, az irodalmi repertoár bővítése, amennyiben ilyen jellegű meseirodalom latinul nem volt, ugyanakkor fő célja a szórakoztatva tanítás és nem utolsósorban a bizonyítási vágy.

4. Megvalósul-e a pragmatikai adaptáció?

A fordított műnek a célnyelvi olvasó igényeihez való alkalmazása meg kell, hogy valósuljon holt nyelv esetében is, még ha sajátos módon is. Lambert szavaival élve, egyfajta interkulturális fordításpolitikát érvényesül (Klaudy 2004: 39). Lambert ugyan a nemzetközi politikai és gazdasági intézmények létrejöttével megváltozott kommunikációs játékszabályok kapcsán használja e fogalmat, de találónak érzem a holt nyelvre való fordításra is, amennyiben nincs bináris oppozíció a forrásnyelvi és célnyelvi olvasó között.

5. Mi a fordítás végeredménye?

A fordítási folyamat eredményeképp létrejött szöveget érdemes megvizsgálni a tájnyelvi, illetve rétegnyelvi beszédsajátosságok, valamint az ekvivalens nélküli lexika visszaadása szempontjából (Klaudy 2004).

6. Hogyan adhatók vissza a tájnyelvi, illetve rétegnyelvi beszédsajátosságok?

Amennyiben az adott holt nyelv horizontális, illetve vertikális rétegződése megfelelően dokumentált, és párhuzam vonható a forrásnyelven belüli tájnyelvi és rétegnyelvi viszonyokkal, akkor nem jelent többletnehézséget e beszédsajátosságok visszaadása.

A *Micimackó*ban különleges rétegnyelvi beszédsajátosságokkal kell megküzdnie a fordítónak: a mese többek között attól humoros, hogy az állatok olyan választékosan és jólnevelten beszélnek, mintha oxfordi professzorok, vagy arisztokrata felsőházi tagok lennének. Lénárd ezt világosan látja és meg is találja az ennek megfelelő latin stílust a Cicerótól ismert római szenátorok nyelvezetében: (Siklós–Terts 2003). Ennek legekleatásabb példája Füles szájából hangzik el, akinek latin mondatát ol-

vasva még a kezdő szintű célnyelvi olvasók is Cicero Catilina ellen elhangzott híres, magyarul is gyakran idézett szavaira asszociálnak.

(1) – This modern Behind-the-ears nonsense. (Milne 1976: 123)

(1a) – O tempora, o mos ablutionis retroauricularis! (Lénárd 1996: 89)

7. Hogyan lehet visszaadni az ekvivalens nélküli lexikát?

A reáliák, azaz az egyik nyelvközösségre sajátosan (illetve a másik nyelvközösségre nem) jellemző jeltárgyak elnevezéseinek előfordulása nagyban függ a szöveg tartalmától, illetve a fordítási szituációban résztvevő nyelvek egymáshoz való viszonyától. Így nem feltétlenül jelentkeznek nagyobb számban a reáliák a holt nyelvre való fordításban, mint két egyidejű nyelv között (hiszen elképzelhető két nagyon eltérő kontextusú nyelv párhuzama is), de valószínűleg más jellegűek a nyelvpár egymáshoz viszonyított időbeli eltolódása miatt.

Sajátos reáliákként jelentkezhetnek holt nyelv esetében olyan szavak, amelyekről feltételezhetjük, hogy léteztek, de kellő dokumentáltság hiányában „nem maradt fenn, hogy mondták”. Egy másik sajátos probléma, ami felmerülhet a reáliák holt nyelvre fordításánál, hogy melyik nyelvállapotát vegyük alapul. Különösen olyan nyelveknél kérdéses, amelyek dokumentáltsága hosszabb időn át folyamatos és esetleg a nagyobb presztízsű korszak nélkülöz olyan reáliákat, amelyek viszont az alacsonyabb presztízsűekben megvannak. Ilyen például a klasszikus latinnak a középkori latinhoz való viszonya.

A reáliákhoz kapcsolódik a nyelvi kontaktusok elmélete, amely a két nyelvközösségnek egymás jeltárgyaira irányuló megismerő-megnevező tevékenységét folyamatként vizsgálja (Klaudy 2004). Holt nyelv esetében egyirányú lenne e folyamat, a holt nyelvre való fordításnál azonban, bár a célnyelv nem tud átvenni, át tudunk adni neki...

A reáliák fordításához, illetve megfeleltetéséhez általában nem a forrásnyelvi normából kell kiindulni, hanem a célnyelvi társadalomnak az illető forrásnyelvi reáliával kapcsolatos ismereteiből, értékelő viszonyából (Klaudy 2004). Holt nyelvi szövegnél viszont a mai olvasó gyakran tudja, miről van szó, akkor is, ha a forrásnyelvi normából indulunk ki, hiszen közelebb állhat a forrásnyelvi kontextushoz. Ezzel szemben áll viszont az a felfogás, amelyet például a puristák képviselnek: igyekeznek olyan latinságot használni, amit az ókoriak is ért(h)e(t)nének.

Lénárdnál egyértelműen kizárható a purizmusra való törekvés: a reáliák fordításánál olyan olvasóközönséggel számolt, akik járatosak a forrásnyelv kultúrájában is.

(1) Winnie-the-Pooh

(1a) Winnie ille Pu

(2) at six o'clock tomorrow (Milne 1976: 63)

(2a) cras mane hora diei sexta (Lénárd 1996: 45)

(3) balloon (Milne 1976: 12)

(3a) folliculus (Lénárd 1996: 5)

- (4) buttered toast (Milne 1976: 48)
- (4a) panis tostatus cum btyro (Lénárd 1996: 35)
- (5) Special Pencil Case (Milne 1976: 159)
- (5a) theca graphidum singularis (Lénárd 1996: 116)

Az (1a) tükörfordítás, ügyelve az eredeti alak felismerhetőségére. (2a) tükörfordítás, egyértelműen a forrásnyelvhez igazítva, hiszen a rómaiaknál máshogy osztották fel órákra a napot. (3a) az eredeti jelentést kiterjesztő fordítás. (4a) transliterációnak tűnik, de valójában nyílt magyarázat. Érdekessége, hogy a történet szempontjából nem kellett volna ragaszkodnia a szóhoz, de Lénárd itt is a forrásnyelvhez igazít. (5a) neologizmus.

8. Hogyan készül a fordítás, hogyan lehet lektoráltatni?

Holt nyelvre fordítás esetében annyiban nehezebb dolga van a fordítónak, hogy nemcsak hogy nem az anyanyelvére fordít, de nem is tud anyanyelvekkel konzultálni, illetve azokkal lektoráltatni a fordítás jobb minősége érdekében. Sovány vigasznak hangzik, hogy itt erre talán nincs is annyira nagy szükség, hiszen feltételezhetően a célnyelvi vevő sem annyira érzékeny a nyelv normáinak esetleges megsértéseire, mint azokban az estekben, amikor az anyanyelvén találkozik a szöveggel.

Mégsem marad azonban teljesen magára a fordító: a célnyelvet jól ismerő kortársakon kívül a múlt anyanyelvi szerzőihez is lehet fordulni, igaz, nyilván csak egyoldalúan. Amennyiben bőséges holt nyelvi anyag áll a fordító rendelkezésére, úgy nagy valószínűséggel fellelhetők a készülő szöveg mondataihoz kisebb-nagyobb mértékben hasonlító mondatok, amelyek egyfajta garanciát jelenthetnek a készülő fordítás helyességére. Ez korábban ugyan hosszú, fáradságos munkával járt, ma már azonban a számítógépes korpuszoknak köszönhetően jóval gyorsabb és egyszerűbb a folyamat.

Lénárd az első, szótár nélkül készített fordítását Quicherat nagy francia-latin szótárának segítségével igazította ki, majd a São Paulo-i könyvtárban találta meg antik „lektorait”, egy sorozat latin auktor és egy a teljes latinság szótáraként ismeretes *Thesaurus totius Latinitatis* képében. Az effajta lektorálás eredményeként „a régi orvosok döcögő mondatai eltűntek a szövegből, mely lassan Horatius, Apuleius és Vergilius darabkaiból álló mozaikká lett. Izgatónak látszott az a kérdés, hogy az eredeti minden mondatát megelőlegezték-e római szerzők...” (Siklós–Terts 2003: 151). Néhány évi munka után, a nyomtatás előtt még elküldte véleményezésre néhány „humanistának”, akik hasznos tanácsokkal látták el, tovább csinosítva a fordítás latinságát. Végül, minthogy a kiadás igencsak késlekedett, még maradt ideje arra, hogy tovább tökéletesítse a *Winnie ille Pu* nyelvezetét: ifj. Plinius műveiben keresett hasznos fordulatokat (Siklós–Terts 2003).

9. Hogyan küszöbölhető ki a fordításnyelv?

Minthogy a fordításnyelvűség nagyon finom, mondatszinten nem is igazán érzékelhető idegenszerűséget hordozó nyelvhasználat (Klaudy 2004: 66), az említett „pszeudo-lektorálás” nem sok védelmet nyújt ellene.

Sőt, az effajta „retro-lektoráltatás” éppen a hangsúlyok enyhe eltolódásához, a mondat funkcionális perspektívájának enyhe eltorzulásához vezethet, azáltal, hogy izolált mondatokkal dolgozik, hiszen vajmi kevés az esély a nagyobb szövegegységek közötti párhuzamra, még hasonló műfaj esetén is. Mindazonáltal a számítógépes korpuszok itt is segítséget jelenthetnek, amennyiben megkönnyítik a nyelvre jellemző szövegkohéziós elemek vizsgálatát, illetve alaposabb megismerését; a fordítás-nyelv teljes kiküszöbölése azonban véleményem szerint nem garantálható.

10. Összegzés

A fordítási szituáció szokatlanságának az oka holt nyelvre való fordításnál a cél-nyelvi kontextus múltbélisége. Ennélfogva nem is várható el, hogy a célnyelvi szöveg hasonló funkciót töltsön be, mint a forrásnyelvi szöveg a forrásnyelvi kultúrában. A holt nyelvre fordítás gyakrabban lehet öncélúbb: nem annyira a potenciális célnyelvi vevők igényére, hanem inkább egy forrásnyelvi vevőnek a célnyelv iránt érzett szenvedélyének köszönhetően születhet meg a fordítás. A célnyelvi olvasó kiléte sajátos: nincs bináris oppozíció a forrásnyelvi és célnyelvi olvasó között.

A reáliák nem feltétlenül jelentkeznek nagyobb számban a holt nyelvre való fordításban, mint két egyidejű nyelv között, inkább csak más jellegűek. Fordításukhoz, illetve megfeleltetésükhöz gyakran célszerűbb a forrásnyelvi normából kiindulni. Bőséges holt nyelvi dokumentáltság esetén lektorálás céljából korábbi szövegekhez (is) lehet fordulni, az effajta „pszeudo-lektorálás” vagy „retro-lektorálás” azonban nem nyújt védelmet a fordításnyelv létrejötte ellen.

A fordítástudomány „szokásos” kérdései a holt nyelvre való fordításra alkalmazva a célnyelv rendhagyóságából kifolyólag néhány esetben szokatlan, illetve újszerű válaszokhoz vezettek, amelyek esetleg, ha kis mértékben is, de hozzájárulhatnak a fordításelmélet horizontjának tágításához, vagy legalábbis a holt nyelvi fordítással kapcsolatos ismereteink bővítéséhez.

Irodalom

- Klaudy K. 2004. *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica.
Lénárd S. 2003a. Az újlatin nyelv. In: Siklós P. – Terts I. (szerk.) 118-131.
Lénárd S. 2003b. Pu, a latin medve. Egy könyvsiker regénye. In: Siklós P., Terts I. (szerk.) 145-164.
Siklós P. 2003. Budapesttől a világ végi völgyig. Lénárd Sándor regényes életútja. In: Siklós P. – Terts I. (szerk.) 165-186.
Siklós P. – Terts I. (szerk.) 2003. *Egy magyar idegenvezető Bábel tornyában. Lénárd Sándor írásai nyelvekről*. Budapest: Typotex.

Források

- Lénárd S. 1996. *Winnie ille Pu*. Budapest: Balassi Kiadó.
Milne, A.A. 1976. *Winnie-the-Pooh*. New York: Dell Publishing Co., Inc.

Fordítási koncepciók: Reáliák a *Harry Potter* könyvek magyar és japán fordításában

Mártonyi Éva

A fordítástudomány szempontjából nem csak a szépirodalmi műveknek van forrásértéke, minden fordított szöveg alkalmas kutatási alapanyagnak. A *Harry Potter* könyvek azonban a reáliafordítás terén különösen érdekes összehasonlításra adnak lehetőséget. Kettős reáliakészlettel rendelkeznek, hiszen egyfelől egy létező kultúra elemeit tartalmazzák (a brit-kelta mesevilágét, létező helyszíneket, a brit mindennapi élet reáliáit), melyek nem egyformán ismerősek a különböző célnyelvű olvasók számára, másfelől Rowling új reáliákat alkotott a varázsvilág számára, ezek pedig mindenki, még a forrásnyelvi olvasó számára is újak.

A szakirodalom nem egységes a reáliák megítélésében. Többé-kevésbé egyetértés mutatkozik abban, hogy a reáliák csak bizonyos nyelvközösségek által használt jel-tárgyak megnevezései, nincs ekvivalens megfelelőjük a célnyelven, így a lefordíthatatlan szavak egy alcsoportját jelentik. Eltérek a vélemények arról, hogy a tulajdonnevek közülük sorolhatók-e. Tellinger (2003) egy cikkében összefoglalja, hogyan csoportosította Vlahov és Florin a reáliákat – ebben a kategorizálásban a tulajdonnevek nem kaptak helyet. Klaudy (2004) és Vermes (2005) ugyanakkor a tulajdonneveket is a reáliák közé sorolja. A *Harry Potter* könyvek esetében megfigyelhetjük, hogy a személynevek és a helynevek között egyaránt sok a jelentéssel bíró, ún. „beszélő név”, amelyek az adott kultúrára jellemzők, fontos stilisztikai szerepük van. A reáliákat meghatározó fentebb említett három tulajdonság mindegyike érvényes rájuk; a fordító számára is hasonló problémákat vetnek fel, tehát célszerű őket reáliáknak tekinteni.

A tulajdonnevek esetében jelentős különbség mutatkozik a magyar és a japán fordításban. A japán fordító következetesen transliterációval ülteti át a személy- és állatneveket. Bár a japán nyelv eltérő kiejtési rendszere torzítja az eredeti neveket, ez a japán olvasók számára nem zavaró, hiszen a mindennapi nyelvhasználatban az idegen nevek és szavak ugyanígy torzulnak. A módszer természetesen nem ad lehetőséget arra, hogy a nevekben rejlő szójátékok, hangulati elemek megmaradjanak. A magyar fordító igyekezett a neveket jelentésben és stílusban is hasonló szavakkal helyettesíteni, törekedett az alliterációk megőrzésére (*Severus Snape* – *Perselus Piton*), és találhatunk példát néhány különösen jól sikerült saját szóalkotásra is (*Professor Sprout* – *Bimba professzor*). Egy korrektori hibából arra is fény derül, hogy a mágiaügyi miniszter, *Cornelius Fudge* nevénél a fordító hogyan változtatott az elképzelésén. A *fudge* szó két jelentése magyarul nem fejezhető ki egy szóval, így Tóth Tamás Boldizsár először két változatot készített, a *Cornelius Badarust*, és a *Cornelius Caramelt*. Később úgy döntött, hogy a másodiknál marad, de a kötet elején egy helyen véletlenül ott maradt a *Badarus* név.

1. táblázat: Személynevek

<i>Minerva McGonagall</i>	<i>Minerva McGalagony</i>	<i>M. Makugonagaru</i>
<i>(Pomona) Sprout</i>	<i>(Pomona) Bimba</i>	<i>Supurauto</i>
<i>Severus Snape</i>	<i>Perselus Piton</i>	<i>Seburus Suneipu</i>
<i>Professor Quirrell</i>	<i>Mógus professzor</i>	<i>Kuireru sensei</i>
<i>(Irma) Pince</i>	<i>(Irma) Cvikker</i>	<i>Pinsu</i>
<i>Vincent Crabbe</i>	<i>Vincent Crak</i>	<i>Binsento Kurabbu</i>
<i>Gregory Goyle</i>	<i>Gregory Monstro</i>	<i>Guregori- Goiru</i>
<i>Cornelius Fudge</i>	<i>Cornelius Caramel</i>	<i>Ko-ne-riusu Fajji</i>
<i>Bathilda Bagshot</i>	<i>Bathilda Bircsók</i>	<i>Bachiruda Baggushotto</i>
<i>Wendelin the Weird</i>	<i>Vadóc Wendelin</i>	<i>Kawarimono (Furcsa) no Uenderin</i>

(Megj.: A japán szavak az ún. Hepburn-átírás alapján angolosan ejtendők ki, a kötőjelek a hosszan ejtett magánhangzókat jelölik.)

Az állatneveknek az eredeti szövegben általában jelentésük van, amely a célnyelvre egyszerűen lefordítható lett volna. Ám a japán fordító itt sem élt a lehetőséggel, hanem kiejtés szerinti átírást alkalmazott, pedig ezzel fontos stilisztikai eszközről esett el. A *Fang* nevű kutya egy nagy termetű, félelmetes kinézetű állat, a japán *Kiba* (Agyar) szóval tökéletesen lefordítható, a *Fangu* név viszont semmilyen érzést nem kelt a japán gyerekekben.

2. táblázat: Állatnevek

<i>Scabbers</i>	<i>Makesz</i>	<i>Sukyaba-su</i>
<i>Crookshanks</i>	<i>Csámpás</i>	<i>Kurukkushankusu</i>
<i>Buckbeak</i>	<i>Csikócsőr</i>	<i>Bakkubi-ku</i>
<i>Fang</i>	<i>Agyar</i>	<i>Fangu</i>
<i>Fluffy</i>	<i>Bolyhoska</i>	<i>Furaffi</i>
<i>Ripper</i>	<i>Marcang</i>	<i>Rippa</i>

A könyv reáliáinak következő csoportját a varázslények alkotják. A varázslények között vannak olyanok, amelyek a brit-kelta mondavilág részei, így más művekben is találkozhattunk velük (*dragon* – sárkány, *goblin* – kobold), és a fordító választhatott, hogy átveszi-e az elődök által használt szavakat, vagy sem. Egy részük viszont csak a *Harry Potter* varázsvilágára jellemző, ezekre valamilyen új fordítási megoldást kellett találni. A magyar fordító ezekben az esetekben a lények tulajdonságainak megfelelően saját szóalkotással oldotta meg a problémát (*grindylow* – kákalag, *hinkypunk* – bicegóc), míg a japán fordító rejtett vagy nyílt magyarázatot alkalmazott, vagyis megtartotta a lény nevét transliteráltnak, és hozzáfűzte, hogy mi is az

(*boggart*, *utánzó szörny*). Bár a sárkány a japán mitológiában is létezik, a *ryuu* szóra a japán olvasó az ázsiai sárkányra asszociálna, amelynek az európaiktól teljesen eltérő külső és belső tulajdonságai vannak. Ezért ebben az esetben jó érzékkel meghagyta a fordító az eredeti *dragon* - *doragon* átírást.

3. táblázat: Varázslények

<i>goblin</i>	<i>kobold</i>	<i>kooni (kisördög)</i>
<i>gnome</i>	<i>kertitörpe</i>	<i>niwakobito (kertitörpe)</i>
<i>dragon</i>	<i>sárkány</i>	<i>doragon</i>
<i>troll</i>	<i>troll</i>	<i>tororu</i>
<i>grindylow</i>	<i>kákalag</i>	<i>suima gurindiro- (vízidémon, grindylow)</i>
<i>dementor</i>	<i>dementor</i>	<i>dimenta-</i>
<i>boggart</i>	<i>mumus</i>	<i>boga-to maneyoukai (boggart, utánzó lény v. szörny)</i>
<i>hinkypunk</i>	<i>bicégóc</i>	<i>hinkipanku oideoide yousei (hinkypunk, gyeregyere tündér)</i>
<i>pixy</i>	<i>tündérmanó</i>	<i>pikushi- koyousei (pixy, kistündér)</i>

A sporttal kapcsolatos kifejezéseket a japán nyelv esetében érdemes külön kezelni. Japánban nagyon népszerűek a nyugati sportok, a labdarúgás, a baseball, a kosárlabda, vagy a jégkorong. Ezeknek a terminológiája ugyan transliterációval keletkezett, de mára teljesen beépült a japán szókincsbe. Egy új, idegen sport bemutatásának természetes velejárója, hogy a különböző labdákra, játékosposztokra közvetlenül átírt szavakat használunk.

4. táblázat: Sport

<i>quiddich</i>	<i>kviddics</i>	<i>kuidicchi</i>
<i>bludgers</i>	<i>gurkó</i>	<i>burajja-</i>
<i>snitch</i>	<i>cikesz</i>	<i>sunicchi</i>
<i>quaffle</i>	<i>kvaff</i>	<i>kuaffuru</i>
<i>beater</i>	<i>terelő</i>	<i>bi-ta-</i>
<i>chaser</i>	<i>hajtó</i>	<i>cheisa-</i>
<i>keeper</i>	<i>őrző</i>	<i>ki-pa-</i>

Ebben az esetben a transliteráció nem csak azt az elemet tükrözi tökéletesen, hogy a sport nyugati eredetű, hanem az általában a sportokhoz tartozó hangulati háttérrel is biztosítja, tehát fontos stilisztikai szerepe van. A magyar terminológiaalkotás egyik alapelve viszont az, hogy lehetőség szerint meg kell próbálni magyar megfelelőt találni. Ennek megfelelően a magyar fordító igyekezett szóalkotással, vagy jelentésbővítéssel kialakítani a terminust.

Az iskolai életben is tetten érhető a kultúra kettőssége. A Roxfort (az iskola neve maga is fordítási bravúr, hiszen a magyarul semmitmondó *Hogwarts* helyett erről mindenkinek Oxford, vagyis iskola jut eszébe) klasszikus angol bentlakásos középiskola, prefektusokkal, isolaelsőkkel, míg a tantárgyak, a vizsgák a varázsvilágból valók. A magyar fordítónak a tanulói **házak** elnevezése kisebb bonyodalmat okozott, mert az első kötetből nem derült ki, hogy ezeket korábban élt személyekről nevezték el, és mivel a *Hollóhát* nehezen képzelhető el névnek, a ház alapítóját *Hollóhát* Hedvignek kellett keresztelni. Mindkét fordítót nehéz feladat elé állította a varázslók vizsgarendszere. Mindkét vizsga nevéből rövidítéssel egy állatnév állt össze. A magyarban csak az egyiknél sikerült megoldani, hogy a rövidítés értelmes szót adjon, a másik egy értelmetlen betűszó lett. A japán fordító megoldása viszont teljesen érthetetlen, lefordította az angol betűszó jelentését (*OWL – fukurou*), aztán a vizsga nevét, amelynek semmi köze nem lett a rövidítéshez.

5. táblázat: Iskola

<i>Hogwarts</i>	<i>Roxfort</i>	<i>Hoguwa-tsu</i>
<i>OWL Ordinary Wizing Level*</i>	<i>RBF Rendes Bűbajos Fokozat</i>	<i>OWL fukurou hyoujun mahou reberu</i>
<i>NEWT Nastily Exhausting Wizing Test**</i>	<i>RAVASZ Rémisztően Agyfacsaró Varázstani Szigorlat</i>	<i>NEWT imori mechakucha tsukareru mahou tesuto</i>

*OWL, bagoly, standard varázslási szint

*NEWT, göte, rettentően fárasztó varázsvizsga

A varázsigék, bájitalok elnevezésénél a szerző a latin nyelv alapján alkotott új szavakat. Emiatt azokra a nyelvekre, amelyekben sok latin eredetű szó van (mint pl. a magyarban is), sokkal könnyebb ezeket a kifejezéseket lefordítani. Ha a forrásnyelvi kifejezés nem is érthető a célnyelven, könnyen lehet analógiát találni (*Expelliarmus – Capitulus, Obliviate - Exmemoriam*). Mivel a japán nyelvben ilyen szavak nincsenek, a tudományos élet új szakkifejezéseit is rendszerint transliterálással honosítják. Ettől azonban szakszöveg jelleget kapna a fordítás, és a gyerekek nem is értenék, miről van szó. A fordító ezért megint a magyarázat eszközéhez nyúlt. Minden varázsigét úgy ültetett át, hogy transliterálta az eredetét, majd hozzátette a jelentését japánul (*Obliviate - Oblibieito, Felejts!*)

6. táblázat: Varázsigék, bájitalok

<i>Expelliarmus</i>	<i>Capitulus</i>	<i>ekusuperia-muzu, buki yo, sare (Fegyver, hagy ott!)</i>
<i>Riddikulus</i>	<i>Comiculissimus</i>	<i>ridikurasu, bakabakashii (Riddikulus, Nevetséges)</i>
<i>Engorgement Charm</i>	<i>Bazibumm bűbáj</i>	<i>koerasu mahou (feldagasztó varázs)</i>

<i>Obliviate</i>	<i>Exmemoriam</i>	<i>oburibieito, wasureyo (Obliviate, Felejts!)</i>
<i>Pepperup Potion</i>	<i>Kalapkúra bájital</i>	<i>genki bakuhatsu yaku (Kirobbanó egészség főzet)</i>
<i>Polyjuice Potion</i>	<i>Százfűlé főzet</i>	<i>poriju-su yaku (polyjiuce főzet)</i>
<i>Skele-Gro</i>	<i>Pótcsontrapid</i>	<i>honehaeyaku no sukere-guro (csontnövesztő skele-gro)</i>
<i>Deflating Draft</i>	<i>Lohasztólé</i>	<i>peshanko yaku (kilapító főzet)</i>

Míg azonban a varázslények elnevezésénél ez a módszer nem okozott nagy gondot, a varázsigék esetében sajnos több negatív hatása is van. Nem csak lelassítja a szöveget, és ezzel módosítja a dimanikáját, hanem a realitástól is elszakad. Mire egy varázsló kimondja a lefegyverző bűbajt (*Ekusuperia-muzu, buki yo, sare – Expelliarmus, fegyver, hagyd ott!*), már régen leavadázták (az Avada Kedavra a gyilkos átok). Pedig nem lehetetlen latin szavak nélkül megoldani ezt a helyzetet, csak nagyfokú fordítói kreativitásra van szükség. A magyar fordításban kiváló példákat találhatunk. A tisztító varázsigéhez (*Scourgify – Suvickus*), a vízlepergető bűbájhoz (*Impervius – Leperex*), a dagasztóporhoz (*Bulbadox powder – Dagadox por*) hasonló álatin, vagy ál-idegen szavakat bármely nyelvben létre lehetne hozni, és a nyelvi humor fontos forrása is lenne.

A példák elemzése rámutatott, hogy a Harry Potter könyvek reáliáinak fordításakor a japán fordító gyakran használt a magyartól eltérő fordítási technikákat. A tulajdonnevek fordítására kizárólag transliterációt alkalmazott, ezzel elveszett a beszélő nevek humora és jellemárnyaló szerepe. A latin alapú szókincs hiánya miatt a varázsigéket nem lehetett analógiákkal helyettesíteni, ami nehéz helyzetet teremtett a varázsigék fordításánál, de a fordító meg sem próbálta kreativitással pótolni a hiányzó szavakat. A magyarázó fordítás lassítja a szöveg természetes áramlását, sokszor értelemzavaró dinamikai problémákat is okoz. A *sport* témakörben használt transliteráció teljesen megfelel a japán nyelv jellegzetességeinek, ezért az olvasónak könnyen befogadható, természetes, és megfelelően viszi át a forrásnyelv hangulatát. A gyermekirodalom műfaja miatt a fordítók egyik nyelvben sem használnak lábjegyzeteket.

A Harry Potter könyvek világsikere felgyorsította a könyvpiac globalizációját, ennek pedig a fordítók számára is fontos következményei vannak. A bestsellereket nagyon hamar kiadják az egész világon, minél hamarabb szükség van a fordításra. A szerzők eladják a megfilmesítés jogát, emiatt a filmgyárak is beleszólhatnak fordítási kérdésekbe. Ha az egész világon egységes marketinggel szeretnék a könyvet bevezetni, megtilthatják egyes nevek, kifejezések lefordítását, és transliterációra kényszeríthetik a fordítót. Míg régen a forrásszöveget csak kevesen ismerték, most a világsikerek esetében sokezres rajongótábor olvassa a könyveket eredeti nyelven, a fordítás megjelenése előtt. Mire a fordítás elkészül, az interneten klubokat alakító rajongók közt közmegegyezés alakul ki bizonyos reáliák fordításáról, és kalózfordítások, nyersfordítások is készülnek. Az olvasók szigorúan és aprólékosan kivesézik a magyar kiadást, a fordítást értékelő kritikai fórumok, topikok nyílnak. (Az Index

fórumon nyitott *Harry Potter félrefordítások* című topikba több mint 150 hozzászólás érkezett.) Ha a fordítók tudatában vannak ezeknek a változásoknak, akkor lehetőségük van alkalmazkodni az új helyzethez, és bizonyos elemeit esetleg előnyösen fel is tudják használni.

A fordítás kutatóinak is érdemes figyelemmel követni ezeket a folyamatokat, nemcsak azért, mert hatással vannak a fordítási tevékenységre, és ezeket a hatásokat a kutatók sem hagyhatják figyelmen kívül, hanem mert fontos és értékes forrásanyagokhoz juthatnak hozzá. A rajongók például különböző nyelveken nagyon alapos reáliaszótárakat hoztak létre, amelyek mindenki számára digitalizált adatbázisként hozzáférhetők, a Wikipedia nevű nyílt enciklopédia *Harry Potter in Translation Series* című oldala pedig számos név és kifejezés fordítását tartalmazza több mint húsz nyelven.

Irodalom

- Klaudy, K. 2004. *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest:Scholastica.
- Telling, D. 2003. A reáliák fordítása a fordító kulturális kompetenciája szemszögéből. *Fordítástudomány* V. évf. 2. 58-70.
- Vermes, A. P. 2005. *Proper Names In Translation: A Relevance-Theoretic Analysis*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

Források

- Rowling, J.K. 2000. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London:Bloomsbury.
- Rowling, J.K. 2002. *Harry Potter és a bölcsek köve* (ford. Tóth Tamás Boldizsár). Budapest: Animus Kiadó.
- Rowling, J.K. 2001. *Hari Potta to kenja no ishi* (ford. Matsuoka Yuko). Tokyo: Seizansha.

Az aspektus kifejezése angolról magyarra fordított irodalmi szövegben

Radnóczy Éva

1. Bevezetés

Angolból magyarra fordított és megszerkesztett szövegből vett mondatpéldákon mutatok be olyan eseteket, amikor a fordítónak választási lehetősége van a mondat-aspektus egyes kifejezési módjai között.

A téma vizsgálatához Kiefer Ferenc aspektus-felfogását használtam fel, amely az aspektust „a mondatban kifejezett esemény belső időszerkezete”-ként határozza meg (Kiefer 2000: 276). A magyarban az aspektus kifejeződhet egyrészt lexikálisan magán az igén, másrészt kompozicionálisan a mondat szerkezetben. Eleve befejezett aspektusú igék esetén a mondataspektus magában az igében testesül meg. A nem befejezett igék folyamatos szemléletűek. A folyamatos igék is részt vehetnek azonban a perfektivitás kifejezésében, ha az kompozicionálisan jön létre a mondatban. Ilyenkor nem egyedül az igében koncentrálódik az aspektus, hanem a mondat szerkezetében nyer kifejezést úgy, hogy az ige alapértelmezett folyamatosságát bizonyos tényezők behatárolják és ezáltal befejezetté teszik.

2. A kutatás menete

A vizsgálat keretében összehasonlítottam egy elbeszélés öt mondatának három változatát: a) az angol mondatot, b) a kéziratban levő magyar fordítást, c) a megszerkesztett és megjelent magyar fordítást. Hat olyan mondatot választottam, amelyekben a szerkesztő változtatott a mondataspektus kifejezésén.

Feltételezések:

- Fordítás folyamán az aspektus nem változik meg.
- Az eseményszerkezetet változatlanul átviszi a fordítás a célnyelvbe
- A kompozicionális mondataspektus angolról magyarra való fordítása nehézséget okoz, megoldása veszélyes és lassú, ezért utólagos szerkesztésre van szükség.

2.1. Angolból magyarra fordított és megszerkesztett mondatok elemzése

a/ *"But they don't cook as well as you, Mum", said Mark as he placed the sliced potatoes on the top of the Lancashire hot-pot.*

b/ - *De nem főznek olyan jól, mint te, anya, - mondta Mark, és rárakosgatta a krumpliszeleteket a lancashire-i borjúhús tetejére.*

c/ - *De nem főznek olyan jól, mint te, anya, - mondta Mark, miközben a krumpliszeleteket rakosgatta a rakott tokány tetejére.*

Az első példában az első két angol ige fordítása nem okozott gondot. A harmadik angol ige az első magyar változatban (1b) befejezett aspektusú igekötős ige, utána határozott névelős tárgy és helyhatározó áll. Viszont a második (1c) magyar változatban az ige már a folyamatos szemléletű *rakosgat*, előrevetett tárggyal, hátravetett helyhatározóval. A mellérendelő és kötőszó helyett az időhatározói mellékmondat élén a *miközben* áll. Ha megnézzük, hogy a folyamatos-progresszív aspektus tesztelésére használható *éppen* kompatibilis-e ezzel az igealakokkal, jó mondatot kapunk. Aspektusa tehát folyamatos-progresszív. Megfigyelhetjük, hogy a *-gat* képzőnek köszönhetően a folyamatosságon belül iteratív akcióminőséggel rendelkezik az ige, és ez a tulajdonság az angol igében nincs meg. Az angol mondategység aspektusa a Past Tense-ben való ragozásnak köszönhetően perfektív.

a/ *During the next month Mark attended several interviews at hotels around the country without success.*

b/ *A következő hónapban Mark országszerte számos hotelben járt felvételi beszélgetésen, de hiába.*

c/ *A következő hónap során Mark országszerte számos hotelben megfordult felvételi beszélgetésen, de hiába.*

A második angol mondat (2a) magyar fordításának már az első vátozata (2b) megoldotta azt a nehézséget, hogy a *felvételi beszélgetésen* a magyar igéhez nem tárgyként, hanem helyhatározóként illeszkedik, és az angoltól eltérően mozgást jelentő igéhez kapcsolódik. A kompozicionálisan perfektív aspektust a *jár* ige és az előtte lévő névszói bővítmény valósítja meg: *számos hotelben járt*. Befejezettségét bizonyítja, hogy a szerkezet kompatibilis az intervallumot jelentő időhatározókkal, például *egyőtől ötig, hétfőtől péntekig számos hotelben járt*, ugyanakkor összeférhetetlen a *javában*, *éppen* időhatározókkal. A második magyar változat (2c) más, itt már perfektív aspektusú ige van a mondatban, a megváltoztatott időhatározó – *a következő hónap során* – pedig elősegíti a cselekvés ismétlődésének kifejezését, de belső eseményidőt nem módosít. A befejezett aspektus a végleges magyar mondatban az igrén lexikálisan is kifejeződik: perfektíváló igekötővel rendelkezik, és jelentésében benne foglaltatik az el-vissza mozgás.

a/ *With an average of three hundred people staying in the hotel each night, the process was endless.*

b/ *Mivel egy éjszaka átlag háromszáz vendégük volt, a művelet végtelen volt.*

c/ *Mivel naponta átlagosan háromszáz vendégük volt, sose fogyott el a munka.*

A harmadik angol mondat (3a) két állapotot fejez ki egyetlen ragozott igével és egy hosszú névszói szerkezettel. Mindkét magyar mondat okhatározói mellékmondatot tartalmaz a hosszú névszói szerkezet helyén, ám meglehetősen különböznek egymástól. Az első magyar változat (3b) mindkét tagmondata állapotot fejez ki egy-egy létige és névszói bővítmény segítségével: „*Mivel egy éjszaka átlag háromszáz vendégük volt, a művelet végtelen volt.*” A főmondat létigéjét a szerkesztő a második magyar változathoz eltávolította.

A második magyar változat (3c) mellékmondata ugyanúgy állapotot fejez ki, mint a fordító változata, csak szakszerűbb határozó fejezi ki az időszakot: *egy éjszaka átlag háromszáz vendég helyett naponta átlagosan háromszáz vendégük volt.*

Ugyanennek a (3c) magyar változatnak a főmondatában viszont a szerkesztés során tartós-perfektív ige kapott helyet, amely a következőképpen határozza meg ennek a mondategységnek az aspektusát: ***sose fogyott el a munka.*** Befejezettsége tesztelhető a *nyolc órára, nyolc óra alatt, nyolc órakor* időmódosítókkal. Folyamatossága tesztelhető az *egész nap, sokáig* időmódosítókkal. Nem az a fontos, hogy *Nyolc óra alatt / nyolc órára / Nyolc órakor* ***sose fogyott el a munka;*** számtalan olyan intervallum is és időpont megadható, amikor nem volt igaz, hogy elfogyott volna a munka. Az a fontos, hogy tagadómondatról van szó, amely így hangzik: *Nem fogyott el a munka.* Ennek változata a *Nem fogyott el a munka sohasem;* illetve *Soha nem fogyott el a munka.* Vagy: *Sose fogyott el a munka.* A *sohasem* nélküli tagadó mondat az *egész nap* és a *sokáig* időmódosítókkal is kompatibilis: *Egész nap nem fogyott el a munka; sokáig nem fogyott el a munka.* A tagadás tehát ezt a tartós-perfektív aspektusú igét úgy módosítja, hogy kompozicionálisan folyamatos mondataspektusú változtatja a tagadószó és a hátravetett igekötő segítségével. A *sohasem* univerzális negatív kvantor jelenlétében a mondat az időmódosítókra nem reagál, a tagadás minden létező időpontra és intervallumra kiterjed. Soha nincs olyan időpont, amikor a duratív-befejezett *elfogy* igével kifejezett történésnek a folyamat része elérné azt a pontot, ahol pontszerűen lezárulna a fogyás, és beállna az elfogyás. A mondataspektus tehát folyamatos-progresszív.

Ebben a példában azt látjuk, hogy az angol mondatban lévő két állapotnak a végleges magyar változatban egy állapot és egy folyamatos-progresszív aspektusú történés felel meg.

a/ *He felt confident that for just ten weeks he could face anything, and at five thirty the following morning he exchanged his dark blue uniform for a white top and blue and white check trousers before reporting for his new duties.*

b/ *Biztos volt benne, hogy tíz hétig bármit kibír, és másnap öt harminckor sötétkék egyenruháját felváltotta fehér felsőrészre és kék-fehér nadrágra mielőtt jelentkezett volna új beosztásában.*

c/ *Biztos volt benne, hogy tíz hétig bármit kibír, és másnap öt harminckor sötétkék egyenruháját **fehér kabátra és kék-fehér nadrágra cserélte,** majd jelentkezett az új helyén.*

A negyedik példában a második magyar mondat (4c) szórendje jelentős változást mutat a második magyar (4b) változathoz képest, de a mondat így, igekötő nélküli igével is kompozicionálisan perfektív. Az ige elé behozott jelzős bővítmény határolja be a cselekvést, az állapotváltozás bekövetkezik. Igazolhatja valamilyen határpontos időmódosítószó, például *egyenruháját pillanatok alatt vagy percekben belül **fehér kabátra és kék-fehér nadrágra cserélte.*** A példamondat időhatározója, a „*másnap öt harminckor*” nem határolja be az időszerkezetet, a cselekvésnek csupán külső időpontja, belső időszerkezetére hatástalan. Az angol mondatban ezúttal perfektív igekötős ige van, az angol mondatban tehát ezúttal nemcsak a befejezett igeragozás

perfektívál kompozicionálisan, hanem már maga a perfektív ige kifejezi lexikálisan a befejezettséget.

a/ During his last three weeks at the Savoy Mark did not even look at the calendar above his bed.

b/ A Savoybeli utolsó három hete alatt Mark nem is nézett az ágya felett függő naptárra.

c/ A Savoybeli utolsó három hete alatt Mark *már oda se pillantott* az ágya felett függő naptárra.

Az ötödik példában az első magyar változathoz képest (5b) a második magyar változatban (5c) megjelenik a *már* időhatározószó, és megtörténik a *nem is* cseréje *sem*-re (úgy jelenik meg, mint *se*, de a *sem* szerepét tölti be). A *sem* megköveteli az igekötőt, hiszen az igekötő és az ige között van a helye, és az igekötőnek köszönhetően a befejezett aspektus lexikálisan is kifejezést nyer. Az igekötős ige itt lehetne más is, például *ránéz* vagy *odanéz* is, hogy az első magyar változat (5b) igéjénél maradjunk, ebből kaphatnánk a *már rá se nézett* vagy *már oda se nézett* megoldásokat. A végleges megoldás, a ***már oda se pillantott***, amellelt, hogy kifejezi az idő rövidségét, eseményszerkezetében is más: az *odapillant* ige az *odanéz* vagy *ránéz* igéktől eltérően, oda-vissza irányt foglal magában. Egyik sem befejezett-progresszív, a tagadás így nem befolyásolja a befejezettségüket. Míg az (5a) és az (5c) mondat befejezett aspektusú, addig az (5b) folyamatos volt. Folyamatosságát tesztelhetik a *sokáig*, *egész nap*, *egy hétig* intervallumot jelentő időmódosítók, például: *sokáig nézett az ágya felett függő naptárra*. A második (5c) magyar változatban a befejezett aspektus a cselekményszerkezet és az igekötő révén kifejeződik lexikálisan is, és így a lehető legexplicitabb kifejezést kapja.

2.2. Következtetések

A példák alapján a kezdeti három feltételezésről az alábbiak állapíthatók meg.

- Az aspektus megváltozhat az angolról magyarra való fordításban.
- Az eseményszerkezet megváltozhat az angolról magyarra való fordítás során folyamatos és befejezett aspektusnál egyaránt.
- Az angol kompozicionális mondataspektus magyarra fordítása nem automatikus fordítói átváltás, mivel az egyetlen magyar múlt idő nem perfektívál automatikusan, és a magyar folyamatos igének igekötővel való lexikális behatárolása nem az egyetlen lehetséges megoldás. A kompozicionálisan perfektív magyar mondataspektus tényezői lehetnek:
 - az ige eseményszerkezete (*jár*)
 - az időmódosító jellegű időhatározó (*egy órán belül*, *percek alatt*, *két órára*)
 - az ige bővítményei (jelzős bővítmény, számneves bővítmény) és azok helye.

A magyar mondataspektus kompozicionalitásának az angoltól eltérő, többtényezős jellege a fordításban átváltási problémát okoz, az aspektus kifejezése nem auto-

matikus fordítói átváltás, és előfordulhat, hogy utószerkesztést is igényel. A példák alapján megállapítható, hogy a kontrollszerkesztés nemcsak a kompozicionálisan befejezett mondataspektusnál, hanem a lexikálisan perfektív és a folyamatos aspektus esetében is a több tényezős, explicitebb kifejezést részesítette előnyben.

3. Összefoglalás

Az angolból magyarra fordított és megszerkesztett irodalmi szöveg példamondatai alapján végzett elemzés alátámasztja, hogy a magyar és az angol nyelv tipológiai különbsége miatt az aspektus kifejezése kompozicionalitás tekintetében jelentősen eltér ebben a nyelvpárban. A mondataspektus a magyarra fordítás során nem marad feltétlen ugyanaz, ami az angolban volt és kifejezésének módja többféle lehet.

A választási lehetőséget a magyar mondataspektus kifejezésében az teszi lehetővé, hogy míg az angolban a kompozicionálisan befejezett aspektus kifejezését a múlt idő használata meghatározza, a magyar kompozicionális mondataspektus megformálásában több tényező játszik szerepet. A magyarban egyrészt, mind a perfektív, mind a folyamatos igeik esetén szerepet játszhat az aspektus kifejezésében az eseményszerkezet és az akcióminőség, azaz a lexikai választás. Másrészt, a perfektiváló ige-kötő nélküli magyar folyamatos igeik is részt vesznek a perfektivitás kifejezésében úgy, hogy folyamatosságukat bővítményeik behatárolják. Az aspektus kifejezése – úgy tűnik – nem automatikus fordítói átváltás, az ige és bővítményeinek gondos megválasztását és elhelyezését igényli. A mondataspektus megformálása, éppen összetettsége folytán, változatos kohézióteremtő tényező a magyarra fordított szövegben.

Irodalom

Kiefer F. 2000. *Jelentéselmélet*. Budapest: Corvina Kiadó.

Források

Archer, J. 1993. *A twist in the tale*. Harper Collins Publishers. 71–90.

Archer, J. 1997. *À la carte*. In: Archer, J.: *Váratlan fordulat*. Gabo Kiadó. Bart István és Bart Dániel fordítása. 68–86.

Archer, J.: *À la carte*. (Kontrollszerkesztett kézirat Klaudy Kinga gyűjteményéből.)

Az írotttság-fordítottság szerepe két, joggyakorlatban használt dokumentumtípus esetén

Sárosi-Márdirosz Krisztina

1. Bevezető gondolatok

Umberto Eco a *Széljegyzetek A rózsza nevéhez* című írásában azt írja, hogy „a nyelv egyaránt szólni tud, mind az eltűnt, mind pedig a nem létező dolgokról.... A szöveg megvan és hat ahogyan hat” (Eco 2000: 200; Barna Imre fordítása). Az írott szövegben megnyilvánuló nyelvi aktus révén a már a múlthoz vagy még a jövőhöz tartozó dolgok is képesek formát ölteni, és így a szöveg képes létrehozóinak a létét valamilyenféleképpen (ahogyan azt az írásos dokumentum előírja) befolyásolni, áthatni vagy akár átírni. Tehát a **szöveg hat, ahogyan típusa szerint hatni hívatott**. Az írott szöveg a szövegszerkesztés és az illető szövegtípus szintaktikájához igazodik, és éppen ez a szintaktika biztosítja számára az önálló létet, vagyis hogy azt a hatást érje el, amelyért létrehozták.

Dolgozatom témájául a használatban levő, alkalmazott jogi szövegek és jogi szövegekhez kapcsolódó más dokumentumok által felvetett néhány problémát választottam, tárgyalási szempontom az írotttság-fordítottság kettősségének hatása a szövegek önálló életére. Két dokumentumtípussal fogok foglalkozni: a telekkönyvekkel és az alapító okiratokkal. Az előbbi a régebbi időkből napjainkig létező dolgok tényleges és jogi státusát hívatott rögzíteni, vagyis regisztráló, lajstromozó tulajdonságokkal bír. Az utóbbi ezzel szemben a közeljövőre vonatkozik; ez a dokumentumtípus előíró, normatív, de ugyanakkor konstitutív is. Az okirat által válik ténylegessé, valóságossá az okirat tárgya.

A szövegezés mindkét dokumentumtípus esetében magyar nyelven történik, de az **adott közigazgatási-politikai-jogi rendszer szükségessé teszi román nyelvre történő fordításukat**. Ez újabb szövegezési problémát jelent, mert a két nyelv között különböző **átváltási műveleteket** kell végezni, melyeknek a szöveg minden szintjén meg kell történniük, úgy hogy az **így retextualizált szöveg a célnyelvi közönség elvárásainak megfelelően és típusának megfelelően használható legyen**.

Az írás által az ember megszabadítja magát az emlékezés szükségességétől: amit leírtunk, nem kell észben tartanunk, mégis bármikor **visszakereshető, használható, létező entitás lesz**.

Amit lefordítottunk, az kettősen létező entitás: két egyenértékű, de önálló szövegezésű textus, amelyek egymás létét mintegy ellenőrizve, megerősítik a bennük foglaltakat. Az írás tulajdonképpen a messzeség szimbóluma: az írás kitágítja a teret és az időt, **történelmi és földrajzi** távlatokat nyit meg a szöveg olvasói előtt. A fordítás mindezek mellett kulturális távlatokat is nyit. A fordító tulajdonképpen **két kultúra között közvetít úgy, hogy közben értelmez is**. Az értelmezés Walter J. Ong (Ong 1998: 143) szerint azt jelenti, hogy „világosan kifejezni azt, ami egy adott manifesztációban rejlik: nyilvánvalóvá tenni, ami az interpretátor hallgatóságának millióje számára az adott manifesztációban nem nyilvánvaló. Az interpretáció mindenre, ami infor-

mációt hordoz, alkalmazható.” Dolgozatom kettős tárgyalási szempontja szerint a fenti kijelentést a következőképpen parafrázálhatnám: írásba ültetni valamit, és ezáltal értelmezni és rögzíteni, kimerevíteni a szóbeli aktust, majd újraértelmezni az immár írott textust egy másik nyelven, hogy egy másik környezetben érthető és használható legyen. A textuális megnyilatkozás szerzője nem tudja, hogy ki fogja folytatni az általa elindított írott diskurzust, a fordító sem tudja, hogy mi módon fog önálló életet élni az általa fordított szöveg, esetleg ki, milyen céllal és milyen más nyelvre fogja átültetni azt. Az írott szöveg szabad, önálló entitás: más szövegekkel kerül kapcsolatba, azaz intertextuális. A telekkönyv például lajstromokkal, regiszterekkel, az alapító okirat törvényszövegekkel, írott nyilatkozatokkal, személyi azonosságot bizonyító okiratokkal stb. kerül kapcsolatba. A fordítás pedig elsősorban magával az eredetivel kerül kapcsolatba, és az eredetiben benne rejlő intertextuális utalásokat is átülteti a célnyelvre. Így közvetetten bár, de a fordítás is érintkezik az eredeti szöveg intertextusaival.

2. A telekkönyvek

2.1 Jogi-történelmi áttekintés

A telekkönyv intézményét az 1855. december 15-i pátenssel az ingatlanforgalom és a hitel biztonsága érdekében vezették be Magyarországon. A telekkönyvi jog legfontosabb szabálya, hogy az ingatlanra vonatkozó minden jogváltozást a telekkönyvbe való bejegyzés idézi elő. A telekkönyv tehát nemcsak arra szolgált, amire a régi földkönyvek (még akkor is, ha érintkezett velük), amelyek a már megtörtént jogi változásokat regisztrálták. Új vonása, hogy a szerződést közvetlen, konstitutív hatállyal a bejegyzés létesítette, így vált különösen alkalmassá az ingatlan forgalmának és hitelének biztosítására (Mezey 2001). A telekkönyv mint dokumentumtípus tartalmazza a **Birtoklapot**: ez a birtokok, az ingatlanok térbeli helyzetét rögzíti, továbbá a **Tulajdonlapot**, mely azt tisztázza, hogy a **Birtoklapon** szereplő ingatlanok tulajdonosi jogállása hogyan változott; tartalmazza továbbá a **Teherlapot** is, mely azt mutatja, hogy a lekötött ingatlan továbbra is az adós birtokában marad, a törlesztést pedig az ingatlan jövedelméből fizeti. A **telekkönyv** tehát valamely személyre vonatkozó dologi jog bizonyos részleteit **írott formába önti**. A telekkönyv tulajdonképpen írott dokumentum, mely a tulajdonjogot szolgálja, bizonyítja, hogy kit illet meg az ingatlan: „A tulajdonjog az emberek közötti viszony, amely a javak szükségességéből fakad, és e javakhoz való hozzájutást szabályozza. Ez, mint a dolgozon fennálló legfőbb jogi hatalom, kijelöli a tulajdonos személyét” (Mezey 2001: 251) A telekkönyv tehát írott járuléka a törvénynek, mely a tulajdonjogot biztosítja, tehát mint ilyen nagy erejű **jogi dokumentum**, vagy ha úgy tetszik, jogi aktus. És mint bármely jogi aktus (jogi ügylet: adás-vétel, kölcsönügylet, fogadalomtétel), mindig sajátos társadalmi viszonyokról és társadalmi értékekről szól. Mint jogi aktus magába épít társadalmi rang- és hierarchiaviszonyokat, gazdasági értékeket, és emellett rendelkezik a kommunikáció szférájával is. **Vagyis előírás szabályozza, hogy hogyan szabad megszerkeszteni őket és mit kell tartalmazniuk.**

2.2 A telekkönyvek néhány fordítási sajátossága

A lefordított telekkönyveknek a különböző ekvivalencia-típusok (Klaudy 2002) közül szinte mindenik kategóriába illeszkednie kell: **a formális ekvivalencia** (Nida

1964) feltételének úgy kell eleget tenniük, hogy megőriznek bizonyos grammatikai struktúrákat, melyek a célnyelv rendszerében (jelen esetben a román nyelvben) ugyanolyan helyet foglalnak el: pl: *bekebeleztetik – se întabulează, átjegyeztetik – se transcrie, bejegyeztetik – se înregistrează* – mindkét nyelvben **szenvedő szerkezetek**. Továbbá meg kell őrizniük olyan **lexikai elemeket**, melyek ugyanabba a nyelvi regiszterbe tartoznak mindkét nyelvben, ez pedig jelen esetben a jogi szaknyelv regisztere. Pl.: *tényleges birtoklás jogcímén – cu titlu de uzucapiune, vásárlás jogcímén – cu titlu de cumpărare*. Ezenkívül meg kell őrizniük az intézmények nevét: pl. *Kolozsvári Királyi Járásbíróság – Judecătoria Rurală Cluj (és nem Cluj- Napoca*, mert akkor még nem volt a *Napoca* társítva a *Kolozsvár* városnévhez), valamint a személyneveket, melyek kiemelt fontosságúak, hiszen ez mutatja, hogy kik rendelkeznek tulajdonjoggal. A személynevek legtöbb esetben román nevek magyar kiejtés alapján írott változatai, és még akkor is, ha a fordító tudja, hogy melyik román névről van szó, nem változtathatja meg, és így maradnak olyan megoldások mint *Kosztján Tódor, Kalugyer Nasztázja, Argyelán Krisán – a Costean Toader, Călugăr Nastazia, Ardelean Crișan* helyett. Ezenkívül meg kell őrizni a sajátos szövegszerkezeteket, mint például *Érkezett 1900 április 5-én - Prezentat la 5 aprilie 1900*.

A **dinamikus ekvivalencia** elvének (Nida 1964) működnie kell, mert ennek a dokumentumtípusnak fajtájából adódóan eleget kell tennie annak a feltételnek, hogy a célnyelvi befogadó ugyanúgy reagáljon a szövegre, mint az eredeti szöveg befogadója. A telekkönyv írott-verbális kommunikáció lesz: **testimonium litterale**. Annak tanúbizonysága, hogy a tulajdonjog abszolút mindenki mást kizáró jellege a dolog feletti legteljesebb és legközvetlenebb jogi hatalmat jelenti. És ezt a jogi hatalmat hívatott érzékeltetni a fordítás is. A fordított szöveg olvasója is elfogadja a telekkönyvbe foglaltakat, mint ahogyan az eredeti szöveg olvasói számára is világos volt az általa megfogalmazott tulajdonviszony.

Funkcionális szempontból (Klaudy1994) is ekvivalens a célnyelvi szöveg a forrásnyelvi szöveggel, mert az előbbi ugyanazt a szerepet fogja betölteni a célnyelvi olvasók körében, mint amilyen szerepet a forrásnyelvi szöveg betöltött a forrásnyelvi olvasók körében. A fordított telekkönyv is telekkönyv marad, mint az eredetije, egyenértékű vele, perdöntő bizonyíték lehet, bizonyító értékkel bírhat.

Referenciális szempontból (Klaudy 1994) is ekvivalensek a szövegek, mert a célnyelvi szöveg a valóságnak ugyanazon szeletére utal, mint a forrásnyelvi szöveg. A referenciális ekvivalencia szükségszerűen áll fenn, mert a fordítást éppen az teszi szükségessé, hogy a román jogi-közigazgatási hatóságok számára az ingatlanok valóságos állapotát ismertté, érthetővé tegye.

3. Az alapító okiratok

3.1 Meghatározás: jogi áttekintés

A másik dokumentumtípus az alapító okirat. A neve is sugallja, hogy **általa jön létre és általa működni fog valami, mégpedig úgy, ahogy azt az okirat előírja. Az alapító okirat tehát konstitutív és normatív textus**. Tartalmazza az alapítók nevét, személyes adatait, az alapítandó cég jogi formáját, megnevezését, működési időtartamát, székhelyét, vezetőit, tevékenységi körét, a törzstőkét, ennek megoszlását, képviselői módozatokat, felbomlását és feloszlását. **Mindezt úgy teszi, hogy**

folyamatosan hivatkozik törvényszövegekre és az alapító személyek nyilatkozataira, adataira, vagyis érintkezik más hivatalos szövegekkel. Ezek által még nyomatékosabb az, ami leíródik. Itt felmerül a dokumentumok jogi hierarchiájának kérdése is (Dominkovits 2002): egy felsőbb fórum hozott törvény nagyobb horderejű, mint egy ügyvédi okirat. Egy példa egy alapító okiratról: *Jelen társasági szerződés előírásait kiegészítik a 31/1990-es törvény rendelkezései, valamint a Kereskedelmi Törvénykönyv idevágó paragrafusai.*

Itt láthatjuk a dokumentumtípus sajátos jellegét: nézzük az **elhatározták** kifejezést: emberi akarat szóbeli, verbális megfogalmazásának írásos rögzítése ez, mely garanciát jelent arra, hogy egyik fél sem fogja megszegni adott szavát. Közös elhatározás és ennek írásos rögzítése erős jogi aktusként értelmezhető, mert **per verbum és per scripturam egyaránt hiteles helyen, ügyvéd előtt írásba foglaltatik.** Tehát itt egy **szintetikusabb kulturális** cselekvésmóddal találkozunk, melyet egyaránt befolyásol a szöveg jogi és társadalmi kontextusa.

3.2 Az alapító okirat néhány fordítási sajátossága

Az alapító okiratok esetében a fordítások sokkal dinamikusabbak, mint a telekkönyvek esetében: a formai szabályokat itt is be kell tartani, a bekezdéseket, alcímeket figyelembe kell venni, de nem kell a grammatikai struktúrákat olyan szorosan megőrizni, szabatosabban lehet román nyelven fogalmazni. Tehát itt a **formális ekvivalencia** (Nida 1964) csak arra vonatkozik, hogy bizonyos lexikai elemek mind a forrásnyelvben, mind pedig a célnyelvben ugyanabba a (kereskedelmi-jogi) regiszterbe tartoznak. A **dinamikus ekvivalencia** (Nida 1964) elvének viszont érvényesülnie kell, a célnyelvi olvasónak ugyanúgy kell reagálnia az olvasottakra, mint a forrásnyelvi szöveg olvasójának, ellenkező esetben ugyanis nem jöhetne létre az adott társaság, legyen az kereskedelmi vagy non-profit. **Referenciális szempontból** (Klaudy 1994) is ekvivalens a fordítás az eredetijével, hiszen ugyanazokat az adatokat tartalmazza, ugyanarra a valóságszeletre utal.

4. Az írottság és fordítottság kettőssége a tárgyalt szövegekben

Az írottság-fordítottság kettősségének fontos aspektusa, hogy a **fordítottság reinterpretilja a tárgyalt dokumentumtípusok kommunikációs szféráját.** A fordító tulajdonképpen az interpretációs folyamat során saját énjét is belehelyezi a forrásnyelvi szövegbe, tehát a különböző nemzetiségű emberek által különböző időben és helyeken alkotott szövegek referenciális és funkcionális szempontból ekvivalencia-viszonyba kerülnek egymással. A magyar dokumentumok román nyelvre történő fordítása a két dokumentumtípus esetében jogi-közigazgatási szükséglet: a *telekkönyvek* esetében a régi államberendezés idején keletkezett dokumentumokat kell a jelenbeli államberendezés számára érthetővé és használhatóvá tenni, az *Alapító okirat* esetében a globalizált világban élő, nemzetközivé váló európai polgár számára kell dokumentumokat létrehozni (például magyarországi vállalkozók részére magyar nyelven készült ügyvédi iratokat kell hivatalos lefordítani). Az előbbi dokumentumtípus esetében valamely határ közé való szorítottság teszi szükségessé a fordítást, vagyis a jogi aktus más nyelven való újrakonstituálását, retextualizálását, míg az utóbbi dokumentumtípus fordítása épp ellenkezőleg a globalizálódás és a határok viszonylagossá válásának jelenségéből származik. A fordítás más időpontban más

személy által létrehozott szöveg (a telekkönyveknél nagy az időbeli szakadék a fordítás és az eredeti keletkezése között; az alapító okiratoknál egymást időben szorosan követő textusokról van szó), és más jogi-közigazgatási-politikai-kulturális környezetben fejt ki hatását, ugyanakkor ugyanolyan jogi erővel bír. Hogy ez így legyen, ahhoz még egy harmadik személy általi másodlagos verbális-írott aktus is hozzájárul: ez az ellenjegyzés. A fordítást közjegyző is hitelesíti, aki ezáltal igazolja a referenciális és funkcionális ekvivalenciát.

A fordított szövegek esetében problémát jelenthet, hogy a jelölt és a jelölés nem fedik egymást, hogy a két nyelv másfélesége szükségessé teszi a még nem ismertbe való behatolást, vagyis a szöveg mélystruktúrájának a boncolgatását, és ennek a másik nyelvre történő átültetését. A fordítás és eredetije közötti szemantikai kapcsolat egyben önmeghatározás is, mely egy olyan határszükségletet konstituál, mely a nyelvi-gondolati műveletek velejárója is. A határ-elválasztás gondolata egyben meghatározást is jelent: a fordítás úgy határozza meg magát az új kommunikációs szférában, amelybe textusként kerül, mint az eredetivel egyező, de szintaktikailag, lexikológiailag eltérő, független életű szöveg, a forrásnyelvi szöveg és a célnyelvi szöveg közötti szükségszerű differencia élteti magát a fordítást, és segíti elő, hogy az elfoglalja helyét az új milieu-ben, más emberek között, más kontextusban. A fordított szövegek tulajdonképpen jelenné teszik a múltat más anyanyelvűek számára, reprezentálják azt (pl. a telekkönyvek tartalmát), vagy láthatóvá teszik a jelent és előreláthatóvá a közeljövőt, vagyis konstituálják azt (pl. az alapító okiratok esetében).

Irodalom

- Dominkovits P. 2002. Az írásbeliség szerepe egy XVII. század eleji mezőváros jogéletében. *Acta Papensia* 2. évf. 1 – 2. 39-61.
- Klaudy K. 1994. *A fordítás elmélete és gyakorlata. Angol, német, francia, orosz fordítástechnikai példatárral.* Budapest: Scholastica.
- Klaudy K. 2002. *Bevezetés a fordítás elméletébe.* Budapest: Scholastica.
- Mezey B. (szerk.) 2001. *Magyar jogtörténet.* Budapest: Osiris.
- Nida, E. 1964. *Toward a Science of Translating: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating.* Leiden: Brill.
- Ong, W. J. 1998. A szöveg mint interpretáció: Márk idején és azóta. In: Nyíri Krisztof és Szécsi Gábor (szerk.) *Szóbeliség és írásbeliség.* Budapest: Áron Kiadó. 143-160.

Források

- Tárkány-Szücs E. 1944. *Mártély népi jogélete. A vagyonnal kapcsolatos jogi szokások.* Kolozsvár: Nagy Jenő Nyomdája.
- Eco, U. 2000. *A rózsza neve.* Budapest: Európa Kiadó.
- Országbírói értekezlet (Ideiglenes Törvénykezési Szabályok I/21. 165 cikkely)

Modern költői formák és versfordítás: C Claudel és Saint-John Perse magyarul

Szilágyi Ildikó

Az előadás arra a kérdésre keresi a választ, hogy a modern költői formák (jelen esetben a francia verset) formai megkülönböztető jegyei milyen mértékben őrződnek meg a művészi fordítás során.

A magyar versfordítási gyakorlat a tartalmi hűség mellett nagy hangsúlyt helyez a formahűségre, azaz a kötött formát kötött formával adja vissza. A modern költészetben azonban „a vers formáját – a versformát is – [a költészet hagyományos alkotó-elemein] kívül kell [...] keresni, megtalálni és újjáalkotni. Itt kezdünk légüres térbe kerülni”, írja Somlyó György (1979: 60), „átvett és magas fokon továbbgyakorolt hagyományunkkal”. Kardos László ugyancsak felhívja a figyelmet a modern költői formák fordítási nehézségeire:

„A szabadvers fordítása különleges feladatok elé állítja a műfordítót. [...] Ha a szabadvers fordítója vulgárisan fogja fel a leckét, fordítása nyersfordítás-féle lesz. Versének „szabad” volta csak a zenei kötöttségek hiányát fogja jelenteni, holott a szabad vers többnyire csak a hagyományos és nyilvánvaló kötöttségeket nem ismeri, másfajtaikat annál inkább” (1965: 319-320).

A szabadvers és a verset formai jegyei, Kardos László szavával élve, „lappangóbbak”, kevésbé látványosak és egyértelműek, mint például a szonett kötöttségei. A modern költői formák fordításakor az lesz az egyik legfontosabb és egyúttal az egyik legnehezebb kérdés, hogy melyek azok a formai jegyek, melyek megőrzését, illetve a visszaadásukra való törekvést elvárjuk a fordítóktól.

A francia költészetben a prózavers és a szabadvers után, a XX. század legelején jelentkezik a verset versforma. Az elsősorban drámaíróként ismert Paul Claudel (1868-1955) előbb első drámaiban, majd *Öt nagy ódájában* (*Cinq grandes Odes*, 1910) alkalmazza először, az elnevezés is tőle származik. Claudel hatása egyértelműen kimutatható Saint-John Perse (1887-1975) fiatalkori köteteiben. A Saint-John Perse név írói álnév, *Dicséretes* (*Éloges*) c. kötetét a Nobel-díjas költő még eredeti nevén, Alexis Saint-Léger Léger néven adta ki 1911-ben. A vizsgálati anyagot e két kötet (*Cinq grandes Odes*, *Éloges*), illetve magyar fordításuk szolgáltatja.

Paul Claudel *Öt nagy Ódáját* – pontosabban a második óda kivételével csak részleteket – Szabó Ferenc fordításában és bevezetésével a költő, drámaíró halálának 50. évfordulója alkalmából 2005-ben az Új Ember Kiadónál megjelent *Kantáta három hangra és más költemények* c. kötet tartalmazza. Saint-John Perse fiatalkori verseit *Dicséretes* címmel Bognár Róbert fordításában 2000-ben jelentette meg a Noran Kiadó. Magyarul egyetlen teljes kötetfordítás jelent meg korábban Saint-John Perse-től: Vas István fordította le 1969-ban *Bóják* (*Amers*) c. „poémáját, vagy eposzát” (Vas 1969: 5).

Claudel és Saint-John Perse kötetei megjelenésükkor (1910, ill. 1911) versformájuk „szembeszökő újdonságával” tűntek ki, „amely pezsdítően elütött a hagyomá-

nyosan régi és hagyományosan modern verseléstől (ibid., 16). Vas István 1969-es előszavából származik e megállapítás, melyet a 2000-ben kiadott magyar fordításkötet is idéz. A mai magyar olvasók körében természetesen nem válthatják ki ugyanazt a hatást a közel száz évvel megkésett fordítások (2000, 2005). Saint-John Perse és Claudel „hömpölygő, szabad verselése”, a XX. századi világirodalmi példák mellett szükségképpen felidézi számukra Füst Milán, Kassák Lajos és Juhász Ferenc versépítkezését. Az eredeti legelső hatás érzékeltetését nem várhatjuk el a kései fordítótól, azt viszont feltétlenül, hogy e „formátlan forma” (Kardos 1964: 319) fordítása során se vesszen el e szövegek versszerűsége.

Az eredeti és fordításszövegek összevetésekor a formai szempontot tartjuk első-sorban szem előtt, azt, hogy mennyiben sikerült más nyelvi közegben visszaadni e sajátos versforma jellegzetességeit.

Munkánkat nehezíti az a tény, hogy a verset megítélése a szakirodalomban nem egységes. Többnyire önálló műfajként kezelik, de vannak olyan nézetek is, melyek a szabadvers variánsának, ritkábban a prózavers egyik lehetséges írásmódjának tartják. Az elnevezés nem szerencsés, hiszen eredetileg a Biblia számozással ellátott sorait (bekezdéseit) nevezik így. Míg a műfaj első képviselőjénél, Paul Claudel-nél a liturgikus hatások egyértelműek, a későbbiekben (Saint-John Perse-nél, Leopold Sedar Senghor-nál, Léon-Paul Fargue-nál) a vallásos utalások háttérbe szorulnak.

Magyarországon az óhéber zsoltárokat, középkori litániákat idéző és/vagy whitman-i hatást mutató költemények megnevezésére nem honosodott meg önálló terminus. A francia verset-t magyarra vagy bibliai versnek fordítják, utalva a versforma eredetére, vagy hosszú soros szabadversnek, illetve jobb híján meghagyják a francia terminust. (A franciában a verset szó egyaránt jelöli az egyes tipográfiai egységeket, ill. a belőlük felépülő teljes költeményt.)

A továbbiakban röviden számba vesszük azokat a tipográfiai, „metrikai” és szintaktikai jellemzőket, amelyek alapján a kritikusok megpróbálják elhatárolni a verset-egyrészt a prózai műfajoktól, másrészt a prózaverstől és a szabadverstől. E formai jegyek figyelembe vételével vetjük össze az eredeti verseket és a fordításokat.

Míg a prózavers fontos ismérve rövidsége, a verset-k és a szabadversek esetében a terjedelemnek nincs disztinktív funkciója. Az egyes verset sorok, akárcsak a szabadvers- sorok, lehetnek rövidebbek, mint a tipográfiai sor, vagy egybe is eshetnek vele. A prózaversekkel mutat rokonságot az, hogy terjedelmük 3-4 soros (vagy még hosszabb) bekezdésig is terjedhet. A lapszélességet túllépő rész a baloldali margónál folytatódik, az egyes sorok önállóságát (a nagybetűs sorkezdet nem kötelező) a bentebb kezdéssel való tagolás hivatott biztosítani. Az esetleges strófikus tagolást a szabálytalan hosszúságú szekvenciák között lévő sorköz jelzi.

Míg a héber hangsúlyszámláló verselés nem ismeri az „enjambement”-t, a bibliai verssor ugyanis szintaktikai és szemantikai egység, leggyakrabban egy mondatnak felel meg, addig a modern verset művelői, akárcsak a szabadverselők, előszeretettel élnek e versmondattani jelenség nyújtotta lehetőségekkel. Az „enjambement” használatának lehetősége a prózaverstől való elkülönítés egyik fő eszköze lesz.

Szabó Ferenc Claudel-fordításában néhány esetben megváltoztatja a versek szakaszolását (2005: 101, 106). Ennél fontosabb, hogy sorképzése gyakran eltér az eredeti szövegek sortördelésétől. A következő példában a fordító egyetlen tipográfiai

egységgé (egyetlen verset-vé) von össze eredetileg három különálló sort. Tartalmi változtatás nem történik, de a versmondatok ritmusa, lüktetése lelassul.

Milyen kapu állíthatna meg? milyen fal? A víz vízszagot áraszt, és én magam folyékonyabb vagyok nála! (Caudel 2005: 100)

Quelle

Porte m'arrêterait? quelle muraille? L'eau

Odore l'eau, et moi je suis plus qu'elle-même liquide! (Caudel 1957: 237)

Talán a bibliai szövegekben nem használatos „enjambement” elkerülése, a zaklatott szöveg kiegyensúlyozottabbá tétele lehetett a fordító célja. Ezt támasztja alá az a megfigyelésünk, hogy a sorok összevonására csak akkor kerül sor, ha ezzel kiküszöbölhető az „enjambement”. (Nem szüntet meg természetesen a fordító minden áthajlást, de számukat jelentősen csökkenti.)

Bognár Róbert fordítása követi az eredeti szövegek tipográfiai elrendezését, arra is figyel, hogy lehetőség szerint az eredeti helyén adja vissza Saint-John Perse gyakori „enjambement”-jait.

Az enjambement kérdése átvezet a „metrikai” jellemzők problémájához. A hagyományos szerkezeti elemek, noha már nem kötelező érvénnyel, de továbbra is részét képezhetik a modern versek formájának. Saint-John Perse hosszú sorainak többsége például természetes módon tagolódik páros szótagszámú ritmikai-szintaktikai csoportokra, leggyakrabban alexandrinusokra és okta- vagy hexaszillabikus egységekre. A hagyományos kötött sorfajok mellett egyéb formai elemek is felbukkanhatnak: elszórtan rímek, alliterációk, asszonáncok. Vas István (1969: 22) a *Bóják* előszavában részletesen kitér erre a kérdésre. Elismeri ugyan, hogy Saint-John Perse versformája „a kötött verselés néhány elemének töredékeit hömpölygeti magával – és ezek mind hozzájárulnak a vers hatásához”, de úgy véli, hogy „az alexandrinus olyan természetes alakzata a francia nyelvnek és retorikus hajlításának, hogy nagy politikusaik szónoklataiban minduntalan alexandrinusokra bukkanunk. Ezért kár lett volna erőszakot elkövetni Saint-John Perse verselésének legfőbb törvényén, a versbeszéd természetes lélegzetvételén” (ibid.). Ha Füst Milán francia fordítóin (Guillevic, Pierre della Faille) számon kérjük a „bújkáló formaelemek”, a szabadversen átsejlő „klasszikus görög metrum képleteinek” (Somlyó 1979: 79; Tímár 1981: 365) valamifajta visszaadását, akkor az erre való törekvést, nézetünk szerint, Caudel és Saint-John Perse magyar fordítóitól is elvárhatjuk. Az alliteráció eszközével viszont mindkét fordító gyakran él, Bognár Róbert összességében talán még Saint-John Perse-nél is sűrűbben alkalmazza, talán ily módon kívánja kompenzálni az eredeti szövegekben időnként felbukkanó kötött sorfajok által keltett hagyományos vershatást.

Kevéske ég kéklik körmünk fonákján. (Saint-John Perse 2000: 42)

Un peu de ciel bleuit au versant de nos ongles. (Saint-John Perse 1960: 36)

Szabó Ferencnél a *mourir* (meghalni) ige *halálba hanyatlik* alliteráló kifejezéssel való fordítása a caudel-i versek biblikus hangvételét hivatott érzékeltetni.

Ott állok, mint aki halálba hanyatlik (Caudel 2005: 114)

Et je suis là comme quelqu'un qui meurt (Caudel 1957: 246)

Az ismétlések, paralelizmusok széleskörű alkalmazása a modern költői formák általános vonása. Minthogy az új költői formák egységeinek (a szabadversek és verset-k sorainak, a prózaversek bekezdéseinek) hossza rendkívül változatos, a kezdő pozícióban található elemek fontossága jelentősen megnövekedik, így az anaforikus ismétlés különleges hangsúlyt kap. A eredeti és műfordítás-szövegek összevetése azt mutatja, hogy a fordítók is az ismétlődő és párhuzamos szerkezetek dominanciájában látták Claudel és Saint-John Perse verseinek legjellemzőbb, épp ezért feltétlenül megőrzendő nyelvi sajátosságát. (Somlyó György (1979: 80) Pierre della Faille Füst Milán fordításának „legfőbb hiányosságát” egyébként éppen e nyelvi jellegzetesség, mint alapvető szövegszervező elv, fel nem ismerésében látja.) Mindkét költőnél bőségesen találunk példákat az egyszerű szóismétlés mellett kisebb szintaktikai egységek, ritkábban egész sorok ismétlődésére. Saint-John Perse (1960: 22-23) *A gyermekkor ünneplése* c. ciklusa V. versének mindhárom versszakát (csekély változtatással) az „Ideje van a magasztalásnak!” felkiáltás vezeti be:

Ideje van a magasztalásnak!

Ó igen! Ideje van, ideje a magasztalásnak!

(Ó, igen, ideje van a magasztalásnak!) (Saint-John Perse 2000: 32)

...Ô! j'ai lieu de louer!

Ô j'ai lieu! ô j'ai lieu de louer!

(...Ô j'ai lieu de louer! [...]) (Saint-John Perse 1960: 22-23)

Ez a példa azért is érdekes, mert a kötet címét adó *Éloges (Dicséretetek)* főnév igei megfelelője az itt megjelenő „louer” tranzitív ige, melyet a költő a megszokottól eltérően nem tárgyasan, hanem önállóan, bővítmény nélkül használ, jelezve ezzel, hogy a dicséretnek, magasztalásnak nem kell szükségszerűen konkrét tárgyhöz kötődnie. A magyar változat eredetitől jelentősen eltérő szintaktikai szerkezete és szókatlan szórendje meggyőzően érzékelteti a vers emelkedett hangvételét.

Szabó Ferenc irodalmi, filozófiai és teológiai tanulmányaival, Claudel, Pierre Emmanuel, stb. fordításaival alapvetően a francia katolikus eszmekör magyarországi megismertetésére törekszik. A teológiai hitelesség követelményét, úgy véljük, a versek formai jegyei megőrzésének kívánalma fölé helyezte. Túlságosan ragaszkodott a forrásnyelvű szöveghez, fordítása többnyire csaknem szó szerinti megfeleltetése az eredetinek. Bognár Róbert Saint-John Perse bonyolult mondatszerkesztésének és többretegű képeinek visszaadása mellett nagy hangsúlyt fektetett a formai jellegzetességek érzékeltetésére is.

A francia szabadversek és verset-k fordítása során felmerülő nehézségek vizsgálata számos új szemponttal gazdagíthatja a modern magyar költői formák leírását is. A kutatás kiterjesztése elsősorban a korpusz méretének növelésével, illetve az időbeli határok kitolásával történhet.

Irodalom

- Kardos L. 1966. A műfordítás kérdései. In: *Közel és távol. Irodalmi tanulmányok*. Budapest: Magvető Kiadó, 295-343.
- Somlyó Gy. 1979. „*Másutt*”. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Tímár Gy. 1981. A versfordító dilemmái. Egy magyar francia-magyar-francia fordító gondolataiból. In: Bart István – Rákos S. (szerk.) *A műfordítás ma*. Tanulmányok. Budapest: Gondolat Könyvkiadó. 347-377.
- Vas I. 1969. *Előszó Saint-John Perse Bóják c. kötete fordításához*. Budapest: Európa Könyvkiadó. 5-22.

Források

- Claudel, P. 1957. *Oeuvre poétique*. Bibliothèque de la Pléiade. Paris: Gallimard. 221-292.
- Claudel, P. 2005. *Kantáta három hangra és más költemények* (ford. Szabó Ferenc). Budapest: Új Ember Kiadó.
- Saint-John Perse 1960. *Éloges suivi de La Gloire des Rois, Anabase, Exil*. NRF, Collection Poésie. Paris: Gallimard.
- Saint-John Perse 2000. *Dicséretetek. Királyok dicsősége. Anabázis*. (ford. Bognár Róbert). Budapest: Noran Kiadó.

A memória szerepe a tolmácsolásban

Tóth Andrea

1. Az emlékezet kezdeti kutatásai

Az emlékezet volt az egyik első azon pszichológiai jelenségek közül, amelyeket a tudomány történetében megfigyeltek. Az első emlékezet kutatások Ebbinghaus német pszichológus nevéhez fűződnek, aki önmagán kísérletezve végezte vizsgálatait. Értelmetlen szótagokat memorizálva azt vizsgálta, mennyivel hamarabb sikerült megjegyeznie ezeket, amikor másodszorra is meg kellett tanulnia ugyanazokat a betűhalmazokat. Tapasztalatai szerint a felejtés az első időszakban gyors, később azonban nagymértékben lelassul – ez azonban csak értelmetlen szótagok esetében igaz. Az értelmes szöveget már egyszeri hallás után is képesek vagyunk megjegyezni.

Ezek a kezdeti kutatások aztán igen messzire és sok irányba vezettek, s az eredmények is igen sok területen kamatoztathatók. Kiderült, hogy az adatok tárolása, megjegyzése olyan művelet, amelyet könnyű modellezni. Másrészt a kutatások arra is fényt derítettek, hogy az emlékezet egyáltalán nem bevésés, ahogyan valaha gondolták, hanem a tárolt anyag újraszervezése, konstruktív munka, amely bizonyos jellegzetességeiben egyedi sajátosságokat mutat. Arra is rájöttek, hogy az emlékezetnek több szintje és több tárolóegysége van, amelyek különböznek a tekintetben, hogy mennyi ideig és milyen formában képesek tárolni az információt. Így megkülönböztethetünk rövid és hosszú távú emlékezetet.

Az emlékezetnek azonban bármely fajtájáról is essen szó, abban három fázis különíthető el: az észlelt anyag kódolása, a tárolás, valamint az előhívás.

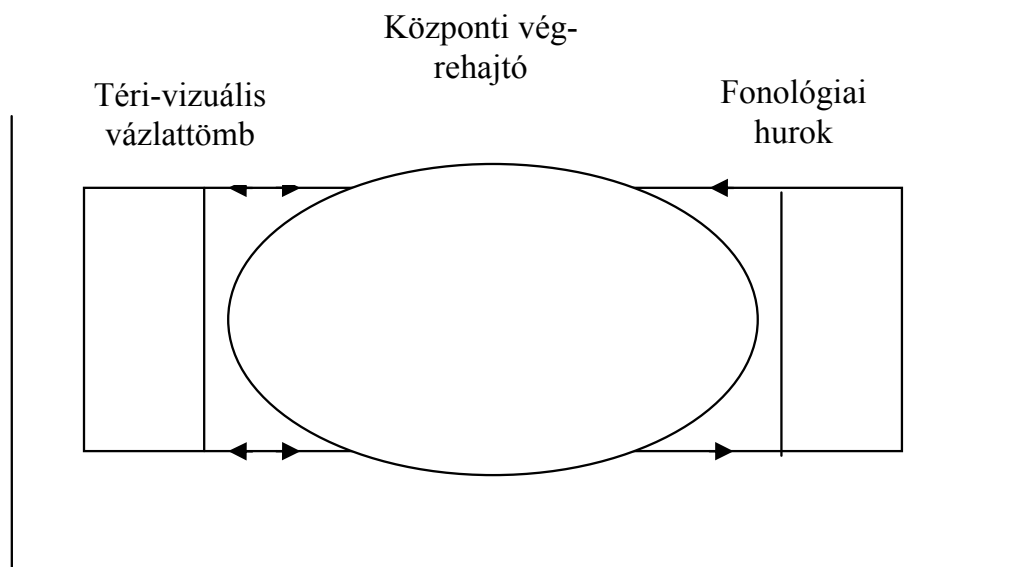
2. A szenzoros regiszter és a rövid távú memória

A rövid és hosszú távú tárolást megelőzően az információk 1-3 másodpercig az egyes érzékszervekhez kapcsolódó úgynevezett szenzoros regiszterekben tárolódnak. Jóllehet érzékszerveinket az élet minden pillanatában információk tömege bombázza, lehetetlen lenne az érzékszerveinket érő minden ingert feldolgozni. Rövid távú memóriánkba csak azok az információk kerülnek be, amelyek valami miatt fontosak számunkra, amelyekre figyelünk. A figyelem lehet szándékos, de lehet automatikus is. A figyelem ugyanis nemcsak arra szolgál, hogy tudatosan szelektáljunk a környezeti ingerek között, hanem arra is, hogy egész környezetünket folyamatosan monitorozzuk: nem történik-e valami számunkra fontos esemény. A rövid távú memóriában 15-20 másodperc alatt eldől, hogy az információ eltűnik-e a memóriából, vagy el tudjuk raktározni az elme valamely tartósabb és biztonságosabb tárhelyén, a hosszú távú memóriában.

A rövid távú memóriában – Alan Baddeley brit pszichológus nyomán – két jellegzetes tárolási mechanizmust különböztetünk meg. Az egyik az úgynevezett fonológiai vagy artikulációs hurok, amely működtetése során ismételtetéssel próbálunk emlékezetünkben tartani bizonyos szavakat. Az elnevezés arra utal, hogy a rövid távú memória nem jelentésük, hanem hangzásuk alapján őrzi meg a szavakat. Isme-

retes a fonológiai tárolás korlátozott kapacitása, amely 7 ± 2 egység. Az újonnan belépő információk kiszorítják a tárból a régieket.

A rövid távú memória másik tárolási mechanizmusát téri-vizuális vázlattömbként emlegeti a pszichológia. Neuropszichológusok ma azt feltételezik, hogy ezen a rendszeren belül külön komponens foglalkozik a vizuális és külön a téri információk tárolásával, ez utóbbiak a vakok számára is hozzáférhetők. A központi végrehajtó rendszer feladata ennek a két alrendszernek az összehangolása. Bizonyos értelemben úgy működik, mint egy figyelmi rendszer (1. ábra).



1. ábra

A munkamemória-modell vázlatos ábrázolása (Baddeley 2000: 93)

Baddeley (2000:92) valójában nem rövid távú memóriáról, hanem munkamemóriáról beszél, ami azt fejezi ki, hogy itt nemcsak tárról van szó, hanem egy olyan rendszerről, amely műveleteket is tud végezni a benne tárolt információval. Abban az esetben, ha egy értelmetlen betűsorból értelmes szót vagy szavakat kell alkotnunk, több műveletet is el kell végeznünk egyidejűleg. Egyrészt meg kell tartanunk a betűsort a munkamemóriában, másrészt fel kell idéznünk olyan hasonló hangzású szavakat, amelyek a tartós memóriában kerültek tárolásra. Munkamemóriánk tehát nem csak az aktuálisan bejövő ingereket tárolja, hanem azokat is, amelyeket egy feladat elvégzéséhez a tartós memóriából másolunk bele.

3. A hosszú távú memória és annak szerkezete

A rövid távú memóriával ellentétben a hosszú távú memória korlátlan kapacitással rendelkezik, bármennyi információ elraktározására képes. Az itt rögzítésre kerülő adatokat leginkább jelentésük szerint kódoljuk és raktározzuk. A hosszú távú memóriában raktározott elemek nem szorulnak ki a tárból, ennek ellenére nem mindig vagyunk képesek előhívni azokat. Ennek oka az, hogy bizonyos elemeket, szavakat már régen használtunk, átalakítottuk azokat, vagy esetleg elfojtottuk, mert negatív érzelem kötődik hozzájuk.

3.1 Explicit és implicit memória

A hosszú távú emlékezeten belül megkülönböztetünk explicit és implicit memóriát. A tudat számára közvetlenül hozzáférhető, felidézhető emlékek tára az explicit vagy deklaratív memória, míg a tudat számára nem közvetlenül hozzáférhető, a nagyon nehezen vagy egyáltalán nem verbalizálható tudás tára az implicit memória. Nem egységes kategóriáról van szó, inkább gyűjtőfogalomról, amely alá több, egymástól különböző emlékezeti funkció sorolható. Az első a procedurális memória, amely a mozgással összefüggő automatikus készségeket tárolja. A második az automatikus memória, amely a kondicionált válaszok tára. Ilyen tudás az ábécé, a szorzótábla, az olvasás készsége, vagy az, hogy felkapjuk a fejünket, ha a nevünket halljuk. A harmadik pedig az érzelmi memória, amely a tapasztalatokhoz kapcsolódó érzelmi töltések tára. Ennek a memóriának elsőbbsége van minden más emlékezeti folyosóval szemben. A más emlékezeti elemekhez kapcsolódó érzelmi emlékek nyomok blokkolhatják a felidézést, vagy éppen megnyithatják az addig zárt emlékezeti folyosókat, az ott tárolt állományokat.

4. A tolmácsolás meghatározása és a tolmácsolás fajtái

A memória tolmácsolásban betöltött szerepének ismertetése előtt elengedhetetlen a tolmácsolás fogalmának meghatározása, valamint a különböző tolmácsolási fajták áttekintése.

„A tolmácsolást közvetített szóbeli kommunikációként fogjuk fel. Kommunikációnak minősítünk minden információátadást valamely adó és vevő között valamilyen nyelvi vagy nem nyelvi kód alkalmazásával” (Szabari 1999: 75). A tolmácsolás nem szó szerinti fordítást jelent, hanem egy üzenet hű átadását egyik nyelvről a másikra.

A tolmácsolást nem szabad összetéveszteni a fordítással. Ezt a két tevékenységet, habár közel állnak egymáshoz, az alkalmazott módszer különbözteti meg egymástól. A fordítótól eltérően, a tolmács mulandó üzenetekkel dolgozik, amelyeket azonnal kell lefordítani. Ez a feladat kevés időt hagy a gondolkodásra és a stíluskeresésre. A tolmácsnak gyorsan kell reagálnia, és a képzése, felkészülése során megszerzett reflexeire kell hagyatkoznia. A tolmács így a felszólalóval, valamint az üzenet címzettjével azonos időben és közvetlen kapcsolatban dolgozik.

A tolmácsolási formáknak három nagy csoportja van. Konszekutív vagy követő tolmácsolásról akkor beszélünk, amikor a tolmács a beszédek, hozzászólások alatt jegyzetel, majd ezt követően jegyzetei segítségével a célnyelven mondja el az ott elhangzottakat. A tolmácsolásnak ezt a módját ugyan ma már világszerte jóval kevésbé alkalmazzák, mint a szimultán tolmácsolást, de bizonyos tárgyalási szituációkban még mindig megfelelő módszer, például olyankor, ha nem állnak rendelkezésre tolmácsberendezések.

A második tolmácsolási fajta a szimultán vagy szinkrontolmácsolás, amikor a tolmács egy üvegezett, hangszigetelt fülkében dolgozik, legalább egy másik kollégájával együtt. Az előadó a teremben mikrofonba beszél, a tolmács fejhallgatón keresztül hallja a kimondott szavakat, majd a hallottakat gyakorlatilag késedelem nélkül fordítja le egy másik mikrofonba. A konferencia résztvevői az ülőhelyükön elhelyezett fejhallgatón keresztül a kiválasztott nyelven hallgathatják az előadást.

A szimultán tolmácsolás egyik válfaja a suttogó tolmácsolás, ahol semmilyen műszaki felszerelés nincs a tolmácsoláshoz. A tolmács halkán suttogja hallgatója vagy hallgatói fülébe a nekik szóló szövegeket.

5. A memória tolmácsolási folyamatban betöltött szerepe

A különböző tolmácsolási formákban a memória különböző mértékben és formában játszik szerepet, jóllehet az eddigi vizsgálatok azt mutatják, hogy kiemelkedő szerephez mégis a munkamemória jut.

A konszekutív tolmácsolás során a tolmács átlagosan 5 perces szakaszhosszal dolgozik. Ezen idő alatt elhangzott információ mennyiség pontos visszaadásához elengedhetetlen, hogy a tolmács jegyzeteket készítsen. A jegyzetelésnek több funkciója lehet. Egyrészt tehermentesíti a memóriát azzal, hogy a tolmács egy sor olyan kiegészítő adatot jegyez le, amelyek szószinten átválthatók vagy reprodukálhatók, másrészt pedig a felidézéshez szolgál emlékeztetőül (G. Láng, 2005). Abban az esetben, ha a szavak szimbólumok formájában kerülnek rögzítésre a konszekutív tolmácsolás folyamatában, a szóbeli és írásbeli anyag egymásra hatásának mértéke csökkenthető, mivel ezek a szimbólumok nem idéznek elő belső artikulációt.

A konszekutív tolmácsolástól eltérően a szinkrontolmácsolás során a tolmács a forrásnyelvi üzenet feldolgozását és a célnyelvi szöveg felépítését közel egy időben végzi, miközben követi a forrásnyelvi szöveg további részét is. A pillanatról pillanatra elvégzett műveletek magában foglalják a forrásnyelven elhangzott *A* szegmens célnyelvre történő tolmácsolását, *B* szegmens követését, annak ideiglenes megtartását a memóriában, *A* szegmens tolmácsolásának folytatását és a célnyelvi output ellenőrzését. Ezeknek a folyamatoknak az egymásra hatása kevésbé zavarja a gyakorlott tolmácsokat, mint kevésbé gyakorlott társaikat.

Mégis felmerül a kérdés, hogyan képesek a tolmácsok elkerülni azt a zavart, amely a forrásnyelvi szöveg, a belső ismétlés és a célnyelvi szöveg artikulációs interferenciája okozhat. A memória nagyobb kapacitása kitűnő válaszként szolgálhatna erre a kérdésre, azonban az erre irányuló kísérletek a tolmácsok és nem tolmácsok memória kapacitásában nem találtak különbséget. A tolmácsok ugyanazt a memória kapacitást jobban ki tudják használni fejlettebb szövegfeldolgozó, szintetizáló, analizáló és figyelemmegosztó képességüknek köszönhetően.

Ezen képességek mellett a forrásnyelvi szöveg úgynevezett deverbilizációja is lényegesen csökkenti a memória terhelését. Ez a terhelés abból adódik, hogy a tolmácsnak két eltérő szintaktikai és szemantikai struktúrát kell egyidejűleg kezelnie. A tolmács – legyen szó konszekutív vagy szinkrontolmácsolásról – a forrásnyelvi szöveg vezérgondolatát és fő gondolatait a fordítás szempontjából értelmezi és a célnyelv eszközeivel fogalmazza meg. Ez az effektív fordításmethodikai eljárás elősegíti a forrásnyelvi szöveg deverbilizációját, a mondat jelentéseknek a nyelvi buroktól való elkülönítését. Ez az eljárás jelentősen elősegíti azt is, hogy a reverbalizációval kialakuló célnyelvű szöveg ne legyen nyelvi logikájában forrásnyelvi meghatározottságú, hanem a célnyelvi normákhoz igazodjon.

Ennek az eljárásnak a következménye az, hogy a tolmácsok egy része a nyelvi elemekre is emlékszik, másik része viszont csak a gondolatokra.

6. Összegzés

A jelen tanulmány első része a memóriatárak ismertetésével, azok felépítésével és működésével foglalkozott.

Ezt követően láthattuk, hogy mind a rövid távú, mind pedig a hosszú távú memória fontos szerepet tölt be a tolmácsolási folyamatban, jóllehet elsődleges funkciója mégis a munkamemóriának van.

A dolgozatból kiderült az is, hogy a tolmács jobb tolmácsolási teljesítménye nem a munkamemória kapacitás bővülésének, hanem a jobb aktivációs döntéseknek az eredménye.

Jóllehet, a memória tárok felépítésének és működésének ismerete elengedhetetlen ahhoz, hogy megértsük a tolmácsolás során lejátszódó pszicholingvisztikai folyamatokat, ez csupán az első lépés annak irányába, hogy betekintést nyerjünk a tolmács fejébe, annak „fekete dobozába”.

Irodalom

- Baddeley, A.D. 2001. *Az emberi emlékezet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- G. Láng, Zs. 2005. *Tolmácsolás felsőfokon*. Budapest: Scholastica.
- Szabari, K. 1999. *Tolmácsolás*. Bevezetés a tolmácsolás elméletébe és gyakorlatába. Budapest: Scholastica.

Kultúrák találkozása: Esterházy Péter *A szív segédigéi* című művének extralingvális tartalmai

Török Rózsa Mária

1. Bevezetés

A nyelv mélyen kultúrába ágyazott jelenség, egy adott közösség tradíciói, kulturális értékei meghatározzák a közösség által használt nyelvi kódot. A kommunikáció a társadalmi viselkedés egyik formája, megítélése az adott társadalom értékrendjétől függ. A fordítás a kommunikáció egy speciális fajtája, amelyben az üzenet a forrásnyelvtől a célnyelvig közvetítőn keresztül jut el. A nyelvek közötti közlekedés számtalan nehézség elé állítja a fordítót. Az egyik legnagyobb kihívás azonban a forrásnyelvi szövegben explicit módon nem jelen lévő, nyelven kívüli tartalmak közvetítése. A fordító joga és felelőssége eldönteni, hogy ezen extralingvális elemeknek milyen jelentősége van a teljes mű értelmezése során, milyen nyelvi eszközökkel kívánja ezeket átkódolni a célnyelvi olvasó számára.

Toury (1978) interpretálásában a fordítás olyan tevékenység, amely elkerülhetetlenül legalább két nyelv és két kultúra között zajlik, így a fordítónak nem csak a két nyelv, hanem a két kultúra között is átjárhatóságot kell találnia.

2. Kultúra - specifikus tartalmak közvetítése

Nida (1964) értelmezésében a fordítás nehézsége attól függ, hogy a két (vagy több) nyelv között mekkora a nyelvi és kulturális szakadék. A fordítás során az adott FNyi kultúra gondolkodásmódjának, értékrendjének a CNyi kultúrában való megjelenítése okozhatja a legtöbb problémát. A fordító felelőssége eldönteni, hogy mennyiben kívánatos ezen tartalmak teljességében való megjelenítése a CNyi szövegben, vagy bizonyos tartalmakat jobb törölni, illetve kiegészíteni.

2.1 Kultúratartalmak szerepe a fordítási műveletben

Kultúra-specifikus fordítás során elengedhetetlen komponense a fordítói munkának mind a nyelvi, mind a kulturális tartalmak tudatos, megfontolt megfeleltetése. A nyelvek közti átjárhatóság mellett a kultúrák közti átjárhatóságot is reprezentálnia kell a fordítónak Számtalan nézet született a kultúraközi átjárhatóság biztosítására, ezek egyike Newmark (1988) értelmezésében a komponenciális analízis, a tartalmak részekre osztásának, a részek elemzésének módszere. Kultúra-specifikus fogalmak esetében az elemzés során két út járható: az egyik a CNYI sajátosságok alkalmazása, a másik a FNyi lokális ízeinek megőrzése. Az előző esetben a CNyi olvasó komfortosabban érezheti magát, azonban kultúratartalmak veszteségével kell számolnunk, az utóbbi esetben ezek ugyan megőrződnek, de az üzenet nem biztos, hogy értelmezhető lesz a CNyi olvasó számára. A fordító kolorit-teremtő módon megőrizheti a FNyi kultúra emblémáit, de ha a kolorit-törlő eljárást alkalmazza, akkor a CNyi kultúrában nem az eredeti (FNyi) jelentéshez asszociált jelentés jelenik meg.

A különböző ekvivalencia-modellek mellett számításba kell vennünk Nida (1964) ekvivalencia téziseit is. A tartalmi, formai egybeesés, azaz a formális ekvivalencia fordítói alkalmazása kívánja a legnagyobb erőfeszítést a CNyi olvasótól, hiszen olyan tartalmakat kell megértenie, amelyek nem sajátjai a befogadó kultúrának. A FNyi koloritok CNyi megőrzése azonban azzal a veszéllyel jár, hogy a CNyi olvasó az üzenet nem a szerző szándékának megfelelően értelmezi. Nida dinamikus ekvivalencia elméletének alkalmazása feltételezi bizonyos koloritok elvesztésének lehetőségét a FNyi kultúrából, mivel a fordító a befogadó kultúrájában ismert jelentéstartalmakat, kultúra-fogalmakat részesíti előnyben a nagyobb érthetőség kedvéért.

2.2 Az ideális olvasó

A fordító nem feledkezhet meg arról, hogy a tartalmak részekre bontásában és újra-összerakásában az egész több, mint a részek összege. Ez a dilemma dönti el, hogy a fordítónak mennyiben kell megtoldania, kiegészítenie a FNyi szöveg CNyi változatát azokkal az ismeretekkel, melyek nyelvileg nem feltétlenül kódoltak, és nem szerves részei a CNyi társadalom kultúrájának. Ehhez azonban ismernünk kell a FNyi és CNyi olvasói elvárásait. Coulthard (1992) felveti az ideális CNyi és FNyi olvasó szükségleteinek elemzését. Vizsgáljuk meg, kiis coulthardi értelemben az ideális FNyi és CNyi Esterházy-olvasó. Előtte azonban ismerkedjünk meg a mű néhány sajátosságával.

A *Szív segédigéi* című Esterházy-mű angol nyelvű változata Michael Henry Heim fordításában jelent meg 1990-ben a Noran Kiadó gondozásában *Helping Verbs of the Heart* címen, formai része szövegmontázsokra tagolódik, kisbetűs részeiben az elbeszélők történeteit olvashatjuk, a nagybetűs részekben idézetszövevények, bonyolult utalásrendszerek találhatók, amelyekkel a szerző „kisbetűs” gondolatainak jogosságát kívánja alátámasztani.

2.2.1 A ideális FNyi Esterházy-olvasó leírása:

A középosztályhoz tartozó, iskolázott réteget képviseli, fogékony a posztmodern próza formai és tartalmi értékeire, a nyelvi formabontás, nyelvi játékoság megnyilvánulásaira, olvasni tud az igen bonyolult utalásrendszerek szövevényeiben, ismeri a szerző egyéb műveit, mivel a szerző önreferenciális gondolatait csak így képes értelmezni. Az olvasó jártas a világirodalomban, kiigazodik az idézetszövevények rengetegében. A szerző elvárja olvasójától, hogy jól ismerje a magyar történelem bizonyos eseményeit, nyelvi kompetenciája sem lehet átlagos, a szerző idegen szavak tömegét zúdítja az olvasóra, német, francia, angol eredetű műveltségyszavak színesítik a mű nyelvezetét.

2.2.2 A ideális CNyi Esterházy-olvasó leírása:

Coulthard (1992) felvetésében az ideális CNyi olvasónak hasonló adottságokkal kell rendelkeznie, mint a FNyi olvasónak, azonban, még ha hasonló intellektuális felkészültséggel is bír, kulturális ismeretei, a szöveg iránti elvárásai nagymértékben különbözhetnek a FNyi olvasóétól. Ezen ismeretek birtokában a fordítónak olyan eszközöket kell alkalmaznia, amelyek mérséklék ezeket a kulturális különbségeket. Coulthard megközelítésében a célszerűséget az ideális CNyi olvasó szemszögéből kell vizsgálni, mi az az ismeret, amit a CNyi olvasó ki tud következtetni, és mi az a

segítség, amit a fordítónak kell nyújtania, explicit módon kódolnia a célnyelven, még akkor is, ha az implicit módon jelentkezik a forrásnyelven.

Esterházy Péter a magyar olvasók körében elismert szerzőnek számít, angol nyelvű országokban azonban művei igazi visszhang nélkül maradtak. Érdekes megvizsgálni, vajon mi lehet a kevésbé ismertség oka? Rögtön adódik néhány feltételezés, ami a két kultúra különbözőségében, a brit kultúra sajátosságaiban keresendő, és egyben a CNYi olvasó elvárásait is jellemezhetik.

A brit könyvpiac összetételét vizsgálva úgy tűnik, az ottani olvasók kevésbé fogékonyak a külföldi irodalom befogadására, ezen belül is inkább az angol nyelven íródott művek a kedveltebbek. Feltételezhetjük, hogy a brit olvasók kevésbé ismerik az Esterházy regényeiben oly gyakran megjelenő félelmet a politikai struktúrától, a génjeinkben létező mérhetetlen szabadságvágyat. A CNYi olvasótábor kevésbé érti a regény tartalmi és formai megnyilvánulásait, a szerző utalástechnikáit, önreferencialitását, személyességét, humorát. Gyanakodhatunk arra is, hogy a fordítás során az eredeti mű esetleges elszürkülése nem találkozik a CNYi olvasó elvárásaival; a kulturális tartalmak nem megfelelő megjelenítése során a kulturális szakadék nagy, ebből fakadóan a CNYi olvasó kulturális akadályok tömegével szembesül, amelyek értelmezési problémát vethetnek fel.

3. A kulturális tartalom megfeleltetése

A kultúra a tapasztalatrendszerek komplex gyűjteménye, amely magában foglalja az adott társadalom történelmére vonatkozó ismereteket, szociális szabályait, szokásait, ezek hétköznapi megnyilvánulási formáit. Az összehasonlító elemzésben szereplő konkrét példák a kultúra különböző színterein megjelenő ismereteket reprezentálják.

3.1 Történelmi ismereteket igénylő tartalom

1. *De előtte még sokat sodródtunk ide-oda a tömegben. A kikiáltó közölte velünk - „Az Önök közhírére teszem!”-, hogy Magyarország történetét láthatjuk „árva hazánk könnyes és dicső lapjait”- elől **Eger** ostromát, balra a **Mohácsi vést, (...)** (88)*
*”But until then we had been carried along by the road. The town crier told us, ”I hereby inform you” that we are about to see Hungary’s history, ”the tearstained yet glorious pages of our orphaned homeland”- the **Seige of Eger** straight ahead, the **Rout at Mohács** to the left, (...) (89)*
2. *Egészen elfeketült a vértől a homok (...), mert attól féltem, hogy megfulladok, mint **Attila királyunk**. (106)*
*The sand went all black from the blood. (...) I was afraid of choking to death like our **King Attila**. (107)*
3. – *Aztán haladtunk a 4-es villamoshoz, hogy el ne késsük a **Szabad Nép-félóráról**. (104)*
*Then we ran down to catch the number 4 tram, because we didn’t want to miss our **early morning indoctrination session**, (...). (105)*

3.2 Irodalmi ismereteket feltételező tartalom

1. *Egy nap alatt nem vagyok képes felfogni a nap alatt történeteket. Ez nagyon rossz. Nincs helyem, ahol most volnék. Pedig a nagy világon e kívül...* (64)
I am incapable of grasping a single day's events in a single day. That is very bad. There is no place I should wish to be. Though none other in all the world... (65)
2. *Leírom: a temetéseden, fiam, prima, magas rangú, hochintelligens katonák fognak beszélni. Modoruk választékos fog lenni, (...) Mindőjük szeme üvegből lesz, szépségesen szép üveggolyók. Einstead.* (110)
Description: At your funeral, my son, there will be speeches by fine, high-ranking, hochintelligent military men. Their manners will be elegant,Each of them will have exquisite marbles for eyes. Einstead. (111)

3.3 Szociális szabályokat, nyelvi regisztereket igénylő tartalom

1. *„Jöjjön, mit gondol, innentől jobban bírok járni?” (...) „tegyél előbb az ülőkére papírt”* (124) *“Come on. You think I'll be able to make it on my own from here?” (...) “Put paper on the seat first.”* (125)
2. *„Az Isten áldja meg magát, siessünk már.” Most figyelek föl a magázásra. „Miért magázol?” Száraz sírás fakadt ki belőle.* (126) *“What are you waiting for, for God's sake!” she bursts into dry tears.* (127)

3.4 A példák elemzése

Az 1. és 2. példa esetében a reáliák kulturális tartalmának formális megfeleltetéseit alkalmazta a fordító. Az ideális FNyi olvasó számára szerzői és nyelvi utalás nélkül értelmezhető, hogy mely történelmi események reprezentálják a magyar kultúra dicső, és szomorú múltját. A CNyi olvasó azonban segítség nélkül maradt a kultúra tartalmak értelmezésében, időben való elhelyezésében. A 2. példában szereplő Attila király a nyugati civilizációkban pont ellentétes érzelmeket vált ki, míg a magyar kultúrában a dicsőséges múltra asszociálunk, addig más kultúrákban a barbárság és civilizálatlanság jut eszébe az olvasónak. A 3. példa azonban jól reprezentálja azt a tudatos fordítói tevékenységet, amely szeretné a CNyi olvasóval megértetni, mit is jelenthet a Szabad Nép-féltóra, magyarázó fordítással próbálja a CNyi olvasót bevezetni az 50-es évek politikai elnyomatásába. A 4. és 5. példában idézett irodalmi utalások a FNyi olvasó számára evidenciát képeznek, a Szózat felismerése és kontextusbeli jelentése könnyen kódolható. Ugyanez jellemző a molnári „Einstead” jelentésére is: a magyar olvasó számára a szerző által ki nem fejtett kapcsolat az üveggolyók és a halál, mint veszteség között jól értelmezhető, de feltételezhetjük, hogy ez a nyelvileg nem kódolt tartalom teljesen rejtve marad a CNyi olvasó előtt. A 7. és 8. mondatban a kor és a regény nyelvezetére oly jellemző arisztokrata családon belüli tegezés-magázás váltakozására látunk példát a szülő részéről gyermeke felé, melynek használata a szituáció intimitásától függ. Ez az íz, ugyan nyelvi akadályok miatt, de minden kompenzálás nélkül elvész a fordításból. Ezeket a finom árnyalatokat, a helyzet intimitását a CNyi olvasó nem képes értelmezni.

4. Összegzés:

A kulturális transzfer sokirányú megközelítést igényel a fordító részéről. A legtöbb fordítás az eredeti művet kívánja helyettesíteni, és ha olyan valóságot lát a CNYi olvasó, amely számára idegen, nehézkes az olvasás. Ebből következik, hogy a fordító számára a CNYi olvasótábor ismerete talán még fontosabb, mint a szerző számára a FNYi olvasótábor. Ahhoz, hogy a fordító képes legyen a kulturális elemeket átkódolni, nagyon tudatosan és óvatosan kell bánnia a különböző megfeleltetési műveletekkel. Az információs korlátok, kulturális különbségek elhárítása interkulturális érzékenységet kíván a fordítótól, aki számára mindenféle eszköz rendelkezésére áll, hogy ezt a szakadékot áthidalja, a forrásnyelven megjelenő nyelven kívüli tartalmakat kibontsa, értelmezhetővé tegye a CNYi olvasó számára is. Döntésének része az is, hogy mennyire képes felismerni a két nyelv és kultúra közötti eltéréseket, milyen tartalmakat töröl, mennyire hagyja nyitva a szakadékot és bízva olvasójára az implicit tartalmak megfejtését, illetve milyen és mennyi kiegészítő információt, kultúra-magyarázatot ad olvasótáborának.

Irodalom

- Coulthard, M. 1992. Linguistic Constraints on Translation. In: Coulthard (ed.) *Studies in Translation / Estudos da Tradução, Ilha do Desterro* 28. Universidade Federal de Santa Catarina, 9 - 23.
- Newmark, P. 1988. *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall.
- Nida, E. 2000. Principles of Correspondence. In: Venuti, L. (ed.) *The Translation Studies Reader*. London: Routledge. 126-140.
- Toury, G. 2000. The Nature and Role of Norms in Translation. In: Venuti, L. (ed.) *The Translation Studies Reader*. London: Routledge. 198 - 211.

Források

- Esterházy P. 1990. *A szív segédigéi. Helping Verbs of the Heart*. Bilingual Edition. Budapest: Noran Könyvkiadó. (ford.: Michael Henry Heim.)

Reáliák és pragmatika

Valló Zsuzsa

Ma már talán nem vitatja senki, hogy a fordító az új szöveg létrehozásának folyamatában egyszerre két feladatot lát el: egyrészt megteremti nyelvileg az eredeti helyébe lépő fordítást, másrészt – ezzel párhuzamosan – a két kultúra közötti hiátusokat áthidalva, kulturálisan is „átfordítja” a szöveget.

E kultúrák közötti közvetítés egyik leglátványosabb mozzanata az, amikor a fordító a reáliákkal találkozik. **A reáliák, amelyeket mi kultúra-specifikus szavakként definiálunk**, jellegüknél fogva hordozzák a „másság” jegyeit, és közvetítik az üzenetet, hogy az a valami egy másik világból érkezett. Így a reáliák különösen alkalmasnak tűnnek annak bizonyítására, hogy a fordító a nyelvi feladatok megoldásán túl interkulturális közvetítő tevékenységet is végez.

A fordítások elemzése, a fordítói eljárások – esetünkben a reáliák átváltása során használt stratégiák – vizsgálata révén fontos tudásra tehetünk szert e kulturális közvetítés mikéntjét illetően.

A dolgozatban használt módszer nyilvánvalóan reflektív, hiszen már létező, gyakorlati megoldásokat elemezve igyekszik következtetéseket levonni, és megérteni, hogy milyen megfontolások állnak a fordítói döntések háttérében, és milyen fordítói filozófia olvasható ki belőlük. A továbbiakban e fordítói megoldások gyakorlatát kívánjuk vizsgálni, előre bocsátva, hogy elsősorban színpadi szövegekben előforduló reáliákra összpontosítunk, és a példáink is innen származnak.

A dolgozatban tehát arra keressük a választ, hogy az adott, speciális szövegtípus esetében, hogyan képes a vizsgált 11 fordító újrateremteni a szöveg eredeti funkcióját, hogyan éri el azt, hogy az új közönség előtt a színpadról „ott és akkor” megszólaló dialógus érthető és egyszersmind átélhető is legyen. Ebben a szituációban különös hangsúlyt kap az esemény pillanatnyi volta, a hely és idő megismételhetetlen egyszerűsége, a közönség és a szöveg közvetlen, élő kapcsolata, amelyeknek köszönhetően bizonyos fordítói eljárások (pl. lábjegyzet, glosszárium stb.) egyáltalán nem jöhetnek szóba, míg más szempontok, például az azonnali érthetőség követelménye az átlagosnál is nagyobb hangsúlyt kapnak.

Ezen a ponton fontos tisztázni, mit jelent a **reáliák fordításának pragmatikai aspektusból** történő vizsgálata. Mint ismeretes, a pragmatika tudománya a kontextusba helyezett nyelvhasználat törvényszerűségeit kutatja. Ezekből kiderül, hogy egy beszédshituációban sokszor nem a szó szerinti jelentés a fontos, hanem a közlés mögöttes tartalma. Például a *Nincs itt nagyon meleg?* mondat valójában azt jelenti, hogy *Ki kellene nyitni az ablakot*. Ahhoz azonban, hogy ezt az implicit jelentést a befogadó dekódolhassa, osztoznia kell a közlővel bizonyos tudásban.

A színpadi szöveget mi egy olyan speciális kommunikációban részt vevő egységnek tekintjük, amelyben a valódi beszédshituációhoz hasonlóan élő kapcsolat van a közlő fél (a színpadi szöveg), és a befogadó fél (a közönség) között. E két résztvevő olyan, térben és időben azonos kommunikációs szituációban van, amelyben a szín-

padi szövegnek mint közlőnek számításba kell vennie az elhangzás kontextusát, a befogadó fél tudását, nézeteit, elképzeléseit (Valló 1998, 2000, 2002).

A pragmatikai vizsgálódás tehát jelen esetben a nyelv használatának azon körülményeire koncentrál, amelyek lehetővé teszik, hogy a kommunikációban részt vevő felek egyetértésre jussanak.

A fordító e kulturális kommunikáció aktusát a szöveg és a közönség között azzal segíti elő, hogy (esetünkben) a reáliák fordítói megoldását illetően döntést hoz. Venuti (1995) véleménye szerint e döntéseket az befolyásolja, hogy a fordító domesztikált avagy elidegenített szöveget kíván-e létrehozni.

Hervey is úgy gondolja, hogy a fordítónak határoznia kell a „kulturális transzpozíció” mértékét illetően, vagyis arról, hogy egy kontinuum mentén hol helyezi el a fordított szöveget (Hervey 1995: 20). Hervey szerint az, hogy a fordító mennyire fordít hátra az eredeti forráskultúrának, kijelöli a további, gyakorlati lépéseit. Ezt, az általa kulturális átváltásnak nevezett tevékenységet a következőképpen ábrázolja (Hervey & Higgins 1995: 20, ford. V.Zs.):

FORRÁSKULTÚRA	CÉLKULTÚRA
egzotikus fordítás – kölcsönzés – tükörfordítás – kommunikatív fordítás – kulturális áthelyezés	

A skála egyik végén az egzotikusságra hajló fordítás áll, amely igyekszik megőrizni a szöveg különös csengését, míg a másikon a kulturális áthelyezéssel operáló fordítás található, amely az idegenség minden nyomát eltünteti. E kettő között a forráskultúrától való elfordulás és a célkultúra felé fordulás különböző stációi találhatók.

Az aktuális megoldás megelégséhez természetesen többnyire rögzös út vezet, hiszen nincs két egyforma helyzet, szöveg és reália. Rátérve a reáliák konkrét problémájára, megállapítható, hogy a mérlegeléskor a fordítónak mindig számba kell vennie, hogy milyen szövegtípusról és megcélzott közönségről van szó.

A fordítónak továbbá fontolóra kell vennie, hogy milyen szerepet játszik az adott reália a „colour locale” megteremtésében, és azt is, hogy vajon az első, azaz denotatív jelentése, vagy inkább a rátapadt járulékos tartalmak, a konnotatív jelentése fontosabb az eredeti kontextusban.

A fordítónak tisztáznia kell, hogy mi történik a reáliával az új környezetben, és mennyire terhelheti meg a szöveget idegen hangzású, esetleg nehezen érthető szavakkal. Ne feledjük, a reália az eredeti helyén szerves része annak a kultúrának, amelyben a szöveg született, míg az új környezetben egészen más tartalmakat ölthet magára. Egymáshoz közel eső, egymással szoros történelmi, politikai, kulturális kapcsolatot ápoló kultúrák esetén nagyobb a valószínűsége, hogy a reáliák – legalább egy részük – ismerősen csengenek.

A döntés az állandó egyensúly-keresés eredménye, amely egyrészt a reália hordozta tartalom és dramaturgiai funkció, másrészt a közönség feltételezett tudása, a színpadi megszólalás speciális helyzete között zajlik. A fordító megpróbálja megcéllozni az elképzelt közönség tudását. Ha túl keveset tételez fel a befogadóról, akkor „atyáskodó”, szájbarágós szöveg születik, és létrejön a túl kifejtő, explicitáló fordí-

tás. Ha viszont túl sokat vár el a közönségtől, akkor értési, követhetőségi problémák keletkezhetnek.

A fordító tehát keresi azt az optimális stratégiát, amellyel a lehetőség szerint a legkevesebb veszteséget és zavart okozva, de a dramaturgiai szempontokat is szem előtt tartva (pl. a beszéd ritmusa, közérthetősége, a dialógus életszerűsége) pótolhatja a közönség tudásának feltételezett hiányait. A általam vizsgált szövegekben (ld **Források**) a fordítók többféle stratégiát alkalmaznak, amelyek azonban közel sem azonos mértékben fordulnak elő. Az alábbi táblázat ábrázolja az egyes stratégiákat, előfordulási adataikat és a hozzájuk tartozó mintákat.

Reáliák fordítása során alkalmazott stratégiák

Típus	Előfordulási adat	Példa
1. változatlan átvétel	118 példa	<i>Coca Cola, Boszporusz</i>
2. behelyettesítő fordítás	42 példa	<i>mile – mérföld</i>
3. tükörfordítás	19 példa	<i>Flying Fortress – Repülő Erőd</i>
4. részleges megfeleltetés	31 példa	<i>Lyons and Label – Lyons tea</i>
5. magyarázó fordítás	20 példa	<i>Lyons and Label – Lyons and Label. Tea!</i>
6. általánosító fordítás	33 példa	<i>Guinness – sör</i>
7. szűkítő fordítás	5 példa	<i>gravy – vadasmártás</i>
8. teljes átalakítás	93 példa	<i>casserole – húsos palacsinta</i>
9. kihagyás	9 példa	<i>0 – a reália kimarad</i>

1. Változatlan átvétel: a fordító a forrásnyelvi szövegben található eredeti reáliát változatlanul megőrzi (pl. *Tower, whisky*), vagy magyar transzkripcióval (cirill, görög helyett latin átírással) a magyar kiejtési és helyesírási szabályok betartásával emeli át (pl. *Vlagyivosztok, Párizs*). E csoportban elsősorban topográfiai reáliák találhatók, amelyek ilyen formájukban kerültek át a magyar nyelvbe.

2. Behelyettesítés: a fordító az eredeti reália helyett a célkultúrában létező, azonos denotatív tartalmú szótárimegfelelőt használja a célszövegben (pl. *brandy – konyak, pint – korsó*).

3. Tükörfordítás: a fordító a célkultúra közönsége számára a reália információ-tartalmát igyekszik átmenteni, úgy, hogy szó szerinti fordítást ad (pl. *High Street – Fő utca*).

4. Részleges megfeleltetés: a fordító az eredeti reália egyik tagját változatlanul hagyja, míg a másikat szemantikai fordítással vagy idegen „harmadik” elemmel váltja ki (pl. *Emory Hospital – Emory kórház, Ritz bar – Ritz söntés*).

5. Magyarázó fordítás: a fordító hozzárendel egy új elemet az eredeti reáliához, azaz az információ bővítésével pótolja a majdani befogadók hiányzó tudását (pl. *Londoni East End*).

6. Általánosító fordítás: a fordító az ismeretlen reália helyett azonos denotatív tartalmú, de általánosabb elnevezést használ (pl. *Scotch – whisky, light ale – sör*).

7. Szűkítő fordítás: a fordító az általános, összefoglaló elnevezés helyett a célkultúra befogadói számára jól ismert konkrét reáliát állítja be (pl. *gravy* – *vadasmártás*).

8. Teljes átalakítás: a fordító az ismeretlen reália helyett keres egy más denotatív tartalmú, de a célkultúrában közismert és dramaturgiai funkcióját tekintve hasonló feladatot ellátó megfelelőt (pl. *casserole*–*húsos palacsinta*).

9. Kihagyás: a fordító redukálja a szöveget, azaz a "fordíthatatlannak" ítélt reáliát kihagyja. Ezzel a megoldással, amint a gyűjtésből kiderült, csak nagyon ritkán éltek.

A stratégiák előfordulásának nagyfokú eltérésére a következő a magyarázat. A színpadi szövegben (ritka kivételtől eltekintve) nincs narráció vagy leírás, azaz a nézőt az egyéb tartalmakat illetően elsősorban a dialógus igazítja el. A szöveg így különösen „meg van pakolva” olyan asszociatív tartalmakkal is, amelyeket egyéb szövegtípusok esetén a szerző rábizhat a narrációra. A fordítónak így egyszerre több dolga is akad. Egyrészt gondoskodnia kell arról, hogy a reália által hordozott denotatív jelentést felfoghatóvá tegye (az értelemre hasson), másrészt át kell ültetnie a történelem, a tradíciók, a kultúra miatt rátapadt konnotatív jelentést is, azt a többlettartalmat, amelyet az adott reália a maga helyén, a maga kultúrájában hordoz. A fordítónak mérlegelnie kell, hogy az eredeti jelentéssel azonos vagy közel azonos megoldást keressen-e, vagy az érzékszervekre ható, az asszociatív mezőt mozgásba hozó – de a denotatív jelentéssel akár teljesen ellentétes – konnotatív jelentést hangsúlyozza inkább.

A vizsgált anyagban a fordítók döntését elsősorban a reália dramaturgiai funkciója határozta meg. A táblázatban a legtöbb példa a változatlan átvételre akadt, ám ezek döntő többsége – 118-ból 82 – a topográfiai reáliák (város, folyó, utca nevek) közül került ki. Így ezek nem mutatják a stratégiák valódi arányát, hiszen a fordítónak csak át kellett vennie a magyar nyelvben elfogadott alakokat. Ugyanez vonatkozik a behelyettesítő stratégiára is.

A példák további alapos vizsgálata fényt derít arra is, hogy a fordítók, ha csak tehették, igyekeztek megőrizni a reáliák denotatív jelentését is (az összes példa 2/3-a). Ezt mutatják a magyarázó, részleges megfeleltetéssel, az általánosítással vagy éppen tükörfordítással operáló stratégiák.

A teljes átalakítás viszonylag magas előfordulása ugyanakkor azt sejteti, hogy a fordítók fontosabbnak ítélték a második, a járulékos jelentés megőrzését, ezért folyamodtak a reáliák teljes „lecseréléséhez”. A teljes átalakítás stratégiája mindig a konnotatív jelentés megőrzését célozza, azaz a nézőben – amellet, hogy érthető dolgot közöl – hasonló asszociatív erőket mozgósít, mint tette azt az eredeti szöveg.

A fordítók tehát 93 esetben úgy ítélték meg, hogy nem elég, ha a közönség „csak” érti a szöveget, mert dramaturgiailag fontosabb az, hogy beinduljon a képzelete, és működésbe lépjenek az érzékszervei, hogy érezze, ízlelje, tapintsa is azt, amiről a szereplők beszélnek. Ezért áll az eredeti *casserole* helyett *húsos palacsinta*, mert az étel dramaturgia funkciója a dialógusban az, hogy jelezze, valami finom, ínycsiklandó falatról van szó.

Összefoglalva, úgy véljük, hogy a reáliák fordítása során a fordítók változatos technikákkal igyekeztek megoldani az összetett feladatot, egyrészt azt, hogy a szö-

veg érthető, követhető legyen, másrészt azt, hogy a dramaturgiai szempontból fontos járulékos tartalmakat is átmentsék.

Irodalom

- Baker, M. 1992. *In Other Words. A coursebook on translation*. London: Routledge.
- Hervey, S. et al. 1995. *Thinking German Translation*. London & New York: Routledge.
- Valló Zs. 1998. Reáliák és fordítói stratégiák. *Modern Nyelvoktatás*. IV. 2–3. 115–124.
- Valló Zs. 2000. A fordítás pragmatikai dimenziói és a kulturális reáliák. *Fordítástudomány*. II. évf. 1. 94-49.
- Valló Zs. 2002. „Honosított” angol drámák a magyar színpadokon. Budapest: Atlantic Star.
- Venuti, L. 1995. *The Translator's Invisibility*. London: Routledge.

Források

- Pinter, H. 1991. *The Birthday Party*. In: Harold Pinter Plays: One. London: Faber&Faber.
- Pinter Drámák* 1975. (szerk. Osztovíts Levente), Budapest: Európa.
- Pinter, H. 1980. *A születésnap*. (ford. Bányay Geyza), Szolnok: Szolnoki Szigligeti Színház kiadványa, sugópéldány, Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet Könyvtára. 30.477.
- Pinter, H. (1969) *Az Ételift*. (ford. Elbert János), kézirat, Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet Könyvtára. Q. 18.884/a.
- Pinter, H. 1982. *A kollekció*. (ford. Pataricza Eszter), kézirat, Színháztudományi Intézet és Múzeum Könyvtára. Q. 13424.

Az adaptáció értelmezési lehetőségei

Vándor Judit

Miközben a fordítástudomány az adaptációt gyakran kivenné a fordított szövegek kosarából (Baker 1998), dolgozatomban Susan Bassnett átfogó fordítástudományi tanulmánya alapján (Bassnett 1991) a tágabb értelemben vett adaptációt történeti kontextusban, irodalomszervező szerepe és funkciója felől megközelítve próbálom értelmezni. Azt szeretném bemutatni, hogy az adaptáció adott történelmi és társadalmi kontextusban célja és funkciója szempontjából a fordítással egyenértékű szerepet tölthet be az irodalmi életben.

Amikor adaptációról beszélek, a tágabb értelemben vett adaptációra gondolok: „speciális célközönség (pl. gyermekek) részére készített fordítás, amelyben a fordító a célközönség igényeinek megfelelően jelentős változtatásokat hajt végre.” (Klaudy 2003). A tágabb értelemben vett adaptáció globális, a szöveg egészét érinti, szövegen kívüli okokból fakad. Ilyen szövegen kívüli ok lehet az a fordítói (vagy megbízási) szándék, hogy a forrásnyelvi szöveget egy adott célközönség vélt vagy valós igényeihez igazítsa. Ezért rendkívül szabadon kezeli a forrásnyelvi szöveget. Eszközei akár külön-külön, akár együtt, az átírás, kihagyás, bővítés és aktualizálás vagy modernizálás.

Cicero és Horatius óta a fordításról való diskurzusban megjelenik a szóról szóra való fordítás és az imitáció. A Biblia fordításával új szerepet és értelmezést kap a fordítás, majd a nemzeti kultúrák kialakulásával és a reformáció megjelenésével ez is új árnyalattal bővült. Új távlatokat nyitott a könyvnyomtatás. A fordító és a fordítás szerepe megváltozott: túllépett a nyelvészeti interpretáción, a spirituális fejlődés segítője lett. A fordítás morális és didaktikus célokat tűz ki maga elé, politikai feladatokat is betölthetett. A középkori kánonban az imitációt értéknek tartották, az eredetiséget nem annyira. A forrásnyelvi szöveg alapanyag, hogy az írónak legyen mire támaszkodnia. A reneszánszban viszont a fordítás már nem másodlagos tevékenység, hanem a kor szellemi arculatának formálója. A fordító nem az eredeti szöveg vagy szerző szolgája, ha kell, magyaráz, értelmez.

A tágabb értelemben vett adaptáció sokarcú és -érvényességű fogalom, mely számtalan fordítói stratégiát ölel fel. Arra törekszik, hogy a tartalmi közvetítés elsőbbségével meghonosítsa az idegen szöveget, és így megkönnyítse a befogadást. Nem állítjuk élesen és feltétlenül szembe a fordítást az adaptációval, mert nehezen ragadható meg az a pont, ahol a fordítás véget ér, és elkezdődik az adaptáció. Az ókor óta létező értelmet-értelemre való fordítás új definíciót kap, a fordító szabadsága nem egyszerűen a forrásnyelvi szöveg imitációját jelenti, hanem azt is, hogy a fordított szöveg saját jogán lehessen irodalmi szöveg, és mint ilyen, épüljön be a nemzeti irodalomba. Ezek a fordítások erőteljesen honosítanak, olyannyira, hogy átváltnak adaptációba; a forrásnyelvi szöveget teljesen a célnyelvi kultúrához asszimilálják, és ezzel új értéket és új hagyományt teremtenek. A legfőbb érték az elfogadhatóság. Ebből a felfogásból nőtt ki Nyugat-Európában a „szép hűtlenek” hagyománya. A „les Belles Infidèles” szabadon bántak a szöveggel: hozzáadtak,

elvettek és átalakítottak. Esetükben a hűség megkérdőjelezhető ugyan, de ők is, a közönség is fordításként kezelte a létrehozott szövegeket, melyek Toury érvelése szerint (Toury 1995) fordításként vizsgálható. A szép hűtlenek nem voltak elődök híján, hiszen a kulturális gyarmatosítás már az ókorban megkezdődött a görög-római kultúra közti rivalizálással. A köztársaságban és a korai császárságban a római auktorok kulturális felsőbbrendűségüket bizonyítandó szabadon felhasználták a görög kultúra termékeit. Implicit módon ugyan kifejezték tiszteletüket, majd agresszív hódítókhoz hasonlóan leigázták az ellenfelet, azaz átírták, adaptálták, latin irodalommá alakították a görög műveket (Venuti 1995).

A fordított szöveg aktív szerepet játszik az irodalmak sokszínű rendszerén belül (Even-Zohar 1990), sőt, önálló alrendszerként is működhet, és működik is. A fordított irodalom hol központi, hol periférikus helyet foglal el a rendszerben, helyzete függ az egyes irodalmaktól és az egyes történeti korszakoktól. Amikor aktív szerepet játszik az irodalmi rendszer alakításában, a középpontba kerül. Ekkor születnek az új irodalmi formák, műfajok, bővül, színesedik és finomodik az irodalmi repertoár, korábban nem ismert elemekkel gyarapodik, és kialakulhat egy új irodalmi nyelv. Az előbbiek értelmében a fordított/adaptált irodalom lehetőséget kínál arra, hogy az új vagy megújítandó irodalmi nyelvet a lehető legtöbb műfajban, formában alkalmazhassák.

Ez történt a magyar világi irodalom kialakulásának idején is. „A magyar irodalom története szinte elválaszthatatlan a fordítás történetétől: a XVI. század végéig csaknem valamennyi magyar nyelvű irodalmi mű egy idegen nyelven született alkotás fordítása vagy adaptációja” írja Burián (2003). Így van ez Pesti Gábor, Heltai Gáspár és Bornemissza Péter esetében is (Nemeskürty 1985).

Ezen a ponton kell ismét utalni Venutira és a kulturális gyarmatosításra, ezúttal fordított előjellel. Míg a rómaiak a maguk felsőbbrendűségét igazolandó alakították maguk képére és hasonlatosságára a görög műveket, addig a 16. század magyar szerzői importáltak, és nem gyarmatosítottak. Importáltak, hogy a behozott kulturális áru segítségével bebizonyítsák, nem alábbvalóak más nemzeteknél, nem kevesebbek, és ha még nem is többek, de ugyanannyira azért már képesek. A reformáció és a humanizmus megjelenésével megjelenik, illetve megerősödik a világi szövegek iránti kereslet. A szerzők Cicerót és Horatiust idézik modellként, és olyan fordításokat készítenek, amelyeket ma adaptációnak nevezünk. És közben figyelnek fel arra, hogy a fordítás, illetve adaptáció a nemzeti irodalom kialakításának és megerősítésének eszköze.

Pesti Gábor és Heltai Gáspár (harminc év különbséggel) Aesopus fabuláit magyarártja, fordítja, adaptálja. Pesti tudatos nyelvművelő volt, szerepét az ezópusi mesékhez írt latin előszavában fejtette ki (*Esopus fabulái*, Bécs 1536).

Amikor azt látom, hogy majdnem minden ember és a földkerekség majdnem minden nemzete a fordítások csodálatos bőségével rendelkezik, és szerte a világon azon fáradozik, hogy hazája dicsőségét valamicskével folyton öregbítse, és hogy övéinek mind nyelvét, mind szellemét ezzel finomítsa, és egyre szélesebb körben elterjessze, akkor, kérdezlek, miért ne volna szabad nekem is enyéim nyelvét és szellemét a régi bölcsék tudományával erőim szerint csinosítani?

tani ... hogy ne hiányozzék semmije, ami vagy az üdvösséghez, vagy a jó erkölcsök elnyeréséhez tartozik (ford. Csonka Ferenc).

Pesti tehát a magyar nyelv használhatóságát, rátermettségét akarja bizonyítani, amikor a latin változatot **lefordítja**, de a magyarázatot még latinul adja: a latin a metanyelv, ami ékesen bizonyítja, hogy maga a fordító sem érzi még biztosnak azt, amit elérni szándékozik, hogy tudniillik a magyar nyelv minden gondolat kifejezésére alkalmas lenne. Éppen ezen kell dolgozni. Azzal, hogy tudós, latin szöveget választ, maga magának szabta meg mozgásterét: az ókori auktorok szövegéhez tisztelettel kell nyúlni. Az 'eredeti' szöveget (idézőjelben, hiszen Pesti egy újrafordított, görög eredeti latin változatát vette alapul) igyekszik hűen és tömören tolmácsolni, és csak a tanulság nevezhető saját értelmezésnek. Pesti tanítani és gyönyörködtetni akar s egyben a magyar nyelvet kívánja finomítani és gazdagítani.

Heltai Gáspár fabulái más töről fakadnak. Nem tudós latin szöveget vesz alapul, hanem annak egy tizenötödik századból való német változatát (Heltai anyanyelve a német volt, és csak felnőtt fejjel tanult meg magyarul), amelyet a 16. században bővítettek ki (Stainhövel-Sebastian Brant). Heltainál a meseszöveg és az „értelmezés” – ezek Heltai eredeti szerzeményei, ahogy azok Pestinél is – között nincs stílus-törés. Heltai célja tanulságos, erkölcsnemesítő történettel ellátni az olvasót. Az adaptációnak ez a vonulata napjainkig él, csak a rendszerben elfoglalt helye változott meg. A Heltai-féle adaptáció részben stiláris: konkrét képeket, szólásokat és hasonlatokat épít a szövegbe, bővíti a forrásnyelvi szöveget, teljesen szabadon kezeli a történet szerkezetét. Mindezt nem azért teszi, hogy egy feltételezett olvasóközönség – a most kialakulóban lévő polgárosodott olvasókról van szó - igényeinek megfelelően – mert bár nem légüres térben, a ládafiának ír, hanem olvasóknak, de éppen azért, hogy legyenek igényeik, az ő adaptációja által művelődjenek és nemesedjenek. Ez az adaptáció tudatos munka, úgy formálja a szöveget, ahogy azt céljának – erkölcsi nevelés – a legmegfelelőbbnek találja. Heltai kezében önálló, új szöveggé alakulnak a fabulák. A német alapszöveg folyóbeszédét párbeszédre bontja, dramatizálja, megteremti az elbeszélő kispróza – eddig hiányzó – műfaját. Mindeközben a fabulák általános, az eredetiben megtalálható mondandóját – az emberi jellemvonások megtestesítése állati alakban – aktualizálta a korabeli hazai viszonyokra, a Mohács utáni feudális anarchiára vonatkoztatta. Heltai magyar nyelvű irodalmat akar teremteni úgy, és ehhez a fordítás ad elegendő teret.

Bornemissza Péter is hasonló indíttatásból ír. Szophoklész átdolgozása, *Tragédia magyar nyelven az Sophokles Electrájából* (Bécs, 1558) a közönség „erkölceinek jobbítására” született. Az ő célközönsége a művelt olvasó, hiszen, ahogy írja:

Minden józan ítéletű ember előtt ismeretes, hogy néhány év óta már elkezdődött az írás magyar nyelven is, melyet nekünk Cicero és minden műveltebb nemzet példája alapján súlyos okokból napról-napra mind jobban és jobban, tölünk telhetőleg művelni és gazdagítani kell.

A *Tragédia* bécsi tanulmányai idején született, diáktársai számára magyarítja a drámát, azok ugyanis egy előadható színdarabot kértek tőle. A darab magja, témája megmaradt ugyan, de szellemében áthelyeződött a 16. század Magyarországa.

Bornemissza tudatosan törekedett a „keresztényeknek erkölcsöknek jobbításokra például” szerezte, és ezért törölte az antik mitológia elemeit, a keresztény eszmeiség érdekében bővített, rövidített a szövegen, dramaturgiai okokból felcserél egyes jeleneteket, sőt, új jeleneteket, szereplőket emelt be a szövegbe. Más szóval aktualizált. Egyetlen szereplő sem maradt érintetlen: az antik kórusból egyetlen vénasszony maradt a színen, új szereplőt iktatott be, Parasitust (ez természetesen beszélő név), az udvari talpnyalót, viszont kitörölte a feleslegesnek ítélt Püládészt. Bornemisszánál előbb ismerjük meg a buja Klütaimnesztrát, mint Elektrát, így ez utóbbi szinte eleve erkölcsi nyertesként jelenik meg a színen. A dráma nyelve a 16. századi udvari stílust idézi. Bornemissza megírta a magyar *Elektrát*, és bár magát fordítónak, a művet fordításnak nevezi, valójában a görög tragédiát nyersanyagként kezelve, annak alapján egy új művet hozott létre.

A 16. századi magyar irodalom adaptációi teremtették meg a későbbi magyar irodalom fejlődésére. Az adaptáció, akár a fordítás, hol központi, hol perifériális helyzetben, de megmaradt az irodalmi rendszerben. Az adaptáció célja, szándéka – nevezetesen a befogadás megkönnyítése, a műveltségük, társadalmi szerepük, tudásuk alapján csoportosított, célzott közönséghez való szólás megmaradt, ideológiai töltése és megítélése azonban a korról módosult.

A korai adaptációk az idegen nyelveken nem tudó, de művelődésre, tudásra, szórakozásra éhes (vagy éhessé tett) olvasóközönséget célozták meg. Az idő múlásával továbbra is születtek adaptációk, de – elsősorban a 19. századtól fogva – a műveletlenebb, vagy annak tartott, nőknek és a velük egy szellemi színvonalon tartott gyerekeknek, majd a klasszikus, 19. századi regények ifjúságnak átdolgozott változatai kerültek elő, de ennek az elemzése már egy másik dolgozat témája lehet.

Irodalom

- Baker, M. (szerk.) 1998. *Encyclopedia of Translation Studies*. London and New York: Routledge.
- Bassnett, S. 1991. *Translational Studies*. London and New York: Routledge.
- Burián, M. 2003. A fordításról való gondolkodás Magyarországon a XVI-XVII. században. *Fordítástudomány*, 5. évf. 1. 18-43.
- Even-Zohar, I. 1990. The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem. In: Venuti, L (szerk.) 2004. *The Translation Studies Reader*. London and New York: Routledge. 199-204.
- Klaudy, K. 2003. *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica.
- Nemeskürty, I. 1985. *Diák, írd magyar éneket*. Budapest: Gondolat. Vol. I. 91- 96; 110-113.
- Tarnay, A., Csetri, L. 1981. *Rendszerek. A kezdetektől a romantikáig*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Toury, G. 1995. *Descriptive Translation Studies – and Beyond*. Amsterdam: Benjamins.
- Venuti, L. 1995. *The Translator’s Invisibility: A History of Translation*. London and New York: Routledge.

Géppel fordított szövegek hibái

Varga Ágnes

1. Bevezetés

Nem vitatható, hogy a géppel fordított szöveg nem összehasonlítható az emberi fordítással, mégis vannak olyan esetek, amikor szükség van rá. A gépi fordítás hatalmas előnye a sebesség, amellyel időt és pénzt takaríthatunk meg. Hátránya viszont az, hogy egy mesterséges nyelven írott szöveget hoz létre, amely esetleg helytelen, nehezen értelmezhető vagy stílusbeli hiányosságai vannak. Az is előfordulhat, hogy a forrásnyelvi és célnyelvi szöveg között nincs meg a referenciális ekvivalencia sem, azaz súlyos félrefordítások fordulhatnak elő. Ha a géppel fordított szöveget szeretnénk bármilyen célra felhasználni, szükség van emberi erőforrásokra ahhoz, hogy a szöveget „kijavítsuk”, azaz olyan formára hozzuk, amely könnyen olvasható, nyelvtanilag minimális mennyiségű (értelmezést nem zavaró) hibát tartalmaz, és a legfontosabb, a forrásnyelvi szöveg tartalmának megfelel. Ez a javítási folyamat az utószerkesztés (post-editing). Az, hogy mennyire szeretnénk a szöveget az emberi fordításhoz hasonlóvá tenni, a felhasználási céltól és szituációtól függ.

Ebben a tanulmányban arra próbálok választ találni, hogy melyek azok a hibák, amelyek a szöveg értelmezését megakadályozzák vagy zavarják. A hibákat megpróbálom kategóriákba sorolni, és súlyosság alapján fokozatokat felállítani.

A kérdőíves vizsgálat és az elemzés célja az, hogy irányt adjon a későbbi fejlesztéseknek, és elősegítse az utószerkesztés automatizálását.

2. A fordítási hibákról

Sager szerint „géppel fordított szöveg soha nem hasonlítható össze semmilyen, ember által írt vagy módosított szöveggel. Saját jogán kell terméknek tekinteni saját jellegzetességekkel. Egy sajátos automatizált folyamat eredménye, melyet az író, a végső felhasználó, a megbízó vagy közvetítő szándékosan választ” (Sager 1994: 258, fordítás tőlem).

Ennek ellenére a géppel lefordított szöveget is emberek fogják olvasni, akiknek meg kell felelni. Amikor az ember elolvas egy szöveget, nagyon fontos szempont számára, hogy megértse, és hogy ez a megértés minél kevesebb erőfeszítést igényeljen. Ha ezt a szempontot vesszük figyelembe, akkor a géppel fordított szövegekre is megpróbálhatjuk alkalmazni az emberi fordítások értékelésére készült hibatipológiákat.

A fordított szövegek értékelésének módja lehet analitikus és holisztikus. A felhasználó, azaz olvasó szempontjából a holisztikus értékelés a mérvadó, hiszen akkor fogja a fordítószoftvert használni, ha a szöveg olvasása kevés erőfeszítést igényel. A szoftver fejlesztőinek szempontjából és az utószerkesztés miatt viszont szükség van az analitikus értékelésre, ezért az analitikus hibák tipológiáit szeretném röviden áttekinteni.

Hatim és Mason két fő csoportba osztja a hibákat, de csak az egyik csoportot nevezi tulajdonképpen hibának, azokat a helyzeteket, amelyekben a FNY-i és a CNY-i

szövegben levő denotációs jelentés között jelentős indokolatlan eltérés van, vagy ha a CNY rendszere torzul, például nem megfelelő a helyesírás vagy a nyelvtan. Ezenkívül jelentkezhettek hibák szövegszinten, a többi eset pedig mind fordítói választás eredménye, és nem nevezhető hibának (idézi Dróth 2001: 57). Mivel a gép a mondatot tekinti a legnagyobb egységnek, a szövegalkotásról egyáltalán nem lehet szó, a fennmaradó két kategória pedig nagyon kevés a gépi hibák rangsorolásához.

Sager öt hibakategóriája (jelentésfelcserélés, kihagyás, bővítés, eltérés, átalakítás) közül a gép nem hagy ki és nem bővít, legalábbis „emberi” értelemben, így ez a felosztás céljainknak nem felel meg (Dróth 2001: 57).

Anthony Pym bináris (helyes - nem helyes) és nem-bináris (több jó megoldás) megkülönböztetése sem elég precíz jelen céljainkra (Dróth 2001: 57).

Newmark kategorizálása szerint súlyosság alapján kétféle, analitikus értelemben vett fordítási hiba van: a félrevezető és árnyalatnyi hiba. Félrevezető hibák lehetnek referenciálisak vagy nyelviak, árnyalatnyinak pedig a stilisztikai és lexikai hibákat tekinti (Newmark 1993: 29-30). Nagyon sok, nagyon súlyos hiba esetén ez a felosztás adhatja a legkonkrétabb eredményt, mivel a hibák többé-kevésbé egyértelműen besorolhatóak a kategóriákba.

A funkcionalista fordítástudomány megközelítése szerint – egy kifejezést csak a fordítás céljának és a fordítói stratégiának figyelembevételével tekinthetünk adekvátnak vagy inadekvátnak – az a kérdés merül fel, hogy vajon a teljesen automatikus gépi fordítás lehet-e bármilyen szituációban adekvát. Ha nem lehet, akkor milyen javításokat kell rajta elvégezni, hogy az olvasó annak fogadja el? (Dróth 2001: 58)

Jelen kísérletben még nem fogunk tudni választ adni a fenti kérdésre. A cél egyelőre az, hogy kiderítsük, a fordítás mennyire érthető a CNY-i olvasó számára (aki tudja, hogy a szöveget gép fordította), valamint Newmark kategóriái alapján melyik hibatípus gátolja leginkább a szövegértést.

A vizsgálat kérdőív segítségével történt. Ennek összeállításához először kiválasztottam néhány ismeretlen témájú újságcikket a *Mirror* és a *The Times* internetes újságokból. Az angol eredeti alapján feltettem a szövegek lényegére vonatkozó kérdéseket.

3. A kutatás menete

Ezután a cikkeket a *MorphoWord* program teljesen automatikusan lefordította, majd a téma és a magyar fordítás alapján három szöveg került a kérdőívbe, két hír és egy könnyed hangvételű könyvbemutató egy részlete. A kiválasztás nem volt egészen véletlenszerű, mivel szükség volt egy sok hibát tartalmazó szövegre is a felmérés eredményességének érdekében.

A lényegi kérdések mellett a legnehezebb szövegből hosszabb-rövidebb részeket konkrétan meg is kellett magyarázniuk az alanyoknak.

A kérdőív elején az alanyok személyére, a végén pedig a véleményükre vonatkozó kérdések is szerepeltek. A kérdőív alapos kitöltése 30 percet vesz igénybe, de az alanyok szabadon dönthettek, mennyit szánnak rá.

Az alanyok: informatikusok (7 fő), középiskolai tanulók (13 fő), egyetemi hallgatók (42 fő), egyéb (8 fő), összesen 72. fő. A minta sajnos abból a szempontból nem

volt reprezentatív, hogy az alanyok nagy része egyetemet/főiskolát végzett vagy éppen végez.

Egy részlet a kérdőívből (a teljes kérdőív sajnos terjedelme miatt nem közölhető):

2. cikk

2) Kérem, olvassa el az újságcikket, majd válaszoljon a kérdésekre. Próbálja meg értelmezni a cikket, és saját szavaival választ adni. Ha nem biztos a válaszban, tegyen a kérdés mellé egy kérdőjelet a jobb oldalra!

2006. március 17-e

A MAFFIA TÖBB EZRET RAGAD MEG EXKLUZÍV INTERJÚ

Stephen Moyes által

Egy LEADING bukmékert tegnap akadályoztak rablók.

Freddie Williams, 63, ki dicsekedik azzal, hogy találkozónál kezel több milliót, a lányával elhagyni Cheltenhamöt benne 20 volt, és egy másik ember volt.

Három ember balaclavas leállította a Jaguarját Cirencester közelében, és emelőrudakkal törte össze a Jaguarjuk ablakait.

Fenyegették Mr Williamsöt, Cumnock, Ayrshire, készpénzt adott át - mondott rendőrség által tíznek éves lenni több ezer.

A lánya rendőrséget hívott a színhelyből.

Az hármat vágott az, hogy üveget röpített, és mondtak lenni *"traumatised"().

A banda két menekülő autóját tűzön találták.

Mi történt Freddie Williamsszel és a lányával?

Mit vettek el tőlük? Mennyit?

Mi lett velük?

4. Hipotézisek

1. Az olvasónak a fő mondanivaló a fontosabb, mint a forma és a „lényegtelen” információ, tehát a formai hibák (szokatlan szórend) nem zavarják annyira.

2. A nyelvi és árnyalatnyi hibák (Newmark) kevésbé befolyásolják a megértést, mint a referenciális hibák, tehát a sorrend a súlyostól a kevésbé súlyos felé:

1. referenciális hiba
2. nyelvi hiba
3. lexikai hiba
4. stilisztikai hiba

3. Az olvasók alapvetően pozitív véleménnyel vannak a gépi fordításról, mint segédeszközzel, amely segít legyőzni a kommunikációs nehézségeket.

5. Eredmények

A kérdésekre adott válaszok 6 kategóriája (a szám a zárójelben a válasz értékét jelöli): 1. Helyes (5), 2. Hiányos, de helyes (3), 3. Nem tudja (-3), 4. Részben helyes, részben helytelen (0), 5. Nagyrészt helytelen (-4), 6. Helytelen (-5).

VI. FORDÍTÁSTUDOMÁNY

A rövid kérdésekre a válaszok osztályozása: teljesen jó (5), nem válaszolt (elfelejtett) (0), nem tudja (-3), helytelen (-5).

1.táblázat: A válaszok százalékos megoszlása

	Kérdés	Teljes	Hiányos	Nem tudja	Jó és helytelen	Nagy-részt helytelen	Helytelen	Index
1	Miért került bajba David Beckham?	30%	24%	12%	6%	22%	6%	0,68
2	Mi a baj a drótkerítéssel?	28%	24%	4%	30%	4%	10%	1,16
3	Mi történt Freddie Williamsszel és a lányával?	70%	12%	6%	2%	6%	4%	3,24
4	Mit vettek el tőlük?	84%	0%	14%	0%	0%	2%	3,68
5	Mennyit?	8%	2%	26%	0%	60%	4%	-2,92
6	Mi lett velük?	4%	28%	12%	8%	36%	10%	-1,26
7	Miről szól az RAC felmérése?	58%	14%	10%	6%	6%	4%	2,58
8	Mit tesznek a nők, ha eltévednek?	74%	4%	10%	12%	0%	0%	3,52
9	Mit tesznek/milyenek a férfiak, ha eltévednek?	8%	72%	4%	14%	0%	0%	2,44

A táblázat utolsó oszlopában szereplő index érték mutatja a válasz „jóságát”. Az index a válaszok súlyozott átlaga. $\text{Index} = \text{helyes} * 5 + \text{hiányos} * 3 + \text{nem tudja} * -3 + \text{részben helyes} * 0 + \text{nht} * -4 + \text{ht} * -5$.

A különböző, százalékos megoszlás szerinti sorrendek és az index alapján felállított sorrend azt mutatta, hogy az index valóban jól tükrözi a válasz jóságát.

6. Értékelés, kategóriák elemzése

A fenti táblázat alapján azt láthatjuk, hogy a helytelen válaszok száma alacsony, 10% vagy ez alatt, a helyes válaszok aránya pedig meglepően magas. Ez azt mutatja, hogy az olvasók a szöveg lényegét nagyrészt megértették. Ennek ellenére az első hipotézis tévesnek bizonyult, mivel az alanyok nagy részének (67%) romlott vagy eleve rossz volt a véleménye a gépi fordításról.

A kérdőívek elemzése előtt szükség volt a fordított szövegekben előforduló hibák kategorizálására. A fent felsorolt tipológiák közül Newmark kategóriáit alkalmaztam a kezdeti elemzésre. A harmadik szöveg hibáit tehát beosztottam a négy kategóriába.

Referenciális hibának azt tekintetem, ahol a szó, szószerkezet vagy mondat a valóság egy másik részére vonatkozik a CNY-i szövegben, mint a FNY-i szövegben. (pl.: szállítási gesztenye – közlekedési tréfa, történet).

Nyelvi hibák: ha a nyelvi rendszer torzul valahogyan, de ez a torzulás nem vezet referenciális hibához. (pl.: *minden útban – úton, hívás valami elhaladó helybelin*)

Stilisztikai hiba: kicsit idegenszerű, furcsa mondatok, kifejezések (van egy probléma, körökben száguldanak körbe).

Lexikai hiba: nem nyelvi és nem referenciális szó szintű hibák, rossz szóválasztás. (pl.: *tudod azt – ismered, öreg – régi*).

A besorolás után a kérdésekre adott válaszok alapján (index) felállítottam a sorrendet. Általánosan elmondható, hogy a szövegekben a nyelvi és referenciális hibák dominálnak, a stilisztikai hibák néhol el is vesznek ezek között.

A négy hibakategória nem bizonyult elegendőnek a sorrend megállapítására, tehát ezeket tovább finomítottam, valamint néhány jelenséget a válaszok alapján át kellett sorolnom másik kategóriába (ld. a táblázat utolsó oszlopát). Ilyen például a *sodródva megtalálják magukat*: nyelvi hibából (*sodródva találják magukat* lenne a „helyes”) referenciális lesz, mivel a szöveg a kontextusa éppen az eltévedés.

Az elemzés után kialakított sorrend alapján a második hipotézis alapvetően beigazolódott: valóban a referenciális hibák hátráltatják leginkább a megértést. Sajnos terjedelmi okok miatt itt csak ízelítőt tudok adni a hibákról.

A legrosszabb eset az, ha a kifejezés a szituációba beleillik, valamint nyelvi is helyes, így az olvasó még csak észre sem veszi. Nagyon súlyos az is, ha referenciális hiba mondat szinten jelentkezik, és nyelvi hiba is társul hozzá. Ezután következnek az olyan lexikai szintű referenciális hibák, amelyeknél a helytelen kifejezés alakja teljes mértékben eltér az oda illő kifejezésétől, valamint jelentésmezőjükben sincs átfedés. (pl. *szállítási gesztenye közlekedési történet* helyett) Vannak azonban olyan nyelvi hibák, amelyek sok referenciális hibánál súlyosabbak, ilyenek például ha szófajtévesztés történik a zárt lexikai halmazon belül, azaz a gép névmás helyett kötőszót használ (pl. *melyik az – amelyik*).

Az olyan referenciális hibák, ahol a szó alakja felidézi az odaillő szót, és a kontextusból felidézhető a kép vagy jelenet (*ajkak annyira szorongtak egy vékony sorozatba*), nagyon kevés nehézséget okoznak. Nagyobb problémát jelentenek az olyan nyelvi hibák (toldalékolás), ahol a helytelen toldalék referenciális hibát eredményez (*Acacia Avenue-nál Acacia Grove-ban találják magukat – Acacia Avenue helyett Acacia Grove-ban találják magukat*).

Szinte egyáltalán nem okoz értési problémákat a lexikai és stilisztikai hiba, de ezek miatt a szöveg – esetleges komoly témája ellenére – derűtség forrása lehet. A szófajtévesztés (ige-főnév) és a helytelen ragok szintén nem zavarják a megértést.

7. Tanulságok

Klaudy ekvivalencia-elmélete szerint a gépi fordítás nem tekinthető fordításnak, mert a referenciális ekvivalencia nagyon sokszor nem valósul meg benne (Klaudy 2004: 99). Ennek ellenére fordításként kell vizsgálnunk, hiszen a fejlesztések során pontosan azt szeretnénk elérni, hogy az olvasó is elfogadja fordításnak.

A szövegek elemzése után úgy vélem, hogy bár a fordítások nehezen olvashatóak és érthetőek, kevés javítással mégis jelentősen lehet ezen a problémán segíteni. Az utószerkesztésnek pontosan ez a célja.

Rengeteg tényező hat arra, hogy az olvasók megértik-e a szöveget. A kérdőív eredményeiből kiderült, hogy a referenciális hiba csak egy ezek közül. A szöveg olvashatósága befolyásolja az olvasó kitartását, hiszen hiába értené meg a szöveget, ha ez a kívánnál több energiát vesz igénybe.

A szövegértés szubjektív: hozzáállástól, rendelkezésre álló időtől nagyon függ. Aki pozitívan áll hozzá, és meg akarja érteni, jobban tud válaszolni a kérdésekre. Az olvasó elvárásait sem szabad figyelmen kívül venni. Sajnos alanyaim nagy részének nincs tapasztalata a gépi fordítással, így olyan szöveget vártak, mint egy rossz emberi fordítás. Kisebb interjúkból viszont azt tudtam meg, hogy amint „hozzászoktak” a szöveghez, megváltoztak az elvárásaik is.

Irodalom

- Dróth J. 2001. *Formatív értékelés a fordítás oktatásában* (kiadatlan doktori értekezés). Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Hatim, B., Mason, I. 1997. *The Translator as Communicator*. London: Routledge.
- Klaudy, K. 1999. *Bevezetés a fordítás gyakorlatába*. Budapest: Scholastica.
- Newmark, P. 1993. *Paragraphs on Translation*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Sager, J. C. 1983. Quality and Standard – the Evaluation of Translations. In: Picken, C. (szerk.) *The Translator's Handbook* London: Aslib, 121-128.
- Sager, J. C. 1994. *Language Engineering and Translation: Consequences of automation*. Amsterdam: John Benjamins.

Babits Mihály és Albert Verwey fordításszemlélete az *Isteni Színjáték* fordításának tükrében

Varga Orsolya

1. Bevezetés

Évszázadok óta folyik az első látásra értelmetlen vita arról, hogy lehetséges-e a fordítás egyik nyelvről a másikra. A paradoxon ugyanis abban áll, hogy a fordítás gyakorlatban lehetségesnek bizonyul, ugyanakkor a fordíthatatlanság elméleti kategória, a nyelv belső sajátossága.

Már Dante kételkedett a versfordítás lehetőségében. Azt írja, hogy „a versben írt költői mű nem ültethető át a saját nyelvéről más nyelvre anélkül, hogy meg ne törjön minden édessége és harmóniája” (Dante 1962:170). Jelen dolgozatomban az *Isteni színjáték* magyar, illetve holland fordításának alapján szeretnék vázlatos képet nyújtani a két fordító nézeteiről.

2. Párhuzamok a két költő-fordító életében

A magyar Babits Mihály (1883-1941) és a holland Albert Verwey (1865-1937) a századforduló kulturális változásainak korszakában éltek, mindketten vezető szerepet töltöttek be a két ország irodalmi életében. Mindketten poéta doctusok, különleges pozíciójuk által a költők és a tudósok táborába is beletartoztak. Mindketten fontos irodalmi folyóiratok szerkesztői, főszerkesztői voltak, ezek a lapok óriási hatást fejtettek ki koruk irodalmi, és műfordításkultúrájára. Verwey több folyóirat alapításában játszott főszerepet (*De Nieuwe Gids*, *Tweemaandelijksch Tijdschrift*, *De Twintigste Eeuw*, *De Beweging*), Babits éveken át a hangadó *Nyugat* szerkesztője, majd haláláig főszerkesztője. Mindketten vezető egyéniségek, és fiatal tehetségek felfedezői. Mindketten foglalkoznak irodalomtörténettel, és irodalomkritikával és mindketten egyetemi tanárok voltak.

Ami azonban bennünket a leginkább foglalkoztat, az a tény, hogy mindketten lefordították, és 1923-ban publikálták Dante *Isteni Színjátékát*. Fő változás elődeikhez képest, hogy a művet eredeti metrumban, rímes tercínákban ültették át. A magyar és a holland költőt is lebilincselte a ritmus és a metrum kérdése, e témának egyébként több tanulmányt, esszét is szenteltek.

2.1 Előzmények

Babits előtt jó néhány magyar *Isteni Színjáték*-fordítás készült, bár nem volt mindegyik teljes fordítás. A legelsőt Döbrentei Gábor készítette 1806-ban, az első formahű fordítás pedig Szász Károly tollából való 1885-ből. Babits 1923-as fordításáról elmondhatjuk, hogy máig is eleven, sőt, A Fordítás, határozott névelővel. Babits óta teljes, formahű fordítás nem készült, csupán részletek a műből (például Weöres Sándor részletfordításai a hatvanas években). A legújabb vállalkozás Szabadi Sándor 2004-ben megjelent próza fordítása.

Verwey *Isteni Színjátéka* volt a kilencedik a holland fordítások sorában, mindazonáltal az első olyan megjelent fordítás, amely követte a kizárólag nőírmekkel végződő eredeti formáját. 1923 óta az első teljes, formahű, rímes-metrikus fordítás 2000-ben jelent meg. Azelőtt részfordítások és prózafordítások készültek Dante művéből.

2.2 A fordítások háttere

Verwey előszavában olvashatjuk, hogy nyolc hétig dolgozott a Pokol 'rímbe foglalásán' "nap mint nap, sőt, mondhatom, hogy szinte éjjel-nappal" Az egész mű fordítása (*Pokol, Purgatórium, Paradicsom*) közel két évet vett igénybe. A magyar olvasónak ez minden bizonnyal különösen hangzik, hiszen Babits közel két évig dolgozott csak a *Pokol* fordításán, a *Purgatórium* hét évig tartott, a teljes *Színjáték* pedig tizenöt év munkája.

Paul Cronheim, Verwey verseinek német fordítója, a *De Stem* 1937-ben, Verwey halálakor kiadott különszámában különösen drámai képet fest arról, milyen körülmények között készült a fordítás.

A személyes szenvedés, a vágy valami olyasminak a véghezvitelére, ami teljes embert követel, mégis odáig vitte, hogy ezen a művön próbálja ki erejét. 1922 és 1923 között, a leghidegebb tél idején, íróasztalához szegezve, egy olyan szobában, melyet alig lehetett befűteni, kora reggeltől késő éjszakáig dolgozott alkotóvágytól hajtva [...] (idézi Koster & Naaijken 2002:71).¹

Mintha a Pokol fordításának feltételei közé tartoznának a „pokoli” körülmények - hiszen tudjuk, hogy Babits pedig Fogarason fogott hozzá az első rész fordításához, ahol valóságos száműzetésben érezte magát.

2.3 Az elődök munkája – régebbi fordítások kritikája

Verwey fordítása tehát az első, mely követi az eredeti nőírmeit. A Pokolhoz írt előszavában egyáltalán nem tesz említést konkrét korábbi fordításokról, hiszen Hollandiában a nőrímes tercina ritka, az elődök ritka munkájából könnyedén lemérhettem merész tettem nehézségi fokát. Nem volt olyan fordítás, ami kielégített volna. Kizárólag Stefan George töredékeit tartottam kiemelkedőnek. Ez a költő azonban csupán részleteket ültetett át, egy előszavában pedig tudomásunkra hozza, hogy az Isteni Színjáték teljes fordítását aligha tartja megoldhatónak (Verwey 1923:6).

Meg kell jegyeznünk, hogy a holland költő szoros barátságban volt George-gal, Babits irodalomterjesztő tevékenységét pedig irodalomtörténészek Georgé-hoz hasonlítják (lásd Gál 2003:89), tehát George személye is valamilyen módon összeköti a két költő-fordító munkásságát.

Babits Verwey-jel szemben megemlíti és kritizálja szinte valamennyi elődjét, megjegyzéseket fűz a régi fordításokhoz, végül pedig csupán Szász Károly fordítását tartja hosszabb elemzésre méltónak, és ezt meg is teszi. Szász és Babits fordítása között csupán 24 év telt el, mégis nagyobbnak érezzük a nyelvi különbséget, mint a mai magyar és Babits nyelve között, holott ez esetben 80 év különbségről van szó.

Király György 1920-ban azt írja, hogy ami magyar nyelven lehetetlen volt a XIX. században, azt a költészet felvirágzása lehetővé tette a XX. században (Király 1920).

¹ A dolgozatban valamennyi holland szerzőtől kölcsönzött idézet Varga Orsolya fordítása.

Ugyanezt a gondolatot látjuk viszont Verwey 1930-as visszatekintésében, csak nála a határ 1880 (Verwey 1930).

3. Babits és Verwey fordításszemlélete

3.1 Forma

Albert Verwey az *Isteni Színjátékhoz* írt előszavában azt írja, hogy a fordítás az olvasás egy formája. Ezt nevezhetnénk fordításszemlélete tömör összefoglalásának. A költők így olvasnak verset idegen nyelven: a szeretett verset mintegy **átolvassák** az anyanyelvükre. Verwey teljesen formahűen próbált fordítani: a tercínakat csakis nőrímekekkel. Szerinte a hollandban sok két szótagos rím van, jóllehet az olaszban még több. Nehézségei abból adódtak, hogy a több szótagos holland szavak magánhangzó-hiányos, vagyis redukált *e, en, end, er, erd, ig, lijk* végződéseivel szemben az olasz szavak végén több teljes magánhangzó is előfordulhat, például *a, e, i, o*.

Különös, hogy a versforma tekintetében mind negatív, mind pozitív kritikákat is kapott. Martinus Nijhoff (1894-1953) 1924-es kritikája elsősorban a választott rímformát érinti. Így érvel:

Az olaszban a kétszótagos rím nem ugyanaz, mint a hollandban. A különbség, hogy a második szótag, ami voltaképpen húzza a rímet, hollandul szinte mindig a redukált 'e' hangzó, míg olaszul az ábécé valamennyi magánhangzója szóba jöhet. A redukált hangzó vég nélküli ismétlése a második szótagban, az első szótag hangzóinak változatossága ellenére, az érzékeny fül számára egy idő után visszavonhatatlanul egyhangúvá válik (Nijhoff 1982:228-229).

Nijhoff szerint jobb lett volna felváltva használni a hím- és a nőrímekeket (ezt a megoldást választja egyébként a 2000-ben készült új fordítás).

B.H. Molkenboer (1879-1948) filológus, Dante-szakértő ezzel szemben „nyelvbajnoknak”, „rímakrobatának”, „virtuóznak” nevezi Verweyt. Viszont úgy ítéli, hogy a fordító túlságosan is előtérbe került, saját művet kívánt létrehozni, nem pedig reprodukálni az eredetit. Ráadásul a rím miatti furcsa nyelvtani konstrukciók csak még jobban megnehezítik az amúgy is nehéz *Színjátékot*. „A *Divina Commedia* fordítását elsősorban nem a fordító miatt olvassa az ember, hanem a *Divina Commedia* és Dante miatt. [...] A fordító másodlagos. Az ő dolga a fordítás. Másvalaki művét adja vissza, és az a mű a lényeg.” – írja a katolikus *De Beiaard* című folyóiratban. Itt mutatkozik meg a művész-fordító és a filológus álláspontjának különbsége, vagyis, hogy a fordítás inkább reprodukív, illetve produktív jellegű tevékenység. Verwey 1930-ban egyetemi előadásában Molkenboer nézetével szöges ellentétben definiálja a műfordítást:

Minden embernek, minden évszázadnak meghatározott viszonya van egy ilyen vershez. Soha nem fordulhat elő tehát, hogy egyetlen fordítás a végleges, a mindent elsöprő. A következő évszázadban nyilvánvalóan szükség lesz egy másikra. Végül is ez a legnagyobb érték, amelyet a fordításnak tulajdoníthatunk: új módon láttatja az eredetit (Verwey 1930:286-287).

Azzal egyetért, hogy a holland rímek egyhangúak az olaszhoz képest, azonban igen egyszerűen foglalja össze mindezt, nevezetesen, az egyetlen akadály az, hogy „a holland egész más nyelv, mint az olasz”.

Viszont a fordító feladata az eredeti vers tónusának megragadása, és visszaadása: új verset kell alkotnia a saját nyelvén. Verwey nem tartja különösebben érdemesnek összehasonlítani az eredetit a fordítással. Szemléletében a fordítás gyakran önmagában olvasandó és jellemzendő.

Babits ezzel szemben, ami a versformát illeti, szinte nem kapott negatív kritikát, sőt, azok a kritikusok, akik néhány helyen elítélték a filológiai hűtlenségeket, többnyire pozitívan nyilatkoztak a fordítás nyelvéről és versformájáról.

3.2 Tónus

Ha a tónushoz hűek vagyunk, akkor az értelemhez is hűek leszünk, vallotta Verwey Gundolf nyomán: vagyis, ha az ember megtalálta a tónust, akkor nehezebb nem szó szerint fordítani, mint szó szerint. Babitsnál hasonló gondolat munkál: ő a formához való hűséget az értelmi hűség egyik segítő tényezőjének tekinti. De mit hívunk tónusnak? A fordítónak arra kell törekednie, hogy a mű vezérelvét, magját magába fogadja, és a verset onnan újra kicsíráztassa a saját nyelvén, mondja Verwey. Az értelem mellett van még egy eszköz, amellyel felismerhetjük a mű magját, ez pedig a fül. És a vezérelvet, melyet fülünkkel fogunk föl, tónusnak hívják. A vers hangja, tónusa a zenei egység, melyből a fordító ismét szárba szökkenheti a költeményt. A tónus mindkét költő-fordítónál központi érték.

Babits eszménye a tónushűség, vagyis az eredeti színének, ízének és hangulatának átvitele – adott esetben szavak, sőt, fogalmak rovására. Babits a fordítást mintegy költészete iskolájának tekintette, korai lírájában gyakran előfordulnak világirodalomból kölcsönzött motívumok (pl. tercinában írt versei: *Az örök folyosó*; vagy a *Dante-szonettek*).

A tónus és a forma visszaadását illetően tehát szigorú, s inkább a vers filológiai részét tekintette „olykor szabad prédának.” (Babits 1978:6) A zenei tónus érzékelte- tése számára gyakran fontosabb a filológiai hűségnél. E filológiai szabadságból ered egyik fordítói fogása, az általa "műfordítói inverzió" nevezett eljárás, melynek során a jelzők helyét felcseréli. Az eljárás lényege, hogy egy-egy 'elhanyagolt' jelzőt észben tart, és később használja fel. Egy másik izgalmas megoldása – a tükörszavak, tükör-kifejezések megalkotása – érdekes, újszerű szóösszetételekhez, neologizmusokhoz vezetett. Ha játék és jelentés közül kell választania, az előbbit választja.

3.3 Filológia

A filológiai hűséggel kapcsolatban a fordításhoz fűzött jegyzetek kérdésére térnek ki. Nijhoff első megjegyzése – Verwey fordításának kritikájában – a jegyzetek hiányára vonatkozik: véleménye szerint azok semmiképp sem hiányozhatnak az Isteni Színjáték fordításából. Verwey azonban a következőképp indokolja választását:

Hogy már nem értjük Dante utalásait korából való emberekre és viszonyokra, hogy kevesebbet tudunk a mitológiáról és a régi történelemről, mint amennyit ő feltételez, és hogy ábrák nélkül nem kapunk világos fogalmat világrendszeréről, mindez mellékes jelentőségű, és nem érinti a lényegét. [...] Ezért nem fűz-

tem hozzá jegyzeteket: ezeket számos kiadásban, és számos kézikönyvben megtalálhatja az ember (Verwey 1923:15).

Őszintén szólva nehéz megérteni a jegyzetek hiányát, és a magyarázatot, amellyel Verwey egy mondatban elintézi a mű fordításának e sarkalatos kérdését.

Babits ezzel szemben részletes, 50 oldalas életrajzot ír a fordítás elé Dantéről, melyben a korszakot is lefesti, és strófákat idéz a fordításból. Babits szerint hiba a jegyzetek hiánya. Indoklásában arra tér ki, hogy Dante munkájának olvasása igen fáradságos, elsősorban azért, mert életével és korával kapcsolatban áll a szövege. Ki értene minden célzást, ami korára, környezetére, a kor apró tényeire, szokásaira, a sorsát alakító emberekre vonatkozik? „Hogyne lenne fáradság hatszáz év múlva olvasni azt az író, akit már életében kommentálni kellett?” (Babits 1930: 4) A fordításhoz tehát szerény számú jegyzetet fűz, a végére pedig a Pokol, a Purgatórium és a Paradicsom keresztmetszetének rajzát helyezi el, végül pedig hosszú tárgymutató következik.

Irodalom

- Babits, M. 1930. *Dante. Bevezetés a Divina Commedia olvasásához*. Budapest: Magyar Szemle Társaság.
- Babits Mihály művei I. 1978. *Esszék, tanulmányok*. Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Dante, A. 1962. Vendégség. In: Kardos T. (szerk.) *Összes művei*.
- Gál, I. 2003. *Babits Mihály. Tanulmányok, szövegközlések, jegyzetek*. Budapest: Argumentum Kiadó/Országos Széchenyi Könyvtár.
- Király, Gy. 1920. Babits Dantéja. *Nyugat* 867-874.
- Koster, C. & Naaijken, T. (eds.) 2002. *Nederlandse Beschouwingen over Vertalen 1885-1946. Een vorm van lezen*. Vertaalhistorie Deel 5B. s'Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica.
- Nijhoff, M. 1982. 'Dante' in: *Verzameld Werk*, dl.2 'Kritisch proza', Den Haag: Bert Bakker. 220-230. Oorspronkelijk verschenen in *Nieuwe Rotterdamsche Courant*, 8 en 15 september 1924.
- Verwey, A. 1923. Inleiding. In: Dante, A. *De Goddelijke Komēdie*. Vertaling in terzinen door Albert Verwey. Haarlem: H.D. Tjeenk Willink & Zoon. 5-15.
- Verwey, A. 1930. Een blik op de Divina Commedia. *Leiding I. Algemeen Tweemaandelijksch Tijdschrift*. Santpoort: C.A. Mees. 273-300.

Kollektív szimbólumok a műfordításban

Veres Ferenc

A kollektív szimbólumok átítatják mindennapi életünket. Ezeket egy közösség termeli ki és ugyanez a közösség használja. Elterjedésük és használatuk koronként változik, vagyis nem örök és változatlan jelenségekről, hanem erősen korhoz kötött jelképekről van szó. A kollektív szimbólumok különösen a nemzetkarakterológiában elterjedtek. Max Nordau, a századvég nagy esszéistája ugyanakkor azt állítja, hogy *néplélekről vagy nemzeti karakterről* beszélni nem szabad, mert... „*a nemzeti karakter minden korban más. A néplélek napról napra változik*” (Nordau 1995: 237).

Irodalmunk azt bizonyítja, hogy a kollektív szimbólumok elterjedése és használata olyan korokban szokott égetően szükségessé válni, amikor a nemzet identitástudatát valamilyen veszély fenyegeti. Így például a mással, az idegennel való, általában kényszerű szembesülés során: a keresztény kollektív szimbólumok gyors elterjedése az iszlám fenyegető térhódításával, a török megszállással magyarázható.

E kérdés irodalmában egyetértés uralkodik abban a tekintetben, hogy a mindenkori hatalmi igények döntik el, az idegen mikor számít ellenségnek és mikor nem (Dinzelbacher 1993: 249-251). Mindenesetre a másféleség, a tőlünk való szociokulturális különbözőség elegendő ok arra, hogy az idegent furcsának, (sokszor példaértékűnek, máskor nevetségesnek) lássuk.

Mindezt azért szükséges elmondani, mert irodalmi hőseink viselkedése nekünk, magyar olvasóknak, természetesen érthető, de a műfordításban - a célnyelv befogadói oldalán – kiszámíthatatlan reakciókat válthatnak ki. Egy pillanatig sem szabad ugyanis elfeledni, hogy a fordítás olyan szövegre vonatkozik, amely a forrásnyelvi társadalomban (civilizációban) él, és ennek kell olyan érthető variánsát produkálni, amely a célnyelv világába (egy másik civilizációba) visz üzenetet. Egy ismeretlen világ (ismeretlen tények, tárgyak, érzelmek és hitek) képeit kell érthetővé tennie. Van úgy, hogy mindezt könnyen eléri a fordító, van úgy, hogy nehezebben, de bizony az is előfordul, hogy a kultúrák közti különbséget nem lehet fordítással áthidalni.

Charles Zaremba, a magyar irodalom egyik kiváló francia fordítója azt állítja, hogy ahány nemzet, annyi vonatkoztatás lehetséges, de a műfordításban kollektív (nemzet)tudat nem létezik (Zaremba 1993: 27). A fordítói felelősség nem merülhet ki a csupán nyelvi, illetve nyelvészeti ismeretek birtoklásában. Ennél fontosabb követelmény az alapos háttérismeret: a forrásnyelvi alaphelyzet széleskörű ismerete, a tér- és időbeli viszonyok pontos adatainak birtoklása, a fordítandó mű irodalomtörténeti korszakának alapos, összefüggéseiben átlátott értelmezése. A műfordítást csak az aprólékos és részletes tájékozódás viheti sikerre.

Tanulmányomban azt vizsgálom egy terjedelmes korpuszon (öt Mikszáth-mű hét francia fordításán), hogy a magyar irodalmárok által *kollektív szimbólumnak*, illetve *nemzeti sztereotípiának* nevezett jelenségek a célnyelvi befogadói tudatban hogyan jelennek meg, illetve megjelennek-e egyáltalán. Az is érdekel, hogy milyen fordítói eljárás szolgálja leginkább a megnevezett jelenségek célnyelvre ültetésének folya-

matát. A vizsgálódáshoz abból indultam ki, hogy "*a kollektív szimbólum olyan jelkép, amely társadalomtörténeti jelentésénél (sőt jelentőségénél) fogva ágyazódik be a kollektív tudatba, s amely mind metaforikusan, mind reprezentatív színekdochéként tetszőlegesen alkalmazható*" (Link 1991: 18). Vagyis a kollektív szimbólumok nem állnak egyedül, rendszerbe szerveződve nyerik el igazi jelképes funkciójukat. A vizsgált Mikszáth-regényekben és -elbeszélésekben az író stílusára (is) jellemző legfontosabb organikus szimbólumok útját követtem a különböző fordítói variánsokban.

1. Történelmi személynevek – rejtett kollektív szimbólumok

A *Noszty fiú esete Tóth Marival* nagyregényben az író finom utalást tesz a magyar történelem egyik igen fájdalmas eseményére, a Dózsa György vezette parasztfelkelésre. Mikszáth magyarságképének lényege több esetben a magyar történelem eseményeivel való példálózásban ragadható meg. Az említett műben, az egyik szereplő (Poltáry) beszédével kapcsolatban mondja az író, hogy:

"Ha egy darab húst tüzes harapófogóval szakítanak ki belőle, az se lehetett volna kínosabb, mint erre felelni..." (N.F. 163)

"Si l'on avait tenaillé Malinka à l'aide de fers rouges, il n'en aurait pas éprouvé plus de souffrances que de répondre à cette question." (J.N. 146.)

Akkor is így van ez, ha a történelmi személyiség nevéhez nem társul annak jellemzőiről semmilyen kép:

"...úgy be volt szorítva a főispán háta mögött képződött gyűrűben, hogy a kimenettelhez legalább is a *Kinizsi ökleivel* kellett volna rendelkeznie." (N.F. 162)

"...il se trouvait si bien encastré dans le cercle formé derrière le préfet, qu'il lui aurait fallu *les poings d'un champion* pour pouvoir sortir." (J.N. 145.)

Az idézett példák célnyelvi hatáskutatása érdekes, de nem meglepő eredményeket hozott. A megkérdezett célcsoportok (francia anyanyelvű gimnazisták, illetve fordító szakos főiskolai hallgatók) válaszai alapján határozottan állítható, hogy az első példában szereplő *fers rouges* (tüzes harapófogó) emotív hasonlat kissé eleven (szokatlan, barbár) képszerűségén túl történelmi konnotációnak nyoma sincs. Az utóbbi példa a kompenzálás tipikus esete: a fordító kihagyja Kinizsi nevét, de a mondatban betöltött szerepét (Kinizsi az erőbajnok) a *champion* szóval helyettesíti. Az olvasóban fel sem merül egy esetleges történelmi forrás gondolata.

A magyar történelem nagyjai közül Mikszáthnál Mátyás király a legtöbbször említett személy. Az ő alakja azonban a népmesékből ismert sztereotípiák megtestesítőjeként a magyar olvasó számára az *igazságos* jelzővel azonosul, a megkérdezett francia olvasóknak csak a lábjegyzetekből kapott háttérismeretek segítettek az azonosításban.

2. Állatszimbólumok színekdochés funkciójában

Az organikus szimbólumok közé tartoznak az állatszimbólumok, de Mikszáth az állatot kollektív szimbólumként (nemzetet helyettesítő színekdochés funkciójában) ritkán szerepelteti. Nem találkozunk a *brit oroslán*hoz vagy a *gall kakashoz* hasonló erejű jelképekkel. Annál inkább előfordul a ló: „*a magyarság lovas nemzet, a lovas-nomád eredetre utaló általánosan elterjedt toposz viszont elég sűrűn előfordul nála*” (Eckhard 1939: 87). A ló dicséretére, a magyarság lovas nemzeti voltára sok

szólást gyűjt össze Mikszáth, de legalább ennyire érdekes az a jelenség is, hogy Mikszáth kortárs méltatói, lovas-nomád utódnak tekintették magát az író (Herczeg 1928).

Viszont találunk olyan szimbólumot, amely a magyar nemzetet jelölő, történelmébe beágyazódott és jelölő erejével kollektív szerepet kapott. Ez a *turulmadár*, amely az ősmagyar mondavilág sas- vagy sólyomféle madara, és leggyakrabban mint totem vagy mint jelvény fordul elő. Mikszáth azonban társadalomkritikát ír ezzel a jelképpel: az elszegényedett, lecsúszott, talaját veszített magyar nemes elkeseredettségében a kapzsinak és haszonlesőnek kikiáltott gazdag zsidókkal való összehasonlításban lekicsinylően hivatkozik ez utóbbiak nemzeti jelképére, a fenyvesmadárra:

"Ezeknek a *fenyvesmadár* a madaruk, nem mint nekünk a Turul." (S.P.36.)

A fenyvesmadár - más nevén *fenyőrigó* (*Turdus pilaris*) borókásokban élő, nálunk ősszel átvonuló, fehér hasú madár. Jelképes értelemben tehát *nem honos, nem örök magyar*, mint a magyarság jelképeként ismert Turul:

"Leur oiseau, à ceux-là, est la *tourdelle* et non pas le *Touroul*." (P.S.P.35.)

A célcsoport megkérdézett tagjainak jelentéktelen hányada hallott a *tourdelle* (fenyőrigó) létezéséről, a *touroul*-t azonban nem ismerték. Az értelmezést elősegítő vagy megkönnyítő fordítói segítség ebben az esetben elengedhetetlen: nélküle ugyanis a forrásnyelvi mű társadalomkritikája is elvész.

3. Harmadik nyelvű szójátékok fordításváltozatai

Amikor egy harmadik nyelvből átvett (német, latin vagy szlovák) mondatot, vagy belőle alkotott szójátékot kellett felismerni a célnyelvi változatban, a fordítás-szakos hallgatók – egy szlovák népdal fonetikus változatának kivételével - lábjegyzet nélkül is felismerték a tréfás latin pásztornevet (A *hic sum* jelentése *itt vagyok*):

"**Hikszum** Nógrádban lakik a hegyek lábánál..." (T.A. 82)

"**Hicsum** habite dans le comté de Nógrád, au pied des montagnes..." (GHP 76).

Még azt is megjegyezték, hogy a lábjegyzetben megadott fordítói információ (*Sobriquet latin du pâtre: "Je suis là"*) nem feltétlenül segít a latinul nem tudóknak, mert nem azonosítja a latin formát (*hic sum*).

A német eredetű példa is tanulságos volt a felmérés szempontjából. A németül nem beszélő diákcsoport a "Halbrechts!" (T.A. 110.) katonai parancsszót első látásra magyar személynévnek hitte. Itt bizonyíthatóan hatékony volt a lábjegyzet, amelynek információja alapján: "*En allemand dans le texte: "Demi-tour à droite"*". (G.H.P. 100) kontextuálisan is értelmezhetővé vált a német kölcsönszó.

A fentebb említett szlovák népdal : "Jaszom pan, velki pan, toto je moj tulipan" (KH261) csak Mikszáth magyar fordításának közvetett útján vált a regény szerves részévé: "*Úr vagyok, nagy úr vagyok, ez pedig az én tulipánom*" (KH. 261, fordította Mikszáth Kálmán):

"*Je suis le seigneur, le grand seigneur, et voici donc, toi ma tulipe*" (E.M.229)

4. A grammatikai nemek - nyelvtipológiai korlátok a fordításban

Bár a magyarból hiányzik a grammatikai nem kategóriája, az elvont fogalmak igen gyakran valamelyik nemi jelleggel asszociálódnak. Főként a művészi megszemélyesítés során lehet a nyelvtani nemek képzetkeltő erejével hatni. Például a hazának a *corpussal* (Krisztus teste) való metaforikus azonosítása kelthetne **masculin** képzetet, de a franciában ez fordítva van: a *la patrie* nőnemű. A *la Hongrie* mint a haza jelöltje - női alakként interpretálódik. Ezt a nyelvi sajátosságot a magyar és francia közti nyelvtipológiai különbség miatt a fordításban képtelenség érzékeltetni. A magyarban is csak azok az olvasók (lennének) képesek az asszociációra, akik latin ismereteikre támaszkodhatnak. A felmérésben részt vevő csoport tagjaiban ilyen vagy hasonló asszociációknak még a gondolata sem merült fel.

A felsorolt példákon túlmutató, egy sokkal terjedelmesebb Mikszáth mű- és fordításelemzés összegző eredményei azt mutatják, hogy a kollektív szimbólumok és a szűkebb értelemben vett nemzeti sztereotípiák fordítása sokféle nehézségbe ütközik. Ezt a sokféleséget egy egészen konkrét tény magyarázza: a Mikszáth által ábrázolt világnak francia nyelvterületen a maga idejében nem volt társadalmi párhuzama. A magyar irodalom egy későn polgárosodott ország irodalma, míg a nyugat-európai irodalmakat már jó ideje a városi civilizáció uralja. Ez pedig nemcsak a feldolgozott témák, hanem a nyelv kérdése is.

Irodalom

- Baranyi Zs. 1997. Mikszáth magyarságképe. In: *Mikszáth-émlékkönyv*. Horpács: Mikszáth Kiadó.
- Dinzelbacher, P. (szerk.) 1995. *Europäische Mentalitätsgeschichte*. Stuttgart.
- Eckhard, S. 1939. A magyarság külföldi arcképe. In: Szekfű Gyula: *Mi a magyar?* Budapest.
- Herczeg F. 1928. *Mikszáth Kálmán emlékezete*. Budapest.
- Link, J. 1984. Über ein Modell synchroner Systeme von Kollektivsymbolen sowie seine Rolle bei der Diskurskonstitution. In: *Bewegung und Stillstand in Metaphern und Mythen*. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Link, J. 1991. Zum Anteil der Kollektivsymbolik an den Nationalstereotypen. In: Jürgen Link, J., Wülfling, W (Hrsg.): *Nationale Mythen und Symbole in der zweiten Hälfte des 19. Jh.* Stuttgart.
- Nordau, M. 1995. *Paradoxe*. Leipzig.
- Zaremba, Ch. 1993. Les problèmes linguistiques de la traduction littéraire. *Cahiers d'études hongroises*. 5/1993. CIEH, Paris.

Források

Magyar nyelvű művek

(N.F.) Mikszáth Kálmán: *A Noszty fiú esete Tóth Marival*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, 1972.

- (K.H.) Mikszáth Kálmán: *Különös házasság*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, 1972.
- (S.P.) Mikszáth Kálmán: *Szent Péter esernyője*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- (T.A.) Mikszáth Kálmán: *A tót atyafiak*. Budapest: Európa Könyvkiadó. 1994.
- (Z.L.) Mikszáth Kálmán: A zöld légy és a sárga mókus. In: *Mikszáth Kálmán összes művei*. 8. kötet. Budapest: Akadémiai Kiadó. 1958.

Francia nyelvű művek

- (P.S.P) Kálmán Mikszáth: *Le parapluie de Saint Pierre*. Éd. Félix Juven, Paris. 1904. E. Horn fordítása
- (M.V.) Kálmán Mikszáth: *La mouche verte. in Les maitres conteurs hongrois*. Éd. Librairie Francaise, Budapest. 1928.
- (P.S.P) Kálmán Mikszáth: *Le parapluie de Saint Pierre*. Éd. Corvina , Budapest. 1961. Kelemen Imre fordítása
- (E.M.) Kálmán Mikszáth: *Un étrange mariage*. Éd. Corvina, Budapest. 1967. Hubert Montarier fordítása
- (J.N.) Kálmán Mikszáth: *L'histoire du jeune Noszty avec Marie Tóth*. Éd. Corvina, Budapest, 1977. Körössy J. fordítása
- (P.S.P) Kálmán Mikszáth: *Le parapluie de Saint Pierre*. Viviane Hamy, Paris. 1994. Járfás Ágnes fordítása
- (G.H.P) Kálmán Mikszáth: *Les gens du Haut Pays*. Éd. Akvarell, Nyíregyháza, 1999. Chantal Philippe fordítása

A blattolás tanítása egy felmérés tükrében

Veresné Valentinyi Klára

Tanulmányomban egy felmérés eredményét ismertetem, majd a felmérés eredményei és megállapításai alapján néhány következtetést vonok le arra vonatkozóan, hogy hogyan alkalmazható a blattolás a tolmácsolás tanításában.

1. Hipotézis

Felmérésem alapja az volt, hogy a fordítást és tolmácsolást oktató tanárok gyakran adnak blattolási feladatokat a tanulóknak. Teszik mindezt azért, mert feltételezésem szerint a blattolás mint pedagógiai módszer több tolmácsolási készség fejlesztésére alkalmas.

Kutatásom hipotézise az volt, hogy a blattolás az alábbi tolmácsolási fajták és készségek fejlesztésére alkalmas:

- a szinkrontolmácsolás előkészítésére, oktatására (a percepció és a produkció egyidejűsége miatt) (Weber 1990, Viaggio 1995);
- a konszekutív tolmácsolás oktatására (az előadói készség, a jegyzetírás és jegyzetolvasás fejlesztésére) (Weber 1990);
- az általános szövegértés és értelemközpontú tolmácsolás fejlesztésére (Láng 2002);
- a szóbeli kifejezőkészség (a mondatfűzés és a mondatfókusz kifejezésének) fejlesztésére (Láng 2002).

2. A vizsgálat anyaga

A vizsgált alapsokaság a 2004-2005 között Magyarországon tevékenykedő fordítók és tolmácsok, valamint a fordítást és tolmácsolást oktató tanárok véges valódi sokaságaként írható le.

Nagy problémát jelentett, hogy a vizsgálat elkészítésének idején az általam vizsgált alapsokaságra vonatkozóan nem létezett pontos központi adatbázis, amelyre támaszkodni tudtam volna. Ezért összeállítottam egy adatbázist, amelyben 445 fő adatai és elérhetősége szerepelt.

Mivel tehát kutatásomhoz nem álltak rendelkezésre olyan információk, amelyek a populáció mennyiségi és minőségi ismérveire vonatkozó adatokat tartalmazták volna, ezért a reprezentativitást csak a szereplők véletlenszerű kiválasztását biztosító módszerrel, azaz a szisztematikus véletlenszerű mintavétel módszerének alkalmazásával biztosítottam.

3. Vizsgálati módszerek

A vizsgálatához egy kérdőív készült. A kérdőívben szereplő kérdéscsoport a válaszadó véleményére volt kíváncsi. A kérdőív az egyszerű, igen/nem választási lehetőségek mellett lehetőséget adott arra is, hogy a felmérésben résztvevők válaszait

megindokolják, vagy hogy ne válaszoljanak a kérdésre. A kérdőívet kitöltőkhöz külön kérés volt az, hogy azokra a kérdésekre, amelyek nem vonatkoznak a válaszadó szakterületéhez, ne írjanak választ. Ezzel sikerült elérni, hogy minden kérdésben valóban csak a legkompetensebbek véleményei kerüljenek be a felmérésbe.

4. Eredmények

Összesített eredményeimet az alábbi táblázat mutatja.

1. táblázat: A kérdőívet kitöltők megoszlása a kérdésekre adott válaszok szerint

	Igen	Nem	Nincs ilyen tapasztalatom	Összesen
1.A blattolás jó előkészítő gyakorlat a szinkrontolmácsoláshoz.	50%	10%	40%	100%
2.A blattolás jó előkészítő gyakorlat a konszekutív tolmácsoláshoz.	43%	18%	39%	100%
3. A fordítóképzésben a blattolással fejleszthető a szövegértés.	46%	13%	41%	100%
4.A fordítóképzésben a blattolással fejleszthető a mondatfüzés, a megfelelő mondatfókusz.	57%	12%	31%	100%
5.A fordítóképzésben a blattolatással fejleszthető az előadói készség, pl. szép beszéd, megfelelő intonáció.	41%	21%	38%	100%

5. Megállapítások

A többség véleménye szerint:

- a blattolás jó előkészítő gyakorlat a szinkrontolmácsoláshoz és a konszekutív tolmácsoláshoz.
- a blattolással fejleszthető a szövegértés, az értelemközpontú tolmácsolás, a megfelelő mondatfüzés, a mondatfókusz, az előadói készség, a szép beszéd és a megfelelő intonáció.

6. A blattolás tanítása

A kérdőív kiértékelése után nézzük meg, hogyan értelmezhetők eredményeink a tolmácsolás oktatásában.

6.1 Blattolás és a szimultántolmácsolás: miért alkalmas a blattolás a szinkrontolmácsolás oktatására?

A blattolásnál, akár csak a szimultántolmácsolásnál, azonnal kell szóban fordítani a szöveget, ezért a blattolás segít elsajátítani, illetve kialakítani az egyidejű olvasásra és beszédre való képességet.

A szinkrontolmácsolásnál a tolmácsnak az előadó által diktált tempót kell követnie, ám ez a kezdők számára nehézséget jelent. A blattolásnál a hallgató maga választja meg a tempót: blattolhat lassan és javíthatja a gyorsaságát is, közben a számára nehezebb fázisokra (például szövegértésre, a szöveg értelmére, az előadásmódra) koncentrálhatja energiáját (Gile 1995). A blattolás ezáltal lehetőséget kínál az egyéni fejlesztésre, az egyénileg nehézséget okozó készségek korrigálására. Az egyéni tempó megválasztásával a tanuló jobban tud koncentrálni az értelem megragadására: ezáltal előkészíthető az értelemközpontú szimultántolmácsolás, sőt a konszekutív tolmácsolás is.

Mindezek azért tehetők meg, mert a szöveg a hallgató előtt van, memóriája kevésbé van terhelve, így nem kell az elhangzott szövegre emlékeznie. A hallgató előtt lévő szöveg nagymértékben segíti a szövegértést, és különösen hasznos a képzés kezdeti szakaszában: a hallgató előre és hátra tud ugrani a szövegben, ezáltal jobban át tudja fogni a szöveg teljes üzenetét, értelmét.

A memória tehermentesítése miatt a blattolás alkalmas a különböző tolmácsolási stratégiák gyakoroltatására, elsajátítására (kivárás, vattázás, approximáció, szalámitéchnika, anticipáció, interferencia kerülése, monitoring, prevenciók stratégiák (Láng 2002). A blattolásnak további előnye, hogy nincsen semmilyen eszközigénye (pl. tolmácskabin, előadó): csak egy írott szövegre van szükség. Módszertani szempontból is előnyös, mert egyénileg, párban, kiscsoportban, de akár nagy létszámú csoporttal is végezhető.

6.2 A blattolás hátrányai a valódi konferencia-tolmácsolással szemben, azaz mit nem lehet megtanítani blattolással a szinkrontolmácsoláshoz?

A fentiekben láttuk, hogy a blattolás pedagógia szempontból jó előkészítés a szinkrontolmácsolásra. Hangsúlyoznunk kell azonban azt is, hogy mivel egyfajta kommunikatív szimulációs gyakorlatról van szó, bizonyos tekintetben eltér a valódi szinkrontolmácsolási helyzettől, amit érdemes a tanulóknak tudatosítani. Az eltéréseket az alábbi listán foglaltuk össze:

- nem teremtünk valódi konferencia-szituációt, csak imitálni tudjuk a gyakorlatot,
- a szöveg már befejezett, a hallgató ismeri a teljes szöveget,
- a szegmentálást (értelmezési egységekre bontást) segíti az, hogy a hallgató előre megkapja és látja a szöveget, ami a gyakorlatban nem mindig fordul elő,
- lehetőség van arra, hogy a hallgató „csaljon”, azaz vissza- illetve előremenjen a szövegben,
- az olvasás és a beszéd egyidejűsége miatt nagy az interferencia (tükörfordítás, hamis barátok) veszélye,

- nincsen szóbeli input, azaz nem kell megosztani a figyelmet az előadó és a szöveg között,
- mindig az előre leírt szöveget blattoljuk, a szöveg nem tartalmaz a valódi előadásokra jellemző kihagyásokat, ismétléseket, parafrázásokat stb.,
- nincsenek külső, zavaró tényezők, mint például zaj, közbeszólás.

6.3 Blattolás és a konszekutív tolmácsolás: miért alkalmas a blattolás a konszekutív tolmácsolás oktatására?

A blattolás azért alkalmas a konszekutív tolmácsolás oktatására, mert a fordításnak ez a két változata több közös jellemzővel rendelkezik. Igaz, a főbb különbség a blattolás és a konszekutív tolmácsolás között az, hogy a konszekutív tolmácsolásnál szóbeli input tolmácsolásáról van szó, a percepció és a produkció nem egyidejű, és írott szöveg sem áll rendelkezésre. Ám a hasonlóság az, hogy mindkét esetben szóbeli fordítás történik: a közös pont tehát a szóbeli célnyelvi produkció. Ezért a blattolás azoknak a készségeknek a fejlesztésére alkalmas, amelyek a szóbeli produkciós szakaszban szükségesek.

7. Milyen készségek fejleszthetők blattolással?

Ezek a készségek az alábbiak:

- jó szövegértés, értelemközpontú tolmácsolás,
- megfelelő beszédépítés,
- megfelelő mondatfűzés, mondatfókusz,
- jó prezentációs készség, szép beszéd, intonáció,
- megfelelő testbeszéd,
- jegyzetelés,
- stresszkezelés.

7.1 A szövegértés és értelemközpontú tolmácsolás fejlesztése

A szövegértés fejlesztésére alkalmas a „blattolási játék”. A hallgató megkapja a szöveget, és három lépésben leblattolja azt:

1. lépés: leblattolja a teljes szöveget,
2. lépés: leblattolja a teljes szöveget, miközben 80%-ban tömöríti,
3. lépés: leblattolja a teljes szöveget, miközben 30%-ban tömöríti.

Az értelemközpontú tolmácsolás tanítására alkalmas, ha a hallgatóknak először parafrázálniuk kell egy akár idegen nyelven, akár anyanyelven írt szöveget, azaz más szavakkal kell elmondaniuk, majd ezután kell blattolniuk. Közben hívjuk fel a figyelmet a megfelelő mondatfűzésre és a mondatfókusz helyes alkalmazására.

7.2 Beszédépítési ismeretek oktatása blattolással

A blattolás alkalmas a beszédépítési ismeretek elsajátítására, tudatosítására. A blattolásnál a szöveget pragmatikai, szövegnyelvészeti, mondattani, lexikai, nyelvi szempontból előkészítjük, és kiadjuk a szükséges fordítói utasításokat.

A beszédépítési ismereteket úgy gyakoroltathatjuk, hogy egy írásbeli kommunikációra szánt szöveget blattoltatunk két szimulált szituációban: egy formális és egy informális szituációban. A fordítói utasítások kiadása után felhívjuk a figyelmet arra, hogy az eredeti írott szövegben az alábbi változtatásokat kell elvégezni: 1.) a komplex mondszerkezeteket rövidebb mondatokra bontani, 2.) a szokatlan szórendet átrendezni, 3.) a beékelte szerkezeteket külön mondatba tenni, 4.) a kapcsolóelemeket hangsúlyozottabbá tenni (az implicit összefüggéseket explicitté tenni)” (Láng 2002: 170).

7.3 Prezentáció oktatása

A blattolás oktatásánál nagy hangsúlyt fektethetünk a megfelelő előadásmódra. Ez azért fontos, mert a megfelelő előadásmódon múlhat a tolmácsolás. A tolmácsjelölt beszédében törekedjen arra, hogy a hallgatóságnak ne okozzon nehézséget, ha őt hallgatja, a kifejezések a befogadó közönség számára érthetőek és természetesen legyenek, a befogadó közönségtől ne kívánjanak túlzott feldolgozási erőfeszítést.

Mindemellett a hallgató törekedjen a tiszta artikulációra, helyes hangsúlyokra, tagolja a mondanivalóját, ne féljen szüneteket tartani, felnézni a hallgatóságra, ugyanakkor törekedjen a folyamatos beszédre.

Hívjuk fel a figyelmet a helyes légzéstechnikára és hangképzésre, a megfelelő hangerő használatára.

Sokat segít, ha a hallgató blattolását magnóra vagy videóra rögzíti és visszahallgatja magát. A visszahallgatáskor a hallgatók szembesülnek saját blattolásukkal, hibáikkal.

7.4 Megfelelő testbeszéd oktatása

A megfelelő testbeszéd kialakítása blattolással is fejleszthető, ha felállva blattoltatjuk a hallgatókat.

7.5 A jegyzetelés és jegyzetolvasás oktatása blattolással

A konszekutív tolmácsolásnál nagy szerepet kap a jegyzetelés. A blattolással fejleszthetjük a konszekutív tolmácsolásnál szükséges jegyzetelési technikát és a jegyzetolvasási technikát.

A jegyzetelési technikát úgy fejleszthetjük, ha egy tanuló leblattol egy szöveget, miközben a többiek jegyzetelnek.

Mivel a szöveg blattolási tempóját a tanuló maga is szabályozhatja, lassíthatja, vagy gyorsíthatja, ezért a jegyzetelés graduáltan is gyakoroltatható a blattolással. Kezdetben lassabb blattolást kérünk, később gyorsítjuk a tempót, így nehezítjük a jegyzetelést is.

A szöveg prezentálásakor, azaz a jegyzetolvasásakor tulajdonképpen blattolunk: jegyzeteinket egyidejűleg olvassuk, megértjük (szövegértés) és beszédprodukción végzünk. A jegyzetolvasási gyakorlatoknál is fektessünk hangsúlyt a megfelelő testtartásra, helyes légzéstechnikára és hangképzésre, a jegyzet helyes szögben és távolságban tartására.

7.6 Stresszkezelés tanítása blattolással

A nyilvános szereplés a stressz szintjének megemelkedésével jár együtt, ami gátolja a kognitív funkciók működését (Searlman & Herrman 1994).

A stressz kezelése idővel és gyakorlattal elsajátítható, ennek azonban az egyik feltétele az, hogy a tanulónak minél többször legyen alkalma előkészített és rögtönzött beszédek tartására, illetve tolmácsolására közönség előtt. Ennek gyakorlására alkalmas a blattolás, hiszen az, hogy a hallgató kezében tarja a szöveget, biztonságérzetet nyújt neki, ami csökkenti a stresszt.

Módszertani szempontból hasznos, ha a blattolásnál a hallgatók időnként felállnak, ami segíti a hallgatókat abban, hogy megszokják az alkalom szertartásosságát, és az ezzel járó stresszt (Weber 1990: 52).

Irodalom

- Gile, D. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Gutt, E. A. 1991. 2000. *Translation and Relevance: Cognition and Context*. Oxford: Basil Blackwell.
- Láng, G. Zs. 2002. *Tolmácsolás felsőfokon. A hivatásos tolmácsok képzéséről*. Budapest: Scholastica.
- Láng, G. Zs. 2005. A blattolás tanítása. Elhangzott: Budapest: ELTE, FTK. *Fordítók és Tolmácsok Napja Konferencia*.
- Searlman, A. & Herrmann, D. 1994. *Memory from a broader perspective*. New York: McGraw-Hill.
- Seleskovitch, D. 1975. *Language, langue et mémoire. Etudes de la prise de notes en interprétation consécutive*. Paris: Minard.
- Viaggio, S. 1995. The Praise of Sight Translation (and Squeezing the Last Drop Thereout of). *The Interpreters' Newsletter*. Vol 1. 33- 42.
- Weber, K.W. 1990. The Importance of Sight Translation in an Interpreter Training Program. In: Láng, Zs. (szerk.) 1995. *ATA Interpreting-Yesterday, Today and Tomorrow*, Vol. IV.

VII. Kontrasztív nyelvészet

Emotív jelentésű magyar igékkel alkotott határozói igeneves szerkezetek és angol megfelelőik kontrasztív vizsgálata

Aradi András

1. A magyar emotív igék főbb jellemzői és néhány nyelvhasználati sajátosságuk

1.1 Az elemzéseim középpontjában álló emotív jelentésű magyar igecsoporthoz fő tulajdonsága, hogy adott mondatjelentés kifejezésére az igecsoporthoz a jelen idejű ragozott igealak szerepét az állítmányi határozói igeneves szerkezet (*létige* + *-va*, *-ve*) veszi át. Az ilyen típusú szerkezetek lexikai, szintaktikai és jelentéstani sajátosságait elemeztem egy korábbi cikkemben (Aradi 2004), most a téma kontrasztív irányú kiterjesztését kísérelm meg, elsősorban azért, hogy megerősítést kapjunk: a hasonló jelentésű igék más nyelvekben, így az angolban is sajátos, elkülönült csoportot képviselnek. Az igecsoporthoz olyan intranszitiv igéket sorolok, mint például *felháborodik*, *elkeseredik*, *megdöbben*. Tekintsük meg az (1) - (3) példákat

- (1) a. *Felháborodom, hogy máig sem válaszoltak a beadványotokra.
Fel vagyok háborodva, hogy máig sem válaszoltak a beadványotokra.
- (2) a. *Elkeseredem, hogy rossz hírek érkeztek a barátainktól.
El vagyok keseredve, hogy rossz hírek érkeztek a barátainktól.
- (3) a. *Megdöbbenek, hogy csak most szólsz az elhatározásodról.
b. Meg vagyok dőbbenve, hogy csak most szólsz az elhatározásodról.

A példasor a) mondataiban a főmondatok igehasználata helytelen, a b) mondatokban egyértelműen jó. Az igecsoporthoz tartozó igék esetében tehát a létigés határozói igenév használata alapvetően nem választási lehetőségként, hanem használati szükségyszerűségként merül fel, ha az igei szerkezet **a beszéd jelen idejében is fennálló vagy éppen akkor bekövetkező érzelmi állapotot, állapotváltozást fejez ki**. Az érzelmi állapot, érzelmi viszonyulás kiváltó okát mondatainkban a mellékmondat fogalmazza meg, mely adott esetben megjelenhet a főmondati ige szerkezet bővítményeként is: *El vagyok keseredve a barátainktól érkezett rossz hírek miatt*.

1.2 Az érzelemkifejező igeneves szerkezetek konkrét, már bekövetkezett esetekre, helyzetekre vonatkoznak, szembevetendő a körülmények egyszerűsége, az általánosítás hiánya. Az előbb megfogalmazott szabály tehát csakis akkor érvényes, ha a csoport igéit ilyen típusú helyzetekben – mintegy aktualizálva, alkalomszerűen – használjuk. Ha mondataink általános érvényűek, ill. a valamely kiváltó ok hatására bekövetkező érzelmi-indulati állapotváltozást általános érvényűen akarjuk megfogalmazni, akkor a ragozott igealak használatára vonatkozó megszorító-tiltó szabály nem érvényes, a ragozott igealak és a határozói igeneves forma egyaránt használható:

- (4) *Mindig felháborodom* } , ha emelik a bérletek árát.
Mindig fel vagyok háborodva
- (5) *Mindig meghökkenek* } , ha nem ismerik ezt az idézetet.
Mindig meg vagyok hőkkenve

2. A határozói igeneves szerkezetek használatával, nyelvhelyességi kérdéseivel úgy általában nem kívánok foglalkozni. Fontos megjegyeznünk azonban, hogy az emotív igék esetében nem az ajánlott nyelvhelyességi megfontolásokat kell végigjárunk, vagyis: ha egyáltalán helyes az igenévi forma “milyen kifejezésbeli haszna, többlete van a ragos igealakkal szemben?” (Grétsy, Kemény 2005: 224), hiszen az anyanyelvi beszélő eleve ezt - az igenévi formát - választja. Azaz egyetlen - nem kevés - haszna, többlete: a nyelvi helyesség, az elfogadhatóság (a ragos alakkal szemben; vö. továbbá Szepesy 1986). Hacsak nem helyettesítjük más szóalakkal, felhasználva az adott jelentést hordozó szótót.

Ezt a lehetőséget mutatja (6), ahol az ige tranzitív párja vagy ennek folyamatos melléknévi igeneve áll a főmondatban.

- (6) *Felháborít/Felháborító, hogy nem fogadták el a pályázatodat.*

A csoport igéinek többsége kínálja ezt a lehetőséget, vagyis a tranzitív igével való helyettesítést a mondatjelentés lényeges változása nélkül. Így szabályosnak mondhatók az olyan kapcsolatok, mint *vki elkeseredik vmi miatt - vmi elkeserít vkit*.

2.1 Az előbbi viszonyításokból kiindulva nézzük meg röviden a csoporthoz tartozó igék egy-két további feltűnő jelentésbeli, mondattani és alaktani sajátosságát. A (7) pont tartalmazza az ide sorolható igéket, valószínűleg nem hiánytalanul, és bizonyos alcsoportokat is elkülönít. A további jellemzések elsősorban és megszorítások nélkül az A) alcsoportra vonatkoznak. (Megjegyzem, hogy a csoportosítás nem teljesen egységes szempontú.)

- (7) A) *elcsügged, elképed, elkeseredik, feldühödik, felháborodik, kétségbeesik, kiábrándul, megbántódik, megbotránkozik, megdöbben, meghatódik, meghökken, megijed, meglepődik, megrémül, megrendül, megreppen, megsértődik*
- B) *megilletődik, megrökönyödik, megütközik*
- C) *begyullad, kiborul, kikészül, lelombozódik*
- D) *megnyugszik, megkönnyebbül*

A csoportok igéi emotív jelentésűek, s többségük jelentésére leginkább az jellemző, hogy semleges/pozitív érzelmi állapotból negatív irányba kizökkent érzelmi, indulati állapotot jelölnek, ennek része lehet erkölcsi viszonyulás is. (Ez a “kizökkenés” még a pozitív jelentésű igékre is érvényes: *meghatódik, megilletődik*.)

2.2 Általános jellemzésük után nézzük, hogy az emotív igék négy alcsoportjának elkülönítésében milyen meggondolások érvényesültek.

Az **A**) csoport minden igéjének van tranzitív párja, vagyis a (6) példában bemutatott tranzitív igés helyettesítés – ragozott igealakokkal – esetükben mindig elvégezhető. Megjegyzendő azonban, hogy a tranzitív igék (folyamatos) melléknévi igenévi formája nem mindig alkalmas a helyettesítésre: *meg vagyok rémülve, hogy ...* – *megrémít, hogy ...* – **megrémítő, hogy ...*

A **B**) csoportba sorolt három ikés igének nincs (emotív jelentésű) tranzitív párja; emotív jelentésük alapvetően másodlagos fejlemény.

A **C**) csoport igéinek elkülönítése csupán stilisztikai szempontból indokolható, stílusminősítésük az ÉKsz. (és a MSzkt.) szerint: bizalmas használatú. A *begyullad* kivételével van – az adott emotív jelentésben is használatos – tranzitív párjuk, melyek lehetővé teszik az **A**) csoporttal kapcsolatban említett szinonim helyettesítést.

A **D**) csoport két – rokon jelentésű – igéjét mindenekelőtt szintaktikai viselkedésük alapján (a létige + határozói igenévi forma kötelező megjelenése a konkrét, alkalmoszerű használatban) sorolom az emotív igék közé. Az **A**) - **C**) csoportba tartozó emotív igék többségétől elkülöníti őket, hogy pozitív (vagy semleges) érzelmi állapot kialakulására/visszaállítására utalnak, és a jelzett állapotváltozás tartósabb lehet, mint más emotív igék által jelölt érzelmi megnyilvánulások esetén.

2.3 Lexikai-szintaktikai szempontból figyelmet érdemel, hogy a (7) **A**) csoport minden igéjének van tranzitív párja, és mint láttuk, az igepárok tagjai egymással felcserélve szabályos mondat szerkezeti változást eredményeznek. Feltűnő azonban, hogy e tranzitív igékkel - négy kivételével - nem alkothatunk létigés határozói ige-neves szerkezetet:

- (8) a) *el vagyok keseredve* – **el vagyok keserítve; kétségbe vagyok esve* – **kétségbe vagyok ejtve*
 b) **De:** *meg vagyok bántva, meg vagyok hatva, meg vagyok sértve, meg vagyok lepve*

A kivételekről: *meg vagyok bántva, meg vagyok sértve* stb.: ezek az igék eredeti jelentésüket tekintve valamilyen fizikai hatás kifejezői lehettek.

2.4 Szótani-alaktani szempontból legfeltűnőbb, jellegadó tulajdonságuk, hogy mindegyikük igekötős ige, s joggal vetődik fel ezen igék, ill. mondatbeli használatuk akcióminőségének kérdése. Igekötős mivoltuk szorosan összefügg jelentésük állapotváltozás mozzanatával, az érzelmi attitűd beálltának jelölésével. Az igekötők tehát nem az emotív állapot befejezettségét, hanem az érzelmi állapot bekövetkezését, "a kezdet megtörténtét" jelölik (vö. Kiefer 1983: 164). Jellemző az is, hogy ezen igék többsége nem is állhat igekötő nélkül:

- (9) a) **képed, *keseredik, *hatódik, *lepődik*
 b) *? döbben – döbbent arccal, ? ijed – ijedt hangon; ? rémül – rémült tekintettel*

Szili Katalin a *meg-* igekötő kapcsolódásairól írt tanulmányában foglalkozik az ilyen “alapige nélküli” *meg-* igekötős igékkel, utalva az igekötő új szót létrehozó, esetenként kényszerű viselkedésére (Szili 1988: 355).

3. Angol nyelvi vonatkozások, magyar – angol összevetés

3.1 A vizsgált emotív igéink határozói igeneves szerkezeteinek és a megfelelő angol nyelvhasználati formáknak az összevetéséhez célszerű kiindulásként kínálkozik a lexikai-jelentéstani szempont: a csoporthoz tartozó magyar igék angol szótári megfelelőinek áttekintése, majd mondatbeli használatuk vizsgálata. Az áttekintéshez bizonyos előfeltevésekkel kezdhünk hozzá, szem előtt tartva magát az összevetést motiváló néhány szempontunkat és a hozzájuk tartozó kérdéseket. Vagyis: mutatnak-e valamilyen jellemző formai sajátosságot az ekvivalens angol szótári egységek, illetve mondatbeli használatuk együtt jár-e valamilyen jellegzetes szintaktikai szerkesztésmóddal, és a nyelvreírás számára jelentenek-e valamilyen önálló, elkülönült formai vagy jelentéstani kategóriát?

3.2 Ha szemügyre vesszük az elemzett magyar igék angol szótári megfeleltetéseit az Akadémiai Kiadó nagyszótárában (Országh et al. 1998; lásd *Melléklet*), az alábbi főbb megállapításokat tehetjük: a listánkban összegyűjtött 28 magyar ige szócikkében az angol ekvivalensek között mindegyik esetben szerepel összetett igei szerkezet. Sőt ezek a szócikkek belül megadott szinonim jelentésű formák között többségben vannak, mindössze négy esetben előzi meg az összetett formákat egyszerű (vagy előljárós) igével történő megfeleltetés.

3.3 Az összetett igei szerkezet a kifejezés jelentését hordozó – többnyire igéből származó – lexikai elemből és a szerkezet nyelvtani, mondatbeli szerepét kijelölő segédigei összetevőből áll. A jelentést hordozó szóalak a szerkezetek többségében befejezett melléknévi igenévi forma (*-ed* participle) vagy melléknévi jelentésű szó. Egyetlen igénk angol megfeleltetésében nincs befejezett igenévi forma, ez a tárgyalt ige-csoport határterületére helyezhető *megnyugszik* ige. Az angol szerkezet formális igei összetevője a *be* létigén kívül vagy helyett néhány további – az adott szerkezetben – kopula szerepű ige: *become, get, grow, feel, stand, take*.

3.4 Az angol szerkezetek mondatbeli használatát vizsgálva Jan Svartvik (1966) megállapításából indulunk ki, amely szerint formai szempontok alapján minden *be + Ven* (létigéből és befejezett melléknévi igenévből álló) kifejezés passzív szerkezetnek tekinthető. Mivel a kopula szerepű egyéb angol igék a létigéhez hasonló funkciót tölthetnek be az igenévi forma előtt, megállapíthatjuk, hogy emotív igéink állítványi határozói igeneves szerkezeteinek az angolban passzív mondat szerkezeti formák felelnek meg, pontosabban – egyetlen kivétellel – passzív mondat szerkezeti formák is megfeleltethetők nekik.

3.5 Ezek a szenvedő szerkezetek azonban az angol nyelv passzív mondatai között jól elkülöníthető, sajátos tulajdonságokat mutató csoportot alkotnak.

A J. Svartvik által kialakított rendszerezésben a *quasi-agentive*, „ál-ágensi” megjelölést kapták. A megnevezés arra utal, hogy a szerkezet igenevéhez az alapige

vonzataként különböző előjárás bővítmények tartozhatnak, amelyek azonban rendszerint nem valódi cselekvőt/ágenst képviselnek (*kvázi-ágensek*):

- (10) *We are amazed at her knowledge of French literature.*

Kapcsolódhatnak *by* előjáróval is a szerkezethez, de nem élő jelentésűek, és rendszerint oksági kapcsolatban állnak a passzív igei szerkezetek jelentésével:

- (11) *We are startled by her question.*

További sajátossága ezeknek a szerkezeteknek, hogy előjárás bővítményeik helyett *that* kötőszós mellékmondat is tartozhat hozzájuk:

- (12) *I am astonished that you have never been to Paris. it was sold.*

- (13) *I am disappointed that*

3.6 Svartvik munkájából – melynek részletesebb bemutatására a hazai forrásokban F. Kepecs Ágnes tanulmányai vállalkoznak (pl. F. Kepecs 1986) – csak az igecsoportunkat érintő fő megállapításokat és a rendszerezés alapvető szempontjait emelem ki. Ezek szerint a passzív mondatok típusai egy skála mentén helyezhetők el, amelynek fokozatai a passzív mondatok aktív mondattá átalakíthatóságát jelzik, így ebből a szempontból rangsort alakítanak ki közöttük. A skála felső részén elhelyezkedő típusok esetében az aktív átalakítás megkötések nélkül lehetséges, és a *by* előjáróval bevezetett ágens használata nincs korlátozva.

3.7 Az általunk vizsgált csoport helye a skála alsó harmadában van, a *kvázi-ágenssel* bővíthető passzív szerkezetek emotív típusát képviseli. A csoport fontos jellemzője, hogy az ide tartozó kifejezéseknek igei és melléknévi tulajdonságaik egyaránt vannak. Igei vonásuk, hogy körükben az aktív transzformáció általában lehetséges:

- (14) a) *I was a bit surprised at her behaviour.*
b) *Her behaviour surprised me a bit.*

Lényeges melléknévi tulajdonságuk az állapotjelölő, statikus jelleg. A kifejezések befejezett igenévi formái számos esetben önálló melléknévi jelentéssel is szótározva vannak: pl. *distressed, offended, terrified* etc. Ez tulajdonképpen azt jelzi, hogy a szerkezetek passzív besorolásában nem csekély mértékben a formai szempont érvényesül.

4. Az összetett formákkal való szótározással érintkezik az a magyarázatot kívánó tény is, hogy a vizsgált magyar igecsoporthoz kivétel nélkül intranszítív igeik tartoznak, mondatbeli megfeleltetésük az angolban passzív szerkezettel történik, ugyanakkor – mint ismeretes – az angol szenvedő szerkezetek tranzitív, illetve előjárós (tárgyas) igékből alkothatók. Ez a szabályszerűség valójában nem sérül, nem is sérülhet a szerkezetek megformálásakor és mondatbeli használatuk során. A magyar intranszítív igeik ekvivalens angol szerkezeteiben megjelenő *-ed* participle formák alapigéi ugyanis tranzitív jelentésű igeik, és ami igen lényeges vonás: többségüknek csak

transzitiv jelentése van, nincs is intranszitiv párja. Ebből az is következik, hogy a magyar intranszitiv igéknek megfelelő passzív formájú összetett angol kifejezések a jelen esetben tulajdonképpen a hiányzó intranszitiv vagy reflexív (visszaható) jelentést pótolják, a hiányzó reflexív jelentést hordozó lexémát helyettesítik. Ezt a valószínűleg visszaható jelentést tehát az angol egy összetett igei formával valósítja meg, melynek jelentéshordozó eleme a tulajdonság jelölésére is alkalmas befejezett melléknévi igenév. A szerkezet kettős, igei és melléknévi természete és a passzív skálán elfoglalt helye lényegében ezzel magyarázható.

5. A magyar és az angol emotív igei csoportokról, illetve mondatbeli szerkezeteikről külön-külön adott rövid leírás és a vázlatos összevetés során megfogalmazott jellemzés alátámasztják, hogy jelentéstani szempontból és szintaktikai viselkedésüket tekintve az emotív igék jól elkülöníthető, önálló csoportot alkotnak a két nyelv rendszerében és nyelvhasználatában. Végül J. Svartvik magállapításait idézem, melyeket alapvető munkájában az emotív passzív angol formákról tett, s amelyek, úgy gondolom, érvényesek párhuzamos magyar megfelelőikre is:

Emotive passives constitute a homogeneous class, and it is interesting that its defining syntactic characteristics are matched by semantic similarity ... The verbs of this class have the property of being connected with a specific human «reaction». (Svartvik 1966: 148)

Irodalom

- Aradi A. 2004. Egy emotív jelentésű igecsoport néhány nyelvhasználati sajátossága. *Nyelvtudományi Közlemények*. 101. kötet. 152-159.
- F. Kepecs Á. 1986. A Contrastive Analysis of English Passive Structures and their Hungarian Equivalents. In: Stephanides, É. H. (szerk.) *Contrasting English with Hungarian*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 23-87.
- Grétsy L., Kemény G. 2005. (szerk.) *Nyelvművelő Kéziszótár*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kiefer F. 1983. *Az előfeltevések elmélete*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Országh L., Futász D., Kövecses Z. 1998. *Magyar-angol nagyszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Svartvik, J. 1966. *On Voice in the English Verb*. The Hague: Mouton.
- Szepes Gy. 1986. *Nyelvi babonák*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.
- Szili K. 1988. Szabályok és szabálytalanságok a meg-igekötő kapcsolódásában. *Magyar Nyelvőr* 112. 348-357.

Melléklet

Magyar emotív igék angol ekvivalensei

(Forrás: Ország L. – Futász D. – Kövecses Z.: Magyar – angol nagyszótár, 1998.)

- A) **elcsügged:** *despair, become dejected/discouraged*; **elképed:** *be staggered/dumbfounded*; **elkeseredik:** *become embittered/grow desperate*; **feldühödik/felbőszül:** *fire up, get/become furious, be enraged*; **felháborodik:** *be indignant, be shocked/infuriated*; **kétségbeesik:** *despair, give way to despair, be dispirited/distressed*; **kiábrándul:** *get disappointed, feel deceived*; **megbántódik:** *be offended, take offence/umbrage*; **megbotránkozik:** *be scandalized, be(come) indignant*; **megdöbben:** *start (at sg), be startled/amazed/astonished*; **meghatódik:** *be touched/affected/moved*; **meghökken:** *be taken aback, be discounted, stand perplexed*; **megijed:** *be/get frightened/scared*; **meglepődik:** *be astonished/surprised*; **megrémül:** *take fright, be terrified*; **megrendül:** *be shaken/shocked/overwhelmed*; **megretten:** *take fright, get frightened, be horrified*; **megsértődik:** *be offended, get hurt*;
- B) **megilletődik:** *be moved/touched/affected*; **megrökönyödik:** *stand dumbfounded/aghast, get/be bewildered*; **megütközik:** *be shocked/scandalized, be(come)indignant*;
- C) **begyullad:** *get scared, take fright*; **kiborul:** *get/become upset*; **kikészül:** *be worn out*; **lelombozódik:** *get down in the dumps, get dumpish/dumpy. be bummed (out) US*;
- D) **megnyugszik:** *relax, calm down*; **megkönnyebbül:** *feel relief/relieved*

Melléknévi valencia kétnyelvű magyar szótárakban

Gaál Zsuzsanna

1. Bevezetés

Bár Chomsky és a nevével fémjelzett generatív nyelvészet a XX. század kétségtelenül meghatározó kutatási irányzata a nyelvészetben, legalább olyan nagyhatású és jelentős – legalábbis a német nyelvészetben – a dependencia- s az ehhez kapcsolódó valencia-elmélet. Tudománytörténeti előzményeit Ágel Vilmos *Valenztheorie* (2000) című alapműve részletesen taglalja. Az elmélet fejlődését, eredményeit számos kutató felhasználta, alkalmazta, s nem csak a német, hanem a magyar nyelvre is. Egyoldalúságot mutat azonban a valencia-kutatás a szófaji megoszlásban: míg az igei, ill. főnévi valencia jól kidolgozott (ld. valenciaszótárak mind német, mind magyar kiinduló nyelvvel), addig a melléknévi valencia kevés kivétellel igen elhanyagoltnak mondható. A következőkben megkísérlem megadni a melléknévi valencia meghatározását (2-3.), majd megvizsgálom a lehetséges szintaktikai funkciókat úgy, hogy néhány példa alapján, ha csak szemléltetésképpen is, bemutatom a melléknévi valencia szótári reprezentációját. (4). Összegzésként egy lehetséges melléknévi valenciaszótár tervezetét, elméleti-gyakorlati vonatkozásait kívánom felvázolni (5).

2. Valenciaelmélet

Az utóbbi néhány évtizedben a valenciakutatásban két számottevő tendencia ismerhető fel:

- a) a valenciafogalom kiterjesztése a szintaktikai szintről a szemantikaira, majd a pragmatikai nyelvi szintre,
- b) szófaji kiterjesztés, hiszen az eredetileg kizárólag igei valencia-kutatás kibővült a főnévi és a melléknévi valencia vizsgálatával.

Már a valencia fogalmi meghatározása is problémákat vet fel; az eltérő valencia-meghatározásokra vegyünk két eltérő státusszal rendelkező definíciót.

1. Tradicionális valencia: „Valenz ist die Fähigkeit eines Lexems (z.B. eines Verbs, Adjektivs, Substantivs), seine syntaktischen Umgebungen vorzustrukturieren, indem es andere Konstituenten im Satz Bedingungen bezüglich ihrer grammatischen Eigenschaften auferlegt.” Bußmann (1990: 824).

2. Jacobs szerint a valencia: „Der Begriff 'Valenz' ist eine Sammelbezeichnung für eine Reihe von ausdrucksinhärenten Selektionseigenschaften, die eigenständig sind, aber in prototypischen Fällen gemeinsam vorliegen und darüber hinaus in empirischen Implikationsverhältnissen stehen [...]” (Jacobs 1994: 95). A legújabb szakirodalom a valencia fogalmát további specifikációkkal adja meg: *Valenzpotenz*, *Valenzrealisierung*, amint azt Ágel (2000)-ben találjuk.

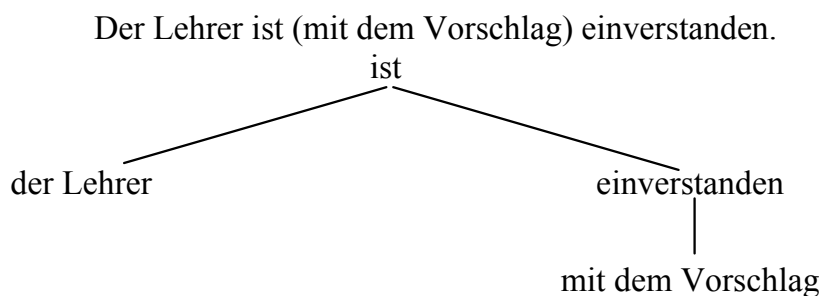
3. A melléknévi valencia

Definíció szerint a melléknévi valenciára igaz, hogy ez a szófaji kategória (is) rendelkezik azzal a képességgel, hogy szintaktikai környezetét előre meghatározza, strukturálja. A melléknév az a szófaji kategória, amelyben – az igéhez hasonlóan – a szemantikai predikátumok leginkább lexikalizálódnak.

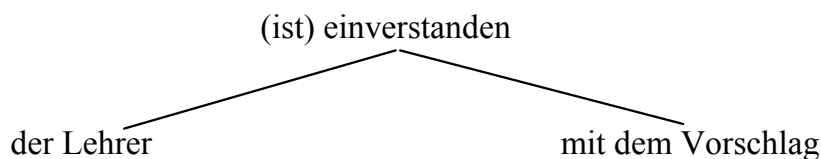
Der Hund beißt.

Der Hund ist bissig.

A melléknévi valencia vizsgálata során újra és újra felmerül a valenciahordozó meghatározásának kérdése. (kopula vs. predikatív melléknév)



1. ábra
Kopula két aktánssal



2. ábra
Predikatív melléknév, a kopula csak közvetítő

4. Valenciainformációk a kétnyelvű szótárakban

Amint azt a bevezetőben jeleztem, ebben a fejezetben azt kívánom bemutatni, hogy az eddigi valenciakutatás eredményei miképpen jelennek meg kétnyelvű szótárakban.

A melléknévi valencia szótári reprezentációját a következő magyar kétnyelvű szótárakban mutatom be:

H/F/U – D-U = Halász, Előd / Földes, Csaba / Uzonyi, Pál (1998, 2000²): Deutsch-ungarisches Grosswörterbuch. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Hessky – D-U = Hessky, Regina (Hg.) (2000): Deutsch-ungarisches Handwörterbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó – Grimm Kiadó.

Laczik, Mária / Mihálovics, Árpád / Szabó, Tibor / Székely, Gábor (Szerk.: Székely Gábor) (1989): Melléknévi vonzatok és mellékneves szószerkezetek öt nyelven. Budapest: Tankönyvkiadó.

A szótári reprezentációra kiválasztott szótári egységek eltérő valenciaértékkel rendelkeznek:

alt – egyértékű melléknév
 ähnlich – két-(három)értékű melléknév

A mintául vett szócikkek valencia-leírásában azt is megfigyelhetjük, hogy a többértékű valenciával rendelkező egységek szótári reprezentációja szótáranként más-más képet mutat. Ennek elsődleges oka az, hogy a szótárkészítők praxisorientált lexikográfiai munkájuk során eltérő valenciaelméletet tettek meg a készülő szótár elméleti háttereként.

1. táblázat: Valenciaiinformációk a kétnyelvű szótárakban

A vizsgált szótár	Szócikk	Szintaktikai funkció
Hessky / D-U	alt, älter, ältest- <mn> 1. öreg, idős <i>ein alter Mann/Baum/Hund</i> <i>sich alt fühlen</i> 2. vmilyen korú + Akk. <i>Ein drei Wochen alter Säugling</i> <i>Wie alt bist du?</i> 3. régi <i>alte Möbel</i> <i>eine alte Erfahrung</i> <i>die alten Geschichten</i>	+ Attr. + Adv. + Attr. + Präd. + Attr.
H/F/U D-U	alt ("~er, ~est) mn 1. a. öreg, idős, koros, vén b. ősi, ódon c. ócska, elhasznált d. öreg, tapasztalt, kipróbált <i>ein alter Fuchs, altes Brot eine alte Weisheit</i> <i>Der Bart macht alt. A szakáll öregít.</i> <i>Er ist alt.</i> <i>Hier werde ich nicht alt. Itt biztosan nem fogok megöregedni /gyökeret ereszteni.</i> <i>Heute werden wir nicht alt. Ma korán lefekszem.</i> 2. régi, változatlan <i>die alte Geschichte</i> 3. hajdani, egykori	+ Attr. + Attr. + Adv. + Präd. + Präd. + Präd.. + Attr. + Attr.

	<i>das alte Jahr</i> 4. vmilyen korú/idős <i>Wie alt bist du?</i> ...	+ Präd.
Székely/ M-A-F-N-O	1. öreg vki vmi(jé)ben <i>-Testben/lélekben. – alt in einer Sache.</i> <i>In seinem Inneren ist er alt.</i> <i>Sein Körper ist alt.</i> 2. vki vkihez/vihez <i>zu alt für jn/für eine Sache</i> <i>- Öreg ő már ehhez a lányhoz. Er ist zu schon alt für dieses Mädchen.</i> 3. vki vmire <i>~ a tanulásra. Er ist alt zum Lernen.</i>	+ Präd. + Präd. + Präd.

2. táblázat:

A vizsgált szótár	Szócikk	Szintaktikai funkció
Hessky / D-U	lähnlich <mn> <i>auf ähnliche Weise</i> <i>sich ~ verhalten</i> <i>jm ~ sein/sehen</i> 2ähnlich D <elölj> <i>Ähnlich seinem Vater</i> <i>entschied er sich für</i> <i>diplomatische Laufbahn.</i> <i>Apjához hasonlóan a diplomáciai pálya mellett döntött</i>	+ Attr. + Adv. + Präd. + Adv.
H/F/U D-U	ähnlich mn <i>~e Interessen</i> <i>das ist so ~ wie...</i> <i>er sieht mir ~ hasonlít rám</i>	+ Attr + Präd. + Präd.
Székely/ M-A-F-N-O	hasonlatos 1. vki/vmi vkihez/vmihez <i>ähnlich jm/einer S. (D)</i> <i>Er ist mir ähnlich.</i>	+ Präd.

A vizsgálat kizárólag arra vonatkozik, vajon a kiválasztott szótárak mennyiben adnak egyértelmű képet a valenciainformációkról, nevezetesen a melléknévi valenciáról, a melléknév lehetséges szintaktikai funkciójáról. A melléknév három szintaktikai funkcióban állhat: a. jelzői (Attr.), b. állítmányi (Präd.), c. határozói (Adv.) szerepben. A táblázatok azt mutatják, hogy bár mindhárom szintaktikai funkció adott a vizsgált szótárakban, funkció szerinti megoszlásuk eltérő. A német-magyar szótárakban túlsúlyban van a jelzői szerep, az állítmányi mellett a határozói funkciót elnagyoltan találjuk. A magyar-idegen nyelvű szótárban még egyenletlenebb a megoszlás: a nyelvi példák szinte kizárólag az állítmányi funkciót demonstrálják, elvéve találunk példát a többi szintaktikai funkcióra.

Az adatok (alulreprezentált struktúrák) azt bizonyítják, hogy a melléknévi valencia kimerítő, egységes szempontrendszer alapján történő vizsgálata még várat magára. További vizsgálati paraméter lehet a valenciaérték, szófaji besorolás (participiumok kérdése), képzett vagy nem képzett melléknevek. Ez érinti természetesen a lexikográfia területét is, hiszen ez a problémafelvető vizsgálat jelen esetben kétnyelvű szótárakat vizsgált. Nem tértem ki azonban az ún. nyelvészeti szótárakra. Erre vonatkozóan német minta ugyan van, de kétnyelvű (magyar-német vagy német-magyar) melléknévi valenciaszótár nincs. További kutatási lehetőségnek tekinthetjük tehát egy kétnyelvű melléknévi valenciaszótár létrehozását, amellyel nagyban hozzájárulhatnánk a valenciatipológiai kutatásokhoz.

Irodalom

- Ágel, V. 2000. *Valenztheorie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bassola, P. 2005. *Kontrastive Fallstudie: Deutsch-Ungarisch*. HSK Valenz 2. Teilband. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Bußmann, H. 1990. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner Verlag.
- Helbig, G. 1992. *Probleme der Valenz- und Kasus-theorie*. Tübingen: Niemayer Verlag.
- Jacobs, J. 1994. *Kontravalenz*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.

Szótárak

- Halász, E., Földes, Cs., Uzonyi, P. 1998. *Deutsch-ungarisches Grosswörterbuch*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hessky, R. et al. 2000. *Deutsch-ungarisches Handwörterbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó – Grimm Kiadó.
- Laczik, M., Mihalovics, Á., Szabó, T., Székely, G. (Szerk.: Székely G.) 1989. *Melléknévi vonzatok és mellékneves szószerkezetek öt nyelven*. Budapest: Tankönyvkiadó.

A főnévi többes szám néhány szemantikai sajátosságáról

Laczik Mária

A főnévi szám kategória az egyes és többes szám morfológiai és szemantikai opozícióján alapszik. A szám morfológiai sajátossága az esetek paradigmájában fejeződik ki, szemantikai vonásai pedig, a mennyiségről, a megszámlálhatóságról való reális elképzelésen alapulnak. Azon főnevek esetében, amelyeknél szemantikailag kizárt a megszámlálhatóság ténye, hiányzik a szám kategória szerinti felosztás. A többes szám kategóriájával alapvetően összefügg – szemben az egyes számról való elképzeléssel – a főnévvel megnevezett élő vagy élettelen dolog nagyobb mennyiségű, de egynél mindenképpen nagyobb mennyiségben való előfordulásának a gondolata.

Az egyes és többes szám szerves összefüggése ellenére nincs teljes megfelelés sem a szemantikai, sem a morfológiai opozíció esetében, amely eltérés alapvetően annak tudható be, hogy a többes szám jelentését tekintve jóval sokrétűbb, gazdagabb az egyes számhoz viszonyítva. Az egyes és többes szám hiányos szemantikai megfelelése bizonyos fokig gyengíti azt az elképzelést, miszerint a főnévi szám kategória csupán mennyiségi szembenállást fejez ki. A főnevek egyes és többes száma alapvetően valóban a megnevezett dolgok mennyiségi szembeállítására, de nem lehet csupán erre szűkíteni szemantikai különbségüket. A főnévi többes szám eme sajátossága megnehezíti, de egyben érdekessé is teszi a számkategória leírását, mivel nem lehet kizárólag a számszerűség alapján elvégezni. A többes számú alakok lexikalizálódása pedig felveti a részletesebb szemantikai csoportosítás szükségességét.

Ebben a dolgozatban a szám kategóriájának olyan szemantikai vonásairól szeretnék szólni – a teljesség igénye nélkül –, amelyek két, olykor három nyelv összevetése, kölcsönös megfeleltetése esetén hasonlóságokban (vagy eltérésekben) nyilvánulnak meg. A főnevek lexikográfiai kezelése is eltérő lehet a különböző nyelvekben, de leírásuk azon a minden szempontból megalapozott elven nyugszik, hogy a mindenkori kiinduló forma az egyes szám, ami egyben a főnév morfológiai szerkezetét is mutatja. A többes szám bemutatása – mivel a „többség” fogalma kapcsolódik e kategóriához – már meghaladja a szótárak adta lehetőséget. A szótárakban rögzített egyes és/vagy többes számú alakok a már kialakult, megrögzült jelentéseket tükrözik, tehát bizonyos fokig alapot biztosítanak a főnevek egyes és többes számú alakjainak szemantikai tanulmányozására. Ezt tette Cselcova (1977), aki öt mai orosz értelmező szótár szócikkeit alapul véve elkészítette a csak többes számban használatos orosz főnevek szemantikai csoportosítását. Nem vonta be a vizsgálatba azokat a névszókat, amelyek nem rendelkeztek egyes számú alakokkal is, nem volt kritérium, hogy minden szótárban azonosan jelöljék a vizsgált lexémákat, s elegendő volt, ha a vizsgálatba bevont értelmező szótárak akár egyikében is előfordult az adott szó. Lexiko-szemantikai vonásuk alapján több csoportot különített el az így összegyűjtött többes számú főneveken belül. Jelen cikkben azt vizsgálom, mennyire lehet ez a

csoportosítás általánosabb értelmű, megfigyelhetők-e a többes szám eme szemantikai jellegzetességei az olasz és a magyar nyelvben.

Lexiko-szemantikai vonásaik alapján a többes számú főneveknek hét olyan csoportját különítettem el, amely mindhárom nyelvben jelen lehet, s az ide tartozó főnevek megítélése nem nyelvspecifikus. Ezek a lexiko-szemantikai szempontból kialakított csoportok nagyon eltérő mennyiségű lexémát foglalnak magukba, egyes csoportokban alcsoportokat is ki lehet alakítani. A csoportok felsorolási sorrendje egyben előfordulásuk gyakoriságára is utal.

A nemzetiségi, etnikai, törzsi, valamint más hasonló emberi csoportosuláshoz való tartozást jelentő főnevek: *англичане* – *inglesi* – *angolok*, *бельгийцы* – *belgi* – *belgák*, *венгры* – *ungheresi* – *magyarok*, *итальянцы* – *italiani* – *olaszok*, *римляне* – *romani* – *rómaiak*, *русские* – *russi* – *oroszok*, *украинцы* – *ucraini* – *ukránok*, *сербы* – *serbi* – *szerbek*, *египтяне* – *egiziani* – *egyiptomiak*, *прусссы* – *prussiani* – *prusszy*.

1. A nemzetiségi, etnikai csoportokat jelölő főnevek többes számú alakjának „szemantikai magját” azon általánosító funkció adja, hogy a többes számú alak nem mechanikus összessége az adott nemzetiség, etnikum egyedeinek, hanem egy sajátos (minőségi és nem mennyiségi) vonásokkal rendelkező etnikum, egy nemzet közös fogalma. A többes számot ebben az értelemben terminológiának értelmezhetjük, szemben az egyes számmal, amely nem töltheti be a terminus technikus szerepét (Dardano 1991). A többes szám terminológiai jellege abban is megmutatkozik, hogy egy olyan fogalom kifejezésére használatos, amelyet nem lehet úgy meghatározni, mint az idetartozó egyének jellemzőinek összessége. Mindhárom nyelv a többes számot használja terminus technikusként.

2. A párban használatos konkrét tárgyakat megnevező főnevek (ruhanemű, lábbeli, hangszerek, sportfelszerelés, a mezőgazdasági élet szavai, az emberi test, az állati testrészek elnevezései) Ez az úgynevezett „páros” tárgyak csoportja nagyszámú és sokszínű, ezért is lehet több alcsoportot kialakítani. Az indoeurópai orosz és az olasz nyelv egyaránt a többes számot használja a párban használt főnevek kifejezésére (Horváth 1988, Alberti 1993, Herczeg 1991, Русская грамматика 1980). A magyarban fordított a helyzet az elnevezéseknél (Keszler 2000), következésképpen egyes számot találunk ezeknél a lexémáknál, s az adott tárgy egyik tagjának a megnevezésére feloldó szavakat használ a nyelv, mint *ballábas csizma*, *jobbos cipő*, *fél szemére vak*, *ballábára sánta*, *egyik fülére süket*, *stb.*

a) Lábbeli (cipőfélék) megnevezése

сапоги – *stivali* – *csizma*, *ботинки* – *scarponi* / *scarpe basse* / *scarpa da uomo* – *férficipő*, *боты* – *stivali da neve* – *hócsizma*, *туфли* – *scarpe da donna* – (női) *félcipő*, *спортивки* – *scarpe sportive* – *sportcipő*, *сандалеты* – *sandali* – *szandál*, *калоши* – *soprascarpe* / *galosce* / *galosce* – *kalucsni*.

Lexikográfiai címszavakban általában többes számot találunk ezeknél a lexémáknál, ami arra utal, hogy az adott megnevezés tükrözi a valóságban megfigyelhető egységet, a páros jelleget. A szótárak ugyanakkor megadják az egyes számú alakot is, ami megfelel a megszámlálható főnevek grammatikai jelentésének, az

adott tárgy egyedi előfordulásának. Abban a kijelentésben, hogy *Vettem egy csizmát*, nem egyszerűen két akármilyen darabról, nem két különböző méretű, két azonos lábra való tárgyról van szó, hanem egy párról, két tárgy sajátos egységéről, ellenkező esetben nem beszélhetünk egy pár csizmáról. A magyar nyelvben morfológiailag nem fejeződik ki ez a sajátosság. Ennek a felfogásnak tudható be, hogy azokban a nyelvekben, ahol a többes szám rendelkezik ezzel a szemantikával, a mindenkori új cipőmodellek elnevezésénél már a megjelenés pillanatában a többes szám lett a tárgy megnevező alakja (кеды, платформы, танкетки).

b) Az öltözet, a ruházat darabjainak megnevezése:

Ide olyan szavak sorolhatók, amelyek az emberi test páros testrészeivel kapcsolatosak: голфы – calzoni da golf – golfnadrág, варежки – monopole – kétujjas kesztyű, носки – calzini – zokni, перчатки – guanti – kesztyű, чулки – calze – zokni, брюки – pantaloni – nadrág. Funkciójukat tekintve nem nagy az eltérés az előző csoporthoz képest. Ide tartoznak azok a főnevek, amelyek az emberi test páros testrészeire felvehető ruhadarabok megnevezésére használatosak. Az idetartozó főnevek egyes és többes száma közötti kapcsolat alapvetően hasonló az előző csoportnál megfigyeltekkel, de esetükben jobban nyomon követhető az egyes-többes korreláció.

c) Az ember és egyéb élőlények páros testrészei:

гланды – tonsille – garatmandula, почки – reni – vese, легкие – polmoni – tüdő, глаз – occhio – szem, колено – ginocchio – térd, ухо – orecchio – fül, щека – faccia – orc / orca

Ezen lexémák esetében nem is a páros jellegük játszik szerepet, inkább az, hogy egyedi vagy általános értelemben használatosak a konkrét kijelentésekben. Ezzel is magyarázható lexikográfiai megjelenésük, egy részüket többes számú szócikként találjuk az orosz, olasz szótárakban, nagyobb részük csak egyes számban fordul elő.

d) Hangszerek, sportfelszerelések megnevezésére használt főnévi lexémák, a mezőgazdasági életben használatos páros tárgyak csoportja: коньки – pattini – korcsolya, лыжи – sci – sí, наушники – cuffie – fülhallgató, вожжи – redini / briglie – gyeplő, кастаньеты – castagnette / nacchere – kasztanyét. Mindkét idegen nyelv a többes számot használja ezekben az esetekben, a magyartól eltérően.

3. A biológiában, kémiában, az orvostudományban használatos általános fogalmakat jelölő főnevek (az állatvilág faji megkülönböztetésére, a növényfajták jelölésére, vegyszerek, különböző készítmények megnevezésére használt szavak): антитоксины – antitossine – ellenméreg; витамины – vitamine – vitaminok, гормоны – ormoni – hormonok, микроэлементы – microelementi – mikroelemek, медикаменты – medicinali – orvosság / gyógyszer, нитриты – nitriti – nitritek, тысячножки – miriapodi / chilopodi – százlábúak

A szám grammatikai kategória ebben a csoportban a mennyiségi szembeállítás kifejezésére szolgál (заяц – зайцы, lepre – lepri, витамин – витамины, vitamina –

vitamine), s ebben a szám kategóriája szerinti szembeállításban az egyes szám a *fajta* megjelölésére szolgál. A többes szám szintén rendelkezhet fajta-példány jelölésének képességével, ami egy család, osztály valamilyen összességéhez való tartozást hivatott jelölni (Fogarasi 1982).

A magyarban használatos gyűjtőnevekben, mint a *kételtűek*, a *halak*, az *emlősök* *madarak*, *rovarok*, *gerincesek*, *vitaminok*, a többes szám a több egyedből álló csoport megnevezője, összefoglaló jelentésű szó. Ebben az értelemben több alárendelt fogalom közös fölérendeltjét jelöli a gyűjtőnév, az egyes szám pedig ennek az összességnek az egyedeit illeti.

4. Élőlények (személyek), dolgok csoportját és összességét megnevező főnevek (személyek, pártok, szekták, játékok): *близнецы* – *gemelli* – *ikrek*; *тройняшки* – *trigemini* – *hármás ikrek*; *мемуары* – *memorie* – *emlékiratok*; *червы* – *vermi* – *férgek*. Az összesség jelentése itt sem egyszerűen mennyiségi többlet, hanem egy olyan egység, amely maga után vonja az egyes és többes szám másféle értelmezését. Az esetek többségében a többes számú alak egységjelentése egyben a lexikai jelentés is. Amennyiben ezt az egységet olyan fogalomként fogjuk fel, amelyben nem lehetséges a felosztás, akkor az egyes szám, mint olyan vagy nem azonos jelentést hordoz vagy nem is használatos. Ennek az egységnek sajátos megnyilvánulásai azok az esetek, amikor a többes szám két személy, egy férfi és egy nő egységét jelenti: *родители* – *genitori* – *szülők*, *супруги* – *coniuge* – *házaspár*, *молодожены* – *sposi novelli* – *ifjú házасok*. (De: *nonni* – *nagyszülők*) Ezekben az esetekben az egyes számú alakok általában nem használatosak, hiszen ezeknek a szavaknak az alapjelentésébe beletartozik a többség fogalmának, új egységként való kifejezése. A többes számú alak képzésével új jelentés jön létre, ami több mint az élőlények, a tárgyak egyszerű többsége. (Az oroszban megtalálható a csak hímnemű vagy csak nőnemű jelentő egyes számú alak: *родитель* – *родительница*, *супруг* – *супруга*, *молодожен* – *(nincs nőnemű alakja)*). A magyarban – a nyelvtani nem kategóriájának hiányában – a szülők megnevezésére egyes számban az *apa* és az *anya* lexéma használatos). Az ide tartozó többes számú főnevek közös tulajdonsága ennek a sajátos egységnek a jelölése. Lexikográfiai jelölésük és kezelésük következtelen.

5. Két azonos részből álló tárgyakat megnevező főnevek: *ножницы* – *forbici* – *olló*, *весы* – *bilancia* – *mérleg*, *щипцы* – *tenaglie* – *csipesz*, *сани* – *slitta* – *szánkó*, *очки* – *occhiali* – *szemüveg*, *носилки* – *barella* – *hordágy*. Ezekben a főnevekben ki lehet emelni a belső szerkezeti feloszthatóságot, s vele párhuzamosan a funkciójuk megvalósításához szükséges összetartozást. Az orosz lexémák hajlamosak az egyes szám elvesztésére, s a pluralia tantum csoportjába való átkerülésre.

6. Összefüggő hosszabb cselekvést, állapotot, folyamatot, mint egységes összetett jelenséget kifejező főnevek: *аплодисменты* – *applausi* – *taps*, *рукоплескания* – *battimani* – *tapsolás*, *хлопоты* – *fatiche* / *incomodi* – *fáradtság* / *vesződség*, *роды* – *parto* – *szülés*, *заморозки* – *i primi geli* – *talajmenti fagy(ok)*, *осадки* – *precipitazioni* – *csapadék*, *выборы* – *elezioni* – *választások*, *переговоры* – *trattative* – *tárgyalások*. A többes számú alak a cselekvés vagy állapot alapjellegének kifejező esz-

köze, amely a többszöri ismétlődő mozdulatok, cselekvések egész sorából áll. Más esetekben összefüggő folyamatot, állapotot jelöl a főnév.

7. Egyéb jelentéssel bíró, a fenti csoportokba nem besorolható főnevek

Szemantikailag vegyes csoport, ezért az alcsoportok száma növelhető. A kevés lexémát összefogó csoport szemantikai megítélése olykor egyéni elbírálást igényel. Azonos szemantika mellett kevés esetben mutatható ki a szám kategória megegyezése, még a két indoeurópai nyelvben is.

- a) egyes földrajzi fogalmak, mint hegyvonulatok, szigetcsoportok: *окрестности* – *dintorni* – *környezet / környék*, *Анды* – *Ande* – *Andok*, *Альпы* – *Alpi* – *Alpok*, *Апеннины* – *Appennini* – *Appenninek*, *Карпаты* – *Carpazi* – *Kárpátok*. A többes szám használatában hasonló morfológiai vonásokat mutat fel a három nyelv.
- b) Anyagnevek vagy azok egy részét, azok maradványát jelölő főnevek: *чернила* – *inchiostrò* – *tinta*, *дрова* – *legna da fuoco* – *tűzifa*, *духу* – *profumo* – *parfüm / illatszer*, *сливки* – *panna* – *tejszín*, *отбросы* – *rifiuti* – *szemét*, *помои* – *lavatura* – *mosogatólé*. A különböző nyelvek eltérő módon kezelik az anyag-név szám kategóriáját azonos szemantikai vonások mellett is.
- c) társadalmi események: *именины* – *onomastico* – *névnap*, *крестины* – *battesimo* – *keresztelő*, *поминки* – *banchetto funebre* – *halotti tor*, *похороны* – *funerali* – *temetés*
- d) időszakaszt megnevező főnevek: *сутки* – *giorno (24 ore)* – *teljes nap*, *сумерки* – *crepuscolo* – *szürkület*, *будни* – *giorni feriali* – *hétköznapi*, *каникулы* – *vacanze* – *szünidő / vakáció*
- e) élelmiszerek, ételek megnevezése: *биточки*, *вареники*, *щи*, *пельмени*, *сладости*, *закуски*, *сосиски*, *голубцы*, *консервы*, *макароны*

Ez utóbbi alcsoportba elsődlegesen az orosz nemzeti ételek egy része sorolható, amelyek megfeleltetése a különböző idegen nyelvekben a reáliák, a kulturálisan kötött kifejezések fordításának a kérdését veti fel. Az élelmiszerek elnevezésére az orosz nyelv felhasználja mind az egyes, mind a többes számot. Az elnevezések lexiko-szemantikai viselkedésének leírása más szempontú elemzést kíván.

Mindhárom nyelv leíró grammatikai foglalkoznak a többes szám szemantikai gazdagságával, csoportosításával, de leírásuk nem rendszerezett, nem részletes, nem következetes (Keszler, 2000, Serianni 1989, Русская грамматика 1979). Ezeknek a főneveknek a lexikográfiai kezelése nyelvenként és szótáranként is eltérő. Az orosz nyelvű kiindulási anyagban sem egységes az értelmező szótárak gyakorlata. Az olasz szótárak alapvetően jelölik, hogy az adott főnév főleg többes számban használatos, s a főnév mindkét számát feltüntetik. Az olasz-orosz kétnyelvű szótárak, az orosz használat mintájára, pragmatikai szempontból eleve a többes számot helyezik előtérbe. A magyar nyelvi megfeleltetések az egyes számból indulnak ki, annál is inkább, mert a magyar főnevek szám kategóriájának a szerveződése más alapokon áll.

Irodalom

- Alberti, A. 1993. *Grammatica italiana*. Milano: Garzanti Editore s.p.a.
- Dardano, M., Trifone, P. 1991. *La lingua italiana*. Bologna: Zanichelli. 116–117.
- Fogarasi M. 1982. *Grammatica italiana del novecento*. Roma: Bulzoni Editore. 193–194.
- Horváth I. (szerk.) 1988. *Orosz nyelvtan gyakorlatokkal*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Herczeg Gy. 1991. *Olasz leíró nyelvtan*. Budapest: Terra.
- Keszler B. (szerk.) 2000. *Magyar Grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Serianni, L. 1989. *Grammatica italiana*. Torino: UTET, 157–158.
- Русская грамматика* 1. 1979. Horalek, K. (szerk.) Praha: Academia.
- Русская грамматика*. I. 1980. Шведова, Н. Ю. (szerk.) Москва: Издательство Наука.
- Чельцова, Л. К. 1977. Форма множественного числа имен существительных как исходная форма в лексикологии. (на материале толковых словарей современного русского литературного языка) In: *Грамматика и норма*. Москва: Наука. 106–144.

A szónegáció megjelenési formáiról a magyar és a finn nyelvben

Simon Valéria

A *negáció* logikai művelet, mely az állítások értékét megváltoztatja igazról hamisra, vagy fordítva. A szónegáció esetében az állítás értékének megváltoztatása a tagadás, melynek hatóköre a szó, szemben a mondatnegációval, melynek hatóköre egy egész mondatra terjed ki. A következőkben a szónegáció különböző megjelenési formáit elemzem és vetem össze röviden két egymással rokon, de az uráli családfán egymástól távol eső nyelvben, a finnben és a magyarban, a derivátumokat helyenként jelzős szintagmákban vizsgálva¹. A bemutatott példák feltehetőleg tükrözik majd mind a rokonság, mind a több évezredes elszakadás tényét.

1. A fosztóképző

A szónegáció legproduktívabb formája az egyaránt képzőgazdag magyar és finn nyelvben a fosztóképző. A magyarban a névszótövek (*A*)*tlAn* vagy *tALAn* formában veszik fel. Produktív, gyakori képző, működése szabályba foglalható. A vele létrejött derivátumok jelentése 'az alapszóban foglalt N nélküli'. A 'hiány' azonban nem feltétlenül negatívum, ugyanis ha az alapszó negatív jelentéstartalmú, e fogalom hiánya pozitív értelmet adhat a derivátumnak: *hibátlan*, *hiánytalan zajtalan*, *zavar-talan*. A negatív töltésű alapszó karitív képzős változatának néhány esetben pozitív és negatív olvasata egyaránt lehet: a) *vértelen* (*vérontás nélkül lezajlott*) *forradalom*, b) *vértelen* 'színtelen, jellegtelen' *színielőadás* (H. Varga 2004: 216-217). Erre a finnben is találunk példát:

a) *Veretön* *vallankumous tuntuu enää pelkästä unelmalta*. 'A vértelen forradalom már pusztá álomnak tűnik.'

b) *...draamalaisten Canzio on veretön harjoitelma*. '...a drámatagozatosok Canzio előadása vértelen színigyakorlat.' (Kielipankki)

Igetöveken a magyarban az *AtlAn* allomorf jelenik meg, többnyire tranzitív (*olvasatlan*), ritkábban intranszitív (*mozdulatlan*) igékhez kapcsolódik. Jelentése: 'az alapszóban foglalt cselekvésben részt nem vett, annak tárgyául nem szolgáló'. Tranzitív igéken meglehetősen produktív, működése szabályba foglalható (Kiefer – Ladányi 2000: 172–194).

A finn fosztóképző, a *tOn*, névszóhoz járulva a névszó genitívuszi alakjához kapcsolódik, a magyar szóalapú morfológiával szemben ugyanis a finnt főalapú morfológia jellemzi: *esteetön* 'akadálytalan' (*este* : *estee*- 'akadály'), *lapseton* 'gyermektelen' (*lapsi* : *lapse*- 'gyermek'). Igei alapszókhoz a *mAtOn* fosztóképző járul, mely az úgynevezett II. (vagy *MA*) infinitívusz képzőjéből és a denominális fosztó képzésben részt vevő *tOn* képzőből áll. Tagadó particípiumnak is nevezik, hiszen a jelen

¹ Jelen írás rövidített, átdolgozott változata doktori disszertációm egy alfejezetének. Az adatokat ld. az **Irodalomban**.

és múlt idejű aktív és passzív participiumok antonímájaként is funkcionál, részben az ágens participiumnak is lehet tagadó párja. Az erős fokú magánhangzós tőhöz kapcsolódik: *oppimaton* 'tanulatlan' (*oppia* : *oppi-* 'tanul'), *kuittaamaton* 'számlázatlan' (*kuitata* : *kuittaa-* 'számláz'). Az igei alapú finn derivátumok jelentése a hasonló magyarokénál szerteágazóbb, erre a következőkben még kitérünk.

1.1 A denominális fosztó képzés és a rész-egész viszony

Ha megvizsgáljuk két-két tipikusnak mondható magyar és finn denominális fosztóképzős szintagma alkotóelemeit, kétféle hozzátartozási viszonyt állapíthatunk meg. A *nyeletlen fejsze* jelzős szerkezetben $N_1 = nyél$ és $N_2 = fejsze$ olyan elemei a valóságnak, melyek szorosan összetartoznak. Ezt állíthatjuk például a *korvaton nallekarhu* 'fületlen játékmackó' ($N_1 = korva$ 'fül' és $N_2 = nalle$ 'játékmackó') szintagmáról is. A fosztóképzős szintagmák között azonban találunk olyan alakulatokat is, melyek N_1 és N_2 elemei közt jóval lazább, járulékos kapcsolat van, N_2 nem elengedhetetlen része N_1 -nek, pl.: *étvágytalan gyerek*; *parraton mies* 'szakáll nélküli/nem szakállas férfi' (*parta* 'szakáll') stb.

Az egymással rész-egész viszonyt alkotó elemek kapcsolata lehet egészen szoros, ennek lényege, hogy az egész a rész hiányában nem funkcionál, és lehet lazább viszony, mely lehetővé teszi az egész működését a rész hiányában is. E kapcsolatokat az elidegeníthetőség-elidegeníthetlenség fogalmával jellemezhetjük. Az „x elidegeníthetetlen része y-nak” meghatározás azt jelenti, hogy „x szükségszerűen hozzátartozik y-hoz”, az „x elidegeníthető része y-nak” kitétel pedig úgy értelmezendő, hogy „x nem tartozik szükségszerűen y-hoz, leválasztható y-ról” (Kiefer 2000: 201).

A fosztóképző előfordulásával kapcsolatban Kiefer (i.m. 203) azt mondja ki, hogy „Az N_1 főnév akkor kaphat fosztóképzőt, ha N_1 elidegeníthető része N_2 jelöltjének.” Kimondja továbbá, hogy „az elidegeníthetetlen dolgokat jelölő főnevek fosztóképzős származékai csak átvitt értelemben használhatók: *szívtelen ember*, *lelketlen férfi*, *fejetlen népség*”. E példák alapszavai testrésznevek, melyek az elidegeníthetlenség „klasszikus” példái. Való igaz, hogy az elidegeníthetlenséggel jellemezhető csekély számú N_1 – N_2 kapcsolat, melynek „rész” komponense fosztóképzővel előfordul, javarészt lexikalizálódott, szemantikailag nem transzparens eset, és a finn nyelvben ugyanúgy előfordul, ahogyan a magyarban: *sydämetön ihminen* 'szívtelen ember' (*sydän* 'szív'), *päätön ajatus* 'esztelen (sz. sz. fejetlen) gondolat' (*pää* 'fej'), *kasvoton byrokratia* 'arctalan bürokrácia' (*kasvo-* 'arc') *sieluton leffa* 'lélektelen film', *sieluton ihminen* 'lelketlen ember' (*sielu* 'lélek') stb. Akad azonban példa arra is, bár csak elvétve, hogy a testrésznévből képzett fosztóképzős szintagmát szemantikailag transzparens módon értelmezhetjük:

...volt olyan eset, hogy a **fejetlen** pulyka nekiiramodott, és úgy összevázta a ház falát, hogy újra kellett meszelni.

Mutassuk meg a világnak, mit tud a magyar virtus. Tenyésszüink **lábatlan** lovakat!

(MNSz)

Vajon a finnben előfordulhat-e testrésznév alapszóval rendelkező szemantikailag transzparens fosztóképzős szintagma? Ha betekintünk a finn szóvégmутató szótárba, azt tapasztaljuk, hogy a hasonló magyar szótár anyagához képest (a méretarányokat

is figyelembe véve) a finnben szemmel láthatóan jelentősebb a denominális képzések anyaga. Felmerül a kérdés, hogy mi okozza ezt a különbséget.

A szorosabb rész-egész viszonyt képviselő N-ek fosztóképzős jelzős szintagma-ként a finnben is eléggé kis számban fordulnak elő, pl.: *hampaaton mummo* 'fogatlan nagymama /őreganyó' (*hammas* 'fog'), *raajaton ruumis* 'végtagok nélküli test' (*raaja-* 'végtag'), (*nahka* 'bőr'), *marjaton pensas* 'bogyót nem termő (sz. sz. bogyóatlan) bokor' (*marja* 'bogyó'). Érdekes megjegyezni az előző néhány példához fűzhető *leuaton naama* 'csapott áll(ú arc)' sz. sz. 'álltalan arc', valamint a *rinnaton tyttö* 'kismellű (sz. sz. 'mell nélküli') lány' kifejezések kapcsán, hogy a fosztóképző – ahogyan egyébként a magyarban is – bizonyos mértékű diminutív funkciót is el láthat egyes esetekben, melyekben nem N₁ teljes hiányáról, hanem annak az átlagosnál kisebb méretéről van szó. A diminutív jelentéstartalom mellett e kifejezések enyhén pejoratív színezetűek is.

Megvizsgálva szemantikai szempontból a finn denominális fosztóképzős derivátumok alapszavait, megállapíthatjuk, hogy konkrét és absztrakt főnevek egyaránt szerepelnek közöttük, de a magyaréhoz képest jóval nagyobb a fosztóképző előfordulása konkrét főneveken. A példákban a rövidség kedvéért csak néhány szemantikai kategóriát sorolok fel, a lista kiegészíthető lenne egyéb szócsoporthal:

- a) anyagnevek: *raudaton* 'vas nélküli, vasat nem tartalmazó', *kupariton* 'rézmentes', *hapeton* 'oxigénmentes', *klooriton* 'klórmentes', *tervaton* 'kátránymentes';
- b) állatok, növények neve: *koiraton* 'kutya nélküli / akinek nincs kutyája', *hevoseton* 'ló nélküli', *puuton (tontti)* 'fátlan (telek)', *ruusuton (puutarha)* 'rózsátlan, rózsa nélküli (kert);
- c) testrészek, szervek neve: *kädetön* 'kéz nélküli', *jalaton* 'láb nélküli, lábatlan', *hännätön* 'farkatlan, farok nélküli', *varpaaton* 'lábujj nélküli', *luuton* 'csont nélküli';
- d) földrajzi objektum: *vuoreton* 'hegy(ek) nélküli', *järvetön* 'tó nélküli', *meretön* 'tenger nélküli', *lahdetön* 'öböl nélküli'.

(További példákat ld. Simon 2005: 98.)

A finn példák magyar megfelelőire pillantva részben magyarázatot kapunk arra, miért szerepel a finn szóvégmутató szótárban a magyarénál (arányaiban) lényegesen több fosztóképzős adat. A különbség az anyagnevek csoportjában a legszembetűnőbb, itt ugyanis alig fordul elő fosztóképzős melléknév a magyar megfelelők között, és a példák tanúsága szerint a testrésznevek és földrajzi objektumok nevei sem igen tűrik a fosztóképzőt. Helyette leggyakrabban a *mentes* utótag fordul elő, melyre a 2. fejezetben még kitérünk.

1.2 A deverbális fosztó képzés

A deverbális fosztó képzésnek mindkét vizsgált nyelvben jellemző vonása, hogy a leggyakrabban tranzitív igéken megy végbe, valamint hogy a derivátumok passzív értelműek, azaz egy tárgyas szószerkezet igei elemét fosztóképzővel ellátva olyan jelzős szerkezethez jutunk, melyben a jelzett szó az illető igében foglalt cselekvés

elszenvedője, pontosabban – fosztóképzőről lévén szó – „el nem szenvedője”, olyan elem, melyen a szóban forgó cselekvés nem hajtatik végre:

könyvet olvas – lukee kirjaa → *olvasatlan könyv – lukematon kirja*
inget vasal – silittää paitaa → *vasalatlan ing – silittämätön paita.*

1.2.1 A fosztóképző reflexív és gyakorítóképzős igéken

A *lankadatlan*, *hervadatlan*, *ingatlan*, *romlatlan*, illetve a finn *kelpaamaton* 'nem megfelelő', *liikahtamaton* 'mozdulatlan', *savuamaton* 'nem füstölő', *ruostumaton* 'nem rozsdásodó' derivátumok alapszava intranszitiv ige. A magyar fosztóképzőről kijelenthetjük, hogy megjelenése az intranszitiv igéken improduktív képzési folyamat eredménye, a felsorolt példák lexikalizált képzések.

A finnben azonban a magyarénál lényegesen nagyobb az intranszitiv igék kapcsolódási hajlandósága a fosztóképzővel. Az alábbi példák az *U*, *tU*, *UtU* képzős intranszitiv igék fosztóképzős származékai:

jatkua 'folytatódik' → *jatkumaton* '*folytatódatlan' tkp. 'nem folytatódó',
säilyä 'megőrződik' → *säilymätön* '*megőrződetlen' tkp. 'meg nem őrződő',
nöyrytyä 'megalázkodik' → *nöyrytymätön* '*megalázkodatlan' tkp. 'meg nem alázkodó',
toteutua 'teljesül' → *toteutumaton* 'teljesületlen'.

A példasor bővíthető, és bár a képzés a finnben sem nevezhető teljes mértékben produktívnak, hiszen lehetősége függ a szóban forgó ige szemantikájától, mégis szembetűnő jelenség, hogy a magyar szenvedő vagy visszaható igeképzőt tartalmazó relatív töveken a fosztó képzés nem, vagy csak szemantikai transzparenciájukat elvesztett alapszavakon mehet végbe.

A finn szóvégmutato szótár deverbális fosztóképzős alakulatait figyelve a nagyszámú visszaható relatív fő mellett feltűnő a gyakorítóképzős alapszavak sokasága. Vajon ez esetben is azt mondhatjuk, hogy a magyarban nem, a finnben pedig lehetséges a továbbképzés?

Bár megállapítottuk, hogy a fosztóképző elsősorban tranzitiv igéken megy végbe, be kell látnunk, hogy a gyakorítóképzős tranzitiv igékre ez az állítás nem érvényes:

olvas → *olvasatlan*, *olvas+gat* → **olvasgatatlan*;
vasal → *vasalatlan*, *vasal+gat* → **vasalgatatlan*;
rendez → *rendezetlen*, *rendez+get* → **rendezgetetlen stb.*

A finnben azonban számos esetben találkozunk a fosztóképzőt megelőző *ele* gyakorítóképzővel: *ujost+ele+maton* 'nem szégyellősködő', *suunnitt+ele+maton* 'megtervezetlen', *liioitt+ele+maton* 'nem túlzó', *paloitt+ele+maton* 'felszeleletlen' stb. Ezekről a derivátumokról azonban megállapíthatjuk, hogy a gyakorítóképző csak morfológiailag elemezhető bennük, szemantikailag nem. Fosztóképző nélküli párral nem rendelkeznek, keletkezésük feltehetőleg a valódi gyakorító képzések analógiájára történt: *ujost+ella* (inf.) 'szégyellősködik', **ujostaa*; *suunnit+ella* (inf.)

'tervez', **suunnittaa*; *liioit+ella* (inf.) 'túloz', **liioittaa*; *paloit+ella* (inf.) 'szeletel', **paloittaa*.

E gyakorítóképzős relatív tövek a fosztóképzős melléknevek sorában azonban sok esetben mégiscsak rendelkeznek gyakorítóképző nélküli párral, pl: *kast+ele+maton* (*pelto*) 'öntözetlen (szántóföld)' 1. *kastella* 2. *kastaa*.

Csakhogya amíg a valódi gyakorítóképzős igepárok esetében a képzett alak jelentéstoppletét az alapigében foglalt cselekvés többszöri (valamint gyakran csekélyebb intenzitású) elvégzése adja, addig ezekben az esetekben az igepárok tagjai más-más jelentéssel bírnak: 1. *kastella* 'öntöz', 2. *kastaa* 'keresztel'. További példák:

järjest+ele+mätön 'rendezetlen' → 1. *järjestellä* 'rendezget' 2. *järjestää* 'rendez, szervez',
valmist+ele+maton 'előkészítetlen' → 1. *valmistella* 'előkészít' 2. *valmistaa* 'elkészít'.

Megállapíthatjuk tehát, hogy gyakorítóképzős igei alapszóra produktívan a finnben sem illeszthetünk fosztóképzőt.

2. A szónegáció egyéb gyakori kifejezési módjai

Az 1.1 rész végén már utaltunk rá, hogy a fosztóképző helyét gyakran felváltja a magyarban a *-mentes* képzőszerű utótag. (Részletesebb elemzését ld. H. Varga Márta 2004: 230-31.) Ennek megfelelője a finnben is megvan: *-vapaa*. Pl.: *ydinvapaa* 'atommentes övezet', *verovapaa alue* 'vámmentes terület', *passivapaa Schengen* 'útlevélmentes Schengen' stb. Ezek már lexikalizálódott formái a szónegációnak, amit az is igazol, hogy a *-vapaa* utótag fosztóképzővel való helyettesítése nem, vagy aligha képzelhető el.

A magyarban néhány szón előtagként előfordul a *nem* tagadószo: *nemhívő* (*ember/család*), *nemdohányzó* (*fülke*), *nemvezető* (*bevonat*), *nemkívánt* (*terhesség*), *nemspontán* (*beszéd*), a finnben az adatok számából ítélve ez jóval produktívabb módja a szónegációnak, bár Hakanen (1973: 153) megjegyzi, hogy használata elsősorban a szaknyelvre terjed ki. A finn példákban az *ei* tagadószo szolgál előtagként: *ei-deskriptiivinen*, *ei mikroskooppinen*, *ei-eurooppalainen* stb. A történetileg az *ei* tagadószóval azonos *epä* prefixum is lehet a szónegáció eszköze, a derivátumok jelentése gyakran enyhébb, mint az utótag nem azonos töből képzett antonímája: *aito* 'igazi' ↔ *epäaito* 'nem igazi', *väärä* 'hamis'.

A magyar nyelvben a 'hiány' kifejezésének (az MNSz korpusz tanúsága szerint) produktív módja a *nincs*, *sincs* utótag, mely többnyire egyes szám harmadik személyű birtokos személyragos előtaghoz kapcsolódik: *lábanincs égi madárka*, *partjanincs élet*, *szárnyanincs madár*, *alapjanincs arrogancia*, *Nevesincs Színház*, *Kapujanincs Átjáró*.

Irodalom

- Hakanen, A. 1973. Adjektiivien vastakohtasuhteet suomen kielessä. *SKTS* 311. Helsinki: SKS.
- H. Varga M. 2004. Rokon funkciójú nyelvtani elemek kognitív szemantikai vizsgálata. A 'hiány' kifejezésének lehetőségei a magyarban. *Magyar Nyelvőr*. 2004/2. 230–31.
- Kiefer F. *Jelentéسلمélet*. Budapest: Corvina.
- Kiefer F. – Ladányi M. 2000. A melléknévképzés. In: Kiefer F. (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 172–194.
- Simon V. 2005. *Melléknévképzők morfoszemantikai sajátosságai a magyar és a finn nyelvben*. Doktori disszertáció. ELTE Bölcsészettudományi Kar. Kézirat.

Források:

MTA Nyelvtudományi Intézet: *Magyar Nemzeti Szövegtár*. <http://corpus.nytud.hu>
Kielipankki (CSC) <http://csc.fi/kielipankki>

Modalitás a névszói csoportban?

Egy német-magyar főnévi valenciaszótár összeállításának hozadékai

Tamássyné Bíró Magda

1. Bevezetésképpen szólnom kell néhány szót egy német-magyar valenciaszótár-ról, amely egy több mint 15 éves csapatmunka eredményeképp 2003-ban jelent meg, és mint egy tervezett sorozat első része, az első 50 főnév anyagát tartalmazza (Bassola et al. 2003). Időközben elkészült a második 50 főnév leírása is.

Mit is várunk el egy valenciaszótártól? Fel kell sorakoztatnia a valens főnév argumentumainak felszíni/morfoszintaktikai megvalósulási lehetőségeit, és hozzá kell rendelnie ezekhez az ekvivalenseket a második nyelven.

A valens főnevek valójában ugyanúgy prédikátumok, mint az igék. Argumentumaik vagy komplementeik, (másképp: vonzataik) azok a bővítményeik, amelyek az adott főnévnek csak az adott jelentésében jelennek meg, szemben a szupplementekkel, (a magyar terminológiában: szabad bővítményekkel), amelyek elvben minden főnév mellett megjelenhetnek. A *Versuch zum Ausbruch*-ban a *zum Ausbruch* komplement, fellépésének lehetősége a főnév jelentésében gyökerezik, míg a *der dritte Versuch*, vagy a *Versuch am Stadttor* szerkezetekben a bővítményeket nyilvánvalóan nem a főnév jelentése „hívja le”, ezek szupplementek. Az argumentumok (a szótárban A-val jelölve) a szemantikai szerkezetben gyökereznek, ők egy alacsonyabb szinten az *Ergänzung*-ok, kiegészítők (Teubert 2003).

2. Nagyszámú főnévi példa elemzése és csoportosítása közben figyelmesek letünk egy jelenségre, amely egy adott főnévi csoportnál számunkra ezidáig nem indokolható módon mindig fellépett, és gyakoriságával, bizonyos esetekben az általánostól való következetes eltéréssel felhívta magára a figyelmet. A főnevek egy alcsoportja a németben egy szintaktikai jellegzetességgel rendelkezett. Ugyanezt a csoportot a magyarban egy egészen más szignifikáns morfoszintaktikai jellemző ugyancsak elkülönítette a többi főnévtől.

A *zu* + főnévi igeneves szerkezet (a továbbiakban: *zu* + infinitivusz) az ötven főnév 83 jelentésváltozatából 24-nél, pontosabban 29 jelentésváltozatban fordult elő (vagyis öt főnév esetében két jelentésváltozatban is). Ezek a következők voltak:

Angebot 1 (,Mitteilung, in der etw. angeboten wird'), *Ansicht*, *Antrag 1* (~ an die Behörde), *Antrag 2* (~ an eine Beratungskommission), *Aufgabe*, *Auftrag*, *Auskunft*, *Bitte*, *Chance*, *Erklärung 4* (,offizielle Mitteilung'), *Gedanke 1* (,das Denken an jmdn/etw'), *Gedanke 2* (,etw, was von jmdm gedacht wird'), *Gefahr 2* (,Möglichkeit des Eintretens eines Unglücks'), *Grund 2* (,Motiv für etw), *Recht 1* (,im Gesetz gesicherte Möglichkeit'), *Schwierigkeit 1* (,Schwierigsein von etw'), *Schwierigkeit 2* (,schwer zu lösende Umstände'), *Sicherheit 3*

(,Gewissheit'), Verantwortung, Vertrauen, Versuch, Voraussetzung 1
(,notwendiger Umstand'), Voraussetzung(en) 2 (,Gegebenheiten'), Vorschrift,
Vorschlag, Wirkung, Wunsch, Zeit 1 (zur Verfügung stehende ~), Zeit 2
(geeignete ~).

Mi állt a szótárban a magyar oldalon, milyen szerkezetnek feleltettük meg a *zu* + infinitivuszt? Bár a magyarban is van főnévi igeneves szerkezet, főnevek argumentaként nem fordul elő. Magyarban ilyenkor mindig *hogy*-gyal bevezetett mellékmondatot (a továbbiakban: *hogy*-mondatot) kell képezni. Feltűnt, hogy bizonyos főneveknél a magyar ekvivalens szerkezetben az igéknek felszólító módban kellett állniuk, ez a módhasználat ezekben az NP-kben kötelező volt:

der Versuch, aus der Not eine Tugend zu machen
a kísérlet (arra), hogy a szükségből erényt csináljanak
der Vorschlag, am 23. September die Landtagswahlen durchzuführen
a javaslat, hogy szeptember 23-án tartsák meg a tartományi választásokat

a főnevek egy másik csoportjában váltakozhatott a felszólító mód a kijelentő móddal:

sein Grund, das Land zu verlassen
oka arra, hogy elhagyja az országot
das war sein Grund dafür, das Land zu verlassen
ez volt az oka arra, hogy elhagyta/elhagyja az országot

vagy a főnév nem irt elő felszólító módú igealakot:

die optimistische Ansicht, das Blatt wechseln zu können
az optimista nézet, hogy meg lehet fordítani a helyzetet.

A *zu* + infinitivusz többnyire más mondatértékű felszíni megvalósulással is változott, leggyakrabban *dass*-szal bevezetett mellékmondat

der Versuch, dass die UNPROFOR-Truppen auf dem Balkan ihren Einsatz fortsetzen können
a kísérlet, hogy az UNPROFOR csapatok a Balkánon folytathassák bevetésüket

w-vel kezdődő kérdőszóval bevezetett mellékmondat (a továbbiakban: *w*-mondat):

Vorschlag, wer den Preis erhalten soll
javaslat, hogy ki kapja meg a díjat

vagy kapcsolt főmondat:

der Antrag, die Volkskammer möge den Beitritt beschließen
indítvány. hogy a Népi Kamara **hozzon** határozatot

A jelenség akkor vált különösen figyelemre méltóvá, amikor láttam, hogy a főnevek egy nagyobb csoportjánál, ahol a *zu* + infinitivusz magyar ekvivalense minden esetben megkívánta a felszólító módot, ez az előírt módhasználat a többi mondatértékű argumentumban is kötelező volt:

Figyeljük meg ezt pl. a *Vorschlag* főnévnél:

Vorschlag	der Vorschlag, dass Vertreter des Runden Tisches in den Ausschüssen mitarbeiten Vorschlag, wer den Preis erhalten soll der Vorschlag, am 23. Sept. die Landtags-wahlen durchzuführen der Vorschlag, DDR, Bund u. Länder sollten zu je einem Drittel die Defizite übernehmen	a javaslat, hogy a Kerekasztal képviselői vegyenek részt bizottságokban a javaslat (arra nézve), hogy ki <u>kapja</u> meg a díjat a javaslat, hogy szept. 23-án tartsák meg a tartományi választásokat a javaslat, hogy az NDK, a szövetség és a tartományok a hiány egy-egy harmadát magukra vállalják
-----------	---	---

Meglepő volt a lehatároltság: más főnevek mellett az igék sohasem álltak felszólító módban. Ez csupán azok mellett a főnevek mellett fordult elő, ahol a németben a *zu* + infinitivusz is lehetséges volt, de ott, egy zárt csoportban, minden esetben kötelező módon. Ezeket a főneveket - jobb híján - *A*-típusúnak kereszteltem el. Ide tartoztak:

Aufgabe (feladat), *Antrag 1* (kérelem, kérvény), *Antrag 2* (indítvány), *Auftrag* (megbízás), *Bitte*(kérés), *Recht 1* (<jogszabályban biztosított lehetőség> jog), *Schwierigkeit 1* (<vminek a nehéz volta> nehézség), *Schwierigkeit 2* (<megoldásra váró, v. nehezen megoldható dolog > nehézség, probléma)
Verantwortung (felelősség), *Versuch 1* (<vmire tett > kísérlet), *Voraussetzung 1* (előfeltétel), *Voraussetzung(en) 2* (feltételek), *Vorschlag* (javaslat), *Wunsch* (kívánság), *Zeit 1* (<rendelkezésre álló>idő), *Zeit 2* (<alkalmas> idő)

Mi lehet vajon e főnevekben a közös? Gondoljuk csak meg: az *A* csoport a németben a többi valens főnév közül azzal tűnik ki, hogy mellettük lehetőségessé válik egy szerkezet, ami a többi főnév mellett tilos. Ugyanezeknél a főneveknél a magyarban egy morfológiai jellegzetesség lép fel szignifikáns módon. Erre a különös különbségre és ugyanakkor egybeesésre kell valamilyen magyarázatot találni.

Ennek kívántam a következő vizsgálattal utánajárni.

3. Az *A* csoport főneveinél kivétel nélkül külön-külön alaposan mérlegeltem a következő három kérdést:

1. Fennáll-e az igemódhasználat tekintetében ez a kényszer minden esetben?
2. Milyen magyarázatot adnak a magyar leíró nyelvtanok erre a módhasználatra?
3. Felmutat-e a német és magyar főnevek ezen zárt csoportja egyéb közös tulajdonságokat is?

A következő válaszokat kaptam:

1. kérdés. Igen, a kényszer az igemód tekintetében minden esetben, minden mondatértékű NP esetében érvényesült.
2. kérdés. A jelenségre a következő magyarázatot találtam: Ezeket az igealakokat, amelyek csak bizonyos mellékmondatokban, így pl. a célhatározói mellékmondatban jönnek elő, és formailag megegyeznek a felszólító móddal, Keszler (2000) megkülönbözteti a függő mondatokban előforduló felszólító módú igealakoktól: *Azt mondta, hogy jöjje* én is. *Ildikó felszólított, hogy ne nézzük meg Vajda filmjét*. Ezekkel szemben a következők csak az első, felületes vizsgálatnál felszólító módúak: *Hagyom, hogy elmenj*; *Most kell, hogy elmenj*, *Képes rá, hogy elmenjen*, *Meséltem neki, hogy elaludjon*. Formailag megegyeznek az imperatívval, valójában egy másik, ma már nem létező magyar igemód alakjai, amit jobb híján kötőmódnak nevez a szakirodalom. Ez a kötőmód ma már csak bizonyos mellékmondatokban lép fel, így például kötelező a célhatározói mellékmondatokban. Mi váltja ki más, pl. a fenti példamondatokban ezen igemód használatát? A célhatározóiban feltehetőleg a célhatározói attitűd. De a többiben, azokban, amelyek a mi szótárunkban előadódtak? A jelenségre a *Magyar grammatika* a következő magyarázatot adja: „A felszólító mód efféle mellékmondatbeli használatát sokszor főmondatbeli szemantikai jegy, keretkifejezés (kulcsszó) határozza meg (pl. megengedés, lehetőség, szükségesség, cél, hajlandóság; ... megjelenését lexikális elem (úgynevezett kulcsszó), ill. ennek általános ‚legyen’/‚ne legyen’ jelentéstartalma szabályozza” (Keszler 2000: 107).
3. kérdés. A különböző főnévtípusok és a mellettük különböző szerepekben megjelenő argumentumok nyelvi természetét Wolfgang Teubert írta le és osztályozta a legrészletesebben. A *zu* + infinitívusz és a *dass*-mondat váltakozásáról a következőket írta 1985-ben: *Wenn die referenzbedingten Voraussetzungen dafür vorliegen, können Ergänzungen außer durch dass-Sätze auch durch Infinitivsätze aktualisiert werden. Diese Infinitivsätze kommutieren alle mit dass-Sätzen, wobei dort teilweise Modalverben hinzugefügt werden müssen, die den finalen oder potentialen Charakter, den der Infinitiv tragen kann, ausdrücken* (Teubert 1979: 89) 'Ha a referencia-feltételek megengedek, akkor ezeket a kiegészítőket főnévi igeneves szerkezettel is megvalósíthatjuk. Ezek az infinitívuszos szerkezetek mind változnak a *dass*-szal kezdődő mondatokkal, ugyanakkor **ezeket részben módbeli segédigékkel kell kiegészíteni, amelyek kifejezik a célhatározói vagy a potenciális jelentést, amivel az infinitívuszos szerkezet rendelkezhet**' (fordítás: T.B. M.).

A következőkben ellenőriztem, hogy ez pontosan így van-e.

Ha megnézzük példáinkban a *zu* + infinitivusz szerkezetű NP-eket, nem vitatható el egyiktől sem a jövőre irányulás, mely egyúttal egy bizonyos elvárást is kifejez:

der Antrag, die Aussprache zu beenden
az indítvány, hogy fejezzék be a vitát
der Vorschlag, am 23. Sept. die Landtagswahlen durchzuführen
a javaslat, hogy szeptember 23-an tartásuk meg a tartományi választásokat
Zeit, auf Erleuchtung von oben zu warten
idő, hogy felülről várjuk a megvilágosulást
die Voraussetzung, das private Eigentum unter Schutz zu stellen
a feltétel, hogy a magántulajdont megvédjük

Ugyanakkor a korpusz azon NP-iben, amelyek *dass*- vagy *w*- mondattal valósulnak meg, az esetek egy részében valóban megjelenik módbeli segédige:

der Vorschlag, wer den Preis erhalten soll
der Antrag, die Volkskammer möge diesen Beitritt beschließen

vagy egy szüségességet kifejező *haben zu* + infinitivusz szerkezet:

die Schwierigkeit, dass wir ein Paket von Aufgaben zu bewältigen haben

A jövőre irányulást kifejező jelentésösszetevő vagy szeméma valójában a modalitás egy fajtája. Von Polenz 'futuristisch-zukunftsorientierte Sprechereinstellung'-ről, azaz futurisztikus, jövőirányultságú beszélő-hozzáállásról beszél (von Polenz 1988: 220), ez a megfogalmazás pontosabb, mint az egyszerű, de bevett „finaler Charakter” (célhatározói jelleg), amelyet Teubert említ (1979: 89 és 123).

Ezek után anyanyelvi konzulensek segítségével elvégeztük a következő próbát: azokat a *dass*-tagmondatokat, amelyekben nem volt segédige, *sollen*-nal bővítettük:

der Antrag, dass dieser Tagesordnungspunkt als erster diskutiert wird / werden soll
der Vorschlag, dass die Landtagswahlen am 23. September durchgeführt werden /durchgeführt werden sollen.
die Voraussetzung, dass das private Eigentum unter Schutz gestellt wird /werden soll

Mint a példák mutatják, a jelentés nem változott szignifikánsan. Tehát a *sollen*-nal kifejezett jövőre-irányulás + elvárás már eleve jelen volt. Az is látható, hogy ez az attitűd nem csupán a főnévi igeneves szerkezetnek köszönhető, ahogy azt még Teubert látta. Erre leginkább az a tény világított rá, hogy a magyarban a kötőmód valamennyi mondatértékű NP-ben kötelezően megjelent.

Így ez a jelentésbeli mozzanat (szeméma), amely nagy valószínűséggel a modalitás egy fajtája, csak magának a főnévnek lehet a sajátja.

4. Nézzük meg ezt a jelenséget az elmélet tükrében is.

Az előadás elején már szoltam arról, hogy a főnévi valencia többszintű. Teubert tanulmánya óta (1993) meglehetősen konszenzus van arról, hogy három szinten való-

sul meg. A legfelső a morfoszintaktikai, a felszíni szerkesztés: ez az, amit a szótárunk részletez. Az itt megvalósuló argumentumok visszavezethetők a legalsó szintre, ahol a főnév jelentését proposíciók írják le: a jelenetéshez szorosan kapcsolódó kiegészítők lesznek a magasabb szinteken argumentumok. A fent leírt tulajdonságra magyarázatot adhat egy olyan proposíció, amely ezt a futurisztikus jövőre irányulást, vagy ahogy Teubert nevezi, célhatározói jelleget a teljes szerkezetnek kölcsönzi és amely minden *A* típusú főnévben jelen van. Ezt a prédikátum és az argumentum közötti viszonyt szokás egy szemantikai parafrázis segítségével körülírni (Pons 1998: 244). Ez a parafrázis az *A* csoport főnevei esetében így hangozhat: 'ARG X legyen meg / történjen meg'. Ez az ARG X realizálódik azután a felszínen pl. főnévi igeneves szerkezetben. Ha így van, akkor a jelenség a nyelvi modalitás kategóriájába sorolható, vagy azzal rokonítható.

A főnevek *zu* + Infinitivusszal bővíthető másik nagy csoportját, a *B* típusú főneveket is vizsgáltam. A rendelkezésre álló idő nem teszi lehetővé, hogy ezeket az – egyébként hasonló gondolatmenetet követő lépéseket és eredményeket – itt bemutassam. Annyi azért elmondható, hogy hasonló gondolatmenet és hasonló próbák elvégzése után itt is kibontakozni látszik egy főnévi csoport, amelynek közös vonása a lehetőségesség, a potencialitás jelenléte az NP-ben.

5. Mindezeket az egybeeséseket és próbákat a nyelvi tények igen szűk körénél vizsgáltuk meg, összesen 50 főnévnél és ezeknek 83 valens jelentésváltozatánál. Általános következtetések levonására ez nem jogosít fel. Annyi kockáztatható meg, hogy bizonyos főnevek szemantikai szerkezetében jelen lehet egy olyan proposíció, amely a velük megjelenő futurisztikus jövőre-irányulást ill. a potencialitást kifejező NP-t indikálja. Ez a kijelentés jelenleg kérdésfeltevés, amely további vizsgálatokra hív fel.

Befejezésül hadd jegyezzem meg, hogy e különös egybeesés a magyar és német főnevek köré szerveződő NP-knél szinte kizárólag egy szótárkészítés munkálataiban mutatkozhat meg.

Irodalom

- Bassola, P. Bernáth, Cs. László, S. Tamássy Bíró M. 2003. *Deutsch-ungarisches Wörterbuch zur Substantivvalenz*. Szeged: Grimm Kiadó.
- Keszler, B. 2000. *Magyar Grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- von Polenz, P. 1988. *Deutsche Satzsemantik*. Berlin: Hueber.
- Pons, A. 1998: Erstellung eines Modells zur Analyse abstrakter nominaler Komposita im Deutschen. In: Kubczak, J. Bresson, D. (szerk.) *Abstrakte Nomina*. Tübingen. 227-253.
- Teubert, W. 1979. *Valenz des Substantivs. Attributive Ergänzungen und Angaben. Schriften des Instituts für deutsche Sprache* Bd. 49.
- Teubert, W. 2003: Substantivvalenz. In: Ágel, V., Eroms, H. W., Hellweg, P., Heringer, H. J., Lobin, H. (szerk.) *Dependenz und Valenz*. Berlin, New-York: de Gruyter.

VIII. Lexikográfia, terminológiatan

A középiskolai nyelvtankönyvekben megjelenő terminológiáról: az alany

B. Nagy Ágnes – Farkas Judit

1. Bevezetés

Jelen előadásunk témája jelentős részét (bizonyos szempontból az alapját) képezi annak a PTE BTK Nyelvtudományi Tanszékén néhány éve folyó munkának, amelynek célja, hogy a közeljövőben létrejöjjön egy modern nyelvészeti alapokon nyugvó középiskolai tananyag. Egy tananyag készítésének az első lépése kiválasztani, hogy milyen keretben fogunk dolgozni. Alapvető feladatunk tehát, hogy definiáljuk az általunk használt alapfogalmakat, szakszavakat; célunk, hogy a készülő tankönyv terminológiája egyértelmű és helytálló legyen.

Korábban – egy nagyobb terjedelmű munkánkban (B. Nagy – Farkas 2005b) – a jelenleg használatban lévő általános és középiskolai tankönyvekben megjelenő alapvető terminusokat vizsgáltuk meg Bachát László *Magyar Nyelvtani Műszótárában*. Most ennek a munkának a háttérét, és az eredmény egy kis szeletét (az *alany* vizsgálatát) fogjuk bemutatni.

Bachát László célja az volt az említett könyv létrehozásával, hogy segítséget nyújtson a diákoknak és a szülőknek abban, hogy gyorsan megtalálják az adott nyelvtani fogalom meghatározását, legfőbb jellemzőit és a nyelvtani rendszerben elfoglalt helyét. Azért Bachát (1998)-ra hivatkozunk korpuszként, mert e munka szerzője 25 iskolai tankönyv és nyelvészeti szakmunka alapján gyűjtötte össze a nyelvtan-oktatásban használt alapvető terminusokat, így elég csupán ezt a művet megvizsgálnunk ahhoz, hogy képet kapjunk a közoktatásban használt tankönyvekben megjelenő nyelvészeti terminológiáról. A tankönyvekre általában jellemző, hogy hiányoznak belőlük a tárgymutatók, szószedetek, glosszáriumok. Az egész könyv átlapozása sok időt venne igénybe, ezért nehéz rákeresni egy kérdéses szakki-fejezésre.

Tananyagkészítő munkánknak egyik alapvető célja, hogy az általunk megalkotott tankönyvbe megfelelően kiválasztott szakszavak és azok helyénvaló definíciója kerüljön úgy, hogy ezekre könnyedén rá lehessen találni.

2. A terminusok kiválasztása

A középiskolai nyelvtan tantárgyi anyaga két fő összetevőből épül fel: kommunikációból és grammatikából. Míg az előbbi esetében az újabb kutatások eredményei a közoktatásban is megjelentek, az utóbbival kapcsolatban nem mondható el ugyanez. A grammatika oktatása, mint arra például Bachát (1998) is rámutatott *Magyar Nyelvtani Műszótárának* előszavában, alig változott az idők folyamán: „*Szinnyeitől napjainkig a nyelvtani fogalmak meghatározásában a legtöbbször alig van különbség [...] Sok meghatározás különben sem változott jelentősen századunk folyamán.*” (3) A jelenlegi helyzetben a diákok *anyanyelv* címén háromszor tanulják meg ugyanazt a rendszert (általános iskola alsó tagozat, felső tagozat, középiskola),

mindössze mindig egy kicsit több alkategóriát kell elsajátítaniuk (lásd például a határozófajtákat).

Mára a tudomány és az oktatás nagyon messzire került egymástól (É. Kiss, 1996), és bár voltak kísérletek az anyanyelv tantárgy megújítására, a modern tudományos eredmények oktatásba történő beemelésére¹, ezek az új szempontú oktatási anyagok nem igazán tudtak a hagyományos szemlélet helyébe lépni. Éppen ezért választottuk előadásunk témájának a grammatika vizsgálatát: a következőkben egy példán keresztül bemutatjuk, hogy milyen terminusok használatosak a közoktatásban, illetve a (generatív szemléletű) tudományban. A közoktatásban jelenleg (szinte kizárólag) a hagyományos nyelv szemlélet van jelen, míg a tudományban a generatív paradigma az uralkodó. A felsőoktatás köztes helyzetben van: bizonyos egyetemeken az egyiket, másutt a másikat, a harmadik helyen mindkettőt tanítják. Az viszont megállapítható, hogy egyre több helyen jelenik meg a generatív nyelvészet, és egyre több leendő tanár ismerkedik meg ennek fogalomkészletével is.

Egy új tudományos paradigma (jelen esetben a generatív nyelvészet) megjelenése esetében nyilvánvalóan nem az történik, hogy minden, a korábbi paradigmához kötődő terminust el kell felejtetni. Bár természetesen vannak olyan fogalmak is, amelyek kizárólag az új irányvonalhoz kötődnek (például a *kompetencia* – *performancia* fogalompáros, vagy a *thematikus szerepek*), sok esetben megmaradnak a régebbi terminusok, de újra kell őket definiálni, mert az adott kerethez a korábbi formájukban nem illeszthetők, vagy az idők folyamán kiderült róluk, hogy nem megfelelően határoznak meg egy adott fogalmat. Korábbi írásunkban (B. Nagy – Farkas 2005b) így azokra a terminusokra összepontosítottuk a figyelmünket, amelyek (többé-kevésbé azonos formában) mind a hagyományos, mind a generatív nyelvészetben használatosak, és megvizsgáltuk, hogy milyen ezek egymáshoz való viszonya (amely viszony nem feltétlenül egyirányú, hiszen a generatív eredmények is visszahatnak a hagyományos szemléletre). Ebből következően nem foglalkoztunk azokkal a terminusokkal, amelyek csak az egyik, illetve csak a másik paradigmában használatosak; ezeknek az érdeklődő a megfelelő helyeken utánanézhet (például a *Strukturális magyar nyelvtan Mondattan* kötete végén lévő Glosszárium (Kiefer 1992: 891–903.) sok generatív nyelvészeti terminussal kapcsolatban eligazít).

Vizsgálatunkban a terminusokat kizárólag a mondattan területéről vettük, aminek az az oka, hogy készülő tananyagunk ezen a területen különbözik legjelentősebben a hagyományos iskolai nyelvtantól, ugyanis ezt a részt teljesen a (transzformációs) generatív nyelvészet keretei között kívánjuk felépíteni. Azért éppen a mondattan esetében tesszük ezt meg, mivel a generatív nyelvészetben ennek a tudományterületnek központi szerepe van, ezt kutatják a legrégebben, és éppen ezért az itt elért eredmények tekinthetők a leginkább elfogadottnak (a *Strukturális magyar nyelvtan* I. kötete a *Mondattan* volt).

¹ Elsősorban a Bánréti Zoltán nevéhez fűződő *Nyelvtan–Kommunikáció–Irodalom Tizenéveseknek* című és a Zsolnai József által létrehozott *Nyelvtan Irodalom Kommunikáció* című tankönyvcsaládokra gondolunk.

3. Egy konkrét terminus vizsgálata

A következőkben a fentiek alapján kiválasztott terminusok közül az *alanyt* járjuk körül úgy, hogy először idézzük a Bachát (1998)-ban az adott fogalomnál szereplő definíciót¹, majd megvizsgáljuk, hogy ez tartalmilag mennyire helytálló, az esetlegesen felmerülő problémákat példamondatokkal próbáljuk megvilágítani, mindeközben megnézzük, hogy az adott terminust más (újabb hagyományos, illetve generatív) munkák hogyan kezelik. Végül pedig javaslatot teszünk egy olyan definícióra, amely megítélésünk szerint egy új, modern nyelvészetre épülő tankönyvben is helyet kaphat.

alany

A mondatnak az a fő része, amely megnevezi azt a személyt vagy dolgot, akiről vagy amiről állítunk valamit. Pl.: *Keserves volt az élete; Jancsi örült az ajándéknak.*

(1998: 5)

A hagyományos iskolai (függőségi) nyelvtan szemlélete tükröződik ebben a definícióban, amely az alanyt és az állítmányt egy szintre helyezi, létrehozva ezzel egy speciális szintagmatípust, a *hozzárendelő szintagmát*, amely kizárólag az alany-állítmány viszonyára jellemző. Ebből kiderül, hogy a modernebb szemlélettel (akár hagyományos², akár generatív munkákat tekintünk) ellentétben az iskolai nyelvtanok még nem ismerik el azt a tényt, hogy az alany bár kitüntetett, de mégis csak egy az ige vonzatai közül.

Ahogy arra Medve (2002) már rámutatott, a fenti definíciónak nemcsak ez a része vet fel problémákat: „...olyan definíciót nem érdemes a gyerekek kezébe adni, amellyel nem tudnak mit kezdeni: amelynek segítségével a definiált dolgot nem tudják elkülöníteni más dolgoktól.” (2002: 53) Az alábbiakban alapvetően Medve (2002)-re támaszkodva bemutatjuk, hogy a Bachát-féle alany-meghatározás miért lehet félrevezető a definíciót valóban komolyan vevő és alkalmazni kívánó diákok számára.

Próbáljuk megtalálni a következő mondatokban az alanyt (I.) alapján:

(1) *Pétert nagyon érdekli a nyelvészet.*

(2) *Marinak sajnos tyúkszem nőtt a talpán.*

(3) *Ki menjen vissza bezárni az ajtót?*

A definíciót alkalmazó diák (1) esetében minden bizonnyal (és joggal!) a *Pétert*, míg (2)-ben a *Marinak* egységet jelöli meg alanyként, aztán meglepődve fogja tapasztalni, hogy a jó válasz *a nyelvészet*, illetve a *tyúkszem* lett volna, pedig valójában nem ez utóbbiakról teszünk állítást az adott mondatokban.³ (3) esetében pedig Medve találónan rámutat arra, hogy az adott mondatban „...se megnevezett személy nincs, se dolog, de még csak állítás sincs” (2002: 54).

¹ Mivel Bachát László nem hivatkozta meg, hogy az egyes definíciókat konkrétan melyik tankönyvből vette, ezért – mivel szó szerint szerettük volna idézni az egyes fogalmak meghatározásait –, azt láttuk a legjobbnak, ha „Bachát-féle” terminusként hivatkozunk ezekre.

² Lásd például Keszler (2000: 399, 405–413).

³ A definíciónak erre a problémájára Keszler (2000: 405) is rámutat.

Egyetértünk azzal a nézettel, hogy szerencsésebb, ha az alanyt (is) formai alapon definiáljuk. Ezzel a felfogással nem csak generatív munkákban lehet találkozni, hanem például a leendő tanárok számára (is) készült, összefoglaló jellegű *Magyar grammatikában* (Keszler 2000) is, ahol a következő alany-meghatározást látjuk:

(4) *Az alany egyrészt a tagolt mondat állítmányának kötött bővítménye, azaz vonzata. Formális szempontból az a mondatrész, amely alanyesetben áll. Másrészt logikai szempontból általában az az elem, individuum (személy, dolog, halmaz, fajta), amelyről a mondat állítást közöl, vagyis amire az állítás, ítélet (a predikátum) vonatkozik.*

...Ezért a nyelvtani alany meghatározásakor nem elsősorban a jelentésből, hanem a szintaktikai szerkezetből, az alany alakjából és szófajából indulunk ki. (2000: 405)

(4) rávilágít arra, hogy az alany többféleképpen is meghatározható. Ha azonban valóban formai alapon szeretnénk megragadni az alany lényegét, a fenti definíció formára vonatkozó része megengedné például azt is, hogy az (5)-ben látható (birtokosi szerepű) kiemelt összetevőt is alanyként értelmezzük, hiszen igaz rá, hogy olyan mondatrész, amely alanyesetben áll.

(5) *Tamás öccsét kitüntették.*

Medve viszont olyan formális definíciót javasol (6), amely egyértelműen csak az alanyra érvényes.

(6) *Az alany a finit igével számban és személyben egyeztetett nominatívuszi bővítmény. (2000: 54)*

Tankönyvbe ezt a definíciót önmagában mégsem ajánljuk, csak úgy, ha megmagyarázzuk, hogy mit értünk *finit igén*, illetve *nominatívuszon*.

Az is felvetődik, hogy a jelenlegi tankönyvekben külön állítmány-típusként¹ kezelt, *névszói állítmányt* tartalmazó mondatok esetében is megfelel-e ez a definíció, hiszen felmerül a kérdés, hogy például (7)-ben nincs is (hangalakot öltő) ige, szemben a (8)-ban lévő mondatokkal, hiszen minden kifejezendő kategóriát vagy zéró-allomorf (idő, mód, személy) képvisel, vagy a névszó is képes megjeleníteni (szám). Mindezekből következik, hogy a diák nehézségekbe ütközhet, ha a (7a) és (7b) mondatokban az alanyt (6) alapján próbálja megtalálni.

(7a) *András kicsinyes.*

(7b) *Andrásék kicsinyesek.*

(8a) *András kicsinyes volt/lenne/lesz/lett volna.*

(8b) *Andrásék kicsinyesek voltak/lennének/lesznek/lettek volna.*

Érdemes lenne a definíciót a fentiek miatt némileg kiegészíteni. A mi javaslatunk, hogy az alany címszó alatt a következő szerepeljen:

¹ Az állítmány fajtái: igei állítmány, névszói állítmány, névszói-igei állítmány (Bachát, 1998: 11).

(9) *Alany: az idő-, illetve módjellel ellátott igével számban és személyben (az állítmány névszói részével számban) egyeztetett, alany esetben álló vonzat.*

Visszatérve az eredeti Bachát-féle definícióhoz nem gondoljuk, hogy (I.) teljesen használhatatlan definíció lenne, hiszen „*kiválóan alkalmas [...] a sajátos magyar mondatszerkezet egy jellegzetes pozíciójának, a topiknak a szemantikai jellemzésére*” (Medve 2002: 54).

4. Összegzés

Jelen írásban a közoktatásban használatos nyelvtankönyvekben szereplő alapvető terminusok közül az *alanyt* vizsgáltunk meg, rámutattunk a jelenleg használatos definíció gyenge pontjaira, valamint bemutattuk, hogy miért nem illeszthető be abba a generatív keretbe, amely alapján a tananyagunkat felépíteni szándékozzuk.

Irodalom

- Alberti G. – Medve A. 2002. *Generatív grammatikai gyakorlókönyv*. Budapest: Janus/Books.
- B. Nagy Á. – Farkas J. 2005a. Hogyan érdemes generatív mondattant tanítani középiskolában? *Modern Nyelvoktatás*, XI./1. 14–28.
- B. Nagy Á. – Farkas J. 2005b. *Terminológia az iskolai nyelvtankönyvekben*. Kézirat. Pécs: PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék.
- B. Nagy Á. 2005. Generatív grammatika az anyanyelvi nevelésben. In: B. Nagy Á. – Szépe Gy. (szerk.) *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.* Iskolakultúra könyvek 29. (sorozatszerk. Géczi J.) Pécs: Iskolakultúra. 37–69.
- B. Nagy Á. – Medve A. (megjelenés alatt): *Generatív mondattan az oktatásban I. Egyszerű mondatok elemzése középiskolában*.
- B. Nagy Á. – Farkas J. (megjelenés alatt): *Generatív mondattan az oktatásban II. Összetett mondatok elemzése középiskolában*.
- Bachát L. 1998. *Magyar Nyelvtani Műszótár*. Debrecen: Tóth Könyvkereskedés és Kiadó Kft.
- Dóla M. – Farkas J. (megjelenés alatt): *Generatív mondattan az oktatásban III. Magyar mint idegen nyelv*.
- É. Kiss K. 1996. A műveltségterület változása. Anyanyelv – idegen nyelv – nyelvészet. *Iskolakultúra*, 1996/5. 75–80.
- Fóris Á. 2005. Hat terminológia lecke. Pécs: Lexikográfia Kiadó.
- Keszler B. (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiefer F. (szerk.) 1992. *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Medve A. 2002. Van róla fogalmunk? A magyar grammatika oktatásáról nem csak „magyargrammatikusoknak”. *Modern Nyelvoktatás*, VIII/2–3. 50–56.
- Szabolcsi A. – Laczkó T. 1992. A főnévi csoport szerkezete. In: Kiefer F. (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 179–298.

Az alapszínek és egyes színárnyalatok elnevezése és jelentése

B. Papp Eszter

A színnevekkel először antropológiai nyelvészeti cikkekben találkoztam, amelyek a színnevek számát és jelentéseit a szem különböző receptorainak érzékenységéből vezették le, és hullámhosszgörbékkel támasztották alá érvelésüket. A kevésbé természettudományos érdeklődésű olvasó kedvéért elmondom, hogy a látható fénysugarak kb. 400 és 800 nm közötti hullámhosszúságúak. Ebben a folyamatos spektrumban egyesek szerint több százezer, mások szerint hétmillió színárnyalatot vagyunk képesek megkülönböztetni. A szemben háromféle színérzékelő csap van, mindegyik egy bizonyos hullámhosszú fényre (570, 535 és 445 nm) érzékeny. A szem és az agy ebből a három színérzetből állítja elő az összes többi színárnyalatot.

Egyetemi optika-tankönyvekben (Mátrai 1981, Ábrahám 1998, Erostyák–Kozma 1999) néztem utána a színek fizikai jellemzőinek. Azt vettem észre, hogy egyrészt nem ugyanazokat az árnyalatokat tekintik alapszíneknek, mint amit a nyelvészetben alapszínneveknek, másrészt pedig az egyes fizika-tankönyvek is eltérő szóhasználatot alkalmaznak. Ezen kívül egy kiadványszerkesztői kézikönyvben (Énekes 2002), a háromszín-nyomásban alkalmazott színnevezéseknek is utánanéztem. Tanulmányomban azt is vizsgáltam, hogy a különböző szakszövegek hogyan definiálják az egyes színnevek jelöltjét.

A nyelvészetben 11 **alapszínnév** ismert, ezeket Berlin és Kay sorolta fel először az 1969-es *Basic Color Terms* című munkájukban. Ezek, az általuk javasolt univerzális sorrendben: *fekete, fehér, piros, zöld, sárga, kék, barna, lila, rózsaszín, narancssárga* és *szürke*. Berlin és Kay szerint egy színnévnek a következő négy kritériumnak kell megfelelnie, hogy alapszínnévnek tekinthessük: (1) egyetlen morfémből áll; (2) jelentése nem része egy másik színnév jelentésének; (3) általánosan ismert, perceptuálisan kiugró; (4) nem korlátozódik egy szűk területre.

A színnevek vizsgálatáról publikált nyelvészeti cikkek egy részében vagy meg sem próbálják definiálni az egyes színnevek jelentését, tehát magától értetődőnek tekintik, vagy annyit mondanak, hogy pl.: *kék* az, amit az anyanyelvű beszélők *kék*-nek neveznek. A tanulmányok másik része viszont a fény hullámtermészetéből, hullámhossz-tartományok megadásával definiálja a színneveket, pl. *kék* az a szín, amelynek hullámhossza 430-515 nm közé esik. Írásomban arra teszek kísérletet, hogy terminológiai vizsgálattal megállapítsam a színnevek mint terminusok meghatározó jegyeit, és ezáltal definiáljam őket. A terminológiai rendszer olyan fogalmi háló, amely tartalmazza egy meghatározott tárgykör, tudományterület logikai rendszerébe illeszkedő nyelvi jeleket (Fóris 2005).

A forrásként használt fizika-tankönyvek a színeket többnyire az adott fény hullámhosszúságának megadásával definiálják. Énekes kiadványszerkesztői kézikönyvében egy ábráról leolvashatjuk a prizmával felbontott fehér fény spektrális összetevőit, az **alapszíneket** pedig a különböző színkeverés műveletekben játszott szerepükön keresz-

tül határozzák meg. A színnevek köznyelvi jelentését *A magyar nyelv értelmező szótárának* meghatározásainak (főként hasonlatok) segítségével vizsgálom.

Az optika könyvekből egyértelmű, hogy a fekete, a fehér és a szürke nem igazi értelemben vett színek, nem határozhatók meg hullámhosszal. Ezek akromatikus színek, azaz egyenlő energiájú spektrumú fények. Nem alapszínek, a színkeveréses eljárásokban kiindulási pontként egyik forrásban sem vesznek részt.

A fehér fényt prizmával spektrumszínekre bonthatjuk, ezek (növekvő hullámhosszuk szerinti sorrendben): ibolya (400-430 nm), kék (430-515 nm), zöld (515-570 nm), sárga (570-590 nm), narancs (590-600 nm), vörös (600-800 nm). Az optika-tankönyvekben a *piros* és a *vörös* színnevet szinonimaként használják, bár túlnyomórészt az utóbbit találjuk a szakszövegekben. Ahol a *pirost* is említik, ott nincs felvezetve, minden előzmény nélkül használják a *vörös* helyett. Sőt, néha a definíciókban is szabadon cserélgetik őket, pl.: „[egy bizonyos] spektrális teljesítményeloszlással jellemzett fényt pirosnak látjuk, ha nagyrészt a spektrum vörös tartományát tartalmazza” (Ábrahám 1998: 481). A kiadványszerkesztői könyvben kizárólag a *vörös* színnevet használják.

A két színnév jelentésével és használatával a magyar nyelvészek már több mint egy évszázada foglalkoznak (vö. Csapodi 1899; Gárdonyi 1920; Kenedy 1921; Selényi 1948, Kiss–Forbes 2001), de a használati különbségeikre és pontos jelöltjeikre vonatkozóan nem tudtak megkérdőjelezhetetlen döntésre jutni. Az anyanyelvű beszélők többsége érez különbséget a két színnév között, bár megfogalmazni azt nem nagyon tudják. Az *ÉrtSz*-ben a *vörös* „a szivárvány színei között a barnasárga mellett a külső szélre eső színű; olyan, amilyen az alvadóban levő vér színe”; míg a *piros* „a vörös színhez közel eső, de a vörösnél élénkebb és világosabb, kellemes színárnyalatú”. Tehát a két színnév az *ÉrtSz* szerint nem szinonima.

Alapszíneknek az optikában azokat a spektrális színeket nevezzük, amelyek a színkeveréses műveletek kiindulási pontjai. A keverékszín előállítása egyrészt történhet **additív színkeveréssel**, azaz különböző színű fények egymásra vetítésével. Ennek a műveletnek az alapszínei a *vörös*, a *zöld* és a *kék*, mindhármát egymásra vetítve fehéret kapunk. Ezeket a színeket az optika-tankönyvek hullámhosszuk megadásával definiálják. A színelnevezésekben a három vizsgált optika-tankönyv és a kiadványszerkesztői kézikönyv egyetért.

A másik eljárás a **szubtraktív színkeverés**, amely során a beeső fényből különböző szűrőkkel kivonnak bizonyos spektrális komponenseket. Ebben az eljárásban is három alapszint írnak le a könyvek, ha mindhármát kiszűrjük a fehér fényből, akkor feketét kapunk. Bár a műveletben játszott szerepük segítségével pontosan azonosíthatóak, ezen alapszínek elnevezésében nincs egyetértés: Erostyák–Kozma és Mátrai tankönyvében *sárga*, *bíbor* és *kékeszöld*, Ábrahám szerint pedig *sárga*, *türkiz* és *lila*.

Nézzük először a kevésbé bonyolult színnévpárt, a *lilát* és a *bíbort*. (A kiadványszerkesztői kézikönyvben is a *bíbor* színnevet használják.) Mind a négy vizsgált forrás ugyanúgy definiálja ezt a színt: kék és vörös additív keverésével kapjuk meg, és ugyanolyan műveletekben szerepelnek, tehát a fogalom jelöltjét ugyanúgy határozzák meg. Amelyik tankönyvben a *lilát* használják, ott a *bíbor* nincs említve, és viszont, így egyik könyv sem említi mind a két színnevet. Mindebből arra következtetek, hogy a *lila* és a *bíbor* színnév egymás szinonimái. A helyzetet bonyolítja,

hogy az *ÉrtSz*-ban a *bíbor* és a *lila* nem szinonimák. A *lila* „vöröses árnyalatú, világosabb v. sötétebb ibolyaszín”. A *bíbor* meghatározása azonban „a bíborcsiga festékanyagának színére emlékeztető sötétpiros szín.” A két színnév az *ÉrtSz* szerint tehát nem szinonima, míg amint láttuk, az optikában igen.

Most lássuk a problémásabb alapszint. Azt mind a három tankönyv leírja, hogy a kék és a zöld additív keverésével kaphatjuk meg ezt az árnyalatot, vagy úgy, ha a fehér fényből szubtraktív színelőállításal kicsatoljuk a vöröset. Tehát a fogalmat mind a három tankönyv ugyanúgy határozza meg. Erre a tartományra azonban hat színnévvel utalnak a források. Mátrai a spektrális színek között megkülönböztet egy 5 nm hullámhossz-tartományú *zöldeskéket*, amit pár sorral arrébb *kékeszöldnek* hív. Ezt a színárnyalatot hol *kékeszöldnek*, hogy *zöldeskéknek*, hol *türkiznek*, hol *türkizkéknek* nevezik. A kiadványszerkesztői könyvben a fogalom meghatározása a szubtraktív színkeverésben betöltött szerepén keresztül egyértelműen azonosíthatóvá teszi az árnyalatot, de itt ugyanerre a színre a *cián* – néha *ciánkék* – nevet használják, egy helyen pedig *kékeszöldnek* is nevezik. Tehát ezekben a szakszövegekben mind a hat színnév ugyanazt az árnyalatot, ugyanazt az alapszint jelöli.

A laikus nyelvérzéke szerint azonban ezek a színnevek nem szinonimák, hiszen már a *zöldeskék* és a *kékeszöld* szóösszetételek jellege is utal arra, hogy az előbbiben a kék, míg az utóbbiban a zöld dominál. Mindenesetre címszóként egyik sem szerepel az *ÉrtSz*-ban, mint ahogy a *cián* és a *ciánkék* sem. A *türkiz* már címszó az *ÉrtSz*-ban, a meghatározása: „világoskék v. zöldeskék színű”. A világoskék a fénytan szempontjából egyfajta (magas relatív intenzitású) kék, tehát nem azonos a *zöldeskékkel*. Ezért hibás a két szót szinonimaként használni a definícióban. Ha viszont alternatívaként vannak felkínálva, tehát a *türkiz* szót mindkét értelemben használhatjuk, akkor eszerint a szó jelentése bizonytalan, tágabb, mint a világoskék vagy a *zöldeskék* külön-külön. A fizika-tankönyvekben talált információnak ez nem felel meg, hiszen ott a *türkiz* és a *zöldeskék* szinonima.

A kétféle színkeverés alapszínei után lássuk az egyéb említett színeket. A *narancs* a nyelvészetben alapszínnév. A három optika-tankönyv közül csak az egyikben (Erostyák-Kozma 1999) szerepel spektrumszínként, hullámhossztartományának megadásával definiálják. A kiadványszerkesztői könyvben csak a prizmával szétbontott fényt bemutató ábrában látjuk, szavakkal nem jellemzik. Semmilyen színkeveréses műveletben nem szerepel semelyik könyvben, tehát a fénytanban nem alapszín.

Az *ibolyát* Erostyák-Kozma tankönyve külön spektrumszínként említi és hullámhossztartományával definiálja, Mátrai ’kék illetve ibolya’ tartományt nevez meg, Ábrahámnál nem szerepel. Csak Mátrai tankönyvében szerepel az ibolya színkeverésben, és furcsa, hogy pont ez a tankönyv nem választja szét a kék és ibolya tartományt, hanem egybefolyóan adja meg 400 és 490 nm közötti hullámhosszúnak, tehát nem egyértelmű, hogy honnan kezdődik az ibolya tartománya. A másik két fénytan könyvben nem szerepel az ibolya semmilyen műveletben. Tehát a fizikában nem alapszín. A kiadványszerkesztői könyvben is csak a prizmával szétbontott fényt bemutató ábrában látjuk, és semmilyen színkeveréses műveletben nem szerepel. A *ÉrtSz* szerint „a színek hét alapszíne közül a sötétkek mellett a külső szélre eső szín”, tehát alapszín. A nyelvészetben nem alapszínnév.

A szakkönyvek még említenek két keverékszint, amelyet a nyelvészet alapszínneveknek tart, de nem spektrumszínekből, hanem spektrumszíneknek akromatikus színekkel való keverésével kaphatjuk meg őket. Az egyik ilyen a *barna*, amelyet akkor kapunk, ha sárga festékbe feketét keverünk. Erostyák–Kozma csak annyit ír a barnáról, hogy a környezet által jelentősen befolyásolt szín; Mátrai szerint is átmeneti szín, csak keveréssel hozhatjuk létre, egységes hullámhosszúságú sugárzással nem. A kiadványszerkesztői könyv egyáltalán nem tesz említést a *barnáról*. Tehát a szakszövegek szerint a *barna* nem egyértelműen meghatározható szín, sőt, nem csak hogy nem alapszín, de jellegében eltér az eddig vizsgáltaktól, mert nem tiszta szín, a fehér fényből sehogyan sem állítható elő.

A másik keverékszín a *rózsaszín*, amelyet akkor kapunk, ha piros festékbe fehéret keverünk. Ennél többet sem Ábrahám, sem Erostyák–Kozma nem szól róla, viszont érdekes módon Mátrainál a színkeverési műveleteket illusztráló ábrán (Mátrai 1981: 350) is szerepel. Ez felettébb furcsa, mivel a többi fénytan illetve a kiadványszerkesztői könyvben azért nem szerepel a *rózsaszín*, mert nem állítható elő spektrálszín keverésével. Mátrai ábrájáról azonban leolvashatjuk, hogy narancs és ibolya színű fények egymásra vetítésével, additív színkeveréssel is elő lehet állítani rózsaszínt (emlékeztetőül: a másik két tankönyvben sem ibolya, sem narancs színű fényt nem használtak additív színkeverésben); valamint, hogy szubtraktív színelőállítással, rózsaszín és kék szűrőn átvezetve a fehér fény, ibolyát kapunk. Összefoglalásként megállapíthatjuk a három optika-tankönyv, a kiadványszerkesztői kézikönyv és az *ÉrtSz* vizsgálata után, hogy:

- 1) egy színnév jelentésének definíciója a szakszövegekben történhet hullámhossztartományának meghatározásával, a kétféle színkeverés művelet valamelyikében játszott szerepével, a prizmával felbontott spektrumban látható helyének ábrázolásával, vagy szinonimájának megadásával;
- 2) az *ÉrtSz* hasonlatokkal vagy a szivárvány többi színéhez képest meghatározott helyének leírásával definiálja a színneveket;
- 3) a tudományterületek eltérő árnyaltokat tartanak alapszíneknek illetve alapszínneveknek, és egy szakterületen belül is találunk szóhasználatbeli eltéréseket a különböző szakkönyvek között: a nyelvészetben 11 alapszínnév van, míg a fizikában 2x3 alapszín létezik, amire összesen az optika-tankönyvek 11 színnevet használnak; a háromszínnyomásban pedig csak három alapszínt ismernek, amire összesen 6 színnevet találtam;
- 4) a színnevek köznyelvi jelentése és használata nem mindig azonos a szaknyelvi jelentéssel és használattal.

A vizsgálatból világosan kiderült, hogy bár úgy érezzük, általában ismerjük az egyes színneveket, jelentésük mégsem tekinthető közismertnek és egységesnek.

Irodalom

- Berlin, B., Kay, P. 1969. *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley-Los Angeles: University of California Press. (Reprint 1991.)
- Csapodi I. 1899. *Vörös és piros*. Magyar Nyelvőr 28, 201-204.
- Fóris Á. 2005. *Hat terminológia lecke. (Lexikográfia és terminológia kézikönyvek I.)* Pécs: Lexikográfia.
- Gárdonyi J. 1920. Piros vagy vörös. *Magyar Nyelv* 16, 84-87.
- Kenedy G. 1921. Piros vagy vörös. *Magyar Nyelv* 17, 33-34.
- Kiss G., Forbes, I. 2001. Piros, vörös – red, rot, rouge. In: Gecső, T. (szerk.) *Kontrasztív szemantikai kutatások*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 190-199.
- Selényi P. 1948. Piros és veres. *Magyar Nyelvőr* 72, 12-14.

Források

- Ábrahám Gy. (szerk.) 1998. *Optika*. Budapest: Panem-McGraw-Hill.
- Énekes F. 2000. *Kiadványszerkesztés*. Budapest: Novella Könyvkiadó.
- Erostyák J., Kozma L. 1999. *Általános fizika sorozat: III kötet. Fénytan*. Pécs–Budapest: Dialóg Campus.
- ÉrtSz. = Bárczi G., Országh L. (vezető szerk.) 1962. *A magyar nyelv értelmező szótára*. MTA Nyelvtudományi Intézete Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Mátrai T., Dr. Patkó Gy. 1981. *Fénytan (Optika)*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Harcművészeti online sportszótárak

Bérces Edit

1. Bevezetés

A távol-keleti sportok megjelenésével nemcsak új mozgásformák és versenyrendszerek, hanem új, az európaiktól teljesen idegen kultúrák is érkeznek, melyeknek természetesen nyelvi és kulturális vonatkozásai is vannak. Nyelvészeti szempontból az írásrendszerek különbségéből és a terminológiai hagyományok hiányából adódó problémák a legjelentősebbek (vö. Fóris 2005: 27, Prószyński 1997). Az íráskülönbség áthidalásának megoldásával többen is foglalkoztak; a japán sportok terminusainak latin betűs rögzítésére a Hepburn-féle átírási rendszert használják. Problémát jelent az, hogy a kiejtésbeli regionális és egyéni különbségek miatt eltérő megoldások születhetnek ugyanarra az írásjegyre. A modern harcművészetek közül a cselgáncs (judo, dzsúdó) jelent meg Magyarországon a legkorábban a XX. század elején, amelyet aztán követett a karate, az aikido, a kendo, a kempo, a jiu-jitsu és a szumó.

A harcművészetek terminológiájának vizsgálata során számos probléma merül fel, amelyek hasonlóan mint az átírás, még a közvetítő nyelvként szolgáló világnyelvek esetében sem egyértelműen megoldottak. Az edzéseken és versenyeken használt japán terminusok száma korlátozott. A legszükségesebb terminusok alacsony száma miatt a nyomtatott harcművészeti szótárak kiadása, bármennyire is szükség lenne rájuk, nem kifizetődő. Ezért a szerény szókincsű szaknyelvek terminológiájának rögzítésére az elektronikus megoldás a legalkalmasabb.

A harcművészeti szakszótárakban nemcsak egytagú szavak, hanem vezényszavak, esetenként egész mondatok is lehetnek címszavak. A terminusok gyakran speciális mozgásokra vonatkoznak, amelyek a befogadó kultúrák nyelvén, például a magyarban, csak többsoros körülírással értelmezhetők. Ez a magyarázata annak, hogy az átadó kultúra (japán, kínai, koreai) terminusait szinte változtatás nélkül kell befogadniuk a célkultúráknak.

2. Az online sportszótárak általános jellemzői

A többnyelvű online szótárak ma elérhető változataiban a felhasználó számára érdekes forrás- és célnyelvi adatok jelennek meg a képernyőn. Az ilyen szótárakban legördíthető menüsorban nagy a válogatási lehetőség például a célnyelvek kiválasztásában is.

A szótárak címe gyakran a sportág megnevezése mellett, (vagy helyett) a szótárak nyelveit is megemlíti, például *Japán-magyar szótár*, *Szanszkrit-magyar szótár*. Sőt, még angol címmel is találunk magyaroknak szóló karate szótárt, pl. *Japanese-Hungarian Dictionary*, ami pedig kétszeresen is félrevezető. Egyrészt azért, mert a japán szavak csak a Hepburn-féle latin betűs átírással jelennek meg, másrészt a címszóállomány mind mennyiségében, mind minőségében (nagyon) korlátozott. A harcművészeti szótárak több célt szolgálnak. Elsősorban a harcművészeti tapaszt-

talataik elején járó sportolóknak szólnak, de segítenek például sportújságíróknak vagy sportágválasztás előtt álló gyerekeknek, szüleiknek és más érdeklődőknek is.

A hazai harcművészeti online szótárak a leggyakrabban a sportklubok honlapjain jelennek meg viszonylag alacsony címszószámmal és a legkülönbözőbb elnevezésekkel, például: *aikido szótár*, *karate kifejezések*, *karate lexikon*, *karate szakszótár*. A szerzők általában szakmájukban jártas edzők és sportolók. Közismert, hogy a jó terminológiai szótár elkészítése komoly csapatmunkát követel. Érdemes megemlíteni, hogy a 2004-ben megjelent *Nagy harcművészeti lexikon* szerkesztésében japán szakemberek (sinológusok, történelemmel foglalkozó tudósok, természetgyógyászok, grafikusok és az egyes harcművészeteket képviselő mesterek) csapata vett részt (Lind 2004). Ki kell emelni, hogy a távol-keleti harcművészetek magyarországi terjedése sportbeli, társadalmi, gazdasági, vallási, nyelvi (lexikai, lexikográfiai, terminológiai, kulturális, helyesírásbeli, nyelvpolitikai) döntésekkel és következményekkel járhat, például az új sport terjesztéséhez új szakképzésre, új sportszerekre lesz szükség és új vallások (pl. tao, zen, buddhizmus, hinduizmus) elterjedésének lehetősége is fennáll.

3. A vizsgálat korpusza

Hat magyar nyelvű harcművészeti online szótárt vizsgáltam meg részletesen. A vizsgált szótárak összetétele a következő: (1) budo szótár, (2) kendo szótár, (3) aikido szótár, (4), (5) karate szótár, (6) szumó harctechnikák. Online harcművészeti szótárnak tekintek minden olyan, a weben elérhető adatbázist, amely a harcművészet terminusait és azok definícióit, vagy ekvivalenseit tartalmazza. Így a betűrendes kifejezés-gyűjteményeken túl a versenyszabályzatokat is figyelembe vettem. A munka során számos lexikográfiai kérdés vetődött föl. Célom nem a problémák megoldása, hanem azok feltárása volt.

4. A vizsgált szótárak főbb jellemzői

4.1 Budo szótár

A Tatabányai Aikido Egyesület honlapján, külön menüpontban, 2002-ben jelent meg a 234 japán címszót tartalmazó, kétnyelvű Budo szótár, amely nagyrészt e harcművészet terminusait tartalmazza (Budo szótár 2006).

A szótár elején az angol ábécé jelenik meg, melyekre kattintva az adott betű alatti címszavak találhatók. Így például az *ude* 'kar' szó jelentését az U betűre kattintva találhatjuk meg, ahol további hat latin betűkre átírt, japán címszó (*uchi*, *ude*, *uke*, *ukemi*, *undo*, *ura*, *ushiro*) van felsorolva.

A latin betűs japán címszavak a bal oldali oszlopban találhatók, ekvivalenseik pedig velük egy sorban a jobb oldalon. A szótár hiányossága, hogy magyar-japán irányban nem használható. Amennyiben egy címszóhoz több jelentés is rendelhető, azok arab számmal vannak megjelölve, nincsenek külön sorba rendezve, például: *uchi* 1. *belső (uchi-deshi –belső tanítvány)*, 2. *ütés, vágás*.

A magyar és a japán kultúrák különbségéből adódóan számos reáliát tartalmaz címszóként a szótár, melyek jelentése csak körülírással, magyarázattal adható meg. Ilyenek például: *bo* – kb. 180 cm hosszú, közepén valamelyest vastagodó bot;

budoka – valamely harcművészet gyakorlója; *daisho* – a szamuráj kardkészlet (*katana*, *wakizashi*, *tanto*); *dan* – fokozat a budóban.

A szótár baloldali oszlopában a regionális és személyi kiejtésbeli különbségből származó eltérő átírásra is találunk példát zárójelben: *dachi* (*tachi*), *gaeshi* (*kaeshi*), *gamari* (*kamari*), *gatame* (*katame*), *kiri* (*giri*). Hasznos megoldás a linkelt utalás beiktatása a szótár más címszavaira.

Szófajok alapján a szótárban a 234 japán címszóból mindössze 25 nem tartozik a főnevek kategóriájába, ezen belül is mindössze öt ige van és azok is főként kérést, köszönést és vezénylest kifejező terminusok. A gördülékeny kommunikációhoz legszükségesebb határozószókat, mellékneveket és számneveket is felvette a szerző a szótárba, például: *ge* (*lent*), *gyaki* (*fordított*, *ellentétes*).

A felhasználót megtévesztheti, hogy a különböző a címszavak különböző ekvivalensei néhol vesszővel, vagy gondolatjellel elválasztva jelennek meg: Ugyancsak egy sorban jelennek meg a különböző szófajú jelentések, külön jelölés, vagy számozás nélkül, vesszővel elválasztva, mintha szinonimák volnának. Hiányzik azonban a szófajok feltüntetése.

4.2 Kendo szójegyzék

A Magyar Sport Közhasznú Egyesület honlapján a küzdősportok (tekvando, cselgáncs) kategóriáinak felsorolása után a „Továbbiak” menüpont alatt találjuk a kendo bírói vezényszavakat és zászlóhasználatot összegző táblázatot, a kendo sport fontosabb kifejezéseinek glosszáriumát (Kendo szójegyzék 2006).

A zászlóhasználatot összegző táblázat rendkívülisége abban nyilvánul meg, hogy nem értelmezni próbálja a vezényszavakat, hanem úgynevezett „alkalmakkal” köti össze azokat. E tulajdonság alapján akár szituációs szótárnak, vagy helyzetszótárnak is nevezhetjük a táblázatot. A bal oldali oszlopban található, angol helyesírással átírt huszonhét japán kendo vezényszó (mint címszó) elrendezése abban is rendhagyó, hogy nem betűrendet követ, hanem a kendo mérkőzésen megfigyelhető gyakorisága, illetve kronológiája a meghatározó (vö. Bérces 2004). A terminusok gyakran csak két lépésben értelmezhetők, azaz a definícióban szereplő „ismeretlen” terminusok jelentését külön címszóban kell megkeresni.

Mivel azonban a vezényszavak alkalmazásánál az intonációnak kiemelt szerepe van, érdemes volna azok hangzását is rögzíteni, illetve elérhetővé tenni az adatbázisban. Ezzel szemben a zászlóhasználat leírását piktogramokkal, illetve képi illusztrációkkal javasolnám kiegészíteni.

4.3 Aikido szótár

A Shurenkan Aikido Sportegyesület honlapjának külön menüpontjában található egy *Japán-magyar szótárnak* nevezett oldal, mely 137 címszóban összegzi az aikido leggyakoribb terminusait amelyek közül mindössze öt melléknév/határozószót és két igét találni, a többi mind főnév (Aikido szótár 2006).

A számok bemutatásának egyedi megoldása, hogy az arab számjegyeket követően latin betűs átírással, majd a kiejtést hűen követő magyar helyesírással is megjelennek. Külön utalást találunk egy hangzós szótárhoz, mely segít a pontos kiejtés elsajátításában. A betűrendbe szedett terminusok általában három részre tagolódnak, és részben betűszedésükben is eltérnek. A címszavak vastagon szedve szerepelnek,

majd őket követik a dőltbetűs, magyar fonetikus átírás szerinti kiejtési minták, majd a terminus definíciója következik, például: **gyaku** *gyaku* ellentétes, ellenkező.

Mindössze két vezényszóként használt igét találni a magyar ekvivalensek alapján: **hajime** *hadzsime* Kezdd!; **yame** *jame* Fejezd be!

4.4 Karate terminológiai adatbázis

A 25 éves siófoki Budoka Kyokushin Karate Klub honlapján három különböző címen találunk karate terminológiai adatbázisokat, nevezetesen *Karate kifejezések*, *Karate versennyel kapcsolatos japán-magyar kifejezések*, valamint *Kanji-Kanku* (Kyokushin szimbólumok) címen (Karate terminológiai adatbázis 2006).

A háromrészes terminológiai adatbázis összesen több mint 300 karate terminust ad meg magyar nyelvű értelmezéssel. A *Karate kifejezések* című lap hét tematikus fejezetből (Testrészek, Testfegyverek, Irányok, Általános kifejezések, Számok, Versenyek, Technikák) áll, mely 282 nagybetűvel szedett, betűrendbe sorolt japán eredetű, latin betűs karate terminust tartalmaz. A Testfegyverek, Számrendszerek, Verseny, Technikák, Alaptechnikák fejezetek címszavai nagy kezdőbetűvel kezdődnek (*Ahi Barai* / Lábsöprés, *Chokuzuki* / Egyenes ütés, *Geri* / Rúgás, *Kake* / Horgos, *Taoshiwaza* / Földrevitel), a többi címszó viszont csupa nagybetűvel van szedve: HANA / ORR, KAO / ARC, KATA / VÁLL, SHINZO / SZÍV, GEDAN / ALSÓ SZINT, MAE / ELŐRE, FUITE / RÁZD LE, HAJIME / RAJTA!, MENJI! A karate kifejezéseket egy hatsoros, példákat is bemutató magyaroknak szóló kiejtési tanácsadó zárja.

4.5 Karate szakszótár

A székesfehérvári Alba Control Karate Egyesület honlapjának Érdekességek című menüpontjában találhatjuk *Alap kifejezések a karate világából* címmel PDF formátumban letölthető 426 címszós *Karate szakszótárt* (Karate szakszótár 2006). A *Szójegyzék* alcímmel is ellátott szótár már megjelenésében is eltér a többi vizsgált harcművészeti szótártól. A szótár szerzője ismeretlen, de munkáján látszik, hogy nemcsak szorgalmas karatéka, hanem a (nyomtatott) szótárhasználatban jártas személy.

Figyelemre méltó az adatbázis címe: *szakszótár*, méghozzá karate szakszótár, *szójegyzék* alcímmel. A vastag betűs címszavak két oszlopban, másfeles sortávolsággal vannak betűrendbe szedve. A címszavakat egyenlőségjel köti össze a definícióikkal, például: *aisatsu* = sorakozó az üdvözléshez.

4.6 Szumó harctechnikák terminológiai adatbázis

A szumó (sumo) Japán hagyományos nemzeti sportja, melyet már az első, 712-ből származó japán könyvben említene. Évente hat versenyt rendeznek belőle. A szumómérkőzések látogatása része a japán kultúrának. Azon túl, hogy küzdősport, életforma is, mely teljes odaadást követel. Magyarországon az egyik legújabb megjelenésű sportok közé tartozik. A *szumó* nem magyar szó, de nehéz lenne magyarosítani és nem is szükséges. Hangzása alapján beleillik a magyar szókincsbe, csak következetesen sz-szel és hosszú O-val kellene írni: *szumó*, azonban találkozunk vele angolos formájában is: *sumo*. A Magyar Sport honlapján a sumo szabálykönyvében 76 japán terminust találunk (Szumó harctechnikák 2006). A betűrendbe szedett, csupa nagybetűs címszavakat magyarra fordított ekvivalensek követik zárójelben

(mindkettő vastagon szedve), majd mozgássoroknak, fogások alkalmazásának a magyar nyelvű leírása általában nem több mint három sorban. A vizsgált terminusok kizárólag sumo harci technikákat tartalmaznak.

5. Következtetések

Mindegyik vizsgált online sportszótár viszonylag kevés címszót tartalmaz, azonban ez a várható felhasználási terület miatt nem jelent korlátokat, ugyanis az edzések és versenyek kommunikációs igényét kielégítik.

A szótárak többsége jól tükrözi az adott sportra vonatkozó ismereteket, ugyanakkor a lexikográfiai követelményeinek csak részben felelnek meg.

Úgy tűnik, hogy nincs törekvés e sportok magyar terminológiájának kialakítására. Még olyan esetekben is megmaradnak az idegen szavak használata mellett, ahol más sportágak terminusai használhatók lennének.

Kíváncsún lenne, hogy az internet adta lehetőségeket felhasználva a szócikkek mozgókép- és hangos megjelenítéssel segítsék a kiejtési és reáliafordítási nehézségeket áthidalni.

Irodalom

- Bérces E. 2004. Egy pohár víz aranyat ér. Szakmai társalgás ultrafutóknak. *Magyar Edző*. 1: 40-42.
- Fóris Á. 2005. *Hat terminológia lecke*. Pécs: Lexikográfia. 27.
- Lind, W. 2004. *Nagy harcművészeti lexikon*. Budapest: Libruna Kiadó.
- Prószéky G. 1997. Szótári technikák a számítógépes nyelvi programok korában és korábban. Budapest: *MTA.Nyelvtudományi Intézet* 326-335.

Források

- Aikido szótár <http://www.sas-aikido.hu/szotar.php> (2006.04.02)
- Budo szótár. Tatabányai Aikido Egyesület <http://tbanya.aikido.org.hu/szotar.html> (2006.04.02.)
- Karate szakszótár. Control Karate Egyesület Székesfehérvár <http://www.albacontrol.org/> (2006.04.02.)
- Karate terminológiai adatbázis <http://www.siofok.com/karate/kifejez.htm> (2006.04.02)
- Kendo szójegyzék http://www.magyar.sport.hu/sport/jatekszabalyok/j_kendo/7_1_fejezet.htm (2006.04.02.)
- Szumó harctechnikák http://www.magyar.sport.hu/sport/jatekszabalyok/j_sumo/6_fejezet.htm (2006.04.02.)

Matematikai terminusok vizsgálata középiskolai tankönyvekben

Czékmán Orsolya – Fóris Ágota

A terminológiai folyamatok elemzése közben gyakran kiderül, hogy az idők folyamán a fogalmak tartalma változik és ennek megfelelően a terminus jelentése más-más jegyekkel gazdagszik. A különböző témakörök művelői eltérő módon járnak el a fogalomváltozások terminológiai követése során. A műszaki és természettudományok területén az esetek többségében megtörténik a fogalomváltozást követő terminológiai rendezés, míg a társadalomtudományok területén esetenként elmarad. A fogalomváltozás terminológiai követése a következő módokon történhet: (1) Ha az ismeretek gyarapodásával bővül a fogalom tartalma, ezt a fogalom meghatározó jegyeinek vizsgálata után rögzítik és meghatározzák a régi szűkebb és az újabb bővebb tartalom viszonyát. A fogalombővülés nem jár a terminus megváltoztatásával, sőt egyenesen kizárja azt. (2) Ha az ismeretek gyarapodása új fogalmak megjelenését és megismerését is jelenti, akkor az új fogalmakat beillesztik a téma fogalmi rendszerébe, meghatározzák a már ismert fogalmakhoz és egymáshoz való viszonyukat, és ha szükséges, elnevezik őket. Ez a rendezés alapvetően fontos az ismeretek rendszerezése, célszerű tárolása és gyors, pontos előhívása szempontjából (Fóris 2005).

A matematika oktatása is szükségszerűen ezt a rendet követi, a megszerzett ismeretek mindig a továbbiak alapjául szolgálnak. Az ismeretek logikai kapcsolatrendszere teszi szükségessé a tananyag folyamatos egymásra építését. Abban az esetben, amikor az új ismeretek átadása új fogalmak megjelenésével jár együtt, be kell vezetni ezeknek a fogalmaknak megfelelő terminusokat, és tisztázni kell a terminológiai kapcsolataikat is. A terminus bevezetését és a terminológiai kapcsolatok bemutatását nem célszerű köznyelvi körülírásokkal kiváltani, ugyanis ha a fogalom lényege, a fogalmi rendszerben való helye világosan megadott, akkor az ehhez illeszkedő terminológiai rendezés egyszerűen adódik, elsajátítása nem kíván különösebb erőfeszítést. A korrekt fogalmi és terminológiai rendezés elmaradása a később átadott ismeretek feldolgozása során jelenthet zavart. A matematika elsajátítása során gyakran előfordul, hogy ugyanaz a matematikai terminus az ismeretelsajátítás különböző szintjein jelenik meg, a nemfogalom fajfogalmakkal bővül, az alapterminus változatlan marad, de a fajfogalmakat is elnevezik. A megismerési folyamat során a tanuló megismeri a terminust és annak egyfajta jelentését, azaz egy fajfogalmát, majd ehhez újabb fajfogalmakat ismer meg.

A matematika tankönyvek vizsgálatának aktualitást ad az OM törekvése a forgalomban levő tankönyvek kvantitatív és kvalitatív értékelésére (vö. www.om.hu, Kojanitz 2004). Vizsgálataink eredményei azt mutatják (Czékmán 2006, Fóris 2006), hogy a tankönyvek egyik minőségi mutatója a szövegnek a tantárgy terminológiai követelményeihez való igazodása. Ennek bemutatására vizsgáljuk meg a *szor-zat* terminus jelentéseit középiskolai tankönyvek különböző anyagrészeiben.

1. Számok szorzata

A *szorzat* terminussal a tanuló először alsó tagozatban, a *természetes számok* körében találkozik, amikor az *összeadás* egyszerűsítésére kerül bevezetésre. Az *egész számok* megismerése révén a szorzat fogalma átalakul, hiszen ebben a számkörben a szorzat negatív számot is eredményezhet. Sőt, előkerül az első nem magától értetődő szabály: két negatív szám szorzata pozitív.

A következő szinten megismerkedik a tanuló a *közönséges és a tizedes törtök szorzatával*. A számfogalom bővítése minden esetben úgy történik, hogy a bővített, általánosabb számfogalomba tartozzon bele az egyszerűbb. Ez a *szorzat*-fogalom kiterjesztésére is minden esetben igaz.

Az eddig felsorolt számhalmazokon a szorzat meghatározó tulajdonságai: *kommutatív* (felcserélhető: $ab=ba$), *asszociatív* (átzárójelezhető: $(ab)c=a(bc)$) és az összeadásra nézve *disztributív* ($(a+b)c=ac+bc$). A szorzat e tulajdonságai alapján kerül értelmezésre az *algebrai kifejezések szorzata*, majd ezekből lehet levezetni a *komplex számok szorzatát* is.

Nézzük meg, hogy a matematika később megismert részterületein a szorzat megtartja-e a fenti tulajdonságokat!

2. Többtagú kifejezések szorzata, nevezetes szorzatok

Az előzetes ismeretek alapján levezethető a *hatvány és többtagú kifejezések szorzata*. Egy új szabály is előkerül: többtagú kifejezést úgy szorzunk többtagú kifejezéssel, hogy minden tagot minden taggal megszorunk. Bonyolult többtagú kifejezések szorzata vezethető be, amelyekre vonatkozó szabályok lehetővé teszik a bonyolult számítások egyszerűbbé tételét. Az úgynevezett *nevezetes szorzatokkal* bonyolult szorzatokat összegekké, vagy fordítva, bonyolult összegeket szorzattá lehet alakítani. Ilyenek: két tag összegének vagy különbségének a *négyzete*, *köbe* és magasabb *hatványai*, továbbá a *nevezetes szorzatok*. Ide tartozik még a $(a-b)(a+b)$, a^3-b^3 , a^3+b^3 is. Az *többtagú kifejezések szorzatának* szabályai speciális esetben átmennek a számok szorzási szabályaiba.

3. Komplex számok szorzata

A *komplex számok szorzata* az algebrai kifejezések szorzatára vezethető vissza. Mivel minden komplex szám egy valós és egy képzetes rész összege, így két komplex szám szorzata is felfogható két kéttagú összeg szorzataként. Új terminusként jelenik meg az *imaginárius egységgel képzett szorzat*.

4. Halmazok szorzata

A halmazok témakörön belül a szorzásnak két típusát tudjuk megkülönböztetni: Def (1): „Két halmaz *metszetének* (közös részének, *szorzatának*) nevezzük azoknak az elemeknek a halmazát, amelyek mindkét halmaznak az elemei” (Hajnal 2003a). Halmazok ilyen típusú szorzatát mindhárom vizsgált tulajdonság jellemzi. Fontos megjegyezni, hogy e műveletet leggyakrabban a *metszet* terminussal jelöljük, nem pedig a *szorzattal*. Figyelemre méltó, hogy a matematika az egyik tudomány, ahol viszonylag alacsony a szinonimák száma. A fenti definíció éppen egy ritka ellenpéldát mutat, hiszen ugyanarra a jelenségre három terminus is használható.

Halmazok *Descartes-szorzatát* (más néven *direkt szorzatát*) is tudjuk definiálni.

Def (2): „Két halmaz, A és B direkt szorzatán értjük mindazon rendezett párok halmazát, amelyek első komponense A-ból, második komponense B-ből való. E halmazt $A \times B$ -vel jelöljük” (Szelezsán 2000). A definícióból kitűnik, hogy a *direkt szorzat* nem kommutatív, bár a másik két tulajdonság fennáll.

5. Geometriai transzformációk szorzata

Def: „Két (vagy több) geometriai transzformációnak az egymás utáni elvégzését a két (vagy több) transzformáció szorzatának nevezzük” (Hajnal 2003a). A *geometriai transzformációk szorzata* nem kommutatív, viszont asszociatív.

A terminus definíciója a műveletek egymás utáni elvégzését jelöli, ezzel visszatul a szorzat természetes számok körében való értelmezésére. Különbség az, hogy itt nem ugyanazt, hanem több különböző transzformációt hajtunk végre.

6. Vektorok szorzata

Középiskolában a *vektorok* kétféle szorzatát tartalmazza a tananyag: a *vektoriális* és *skaláris* szorzatot.

Def (1): „Két vektor skaláris szorzatán a két vektor abszolútértékének és hajlás-szögük koszinuszának szorzatát értjük” (Hajnal 2003c). A *skaláris szorzás* művelet két vektor szorzatául egy számot eredményez. A *skaláris szorzat* kommutatív, az összeadásra nézve disztributív, de nem asszociatív.

Def (2): „Két egymással ϕ szöget bezáró **a** és **b** vektor vektoriális szorzatának nevezzük azt a vektort, amelynek abszolútértékének $|a| \cdot |b| \cdot \sin \phi$ és iránya merőleges az **a** és **b** vektorokra úgy, hogy a vektoriális szorzat vektorával szembenézve az **a** vektort 180° -nál kisebb pozitív irányú forgással vihetjük át a **b** vektorral egyező irányba” (Hajnal 2003c). Két vektor *vektoriális szorzata* tehát egy harmadik vektor. A *vektoriális szorzat* nem kommutatív, nem asszociatív, de az összeadásra nézve disztributív.

7. A szorzat terminus tulajdonságai

Nézzük meg táblázatban a tulajdonságok megjelenését a különböző halmazokon vett szorzásoknál!

1. táblázat: A szorzat terminus tulajdonságai

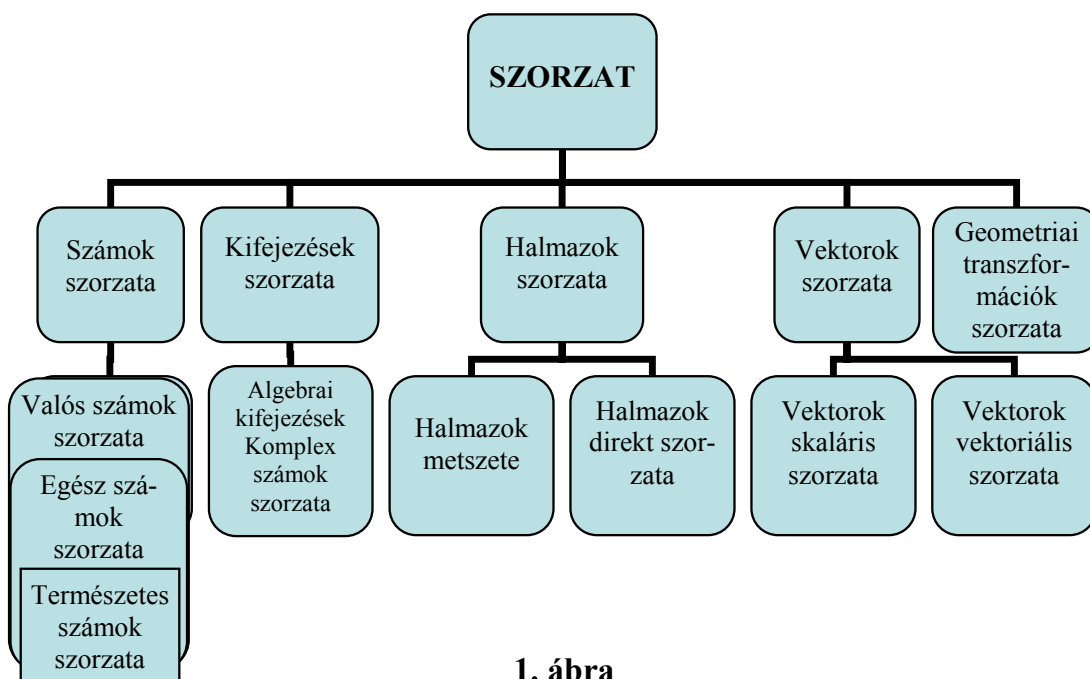
	kommutatív	asszociatív	Az összeadásra nézve disztributív
Valós számok	+	+	+
Halmaz	-	+	+
Nevezetes szorzatok	+	+	+
Komplex számok	+	+	+
Geometriai transzformációk	-	+	Nem definiáljuk az összeadás műveletét
Vektorok	+	-	+

a.) skaláris szorzat			
b.) vektoriális szorzat	-	-	+

Az 1. táblázatból kiolvasható, ahogy a magasabb szintű matematikai ismeretek elsajátítása során egyre bővül a *szorzat* terminus jelentése. A három tulajdonság összevetéséből jól látszik, hogy a jelentés bővülése több esetben a tulajdonságok változásával jár. A *halmaz*, a *geometriai transzformáció* és a *vektori szorzat* esetében definiált *szorzat* nem kommutatív, a *vektorok skaláris és vektoriális szorzata* pedig nem asszociatív.

8. A *szorzat* terminus osztályozása az ismeretek különböző szintjein

A következő 1. ábrán az látható, hogy ahogy bővülnek a matematikai mennyiségeket kifejező fogalmak az egyszerű természetes számoktól a törteken, komplex számokon át a halmazokig, vektorokig, ugyanúgy bővül a *szorzat* terminus tartalma is. A számfogalom általánosabb irányba haladó bővülését követi a *szorzat* általánosabb irányba való kiterjesztése. A matematikai fogalmak kiterjesztése során a *szorzat* fogalom értelmezésében is látszólag teljesen új tulajdonságok jelennek meg. Kézenfekvőnek tűnne, hogy ezeket a műveleteket a *szorzat* fogalomtól különböző fogalomként értelmezzük, mert például az 1. táblázat tanúsága szerint egy-egy jegyben eltérnek a *számok szorzata* fogalomtól. A kérdések pontos vizsgálata arra az eredményre vezet, hogy ezek a fogalmak a *szorzat*-fogalom fajfogalmai. A *szorzat* fogalombővítése végigkíséri a tanulót egészen az érettségiig. Az ismeretelsajátítási folyamat során a *szorzat* fogalmának jellemzői változnak attól függően, hogy mely témakörön belül használatosak.



1. ábra

A *szorzat* terminológiai fája

Összegzés

Látható, hogy a *szorzat* terminus jelentése a különböző szinteken bővül. A tanuló számára fontos, hogy a tanulási folyamat végén átlássa az egyes halmazokon definiált szorzat tulajdonságait és a különböző szintekhez tartozó fajfogalmak egymáshoz való viszonyát, rendszerét. Ez a rendszerezés segíti a matematika mélyebb összefüggéseinek a megértését is.

Kiemeljük, hogy a *szorzat* terminus ilyen tág határok között való értelmezését, amikor látszólag egymástól eltérő tulajdonságokat jelöl, nem valamilyen „terminológiai takarékoság” diktálja. A fizikai és műszaki számításoknál való alkalmazások is egyértelműen azt bizonyítják, hogy ezek a különböző jegyekben eltérő fogalmak az általános *szorzat* fogalom fajfogalmai, ezért az alkalmazások során az jelentene gondot, ha a szorzat egyes speciális fajait külön bevezetett terminusok jelölnék. Például a fizika és a technika folyamatainak leírása közben gyakran előfordul, hogy két vektormennyiség kölcsönhatásának eredőjét kell meghatározni. Sok esetben az eredő egyszerűen és szemléletes módon a vektorok szorzataként határozható meg. A *vektorok szorzata* fogalom ismerete nélkül bonyolult, nehezen átlátható és hosszadalmas számításokkal lehet célba jutni. Ezek a tények terelik a matematika, a műszaki és természettudományok művelőit abba az irányba, hogy a terminusok rendszerében a természet diktálta kapcsolatokat megtalálják, ne hozzanak létre nem létező kapcsolatokat, illetve felesleges kettőzéseket. Minden bizonnyal az, hogy a *számok szorzata* fajfogalom tulajdonságain keresztül találkozzunk először a *szorzat* terminussal, befolyásolja a többi terminus befogadásával szembeni megítélésünket. A *szorzat* terminus terminológiai fáját szemléltető ábra és a fenti definíciók tanúsága szerint az egyes fajfogalmak konkrét jegyekben különböznek egymástól, azonban fő jegyeik alapján egy közös nemfogalom alá sorolhatók be – ez pedig elnevezéseikben is tükröződik.

Irodalom

- Czékmán O. 2006. Matematikai terminusok vizsgálata – tankönyvelemzés. In: Fóris Á. – Pusztay J. (szerk.): *Terminologia et Corpora – Supplementum 1.* (Megjelentetés alatt.)
- Fóris Á. 2005. *Hat terminológia lecke.* Pécs: Lexikográfia Kiadó.
- Fóris Á. 2006. A terminológiai szemlélet a tankönyvek minőségi megítélésében. *Iskolakultúra* XVI. 5. 33-42.
- Kojanitz L. 2004. Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra* XIV 9. 38-56.

Források

- Hajnal I., Számadó L., Békéssy Sz. 2003a. *Matematika 9. a gimnáziumok számára.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hajnal I., Számadó L., Békéssy Sz. 2003b. *Matematika 10. a gimnáziumok számára.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hajnal I., Számadó L., Békéssy Sz. 2003c. *Matematika 11. a gimnáziumok számára.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szelezsán J. 2000. *Matematika-1. (Bevezető fejezetek a matematikából, informatikusoknak).* Budapest: LSI Oktatóközpont.

Tulajdonnevek az ortográfia és az onomasztika szempontjából

Fercsik Erzsébet

1. A tulajdonnevekről

Előadásom célja, hogy felhívja a figyelmet az onomasztika és az ortográfia együttműködésének szükségességére. Néhány új keletű tulajdonnévi csoport bemutatásával azt kívánom hangsúlyozni, hogy a tulajdonnevek helyesírásának problémáit a névtani kutatások eredményeinek figyelembe vételével lehet eredményesen megoldani. Ugyanakkor a helyesírási szabályozás során felmerülő konkrét kérdések a névtani kutatások irányát is befolyásolhatják.

Írásrendszerünkben a tulajdonnevek egyik fontos ismertetőjele a szókezdő nagybetű alkalmazása. A XIX. század elejétől, az első helyesírási szabályzat megjelenésétől kezdve az ortográfia szabályai szigorúan meghatározták, mely szavakat kezdjük nagybetűvel, azaz mely szavakat tekintünk tulajdonnévnek. „Az ok és az okozat fölcserélése látszik megvalósulni, amikor is a nyelvészek nem a tulajdonneveket igyekeznek meghatározni, hogy azután kimondják ezek nagybetűvel való kezdésének a törvényét, hanem a helyesírási szabályok igyekeznek azt fölsorolni, hogy mit kell nagybetűvel írni, vagyis mit tartanak tulajdonnévnek” (Hajdú 2003: 147).

A rendszerezések első lépése annak eldöntése, hogy a szavak mely csoportját tekintjük tulajdonnévnek. Az onomasztikai munkák igen széles határvonalat húznak a köznév és a tulajdonnév között. Létezik például olyan csoportosítás, amelyben önálló kategória a népnevek csoportja, ide – a magyar történelmi hagyományokra támaszkodva – elsősorban a törzsneveket javasolja besorolni a szerző (J. Soltész 1979). Erősíti ezt a kategorizálást, hogy több nyelvben is önálló tulajdonnévi csoportnak tekintik a népek, törzsek, csoportok, dinasztiák nevét. Ugyancsak sok nyelvben tulajdonnévként szerepelnek a hét napjai, a hónapok neve és az ünnepek elnevezése. A magyar szakirodalomban gyakran átmeneti kategóriának tekintik, másutt esetleg egyértelműen a tulajdonnevek közé sorolják a történésneveket, a dátumok, korszakok nevét, a haditervek és hadműveletek fedőnevét, valamint a szelek, ciklonok és hasonló meteorológiai jelenségek megnevezését. De ide, a köznév és tulajdonnév határterületére sorolják sokan az ételneveket, növény- és állatneveket, vagy akár az elemek, vegyületek nevét (Hajdú 2003).

A fenti példákból kiderül, hogy a tulajdonnevek körét, a tulajdonnév és a köznév határát, azaz a tulajdonnevek csoportjait az egyes nyelvek, pontosabban az egyes kultúrák és társadalmak nem azonosan értelmezik. Eltérések vannak a csoportok, alcsoportok számát, fajtáját illetően. De azonos vonás, hogy az egyes névfajták nyelvi elkülönítése nem nyelvi alapon történik, hanem a denotátumok fajtája alapján. A társadalmi, gazdasági és kulturális változások következtében folyamatosan újabb és újabb denotátumtípusok jelen(het)nek meg, amelyek kibővítik, esetleg addig nem tárgyalt névcsoportokkal gazdagítják a tulajdonnevek állományát.

2. A tulajdonnevek csoportjairól a magyar nyelvben

2.1 Onomasztikai csoportosítás

A tulajdonnevek csoportjai gyakran még egyetlen nyelven belül sem azonosak. A részrendszerek folyamatosan alakuló, változó leírásának legfőbb okát már említettük: a tulajdonneveket elsősorban nem nyelvi szempontok szerint osztályozzuk, hanem felosztásukkor hagyományosan a tárgyi-fogalmi szempontokat tekintjük meghatározónak. Nincs tehát mindenki által elfogadott, egységes álláspont abban, hogy „a létezők mely fogalmi kategóriáihoz tartozó neveket tekinthetjük tulajdonnévnek” (J. Soltész 1979: 44). Az 1. táblázat a mai onomasztikai szakirodalomban használatos felosztások közül az egyik legismertebb változatot mutatja be. A könyvebb áttekinthetőség kedvéért azt már nem jelöli a táblázat, hogy a legtöbb alcsoport tovább differenciálódik a denotátumok típusának megfelelően, például a belterületi helynevek csoportja településrésznevekre és közterületi nevekre oszlik.

1. táblázat: A tulajdonnevek felosztása (Hajdú 1994. alapján)

TULAJDONNEVEK	
Főcsoport	Alcsoport
SZEMÉLYNEVEK	Keresztnevek Becenevek Családnevek Ragadványnevek
ÁLLATNEVEK	
HELYNEVEK	Csillagnevek Földrészek, országok, tájak nevei Hely- és víznevek Helységnevek Belterületi helynevek Külterületi helynevek
EMBERI LÉTESÍTMÉNYEK NEVEI	Intézménynevek
SZELLEMI ALKOTÁSOK NEVEI	Címek Áru- és márkanevek Az írói névadás

2.2 Ortográfiai csoportosítás

A tulajdonnévi csoportok bővülését az ortográfia oldaláról közelítve mutatja be a 2. táblázat. A tulajdonnevek helyesírásának kérdésköre csak 1954-ben, az akadémiai szabályzat 10. kiadásában kapott először önálló fejezetet. Ebben a fejezetben a személynévek írásához 17 szabálypont kapcsolódott, az állatnevekéhez 1, a földrajzi nevekéhez 23, az intézmények nevének írásmódját 4 szabálypont irányította. Természetesen a korábbi szabályzatok is foglalkoztak a tulajdonnevek helyesírásával, de

nem emelték ki a tulajdonneveket önálló csoportként, és nem rendelték hozzá a szabályokat az egyes tulajdonnévi kategóriákhoz (Fábián 1984).

Az AkH. 11. kiadása tovább bővítette a tulajdonnévi csoportok számát. Önálló egységként jelentek meg a csillagnevek, a márkanevek, a kitüntetések és díjak elnevezései, valamint a címek. Az AkH. 11. a tulajdonnevek írásával foglalkozó bevezetőjében (154) megjegyzi, hogy az egyes névtípusok írásmódja nem egyetlen elvhez igazodik, mégis három fontos szempontból valamennyi tulajdonnév hasonlóan viselkedik:

- a) „...minden tulajdonnevet nagybetűvel kezdünk.”
- b) „A több elemből álló nevek esetében érzékeltetni kell a tulajdonnevek terjedelmét.”
- c) „A tulajdonnevek írásának jellemző vonása az állandóság.”

2. táblázat: A tulajdonnevek csoportjai az AkH. 10. és 11. kiadásában

A tulajdonnevek		AkH. 11. szabálypont
AKH. 10. 1954.	SZEMÉLYNEVEK	155–171.
	ÁLLATNEVEK	172.
	FÖLDRAJZI NEVEK	173–184.
	INTÉZMÉNYNEVEK	186–192.
AKH. 11. 1984.	CSILLAGNEVEK	185.
	MÁRKANEVEK	193–194.
	KITÜNTETÉSEK ÉS DÍJAK NEVE	195.
	CÍMEK	196–200.

2.3 Néhány új keletű tulajdonnév az onomasztika és az ortográfia szempontjából

2.3.1 Nagy-Szabó Mária, Szabó-Nagy Mária; Nagy-Szabó László, Szabó-Nagy László

Az anyakönyvezési gyakorlatban az elmúlt években az *asszonynév* terminust felváltotta a *házassági név* megnevezés. 2004. január 1-től nemcsak a feleség, hanem a férj is megváltoztathatja a nevét a házasságkötéskor. Onomasztikai szempontból újdonság, hogy a pár családnevét tetszőleges sorrendben összekapcsolva, ily módon mellérendelő szerkezetű kettős családnév keletkezik. Nem előzmények nélküli ez a névtípus, de nem tekinthetjük általánosnak a magyar családnevek rendszerében.

A jogi szabályok megváltozása miatt az AkH. 11. asszonynevekkel foglalkozó 159. szabálypontja kiegészítésre, ill. átfogalmazásra szorul. Részben a terminológiai változást kell tükröztetni, részben a példák számát kell gyarapítani. A 158. szabálypontban említett összetett, kettős és jelzős családnevek csoportjában is hasznos volna megemlíteni az új típusú házassági neveket és ismertetni szabályos írásmódjukat.

2.3.2 *Liget ház, Ligetház lakókert, Nap udvar, Édes otthon lakópark, Sun Palace lakóliget*

Az utóbbi évtizedben nagyon divatossá váltak a fentihez hasonló megnevezések.. Az eddigi onomasztikai kutatások azt igazolják, hogy ezt a névcsoportot *lakóterületet megnevező* tulajdonneveknek tekinthetjük, és a helyneveken belül, a belterületi helynevek között helyezhetjük el (Fercsik 2006). Az onomasztikai elemzés kimutatja a lakóterületneveknek a közterületnevekkel való névrendszerbeli rokonságát. Ha ezt a megállapítást az ortográfiában is érvényesnek tekintjük, akkor egyértelművé válik, hogy a lakóterületi neveket az utcanevek mintájára írhatjuk. Eszerint a névszerkezet utolsó tagja közzsóként kisbetűvel és kötőjel nélkül kapcsolódik az előtte álló nagy kezdőbetűs egyedítő taghoz (AkH. 11. 182).

A javasolt helyesírási megoldás tehát az onomasztikai elemzésre épül, amely egységként kezeli és lakóterületi névként határozza meg ezt a tulajdonnévi alcsoportot. Ugyanakkor beilleszti a helynevek rendszerébe, és feltárja rokonságát a többi belterületi helynévi csoporttal. Mindez nemcsak megkönnyíti, hanem egyértelműen kijelöli a névcsoport leírásakor alkalmazandó helyesírási szabályt.

2.3.3 „Segíts Te Is, Hogy Segíthessünk!” Alapítvány; Nők a Nőkért, Együtt az Erőszak Ellen Egyesület

Az alapítványok, egyesületek, társaságok a rendszerváltás után lettek ismét természetes velejárói a magyar társadalom életének. Ezért érthető, hogy az akadémiai helyesírás csupán 1994-ben, az AkH. 11. példaanyagában átdolgozott 11. lenyomatában közöl egy alapítványnévi példát, az intézménynevek helyesírását tárgyaló szabálypontban (187). A napi gyakorlatban előforduló sokféle alapítványnevet látva joggal vetődik fel a kérdés: nem volna-e célszerű önálló tulajdonnévi alcsoportként kezelni az alapítványneveket (természetesen az intézményneveken belül), és külön szabálypontban tárgyalni sajátos helyesírási problémáikat, például a számot, betűjelet tartalmazó, valamint a mondatértékű alapítványnevek alapalakjait és toldalékos formáit.

Ha az intézménynevek írásának általános szabályát alkalmazzuk a *Segíts Te Is, Hogy Segíthessünk*-féle nevekre, akkor minden szót nagybetűvel kell kezdenünk, csupán az és kötőszó és a névelők jelentenének kivételt. De arra a kérdésre nem kapunk választ, hogyan jelezzük a megnevezés mondatértékűségét, használjunk-e mondatzáró írásjelet stb. Az onomasztika az alapítványnevek tüzetes elemzésével hozzájárulhatna a helyesírási tervezéshez. Többek között azzal, ha feltárná ennek az intézménynévi alcsoportnak a grammatikai sajátosságait, mintegy megfogalmazva a helyesírási tervezés számára a megoldandó kérdéseket.

2.3.4 *Yashicával, Toffifee-vel – Toffifeevel, Boschsál – Bosch-sal, Hellmann'sszel*

A márkanevek írásmódját meghatározó szabálypontokban nincs szó sem a márkanevek toldalékolásáról, sem a szövegbe szerkesztésükkor felmerülő egyéb problémákról. Ha a fenti példák leírásakor értelemszerűen az idegen szavak toldalékolásának szabályai szerint járunk el, akkor erősen sérül az alapforma gyors és egyértelmű visszaállítási lehetősége, végső soron a tulajdonnév állandósága iránti igényünk. Még a megfelelő háttér-információkkal rendelkező olvasó is elbizonytalanodik egy pillanatra, ha például a *Yashica* szóalakot – amelyben egyik mássalhangzót sem a magyar hangjelölés szabályai szerint írjuk – szabályos formában, a szóvégi magán-

hangzó kiejtésbeli nyúlását jelölve, egybeírt toldalékkal látja leírva (Fercsik 1999–2000).

A könnyebb tájékozódás érdekében érdemes volna kiegészíteni a márkanevekre vonatkozó helyesírási szabályokat a toldalékolásra vonatkozó tanácsokkal. Ugyanakkor meggondolandó az is, nem volna-e célszerű a grammatikai formától függetlenül minden esetben a toldalékok kötőjeles kapcsolását javasolni. Ily módon megszűnne a tulajdonnévi csoporton belüli többféle toldalékolás, és minden esetben határozottan érvényesülhetne a márkanevek felhívó jellege. Mindezt alátámasztják az onomasztikai kutatások, a márkanevek keletkezésének és társadalmi szerepének feltárásával.

2.3.5 *Amazon.com, Jójáték.hu, Kretív Online*

Az internetes honlapok nevének helyesírásához – a jelenség friss volta miatt – semmilyen tanácsot sem kapunk a helyesírási szabályzattól. Bonyolítja a mindennapi írásgyakorlatot, hogy a portálnév gyakran egybeesik az ún. URL-lel, amelyek írásakor „lehullanak” az ékezetek és automatikusan kis kezdőbetűket használunk.

Az onomasztika sokat segíthetne ennek a tulajdonnévi alcsoportnak a leírásával. Hozzájárulhatna annak az eldöntéséhez, hogy vajon melyik tulajdonnévi csoportba tartozónak tekintjük az internetes portálok nevét. Egyes megközelítések szerint a helynevekkel rokon névtípussal van dolgunk (Bódi 2003), mások szerint a címek, ezen belül az állandó címek egy fajtájának tekinthetjük ezeket a tulajdonneveket (Laczkó–Mártonfi 2004). Az onomasztikai kutatások kikristályosodó eredményei remélhetőleg megkönnyítik ennek a névcsoportnak a helyesírási szabályozását.

3. Az onomasztikai megközelítés szükségessége az ortográfiában

Sorolhatnánk még tovább az új keletű tulajdonneveket, de talán ennyi is elegendő arra, hogy érzékeltessük a helyesírás és a névtudomány közötti együttműködés szükségességét. Remélhetőleg sikerült bemutatnunk, hogy a tulajdonnévi csoportok és alcsoportok egyre bővülő és differenciálódó rendszere az írásbeliségben olyan problémákat vet fel, amelyek megoldása a két terület közös munkálkodásával történhet eredményesen. Egy-egy névcsoport tüzetes onomasztikai leírása, sajátosságainak feltárása hozzájárulhat ahhoz, hogy a hagyományoknak és a jelenkori társadalmi elvárásoknak egyaránt megfeleljen az új névformák javasolt írásmódja – helyre álljon a bevezetőben említett ok-okozati kapcsolat rendje.

Irodalom

- A magyar helyesírás szabályai*. 1954. Tizedik kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.
A magyar helyesírás szabályai. 1984. Tizenegyedik kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.
 Bódi Z. 2003. Az internetes domainnevek jelentésszerkezete. In: Fercsik Erzsébet (szerk.) *A nevekről*. Budapest: Krónika Nova Kiadó. 192–203.
 Fábíán P. 1984. A magyar helyesírás szabályainak 11. kiadásáról. *Magyar Nyelvőr*. 4: 385–407.

- Fercsik E. 1999–2000. Nyelvi és nem nyelvi szempontok érvényesülése a márkanevek írásakor. In: Bozsik G. (szerk.) *Helyesírás és tanárképzés*. Eger: EKF
- Fercsik E. 2006. *A lakóterületet jelölő helynevek és helyesírásuk*. (Megjelenés alatt)
- Hajdú M. 1994. *Magyar tulajdonnevek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hajdú M. 2003. *Általános és magyar névtan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Laczkó K. – Mártonfi A. 2004. *Helyesírás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Soltész K., J. 1979. *A tulajdonnév funkciója és jelentése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Fordítás(politika) és terminológia az Európai Unióban

Fischer Márta

1. Bevezetés

Egyre gyakrabban hallunk a nemzetközi szervezetek többnyelvűsége által generált fordítási tevékenység nemzeteken átnyúló hatásairól. Az Európai Unió sajátos, nem pusztán kormányközi, de szupranacionális jellegéből adódóan e tekintetben is egyedülálló. A közösségi jog közvetlen hatálya és a demokratikus működés alapelve szükségessé teszi a dokumentumok fordítását valamennyi hivatalosan elismert nyelvre, ami példátlan mennyiségű fordítási tevékenységet eredményez. Mindez fordítási, terminológiai, de politikai kérdéseket is felvet, nemcsak uniós, de tagállami szinten is. A tanulmány célja az európai uniós és a tagállami szintű tervezés-szabályozás kapcsolódási pontjainak meghatározása a nyelv- és fordításpolitika, a fordítás és fordításpolitika, valamint a fordítás és terminológia összefüggésében. A példákat az oktatási szakterületből merítem, mely azért is alkalmas e kérdések beható vizsgálatára, mert nem harmonizált közösségi politikaként az EU-terminológia közösségi joganyagban lefektetett kötelező része mellett annak rugalmas része is vizsgálható.

2. Nyelvpolitika és fordításpolitika

A címben jelzett zárójel nem véletlen. Azt jelzi, hogy a közösségi joganyag nem tartalmaz explicit utalást egységes, kodifikált fordításpolitikára, de nyelvpolitikára sem, ugyanakkor a nyelvhasználatot és a fordítási tevékenységet meghatározó döntések uniós és tagállami hatásukat tekintve is implicit politikát eredményeznek. Mivel a fordítási tevékenység lényegében annak a nyelvpolitikai döntésnek a következménye, hogy az uniós szinten elismert hivatalos nyelvek egyenrangúak, ezért először e nyelvpolitikai döntés alapjait vizsgálom.

Herbert Christ értelmezésében (Christ 1999) a nyelvpolitika a nyelvek kommunikációs hatósugarának mindenfajta nyílt befolyásolása, azaz annak meghatározása, mely személyekkel/intézménnyel, mely nyelveken, milyen tárgykörben lehetséges a kommunikáció. E meghatározás uniós kontextusban azért célszerű, mert az Európai Unió más-más hatáskörrel rendelkezik a nyelvek körének, használatának befolyásolására a három különböző kommunikációs szinten, azaz az EU-polgárok közötti kommunikációban, az EU-polgárok és az intézmények közötti kapcsolattartásban, valamint az EU-intézményeken belüli nyelvhasználatban. A fordítás és terminológia szempontjából a két utóbbi, az intézményen belüli és az intézmények és polgárok közötti, a továbbiakban intézményi nyelvhasználatnak van jelentősége, és ez az a két szint, ahol az Uniónak hatásköre lehet a kommunikáció befolyásolására.¹ E hatáskört az alapszerződés szerint az Európai Unió Tanácsa gyakorolja, mely 1958. évi 1.

¹ Az EU- polgárok közötti kommunikációt az Unió csak kiegészítő, támogató jelleggel alakíthatja, hisz az oktatás nem harmonizált politika, így az iskolai nyelvoktatás, mint a nyelvpolitika egyik lényeges eleme tagállami hatáskörben van.

számú rendeletében szabályozza a nyelvhasználatot, és meghatározza a hivatalos és munkanyelveket.¹ E nyelvpolitikai döntés mélyebb elemzésére a tanulmány keretein belül nincs lehetőség, csak annyit jegyzünk meg, hogy uniós hivatalos státuszt csak a tagállami szinten hivatalos nyelvként elismert nyelvek kaphatnak, ezért a tagállamok – néhány kivételtől eltekintve – lényegében szupranacionális szintre emelték egynyelvű nyelvpolitikájukat. A (hivatalos és munka) nyelvek *de jure* egyenjogúsága így lényegében *de facto* egyenlőtlenségét is jelent, melyet azonban a nyelvi sokszínűség, a kisebbségi és regionális nyelvek támogatásával az Unió folyamatosan igyekszik ellensúlyozni.

3. Fordításpolitikai és fordítás

A fordítási tevékenységet eredményező nyelvpolitikai döntés, miszerint a hivatalos és munkanyelvek egyenrangúak, egyrészt a közösségi jog közvetlen hatályára vezethető vissza, másrészt arra a demokratikus alapelvre, hogy az európai polgárok hozzájuthassanak saját nyelvükön az uniós dokumentumokhoz, és saját nyelvükön kommunikálhassanak az intézményekkel.² Ugyanakkor fordításról EU-kontextusban elméletileg nem is beszélhetünk, csak szövegezésről (*draft, rédiger, verfassen*), hisz a jogi dokumentumok valamennyi hivatalos és munkanyelven autentikusak, tehát elméletileg egy időben, párhuzamosan, valamennyi nyelven születnek. Ennek megvalósítása természetesen a gyakorlatban lehetetlen, egy, legfeljebb két nyelven szövegezett eredeti dokumentumokról történik a fordítás. Mivel valamennyi intézmény önálló fordítószolgálatot működtet, az intézményi szintű gyakorlat önálló intézményi fordításpolitikát eredményez, amely a fordítási szituáció nyelvi és nyelven kívüli tényezőire (Klaudy 2004) is hatással van. Így hatással van a forrásnyelvre, mely legtöbbször angol és/vagy francia, de a nem anyanyelvi szövegezés miatt sokszor tartalmazza az anyanyelv interferenciáit is; a forrásnyelvi szövegre, mely a több intézményt bevonó döntéshozatal miatt folyamatosan módosul, más-más nyelveken okozva módosításokat; a célnyelvre, amelyet egy/két forrásnyelv dominanciája alakít; a célnyelvi szövegre, mely magán viseli valamennyi tényező hatását; végezetül a fordítókra, akik közvetlenül nem részei a jogalkotási folyamatnak, és gyakran nem ismerik a célcsoportot. Mindezek a hatások és körülmények felvetik azt a kérdést, milyen módon kapcsolódhat a tagállam az uniós nyelv- és fordításpolitikához.

¹ Itt utalunk az ún. szerződésnyelvekre is, mely nyelveken az alapszerződések hitelesek. A szerződésnyelvek és a hivatalos és munkanyelvek közötti megkülönböztetésnek azért van jelentősége, mert míg a hivatalos és munkanyelvek száma húsz, addig a szerződésnyelvek száma eggyel több, ugyanis az ír nyelv, bár nem élvez hivatalos státuszt, de az alapszerződés e nyelven is hiteles. Az elsődleges jogforrásban, azaz az alapszerződésben csak a szerződésnyelvekre történik utalás (314. cikk), a nyelvhasználat további szabályozását az alapszerződés a Tanács hatáskörébe utalja (217. cikk), mely utóbbi határozza meg a hivatalos és munkanyelveket. 2007. január 1-től az ír nyelv is hivatalos státuszt élvez, azaz bizonyos dokumentumokat e nyelvre is le kell fordítani.

² Az Amszterdami Szerződés 255. cikkelye biztosítja az EU-polgárok számára azt a jogot, hogy hozzájuthassanak a Tanács, a Bizottság és a Parlament dokumentumaihoz. E szerződés erősítette meg a Tanács 1958. évi 1 sz. rendeletének 4. cikkelyét is, miszerint a hivatalos nyelvek bármelyikén fordulhatnak az EU-polgárok az intézményekhez.

Kloss a nyelvtervezés kapcsán státusz- és korpusztervezésről beszél (Daoust–Maurais 1999), azaz egyrészt a nyelv jogi, társadalmi helyzetének, másrészt a korpuszának, azaz formai változásainak tervezéséről. Ebben a megközelítésben a tagállamok hivatalos nyelveik uniós státuszát határozták meg tagállami szinten is elismert hivatalos nyelveik hivatalos és munkanyelvként való elismerésével. A státusz- és korpusztervezés szétválasztásának itt azért van jelentősége, mert felvetődik a kérdés, mennyiben kapcsolódik a státusztervezéshez korpusztervezés uniós és tagállami szinten. Első megközelítésben talán furcsának tűnhet korpusztervezésről beszélni, hisz ennek akkor van jelentősége, ha egy nyelv nem elég érett arra, hogy befogadjon új nyelvi elemeket, terminusokat, és ezért mindenképpen szükséges ennek tudatos tervezése. A tagállamok hivatalos nyelveit illetően ez elviekben fel sem merül, mégis, az uniós tagság tekinthető egy olyan új kommunikációs helyzetnek, mely új kihívásokat teremt a nyelvek számára is. Az unió fejlődéséből adódóan folyamatosan új terminusok jelennek meg, melyek szükségessé tehetik a tudatos tervezést, különös tekintettel arra, hogy a tagállami koordináció lehetősége korlátozott, hisz a fordítás az uniós intézményekben történik. Az uniós szintet tekintve a terminológia egységsítésére irányuló folyamatok, melynek során az intézményi terminológiai adatbázisokat egy közös adatbázisban teszik elérhetővé, tudatos tervezésnek tekinthetők. Tagállami szinten eltérő a csatlakozás előtti és utáni helyzet, hisz míg a csatlakozás előtt a fordítás koordinációja a tagállamok felelőssége, addig a csatlakozás után az uniós intézmények fordítószolgálatainál történik a fordítás. A kapcsolódási pont a fordítási folyamathoz a tagállam részéről így korlátozott. Elvben megvan a lehetőség a dokumentumok áttekintésére, a hazai szakértői körrel való egyeztetésre, a gyakorlatban azonban az időtényező miatt ezzel a lehetőséggel nem mindig lehet élni, és emellett esetleges viták esetén a döntések meghozatalának nincs meg a szervezeti kerete sem. A tagállam lényegében a fordítóképzésben kapcsolódik az uniós politikához, azáltal, hogy megfelelő képzettségű, nyelvtudású fordítókkal látja el az uniós intézményeket. A magyar lehetőségek átgondolását itt segíthetné a többi tagállam gyakorlatának áttekintése.

4. Fordítás és terminológia

A fentebb elemzett feltételek, körülmények mind az elsődleges, mind a másodlagos terminusalkotásra hatással vannak. Az elsődleges terminusalkotás egynyelvű tevékenység, melynek során az új fogalomhoz keresnek megfelelő megnevezést, míg a másodlagos terminusalkotás kétnyelvű, tehát fordítási tevékenység (Sager 1990). Számos uniós példát lehetne hozni mindkét tevékenységre, de tekintettel arra, hogy kevés empirikus kutatás született az uniós terminusalkotást és -használatot illetően, ezért olyan jelenségeket, példákat emelek ki, amelyek kutatási irányokat is kijelölhetnek.

A terminusok elsődleges képzése uniós szinten nagyrészt angol és francia nyelvű, mivel a szövegezés az Európai Bizottságnál, mint a jogszabályok előkészítőjénél indul, ahol e két nyelv dominál. Ez a jelenség két következménnyel jár. Egyrészt abból adódóan, hogy legtöbbször nem anyanyelvi szakemberek szövegezik a dokumentumokat, az uniós szinten kialakított terminus visszahat a forrásnyelvi terminus-

ra. Erre példa¹ az oktatási dokumentumokban kulcskompetenciaként szereplő *entrepreneurship* angol kifejezés, mely tág értelemben utal a vállalkozói készségre, magában foglalva a talpraesettséget, az életben való eligazodás képességét is. Egy tanácsülésen a francia kollégák vitatták a terminust, mondván, az túlságosan a gazdasági élethez köthető, ezért nem megfelelő, melyet az angol tárgyalópartnerek alá is támasztottak, ugyanis e terminus az angolban szűkebb fogalmat takar annál, mint amit EU-kontextusban jelent. A vitát a Tanács azzal zárta le, hogy mivel a terminus EU-kontextusban kibővített jelentéstartalommal már meghonosodott, ezért nem változtatnak rajta. Mindez példa a arra a jelenségre, amikor egy francia vagy angol terminus, mely pontos jelentéstartalommal bír a forrásnyelven, EU-kontextusban más jelentéstartalmat kap. Így a terminusalkotásnak nemcsak a célnyelvre, de a forrásnyelvre gyakorolt (vissza)hatása is vizsgálat tárgya lehet.

Másrészt a másodlagos terminusalkotás, azaz valójában a terminus fordítása is problémákat vethet fel, hisz az elsődleges terminusalkotásban domináns angol és francia nyelv határozza meg a fogalmi gondolkodást, és a kialakuló fogalmi rendszert. Így a célnyelvi terminus megalkotása gyakorlatilag e két nyelvről való terminusfordítást jelent. Ezt a jelenséget felerősítheti az egyes célcsoportok különböző igénye. Míg az eurokraták számára fontosabb szempont lehet a visszakereshetőség, azaz a célnyelvi terminusban a mögöttes angol/francia terminus megtartása, addig az EU-polgároknak éppen az érthetőség, a célnyelvbe természetesen illeszkedő terminus lehet a fontos. Célszerű lenne annak összevetése, hogy ugyanaz a fogalom hogyan szerepel a jogi dokumentumokban, valamint az információs anyagokban, brosrákban, azaz a terminushasználat változik-e az egyes célcsoportok eltérő igényeinek megfelelően.

Különös helyet foglal el és érdekes megfigyelésekre ad lehetőséget az uniós irányelvek fordítása. Az irányelvek nem közvetlenül alkalmazandóak, a cél tekintetében kötöttek, átültetésük a hazai jogba a tagállam feladata, azaz a másodlagos terminusalkotást, tehát az irányelv fordítását követheti egy elsődleges is, amennyiben a hazai jogalkotók nem az irányelvben lefordított terminusokat veszik át, hanem újakat alkotnak. Összevethető tehát, hogy milyen megfelelőt alkalmaz az uniós fordító és mit a hazai szakember, mennyiben térnek el e terminusok, milyen okai lehetnek az eltérésnek.

Emellett az oktatás szakterülete a terminológia vizsgálata szempontjából azért is lehet érdekes, mert elképzelhető, hogy nem feltétlenül cél egyértelmű uniós terminus megalkotása, hisz nem harmonizált közösségi politika lévén nagyobb szerepet kap az a konszenzus, melyet végeredményben az adott terminusnak is tükröznie kell.

5. Összegzés

A tanulmányban a nyelvpolitika, a fordításpolitikai és a terminológia összefüggéseit vizsgáltam a tagállami és az uniós tevékenységek, szabályozás tükrében. Explicit, kodifikált nyelvpolitikáról és fordításpolitikáról ugyan nem beszélhetünk uniós szinten, de a hivatalos és munkanyelvek egyenrangúsága, a nyelvi sokszínűség támogatása, a fordítási tevékenységet meghatározó intézményi döntések uniós és tag-

¹ A példákat személyes tapasztalataim, valamint az oktatásban az EU-munkacsoport ülésein gyakran megforduló kollégáim beszámolóiból vettem.

állami hatásukat tekintve is implicit nyelv- és fordításpolitikát eredményeznek. E politika alakításában a tagállamok közvetlen szerepe hivatalosan elismert nyelveik uniós státuszának meghatározásában merül ki, melynek során az Európai Unió Tanácsában egyhangúlag döntenek a hivatalos és munkanyelvekről és az ehhez kapcsolódó nyelvhasználatról. E döntés eredményeképp az uniós dokumentumok meghatározott részét valamennyi hivatalos nyelvre lefordítják – az unió intézményeinek fordítószolgálatainál. Azaz a fordítási tevékenységre, és az ezt meghatározó döntésekre a tagállam befolyása korlátozott; ha elvben van is lehetőség az uniós és tagállami szint közötti koordinációra, az a gyakorlatban számos tényező, így az idő, a koordináció hiánya miatt nem érvényesülhet. Tagállami szinten pedig hiányzik – legalábbis a magyar példát tekintve – a döntési kompetenciával rendelkező fórum az egyeztetésre. Ugyanakkor a fordítási tevékenység célnyelvre gyakorolt hatása szükségessé tenné a tudatosabb tervezést tagállami szinten, melyhez a többi tagállam gyakorlatának ismerete támpontot adhat. A nyelvpolitikai tényezők mellett nem elhanyagolhatók azok a kérdések sem, amelyeket a terminológia- és a fordításelmélet vethet fel az uniós kontextusban. A fordítási gyakorlat egyedülálló körülményeket teremt a fordítási szituáció valamennyi tényezője számára, és így a különböző elméletek megkérdőjeleződhetnek az Unió fordításgyárában. Ugyanakkor annak ellenére, hogy sok szó esik az Európai Unió fordítási tevékenységének hatásairól, kevés empirikus kutatás született még e témában, holott e kutatások alátámaszthatnák azt az igényt is, hogy tudatosabb tervezésre lenne szükség.

Irodalom

- Christ, H. 1999. Az európai nyelvpolitika kihatása az idegennyelv-oktatásra. In: Szépe Gy., Derényi A. (szerk.) *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Budapest: Corvina. 197-208.
- Daoust, D.–Maurais, J. 1999. Nyelvtervezés. In: Szépe Gy., Derényi A. (szerk.) *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Budapest: Corvina. 111-140.
- Klaudy K. 2004. *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica
- Pym, A. 2000. The European Union and its Future Languages. Questions for Language Policies and Translation Theories. *Across Languages and Cultures*. Vol. 1/1. 1-19.
- Sager, J.C. 1990. *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Egy új magyar szólásmagyarázó munka és haszna az anyanyelv- és idegennyelv-oktatásban

Forgács Tamás

Tanulmányom célja, hogy a szakmai közönségnek bemutassam nemrégiben megjelent szólásmagyarázó munkámat („*Állati*” *szólások és közmondások. A felfuvalkodott békától a szomszéd tehenéig*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2005), illetve annak az iskolai oktatásban való felhasználási lehetőségeit.

Ismeretes, hogy az egyes nyelvek szókincese nemcsak lexémákból áll, hanem állandósult szókapcsolatokból, azaz frazeolexémákból is. Ez utóbbiak között vannak olyanok, amelyek csupán a kifejezés tagjainak gyakori együttes használata folytán tapadtak össze, túlnyomó többségük azonban valamilyen képi háttérrel rendelkezik. Ez utóbbi – idiomatikus egységnek is nevezett – alakulatok esetében a kifejezés jelentése nem vezethető le a benne előforduló komponensek jelentésének összegzése révén, hanem csak megtanulható. Ebből következően igen fontos, hogy a tanulók helyesen használják a szólásokat és a közmondásokat, azaz pontosan ismerjék jelentésüket és alaki felhasználhatóságuk, mondatba építhetőségük szabályait (valencia, szórend stb.). Ennek az idegennyelv-oktatásban különösen nagy a jelentősége, hiszen egy idegen nyelv magasabb fokú ismerete mindenképpen feltételezi, hogy felismerjük, megértsük, sőt magunk is tudjuk alkalmazni az illető nyelv frazeológiai egységeit, hiszen ezek a köznyelvi használat során sem ritkák, egyes szövegtípusokban (pl. viccekben, anekdotákban, újságcímekben, reklámszlogenekben) viszont megkülönböztetett szerephez jutnak. Ugyanakkor – sajnos – egyetemi oktatóként az a tapasztalatom, hogy az utóbbi években – feltehetően a felsőoktatás tömegesedése és az iskolai oktatás színvonalának hanyatlása folytán – bizony még a magyar szakos hallgatók körében is komoly hiányokkal kell szembenéznünk a szólás- és közmondásismeret kapcsán, ott is volna mit pótolnunk.

Abban tehát egyetérthetünk, hogy mind az anya-, mind az idegennyelv-oktatásban szükség van a frazeológiai egységek helyes használatának elsajátíttatására. A nyelv-oktatásban jártas szakemberek jól tudják azonban, hogy **a motiválatlan jelsorok megtanulása sokkal nehezebb, mint a motiváltaké**. Éppen ezért úgy gondolom, hogy számos esetben nagy hasznát vehetjük az oktatásban a különböző szólásmagyarázó munkáknak. Vegyünk néhány példát!

Idegen nyelvi példaként említsük meg az (*ott áll, mint*) *Buridán számara* kifejezést, amelyet a magyarban inkább csak az irodalmi nyelvből ismerünk, de más nyelvekben szélesebb körben is használatos, vö. pl. ném. *dastehen wie Buridans Esel*, fr. *rester là comme l'âne de Buridan*, ol. *resta come l'asino di Buridano* stb. A szólást az olyan határozatlan, tétova emberekre használják, akik nem tudnak két, nagyjából azonos értékű dolog között döntené. Bizonyára könnyebben megjegyezhetővé válik a kifejezés jelentése akkor, ha elmondjuk a tanulóknak, hogy a fordulat Johannes Buridan francia skolasztikus bölcsele (1300 – 1358) egy példázatára vezethető vissza: Arisztotelész tanításait magyarázván Buridan előadásaiban állítólag

azt a hasonlatot alkalmazta a döntés szabadságának szemléltetésére, hogy ha egy éhes számár elé két egyforma nagy és egyforma távolságra levő szénaköteget teszünk, akkor a számár nem fog tudni dönteni köztük, ezáltal éhen pusztul. Ugyanez történik akkor is, ha a számár egyszerre éhes és szomjas is, s elébe egyforma távolságra egy köteg zabot és egy vízzel teli edényt teszünk.

Ugyanígy megkönnyítheti például a kifejezés eredetének ismerete az angolban használatos *white elephant* 'fehér elefánt' fordulat bevésését. Ezzel a 'drága, de haszontalan volta vagy terjedelmessége miatt kényelmetlen luxustárgyat, ajándék'-ot nevezik meg, illetve olyan ajándékot, amelynek fenntartása később esetleg a megajándékozottnak is sok pénzbe kerül. A kifejezés eredete állítólag azzal függ össze, hogy a fehér elefántok igen ritkák. Ezért a régi Sziámban mindegyiket a király tulajdonának tekintették, s nem volt szabad őket munkára fogni. Ha tehát a király egy udvaroncot nem kedvelt, gyakran egy fehér elefántot ajándékozott neki, amely valóban nagy értékű ajándék volt, de csak pénzbe került a megajándékozottnak, hiszen nem dolgoztathatta, táplálnia azonban kellett, márpedig ez az elefánt esetében egyáltalán nem olcsó multság.

Talán ezek a példák is elegendők annak bizonyítására, hogy a kifejezések eredetének ismerete valóban segítheti az idiomatikus, mert motiválatlanná vált kifejezések elsajátítását. Emellett úgy gondolom, hogy van ezeknek az eredetmagyarázatoknak egy további hasznuk is: **színesebbé, szórakoztatóbbá tehetik** akár az anya-, akár az idegen nyelvi **oktatást**. Meggyőződésem ugyanis, hogy vannak a száraz és unalmas stúdiumnak tartott nyelvtudománynak olyan részei is, amelyek kifejezetten érdekesek: a szólásokkal és közmondásokkal foglalkozó tudományág, a frazeológia pedig mindenképpen ezek közé tartozik. Ezért fontosak az olyan szólásmagyarázó munkák, mint Kertész Manó *Szokásmondások* című könyve, mely tematikusan tárgyalja egyes szólásaink eredetét, vagy O. Nagy Gábor *Mi fán terem?* című munkája, amely a vezérszavak ábécérendjében építkezik.

Saját könyvem ezekről több szempontból eltér. A legfőbb különbség az, hogy nem csupán a magyar nyelv szólásai és közmondásai állnak a középpontban, hanem **több nyelvből** (a magyaron kívül elsősorban a németből, az angoltól, a franciából és az oroszról, de kisebb részben a finnől, a spanyoltól, az észtől, a hollandtól, a latintól, sőt itt-ott a japántól is) is igyekeztem összegyűjteni **az állatokkal kapcsolatos** frazeológiai egységeket. Hogy miért kaptak ilyen központi szerepet az állatok? Azért, mert nagyon sok olyan szólást és közmondást találni, amelyekben valamilyen állatfigura jelenik meg. Ez bizonyos fokig érthető is, hiszen az állatok velünk élnek: az ember igen sokat háziasított, vagy ha nem, akkor vadállatként is igen gyakori kapcsolatban volt velük (pl. a csordát fosztogató farkasokkal vagy a tyúktolvaj rókával). Éppen ez a közelség az oka, hogy a legtöbb állathoz szimbolikus jelentések egész sora is csatlakozik, s ezek is gyakran testet öltenek a népek szólásaiban.

További különbség a fent említett munkákhoz képest, hogy – bár jelentős részét teszi ki a könyvnek a különböző kifejezések eredetmagyarázata – **olyan egységek** (pl. szóláshasonlatok) **is szerepelnek benne, amelyeknek motiváltsága többnyire könnyen átlátható**, pl. a szóláshasonlatoké. Ilyen esetekben is igen érdekes lehet azonban, hogy az egyes nyelvek milyen formában jelenítik meg az egyes állatok bizonyos tulajdonságait.

Köztudott például, hogy a békának nincs szőre. Ennélfogva igen szegény ember az, akit így jellemeznek: *annyi a pénze, mint békán a szőr*. A németben ezt ugyanígy ki lehet fejezni: *er hat Geld wie der Frosch Haare*. Ez utóbbi hasonlat azonban a németben egy állítás tréfás bizonygatására is szolgálhat: *es ist so wahr, als dass der Frosch Haare hat*, azaz 'annyira igaz ez, mint amennyire a béka szőrös'. A béka szőrtelensége emellett megjelenik a németben a nem pusztán haszontalan, hanem egyszerűen lehetetlen cselekvések szimbólumaként is. Az ilyen értelmű szólások közé tartozik a német *einem Frosch eine Feder ausreißen*, azaz 'kitépi egy béka tollát' fordulat is (vö. Röhrich 1991: 478). Ezt a magyarban a békával kapcsolatban nem tudjuk mondani, de hasonló szemléleten alapul például a *kopasz embertől fésűt kér* fordulat (vö. még R. *Kopasz fűsül ritka fűsűvel* – Dugonics 1820: 247).

A legnagyobb súllyal azonban azok a kifejezések szerepelnek a könyvben, amelyeknek rendkívül, mondhatni „állati” érdekes a kultúrtörténeti háttere, ezért szinte adódott munkám címéül a kétértelmű „Állati” *szólások és közmondások* főcím. Az alcímmel (*A felfuvalkodott békától a szomszéd tehenéig*) arra akartam utalni, hogy a könyv szerkezeti rendező elve az alfabetikus sorrend – igaz, nem a benne előforduló szólások tekintetében, hanem a tárgyalt állatok nevének kezdőbetűi szerint. Így a *békától a tehenig* követik egymást a hosszabb-rövidebb fejezetek (ahogy a könyvben nevezem őket: szócikkek), attól függően, hogy az illető állat milyen mértékben szerepel frazeológiai egységekben). A szócikkek között gyakoriak a belső hivatkozások is: elsősorban az azonos gondolati sémát követő, de más állat nevét tartalmazó kifejezések esetében.

Az egyes szócikkek elején igyekeztem egy rövid bevezetésben az egyes állatoknak a szimbolikában betöltött szerepét is összefoglalni, ez után következik a – gyakran ezzel szorosan összefüggő – frazeológiai egységek bemutatása. A tárgyalás során nem törekedtem teljességre, ez ilyen szerteágazó témakör esetében nem is lehetséges. Emiatt kimaradtak egyes állatok, mert találni ugyan velük alakult szólásmondást, de csak egyet-kettőt.

Ugyanakkor az egyes állatokhoz kötődő összes szólásmondást is lehetetlen volna úgy bemutatni, hogy a tárgyalásmód ne veszítsen érdekességéből. Ezért elsősorban arra törekedtem, hogy azokat a fordulatokat tárgyaljam, amelyek a szóban forgó állatfajta szimbolikáját illetően a leginkább fontosak, illetve művelődéstörténeti szempontból a legérdekesebbek. Főként azokat az egységeket emeltem ki, amelyek több nyelvben is előfordulnak, vagy ha nem, akkor kifejezetten érdekes a művelődéstörténeti hátterük. Az első csoportba főként olyan kifejezések tartoznak, amelyek háttérében valamiféle közös kulturális hatás húzódik meg. Ez lehet a Biblia (pl. *gyöngyöt szór disznók elé*, *Nyomtató ökörnek nem kötik be a száját*), egy ismert antik mese (pl. *Egy fecske nem csinál nyarat; mással kapartatja ki a gesztenyét a tűzből*) vagy valamilyen közismert irodalmi alkotás (pl. *Helyes a bőgés!; Ide nekem az oroszlánt is!*). A második csoportba is igen sok kifejezés tartozik, itt most hely hiányában csak néhánynak a könyvbeli lapszámára tudok utalni, pl. *einen Esel zu Grabe lauten* (380); *nyúlászaj, nyúlajak* (342); *Lássuk a medvét!* (324) stb.

De térjünk vissza a könyv nyelvoktatásban való felhasználhatóságának kérdéséhez! A kultúrtörténeti magyarázatok mellett mindvégig törekedtem arra, hogy bemutassam az egyes kifejezések helyes fordításmódját, illetve azt is, ha van rövidebb

vagy hosszabb változatuk is, esetleg valamelyik alakulatnak több jelentése is van. Ilyenkor ugyanis figyelni kell arra, hogy a különböző változatok fordíthatósága nem azonos. Ennek bizonyítékeként álljon itt az alábbi részlet a könyvből:

„... az angolban használatos az *a fly in the ointment* 'légy a kenőcsben' kifejezés, amely magyarra leginkább talán *a dolog szépséghibája* vagy az *öröm az örömben* szókapcsolatokkal fordítható. De használják az angolok *to find a fly in the ointment* 'legyet talál a kenőcsben' alakban is, ez a mai szlengben divatos *szar van a palacsintában* fordulattal adható legjobban vissza, de használható helyette a *légy esett a levesbe* kifejezés is. Hogy ez utóbbi esemény más nemzetek fiait és leányait is zavarja, arra nézve említsük még meg a 'teljesen fölösleges, indokolatlan, ill. nem kívánatos' jelentésű német *Das ist so notwendig wie die Fliegen in der Suppe*, azaz 'annyira kell ez, mint légy a levesbe' kifejezést. Nagyjából azonos értelmű ezzel a magyarban az *Úgy hiányzott/kellett ez, mint ablakos/üveges tótnak a hanyattesés* kifejezés... (207)

A kultúrtörténeti magyarázatok azért is fontosak lehetnek, mert rávilágíthatnak az egyes kifejezések nyelvenkénti különbözőségeire is. Feltűnő például, hogy a magyar *zsákbamacskát vesz* kifejezésnek a legtöbb nyelvben azonos szerkezetű megfelelőjét találni (vö. pl. ném. *die Katze im Sack kaufen*; fr. *acheter chat en poche*; ol. *comprare la gatta nel sacco*; or. *кунить коша в мейке* stb.), az angolban azonban a *to buy a pig in a poke* 'zsákban malacot vesz' fordulat járja. A különbség azonban könnyen érthetővé válik, ha megismerjük a kifejezések eredetét.

A magyarázat Limpach – Hoffmann szerint (1993: 127) a korai középkorban keresendő. Akkoriban ugyanis a mórok nagy területeket foglaltak el az európai szárazföldön, s a megszállt területeken megtiltották a disznóhús fogyasztását, mert Mohamed ezt az állatot tisztátalannak nyilvánította. A parasztok azonban nem voltak hajlandók lemondani a sonka és a kolbász nyújtotta kulináris örömről, ezért a hegyekben elrejtették a disznókat. A malachúsra vágyó városlakók aztán minden lehetséges alkalommal vidékre „zarándokoltak”, hogy fiatal malacokat vegyenek, amelyeknek egyrészt igen finom és gyenge volt a húsa, másrészt könnyen lehetett őket szállítani. Mivel az ilyen illegális üzletek többnyire éjszaka zajlottak, a hegylakó parasztok ezt néha kihasználták azáltal, hogy a malac helyett egy macskát dugtak a zsákba.

Fontos megemlíteni, hogy az állatneveket tartalmazó szólások mellett viszonylag jelentős számban kaptak helyet a könyvben a velük rokon értelmű, de állatnevet nem tartalmazó kifejezések is. Ezt azért tartottam fontosnak, mert ilyen módon gyakran kitűnően rá lehet mutatni, hogy a szólások és közmondások a különböző nyelvekben gyakran ugyan meglehetősen eltérő formát mutatnak, ám a **mögöttük levő gondolati váz ugyanaz**, s ez is igen jól segítheti az idegennyelv-oktatásban a bevésoedést.

Így például a magyarban leggyakrabban a *Dunába vizet hord* szólással kifejezett 'felesleges munkát végez' jelentést egyes nyelvek a 'baglyo(ka)t visz Athénbe' jelentésű fordulattal fejezik ki, vö. pl. ném. *Eulen nach Athen tragen*; fr. *apporter des chouettes à Athènes*). A kifejezés forrását már az ókorban is megtaláljuk: Arisztó-

phanész Madarak című komédiájában is van egy részlet, amelyben a költő Athénban meglát egy repülő baglyot, mire valaki megkérdezi: Ki hozta a baglyot Athénbe? (hiszen ott már olyan sok van úgyis belőlük). A bagoly ugyanis nem egyszerűen gyakori madár volt Athénben, hanem – természetesen ezzel összefüggésben – Athénének, a város védelmezőjének is egyik jelképe. Mindezek folytán már a görögök is használták a *Γλαῦκα εἰς Ἀθήνας* 'baglyokat visz Athénbe' fordulatot, s ezt később a rómaiak is átvették, vö. lat. *ululas Athenas* 'baglyokat Athénbe'. További hasonló értelmű szólásokat találunk még számos más nyelvben, pl. ném. *Wasser in den Rhein (Elbe, Donau, ins Meer, in den Brunnen) tragen* 'vizet hord a Rajnába (Elbába, Dunába, a tengerbe, a kútba)', *Bier nach München tragen* 'sört visz Münchenbe', *Abläss nach Rom tragen* 'bűnbocsánatot visz Rómába', *dem Tag ein Licht anzünden* 'fényt gyújt a nappalnak' stb. (vö. Forgács 2005: 272-273).

Az angolban ebben az értelemben használatos a *to carry coals to Newcastle* 'szemet visz Newcastle-ba' szólás, ugyanis Newcastle volt az észak-angliai szénbányászat fő raktár- és kikötővárosa. Az oroszban viszont a 'ne utazzunk saját szamovárral Tulába' jelentésű *в Тулу со своим самоваром не ездят* fordulat járja, mert Tula városa volt régen a szamovárgyártás központja. Ugyanebben a jelentésben találunk még az angolban 'a Temzébe vizet hord', illetve 'nőket visz magával Párizsba' értelmű szólásokat is, míg az oroszban a fent idézett forma mellett 'havat visz Lappföldre' vagy 'tejjel itatja a tehenet' jelentésű fordulatok is ismeretesek.

Végül, de nem utolsósorban hasznos lehet a könyv az idegennyelv-oktatásban azért is, mert külön figyelmet fordít a fordításirodalomban hamis barátoknak (faux amis) nevezett egységekre is. Igen hasonló például a németben a *die Flöhe husten hören* 'hallja a bolhákat köhögni' szólás a magyar *a bolha köhög* fordulathoz, ám míg a német kifejezést a magát túlságosan okosnak tartó, de rendkívül érzékeny, minden apróságnak fontosságot tulajdonító, a legkisebb változásból is a jövőre következtetni akaró emberrel kapcsolatban használják, addig a magyar szólást olyan szituációban mondják, fölényeskedve, ha jelentéktelen ember szól bele olyasmibe, vagy vállalkozik valamire, amihez nem ért (vö. Forgács 2005: 27).

Az eddigiekből is látható, hogy könyvem – bár háttérben komoly gyűjtőmunka áll – nem száraz, nyelvészeti elemzés akar lenni, hanem sokkal inkább szórakoztató és tanulságos olvasmány. Munkámat ezáltal többféle „célközönségnek” szánom. Haszonnal forgathatják nyelvészek, akiket a szóláskutatás, különösen a szólásma-gyarázat foglalkoztat, de ugyanígy igen hasznos lehet nyelvtanulóknak és tanáraik-nak is, különösen a németül, angolul és franciául tanulóknak. Végül, de nem utolsó-sorban azonban egy harmadik, igen széles célközönségnek is szól munkám: azok-nak, akik nem a kutatás vagy a tanulás szándékával közelítenek könyvemhez, hanem csak élvezetes olvasmányt keresnek benne. Meggyőződésem, hogy ők is igen jól szórakozhatnak rajta, egyúttal betekintést kaphatnak régi korok művelődési és nép-rajzi szokásaiba is.

Irodalom

- Dugonics A. 1820. *Magyar példa beszédek és jeles mondások. I-II.* Szeged: Grün Orbán betűivel.
- Forgács T. 2003. *Magyar szólások és közmondások szótára. Mai nyelvünk állandósult szókapcsolatai példákkal szemlélítve.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Forgács T. 2005. „Állati” szólások és közmondások. *A felfuvalkodott békától a szomszéd tehenéig.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kertész M. 1985. *Szokásmondások. Nyelvünk művelődéstörténeti emlékei.* Budapest: Helikon Kiadó.
- Limpach, H. – Hoffmann, A. F. 1993. *Fuchsteufelswild und lammfromm. Tierisch gute Redensarten von A bis Z.* Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- O. Nagy G. 1979. *Mi fán terem?* Budapest: Gondolat Kiadó.
- O. Nagy G. 1967. *Magyar szólások és közmondások.* Budapest: Gondolat Kiadó.
- Röhrich, L. 1991-1992. *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten.* I-III. Freiburg/Basel/Wien.

Polémia az új típusú egynyelvű francia szótárak körül Québecben és Franciaországban

Oszetzky Éva

Három olyan francia egynyelvű szótárról szólok majd, amelyek más-más módon, de kiérdemelték a szakemberek és a szótárforgatók figyelmét. Miért is lángolt fel a vita? Hogyan tudjuk leginkább megőrizni egy nyelv szókincsét? Fontos-e a célközönség pontos definiálása? Ezekre a kérdésekre keresem a választ két Québecben és egy Franciaországban megjelent szótár kapcsán.

Az évente megújított szókincssel megjelenő kitűnő *Robert, Larousse, Lexis és Hachette* francia egynyelvű szótárak mellett az utóbbi időben egyre gyakrabban jelennek meg olyan szótárak, amelyek az eddigiektől eltérő koncepciót követve adnak információkat a francia nyelvről. Időrendben haladva a következő munkákat elemeztem: Mel’cuk, *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain* (Les Presses de l’Université de Montréal, 1999), Picoche – Rolland, *Dictionnaire du français usuel* (Duculot, Bruxelles, 2002), Meney, *Dictionnaire québécois-français* (Guérin, Canada, 2003).

Az első szótár kifejezetten szakemberekhez szól, nyelvészeti előtanulmányok nélkül kevés sikerrel forgatható, bár a példák kitűnőek. A második szótár írott és elektronikus változatban jelent meg. Bevallottan széles körű közönséget céloznak meg a szerzők, anyanyelvűeknek és a francia nyelvet tanulóknak ajánlják. Előtérbe kerül a poliszémia kérdése és a szócikken belül az egyes jelentések sorrendje meghatározott rendet követ. Fontos szerepet játszanak a frazeológiai egységeken belül a szólások, valamint a kulturális konnotációk.

A harmadik szótár esetében a francia nyelv két, földrajzilag eltérő közegben való fejlődését tükrözte a szerző. A québeci és a franciaországi francia nyelv közti eltéréseket (mintegy 20-25%-ra tehető) nemcsak nyelvészeti szempontból közelíti meg a lexikográfus, hanem kulturális szempontból is. A feldolgozott korpusz mennyisége és minősége (québeci irodalmi szövegek, újságcikkek, stb. 1970-től napjainkig) még a szótárt ellenzők között is elismerést váltott ki.

Előljáróban fontosnak tartom megjegyezni, hogy Québecben az utolsó évtizedekben a szótárkészítés igen jelentős méreteket öltött. Sok szótár jelent meg és nagyon kiváló minőségben. Tudni kell azonban, hogy a québeci francia nyelv jelentős eltéréseket mutat az európai országokban (Franciaország, Svájc, Belgium, Luxemburg, Valle d’Aosta) beszélt francia nyelvhez képest. Az írásbeli művek tekintetében viszont nagyon kevés eltérés van egy Québecben és egy Franciaországban született szöveg között. A szókincsbeli eltérések miatt az utóbbi évtizedekben szép számmal láttak napvilágot olyan szótárak, amelyek célja a québeci francia és a franciaországi francia nyelv összehasonlítása. Pontosítani kell azonban, hogy semmi esetre sem beszélhetünk új nyelvről, hanem sokkal inkább egy dialektusról (*joual*), amely az 1660-1800-as évek francia nyelvéből fejlődött ki, más nyelvföldrajzi viszonyok között.

Nyilvánvaló, hogy az elszigeteltség és az angol nyelvi közeg nagy hatást gyakorolt a nyelv fejlődésére. A Québecben használt *tomber en amour* kifejezés például az angol kifejezés szó szerinti fordítása (fr. *tomber amoureux de qun*). Néhány olyan példát is gyűjtöttem, amelyek azt mutatják, hogy egyes szavak mindkét területen használatosak¹, de más-más értelemben. Nagyon érdekes például a faux-amis (hamis barátok) kérdése, hiszen különböző jelentése van ugyanannak a szónak egy másik frankofon földrajzi területen (lásd I. táblázat).

Az 1960-as években komoly purista mozgalom bontakozott ki a québeci francia nyelv megtisztítása jegyében. A puristák a joualt angol befolyás alatt álló, népi és főleg közönséges nyelvnek tartották. A norma a párizsi médiák által sugárzott elit francia nyelv lett a szemükben.

A purista irányzattal párhuzamosan, egyre inkább hallatták a hangjukat azok az írók és értelmiségiek, akik a joualt, vagyis a québeci francia nyelvet védelmezték műveikben és azon keresztül, mint például Michel Tremblay. Számos, vagy inkább számtalan olyan szótár jelent meg, amely számba veszi a québeci nyelv sajátosságait (ld. Irodalom 1).

Azt is meg kell említeni, hogy nemcsak Québecben beszélnek franciául, hanem Akadiában is (Nouvelle Ecosse, Nouveau Brunswick), ahol szintén keletkeztek helyi kifejezések és sajátos szókincs. Nem meglepő tehát, hogy ők is helyet követelnek a szótárakban (ld. II. táblázat).

Természetesen jelentős az angol hatás, ez nem is lehet másképp: *bosser - donner son accord, canceller - annuler, puncher - donner un coup de poing, slaquer - congédier, spotter - apercevoir, rusher - se dépêcher, stb.* A szólások és összeforrott szerkezetek szintjén is gazdag fordulatokkal találkozhatunk: *avoir une craque dans la tête* (fr. *avoir une araignée au plafond*), *en avoir plein le casque* (en avoir ras la casquette), *avoir son voyage* (en avoir sa claque), stb.

Az tehát egyértelmű, hogy vannak különbségek, ezt a szótárak érzékeltetik is, egyre pontosabban. Miért tehát a vita? Mert a legújabb québeci-francia szótár szerzője, Lionel Meney, francia? Nem hiszem, hogy ilyen egyszerű lenne a válasz. Hiszen leginkább egy francia tudja igazán láttatni azokat a sajátosságokat, amelyek az általa használt francia nyelvhez képest eltérést jelentenek. Célja egyébként bevallottan egy olyan szótár írása volt, amelyik mindkét irányú felhasználó igényeinek megfelelt. Hozzátenném, hogy a québecin és francián túl még minden franciául tudó frankofonhoz is szól. Ez pedig óvatos becslések szerint is minimum 170 millió felhasználó, csupán azokban az országokban, ahol a francia nyelvnek hivatalos státusza van. Ez nem kis szám.

Lionel Meney szótárának másik erénye, hogy hatalmas corpusra támaszkodik és minden lexikai egységet alapos vizsgálat tárgyává tett: ellenőrizte a legjelentősebb québeci szótárakban, a jelentős francia szótárakban, a jelentős angol-francia szótárakban és összevetette egy az általa összeállított standard francia corpuszal, amelyek javát az írott és elektronikus sajtó képezte.

¹ Lásd még: *Glossaire québécois-français*, Victor Stinner et Nicolas Letavernier, www.haypocalc.com

E kritériumok alapján olyan szókincs is bekerült ebbe a szótárba, amely ugyan már a hétköznapi szókincs részét képezi Franciaországban a standard nyelvben, a sajtóban és a hétköznapi nyelvhasználatban, mégsem került még be a szótárakba.

A gyűjtés az 1970-es években kezdődött, nagy erénye tehát a szótárnak, hogy valóban élő nyelvi anyagból dolgozik. Persze azt is a szemére lehetne vetni, hogy ezen az alapon kimaradtak olyan írók művei, akiknek nyelvezete meghatározó a québeci francia nyelv szempontjából, mint pl. Anne Hébert és Louis Hémon. Míg Hémon egy századdal korábban élt és franciaként került Québecbe és szerette meg az ott élők nyelvét és ott írta néhány jelentős művét (pl. *Maria Chapdelaine*), addig Anne Hébert kifejezetten kortárs szerző, mindössze néhány éve hunyt el.

Annak ellenére, hogy a szótár első kiadása (1999) óta számos új kiadást élt meg (és természetesen át is dolgozták), és hogy Québecben is és Franciaországban is kitüntették¹, az őt ért támadások miatt a szerző, Lionel Meney, egy 70 oldalas kiadványt adott ki (Meney 2002), melyben magyarázatot ad a szótár vitatott és kritizált sajátosságaira.

2006 elején a Cergy-Pontoise-i Egyetemen² az Amopa szervezett konferenciát a XXI. század szótáiról. Érdekes, de nem meglepő, hogy nem francia, hanem egy olasz, Giovanni Dotoli, a Bari Egyetem professzora, a Biblioteca della Ricerca igazgatója mondta ki, hogy már nem lehet központi francia nyelvről beszélni. Felvetette a kétnyelvű frankofon lexikográfia lehetőségét. Miért? Mert manapság nem lehet nem számolni a földrajzi területek szerint születő nyelvi eltérésekkel. A francia nyelv igen gazdag és naponta fejlődik, belga, svájci, joual, acadiai, antillai és egyéb lexikai egységekkel. A francia nyelv egy és egyben több nyelv is. Ezt el kell fogadni és élni kell ezzel a sokszínűséggel a szótárakban is. Ezért fontos ez a szótár, amely a lehető legnagyobb hűséggel rögzítette az 1970-től 2000-ig tartó időszak québeci nyelvének állapotát.

Miben új tehát ez a szótár? Új lexikai egységeket tartalmaz, amelyek nem használatosak Franciaországban: pl. *atoca*, *épluchette*, *placoter*. A feltüntetett szókészlet egy része használatos ugyan Franciaországban, de más morfoszintatikai jellemzőkkel: pl. *autobus* (nőnemű alak), *culottes* (többesszámú alak). Ugyanaz a szóalak más jelentést hordoz Franciaországban és mást Québecben: pl. *bête*, *déjeuner*, *fin de semaine*, *cave*, *gosse*, *malin*, *souper*. Feltüntet olyan lexikai egységeket, amelyek mindkét országban használatosak, de még nem jelennek meg a Larousse, Robert és Hachette szótárakban, vagy kritizált alakoknak számítanak Franciaországban is és Québecben is: *malgré que* + *subjonctif*. A kollokációk és szólások széles skáláját mutatja be. Nagy hangsúlyt fektet a frazeológiai egységek bemutatására mindkét nyelvben, a québeci és franciaországi franciában. Nemcsak nyelvi szótár, hanem kulturális szótár is, hogy a felhasználó jobban megértse a korábbi kanadai francia nyelvet és a mai québeci nyelvet.

¹ Marcel-Couture díj négy első helyezettje között szerepelt 1999-ben Kanadában. A Rayonnement culturel de la Renaissance française társaság díját is elnyerte Franciaországban. Ez a szervezet közvetlenül a francia Köztársasági elnök felügyelete alatt álló szerv.

² *Les dictionnaires français, une pérennité prestigieuse et des métamorphoses pionnières* címmel.

A lehetőség szerint minden szó és kifejezés példamondattal, általában íróktól vett idézetekkel van alátámasztva. A szótár általában a szavak eredetét is megadja. Szótártól szokatlan módon, időnként a szerző vicceket iktatott a szócikkek közé. Sok támadás érte ezért, többek között a tudományos hitelét is megkérdőjelezték. Pedig komoly kulturális jelentősége van e kis humoros szövegeknek, mind a francia olvasó, mind a franciát nem anyanyelvként ismerő felhasználó számára. (Ez utóbbi számára különösen.) Ugyanis e szójátékok csak Québecben léteznek, Franciaországban nem használatosak, így értelmük, magyarázat nélkül a franciák számára is rejtve maradna, vagy, ami még rosszabb, félreértésre adna okot.

A québeciek szeretik a nyelvüket és védik is. Ezért aztán a vita 1760 óta tart és mindannyiszor fellángol, amikor megjelenik egy mű, regény, újságcikk, vagy szótár, amely tetszik az egyik tábornak, de nem tetszik a másik tábornak, akik a nyelvük elleni támadást látnak benne. Mindenesetre két irányzat él jelenleg. A hivatalos nyelvi álláspontot az Office québécois de la langue française képviseli, ez a szerv őrködik a nyelv minősége felett Québecben. Jean-Claude Corbeil (2005) nyelvészprofesszor, a Québeci Akadémia tagja a következő álláspontot vallja: a nyelvészek nem alkotják meg a normát, hanem megpróbálják leírni. A norma már létezik a társadalomban, akár akarjuk, akár nem. Így tehát a lexikográfusok feladata az, hogy a québeci franciát úgy írják le, mintha ők lennének az egyetlen nyelvi közösség, ahol a francia nyelv él, minden használt szóval és kifejezéssel együtt. A fő cél nem az, hogy meghatározzuk a québeci nyelvet a franciához viszonyítva, hanem az, hogy objektíven és hitelesen leírjuk a québeci nyelvet, anélkül, hogy azzal törődnénk, milyen különbségeket találunk a franciaországi franciához viszonyítva. Ezen jelenleg a Sherbrooke Egyetem lexikográfiai csapata dolgozik.

Claude Poirier (2005) a *Trésor de la langue française au Québec* professzora és igazgatója sem osztja Meney minden gondolatát. Véleménye szerint a Sherbrooke Egyetemen készülő szótár minden tekintetben kielégíti azt az igényt, amit elvárnak tőle, egyesíteni fogja a korábban megjelent québeci szótárak szócikkeit és ez fog leginkább hasonlítani a Petit Robert szótárra. Franciaországban legalább tíz egy nyelvű szótár van forgalomban, vagy inkább még több. Természetesen az Akadémia szótára testesíti meg az ideális szótár kategóriát. Csak üdvözölni lehet azokat az erőfeszítéseket, amelyeket Québecben tesznek a lexikográfusok a francia nyelv különböző változatainak még teljesebb leírása érdekében és a québeci francia nyelv védelmében.

I. táblázat

Québec	Franciaország
<i>baccalauréat</i>	<i>licence</i>
<i>balayeuse</i>	<i>aspirateur</i>
<i>barbier</i>	<i>coiffeur</i>
<i>barrer</i>	<i>verrouiller</i>
<i>bas</i>	<i>chaussettes</i>

OSZETZKY ÉVA

<i>bec</i>	<i>un petit baiser</i>
<i>beige</i>	<i>Beignet</i>
<i>blé d'Inde</i>	<i>Mais</i>
<i>bleuet</i>	<i>myrtille</i>
<i>blonde</i>	<i>petite-amie/ copine</i>
<i>cabane à sucre</i>	<i>petit restaurant simple</i>
<i>capoter</i>	<i>faire un accident</i>
<i>cartable</i>	<i>classeur</i>
<i>char</i>	<i>voiture</i>
<i>chialer</i>	<i>se plaindre</i>
<i>chicane</i>	<i>conflit</i>
<i>citron</i>	<i>auto en mauvais état</i>
<i>classeur</i>	<i>fichier</i>
<i>débarquer</i>	<i>descendre</i>
<i>dépanneur</i>	<i>épicerie ouverte 24h/24</i>
<i>efface</i>	<i>gomme</i>
<i>enfants</i>	<i>gosses</i>
<i>du foin</i>	<i>de l'argent</i>
<i>gomme</i>	<i>chewing-gum</i>
<i>gueuler</i>	<i>protester</i>
<i>initiation</i>	<i>intégration/bizutage</i>
<i>minou</i>	<i>chat</i>
<i>plate</i>	<i>nul</i>
<i>polyvalente</i>	<i>école secondaire</i>
<i>sac</i>	<i>cartable</i>
<i>serrer</i>	<i>ranger</i>
<i>tabagie</i>	<i>bureau de tabac</i>
<i>valise</i>	<i>coffre de voiture</i>
<i>veiller</i>	<i>sortir</i>
<i>vidanges</i>	<i>poubelles/ordures</i>
<i>vue</i>	<i>film</i>

II. táblázat

Acadie	Franciaország
<i>amounetter</i>	<i>calmer un enfant</i>
<i>brocher</i>	<i>tricoter</i>
<i>chacotte</i>	<i>dispute</i>
<i>cravate</i>	<i>écharpe</i>
<i>madouesse</i>	<i>hérisson</i>
<i>tet</i>	<i>toit</i>

Irodalom

- Bergeron, L. 1980. *Dictionnaire de la langue québécoise*. Montréal: VLB.
- Boulanger, C. 1993. *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui*. Saint-Laurent: Dicorobert.
- Clas, A. et Seutin, E. 1979. *Richesses et Particularités de la langue écrite du Québec*. Université de Montréal. 8 vol.
- Clas, A. et Seutin, E. 1989. *J'parle en tarmes : dictionnaire de locutions et d'expressions figurées au Québec*. Montréal: Sodilis.
- Corbeil, J.-C. 2005. Un cas de révisionnisme linguistique; Les linguistes n'inventent pas la norme, ils ne peuvent que tenter de la décrire. *Le Devoir*, le 14 janvier. 1-3.
- DesRuisseau, P. 1990. *Dictionnaire des expressions québécoises*. Québec: Bibliothèque Québécoise.
- Martel, P. (szerk.) *Dictionnaire français québécois d'usage standar*. Université de Sherbrooke (készülőben).
- Meney, L. 2002. *Polémique à propos du Dictionnaire québécois-français*. Montréal: Guérin.
- Meney, L. 2003. *Dictionnaire québécois-français pour mieux se comprendre entre francophones*. Montréal: Guérin.
- Office de la langue française 1998. *Répertoire des avis linguistiques et terminologiques*. Québec: Les Publications du Québec.
- Poirier, C. et al. 1985. *Dictionnaire du français québécois : volume de présentation*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Poirier, C. 2005. Agora : Finie la quarantaine pour les lexicographes québécois!. *Le Devoir* le 26 janvier. 1-3.
- Scheunemann, B. 1998. *Le québécois de poche*. Chennevières-sur-Marne: Assimil évasionjanvier. 1-3.

Az informatikai szókincs franciásítása

Őrsi Tibor

1. A XX. század folyamán a francia nyelv az angol nyelvből vette át a legtöbb idegen szót. Az *angol nyelv* kifejezés alatt az amerikai nyelvet is értem anélkül, hogy a két nyelvváltozatot a továbbiakban megkülönböztetném. Az informatika megszületése és gyors fejlődése felgyorsította az angol szavak és kifejezések tömeges átvételét. Franciaországban heves hivatalos reakciót váltott ki az anglicizmusok elburjánzása. Ennek az ádáz harcnak a folyamatát nem mutatom be, mindössze a jelenlegi helyzetet ismertetem. A különböző tudományterületek szakszókincsének franciásítására tett hivatalos javaslatokat az ottani hivatalos közlöny, a *Journal officiel* hasábjain teszik közzé. Az eufemisztikusan csak „ajánlások” néven emlegetett szigorú előírásokat kötelesek használni a hivatalos intézmények, a sajtó, valamint az egy- és többnyelvű szótárak is. Ez utóbbiak közül a *Petit Robert* szótár 2003-ban kiadott CD-változatára fogok hivatkozni. Előadásomban sorra veszem az anglicizmusok franciásítása során alkalmazott eljárásokat. Ezek között a legjellemzőbb az anglicizmusoknak olyan „gallicizmusokkal” történő helyettesítése, amelyek eredetüket tekintve „tudós”, azaz latin vagy görög eredetűek, vagy pedig „tudós” elemekből épülnek fel.

Kezdjük magával a tudomány nevével. A franciák büszkék is lehetnek, hiszen az *informatique* 'informatika' terminust Gilbert (1971) szerint Ph. Dreyfus használta először, mégpedig 1962-ben. Az *Oxford English Dictionary* szerint az *informatics* terminus közvetlen forrása az 1966-ban felbukkant orosz *informatyika* szó. Az angol elnevezés ennek fordításaként fordul elő 1967-ben. Egy másik sikeres lexikai újítás eredménye a tudomány nélkülözhetetlen és egyben fetisizált tárgya: az *ordinateur*, azaz a 'számítógép'. Az *ordinator* szó jelentése a császárkori latinban 'rendrakó, irányító', a keresztény latin nyelvben pedig 'a pappá szentelés irányítója'. A francia nyelvben a XV. század végén bukkan fel. A várakozások ellenére kiszorította az angol *computer* szót, amit pedig már *computeur* alakban is kezdtek adaptálni. Az *ordinateur* szó 1956 óta használatos az informatikában. Az I. B. M.-France vállalat kérésére vezették be. Az *ordinateur* szó összetett szavakban is előfordul, mint például az 1971 óta használatos *micro-ordinateur*, ennek bizalmas rövidítéseként a *micro* (1974). A *micro-ordinateur* szót komolyan veszélyezteteti az 1982 táján megjelent *P. C.* kifejezés. Ez az angol *Personal Computer* 'személyi számítógép' rövidítése, eredetileg az I. B. M. vállalat termékének védjegye.

2. Vegyük számba, hogy milyen módszereket alkalmaznak az informatikai terminológia franciásítására.

2.1 A két nyelv tudományos szókincsének egy része megegyezik. Ezek esetében a végzések az adott nyelv szabályaihoz igazodnak. Legtöbbször „tudós” szavakról van szó. Némelyikük a magyar nyelvben is használatos:

compatible / compatible 'kompatibilis', *compiler / compilateur (m.)* 'fordító-program', *to connect / connecter* 'kapcsolódni', *error / l'erreur (f.)* 'hiba', *external / externe* 'külső', *to format / formater* 'megformáz', *hypertext / l'hypertexte (m.)*, *icon / un icône (m.)* 'ikon', [de: *une icône f.* 'szentkép'], *memory / la mémoire*, *menu / le menu*, *monitor / le moniteur*, *multimedia / multimédia*, *select / sélectionner* 'kiválaszt', *text / le texte*, *virtual memory / la mémoire virtuelle*, *virus / le virus*, etc.

2.2 Az angol nyelv bizonyos latin eredetű szavakat nem a franciából, hanem közvetlenül a latin nyelvből vett át. Természetesen ezek az angol szavak semmiféle etimológiai kapcsolatban sincsenek francia megfelelőikkel. Az ebbe a kategóriába sorolható angol szavaknak a francia nyelvben már meglévő megfelelőit használják: *to delete / effacer = supprimer* 'töröl'; *data / les données* 'adatok'.

2.3 A germán eredetű angol terminusok eltávolítása

Sok angol eredetű terminus germán eredetű, és az óangol szókincsből őrződött meg. Ebből a kategóriából hírmondónak sem hagytak meg egyet sem. A *hardware* 'hardver' szót a *matériel* 'felszerelés' terminus váltotta fel. Az 1515 óta adatolt *hardware* szó 1947-ben jelenik meg az angol informatikai terminológiában, a francia nyelvben pedig 1965-ben. A hivatalosan ajánlott *matériel* szó esetében egy meglévő szót alkalmaztak új jelentésben az anglicizmus kiküszöbölése érdekében. A *software* (1960) kifejezést az angolban a *hardware* mintájára alkották. A francia nyelvben a *logiciel* (1970) neologizmust alkalmazták. Ez a *logique* 'logika' és a *matériel* szó végződésének az összetétele.

2.4 Még a francia eredetű angol szavakat is elhagyják

Sok angol szó – köztük informatikai terminusok is – valójában francia eredetűek. Ki gondolná például, hogy a *file* szó a *fil* és *file* szavakkal rokon. Az [ai] diftongus a szónak angol jelleget ad. A *file* szó a XV. században bukkan fel az angolban igeként 'iratokat rendezni' jelentésben, később pedig főnévként 'aktacsomó' jelentésben. Az informatikai nyelvben 1954 óta használják. Francia megfelelőjének, a *fichier* szónak eredeti jelentése 'kartoték', ez specializálódott az informatikai nyelvben az 'adatállomány' jelölésére. Az írásképp (*fi-*) és a szókezdő mássalhangzó (*f-*) hasonlósága megkönnyíti a két terminus azonosítását.

2.5 Számos alakpár létezik

Az angol *CD-ROM* (1983) kifejezést *cédérom*-ra franciásították, ugyanakkor nem sikerült véglegesen kiiktatni az eredeti angol alakot. Példaként két tekintélyes szótár *CD-változatának* használati utasítását említem. A *Le Petit Robert électronique* kizárólagosan a *CD-ROM* betűszót használja, ugyanakkor a *Le Littré* szótár váltogatja a *CD-ROM* és *cédérom* alakokat. A *CD-ROM* mintha nagyobb presztízzsel rendelkezne, mint a hivatalosan ajánlott, de mégiscsak inkább bizalmasnak tűnő *cédérom*. A *CD-ROM* betűszó nyelvtanilag változatlan alakú, ugyanakkor a hivatalosan ajánlott *disque optique compact*, ennek rövidített alakja a *doc*, valamint a *cédérom* akronima integrálódna a francia morfológiába. Megjegyzem, hogy az angol nyelvben a betűszókat tehetjük többes számba: *PCs*, *CD-ROMs*.

Az angol *bug* 'hiba, programhiba' eredeti jelentése 'féreg', ebből fejlődött ki metonimikus jelentésváltozás következtében a mai jelentés. Az *Oxford English Dictionary*-ben található az az 1889-ből származó idézet, amely szerint egy *bug*, azaz 'féreg' okozta Edison feltaláló fonográfjának meghibásodását. Egy 1983-ban kiadott miniszteri rendelet a vizsgált szót *bogue* alakban franciásította. Esetünkben az angol *bug* szóhoz kerestek egy megközelítőleg azonos hangzású szót. Így találhattak rá a francia *bogue* szóra, amely homonimákat takar.

1. 'a gesztenye tüskés tokja'
2. az 'aransávós durbins' nevű halfajta (*Box boops*)
3. Harmadikként hozzá kell adni a *bug* szó ajánlott franciásított alakját.

Mivel a már meglévő homonimapár ritka élőlényeket jelöl, egy újabb homonima hozzáadása nem zavarja a megértést. Ellenőriztem a *bug* és *bogue* alakpárok gyakoriságát az interneten. Egy, az *altavista.fr* programmal végzett keresés során arról igyekeztem meggyőződni, hogy a *millenium bug* 'a 2000. év vírusa' kifejezés francia megfelelőjeként melyik változat gyakoribb az internetes nyelvhasználatban. A *le bug de l'an 2000* alak 15 800 esetben fordult elő, míg az adaptált *le bogue de l'an 2000* mindössze 2 560-szor. Az anglicizmus tehát hatszor gyakrabban fordult elő, mint a hivatalosan ajánlott terminus. Mintegy húszévnyi egymás mellett élés sem tudta visszaszorítani az anglicizmus használatát. A *bug* szóból az angol nyelvben a *debug* 'programhibákat megszüntet' jelentésű igét lehet képezni. Ennek a francia nyelvben ugyancsak két ige felel meg: *déboguer* gyakoribbnak tűnik, mint *débuger*, valószínűleg a könnyebb fonetikai és morfológiai integrációnak köszönhetően.

2.6 Eredeti francia szóalkotások

Az angol *e-mail* kifejezés franciásítása figyelmet érdemel. Az angol *mail* az ófrancia *male* 'táska, láda' szó átvétele. Az ófrancia nyelv a frank **malha* szóból kölcsönözte. Az angol *mail* szó először 'úti csomag' jelentésben fordul elő. A 'postai levélcsomag' jelentés 1654-ben bukkan fel, az *e-mail* terminus pedig 1982-ben, az *electronic mail* kifejezés rövidítéseként. A francia nyelvben anglicizmusként használják, majd 1994-ben tükörfordítás eredményeképpen megalkotják a *courrier électronique* kifejezést. Ez utóbbi összevonásaként jön létre annak lehetséges szinonimája, a *courriel* terminus. Ez először Québecben és Belgiumban terjed el. A hivatalos ajánlás szerint írásban a *mél* rövidítést kell alkalmazni elektronikus címek előtt, főnévként azonban nem használható. A *mél* terminus alkalmazását kétségtelenül megkönnyítette az eredeti angol szó és ajánlott francia megfelelőjének hasonló hangalakja. Ugyanakkor a francia nyelv szerint értelmező: *messagerie + électronique*.

2.7 Fonetikai motiváció

Fonetikai motivációt tapasztalhattunk a már említett *fichier* 'fájl' esetében is. Az angol *on-line* kifejezést 1950 óta használják. Francia megfelelőként 1989-től kezdődően terjed el az *en ligne* kifejezés. Az angol *line* és a francia *ligne* szavak ugyanarra az etimonra, a latin *linea* 'vonal' szóra vezethetők vissza. Mindkét nyelvben kizárólag informatikai kontextusban használhatók. Az *en* [©] prepozíció etimológiailag

az angol *in* prepozíciónak felel meg. Az angol *on* prepozíció kiejtése viszont a francia *en*-hoz hasonlít.

2.8 Szemantikai motiváció

Az angol *bit* szó (1948) a *bi-*, azaz a *binary* 'bináris; kettes számrendszerbeli' és *digit* 'számjegy' jelentésű szó szóvégi *-t* hangjából alkotott szóvegyülés. Egy bináris jegy információ-mennyiségét jelenti. Ez egyben az információ egysége. E formai felbonthatóságon túl azonban az angol szó szemantikailag is motivált és többszörös homonimát takar: Lehetséges jelentései: 1. 'kis mennyiség, darab', 2. 'fűrőfej', 3. 'zabla'. Mind a három jelentés egy ősi germán szó, a *bitan* 'harapni' jelentésű ige származékai. A leggyakoribb jelentés, a 'kis mennyiség' szerencsés összhangban áll az informatikai *signifié*-vel. Az angol terminológiában nyolc *bit* alkot egy *byte*-ot (1964). Ez a 'számítógép adatkezelésének szokásos információja'. Ez is szóvegyülés, mégpedig a *bit* és a *bite* 'harapásnyi mennyiség' szavak fúziójából. A *byte* helyett ajánlott megfelelő az *octet*. Ez a szó egyébként szintén az angol nyelvből származik. Már 1919 óta használatos a magfizikában. Az 1960-as években újrakölcönzés során került be a francia informatikai terminológiába. Az *octet* est az *oct-* 'nyolc' jelentésű töre és az *-et* szuffixumra szegmentálható. Szemantikailag motivált szóval van tehát dolgunk. A tudományos gyakorlatnak megfelelően görög eredetű prefixumokkal, mint például *giga-*, *méga-*, stb. fejezhetjük ki a sokszoros értékeket.

2.9 A francia nyelv vitalitása

Már említettem a *matériel* és a *logiciel* terminusokat. Ez utóbbi esetében tanúi lehetünk egy új szuffixum, az *-iel* megszületésének. Ez más francia neologizmusban is megjelenik: *progiciel* (=package) 'programcsomag', *didacticiel* (=educational software programme) 'oktatási program', *ludiciel* (=computer game) 'játékprogram'. Egy másik új keletű szuffixum az *-ique*. Ez az informatika segítségével végzett tevékenységeket jelöl: *bureautique* 'irodatechnika', *monétique* 'pénzkímélő eljárások összessége', stb. Az *Internet* (1973) szó hibrid képzés eredménye. A latin *inter* 'között' és az angol *net(work)* 'háló(zat)' szó összetételeként. A francia nyelvben a szó 1995 körül terjedt el. Rögtön utána megjelent az *internaute* a *-naute* elem (< görög *nautês* 'hajós') segítségével.

3. Az imént tanulmányozott példák természetesen csak az informatikai szókincs egy töredékét érintik. Egyazon szó több kategóriába is tartozhat. Egy új megnevezés „honosítása” gyakran a következőképpen történik. Először az angol alakot használják: *computer*, *driver*. Ha az adott idegen elem használata tartósan ígérkezik, igyekeznek adaptálni: *computeur*, *driveur*. Az átmeneti időszak eltelté után hivatalos állásfoglalás születik az adott szóval kapcsolatban. Ezt leginkább az eredeti angol alakot feledtető franciás megoldás kell, hogy legyen: *ordinateur*, *pilote*. Csak nagyon kevés adaptációt fogadtak el, ilyen például a *spool* 'várhozási sorba állítás nyomtatáskor', adaptált alakja *spoule* és a *modem*. A *spoule* feltehetőleg azért maradhatott, mert ritka terminus, a *modem* szó pedig azért, mert franciául is értelmezhető: *mo(dulateur)* + *dém(odulateur)* a tudományos szókincs hasonlósága miatt.

Kétségtelenül óriási nyomás nehezedik a francia nyelvre, és feltehetőleg más nyelvekre is. Ez azt a hivatalos reakciót váltja ki, hogy az anglicizmusoktól minden

áron, sokszor ésszerűtlenül is megszabaduljanak. A *pipeline* 'csővezeték' szót először [paiplain], később az adaptált [piplin] kiejtéssel használták, majd elvetették, mint ahogy azt anglicizmusokkal tenni szokás. A helyette javasolt *oléoduc* kifejezés vajon „franciább” szó-e pusztán azért, mert „tudós” elemekből alkották az *aqueduc* 'római kori vízvezeték' mintájára. Ugyanakkor *photographie digitale* miért nem felelhetne meg a *digital photography* kifejezés fordításaként, hiszen *digital* is „tudós” szó. Az angol *digital* melléknév a *digit* főnévből származik, melynek jelentése 'ujj' és 'számjegy', eredetileg csak tíz alatt, amit még ujjal meg lehet számolni. Informatikai szakkifejezésként a melléknév jelentése 'számjegy alapú'. Eredeti 'ujjal kapcsolatos' jelentése a mai angolban már nem, a francia nyelvben viszont ma is használt szó. Számjelzési terminusként a *digital* melléknév angol kölcsönszó, és ez megpecsételi a sorsát: felváltja a *numérique* szakszó, ami azonban megint csak „tudós” átvétel és nem „bennszülött” szó.

4. E rövid áttekintés megmutatta, hogy a francia nyelv (felett örökődők) számára sokkal inkább elfogadható a nyelvben meglévő tudós eredetű szavak számának szaporítása, mintsem az anglicizmusok elfogadása. Sokszor még akkor sem, ha az illető angol és francia terminus a két nyelv közös szókincsének részét képezi.

Szótárak

Gilbert, L. 1971. *Dictionnaire des mots nouveaux*. Paris: Hachette-Tchou.
Le Littré. Dictionnaire de la langue Française. Version CD-ROM. 2002. Marsanne: Redon.
Le Petit Robert sur CD-ROM. 2004. Paris: Dictionnaires Le Robert / SEJER.
Oxford English Dictionary. Second Edition on CD-ROM. Version 3.1. 2004. Oxford: Oxford University Press.

Szófaji vizsgálat a magyar és a francia pedagógiai terminológiában

Szladek Emese

1. Bevezetés

Amikor a magyar és a francia pedagógiai terminológia összehasonlításához forrást kezdtem keresni, három szempontot emeltem ki:

- olyan szövegre van szükség, amely megfelelő terjedelmű, lehetőséget adva, ezáltal a statisztikai összehasonlításhoz;
- rendelkezésre áll francia és magyar nyelven egyaránt, lektorált formában, könnyen hozzáférhető módon;
- különböző műfajú és rendeltetésű szövegeket tartalmaz, ezáltal elkerülhető a monoton szövegstílusból adódó eltolódás, aránytalanság az elemzett terminusok csoportosítása során, megfelelő módon lesznek reprezentálva valamennyi műfaj sajátosságaiból eredő szótani jellemzők.

Így esett a választás a Közös Európai Referenciakeretre (PTMIK, 2002) és annak francia nyelvű eredeti változatára (Cadre Européen Commun de Référence, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1998). Figyelembe vettem, hogy a magyar változat egy többszemélyes, több nyelven dolgozó csapat munkája, akik elsősorban az angol nyelvű szövegből (Common European Framework of Reference for Languages, Cambridge University Press) indultak ki, mivel azonban felhasználták a francia és a német nyelvű változatokat is, alkalmas forrásnak találtam a szöveget a francia és a magyar pedagógiai szaknyelv összehasonlításához. Az egész dokumentumot fejezetekre bontva vizsgáltam meg, először a szavak száma alapján.

1. ábra: Az elemzett pedagógiai szöveg jellemzői

	Cadre Européen Commun de Référence	Közös Európai Referenciakeret	Szószámok aránya (Cadre / KER)
A teljes szöveg	88930 szó		
Az eddig feldolgozott szöveg	13602 szó	10368 szó	1,311921
Avertissement / Az olvasóhoz	2108	1634	1,290086
1.1	520	377	1,37931
1.2	1152	782	1,473146

SZLADEK EMESE

1.3	679	536	1,266791
1.4	308	226	1,362832
1.5	374	267	1,400749
1.6	425	301	1,41196
2.1	945	792	1,193182
2.1.1	1387	1016	1,365157
2.1.2	502	387	1,297158
2.1.3	386	317	1,217666
2.1.4	144	116	1,241379
2.1.5	684	526	1,30038
2.2	1167	935	1,248128
2.3	601	454	1,323789
2.4	818	622	1,315113
3.1	1014	800	1,2675
3.2	388	280	1,385714

2. Az elemzés eredménye

A magyar változat kevesebb szóból áll, mivel jóval több esetben találunk egyszerű szavakat az eredeti többszavas összetételek helyett. A francia és a magyar szószámok aránya az egyes fejezetekben 1,19 és 1,47 között van, átlag 1,31, 0,074 szórással.

A korpusz globális elemzése azt az eredményt adta, hogy a francia és a magyar pedagógiai terminológiára egyaránt jellemző az olyan egyszerű és az összetett szavak, a képzett főnevek, valamint a birtokos és igeneves szerkezetek nagyarányú jelenléte, amelyeknek egy része megfigyelhető a köznyelvben, vagy más szaknyelvekben is, vannak azonban csak a pedagógiai szaknyelvre jellemző speciális kifejezések is.

A franciában megtalálható egyszerű szavakat a magyar változatban egyszerű szavakkal, összetett vagy képzett szavakkal, illetve szó szerkezettel fordítják. A francia birtokos szerkezettel kifejezett fogalmakat a leggyakrabban összetett szavakkal fordítják.

Az eddig feldolgozott szövegben (13602 szó franciául és 10368 szó magyarul, a teljes szöveg 15,29%-a) 952 pedagógiai szaknyelvre vonatkozó szót és kifejezést találtam. A szöveg egészének feldolgozása után a kigyűjtött szaknyelvi kifejezések-ből egy francia-magyar, magyar-francia pedagógiai szótárt szeretnék készíteni, amelyben nemcsak a feldolgozott szövegben megtalálható kifejezésekre, hanem az egyes szavakra is lehet majd keresni. Ehhez szükséges a korpusz szófaj szerinti elemzése.

3. Szófaji elemzés

Egy korábbi vizsgálatban, a teljes korpusz egy részéből (5780 szó franciául és 4355 szó magyarul) 430 kifejezést hasonlítottam össze szófaji változások alapján:

2. ábra: Szófaji változások összehasonlítása 430 kifejezés alapján

	Cadre Européen Commun de Référence	Közös Európai Refe- renciakeret
Avertissement / Az olvasóhoz	2108	1632
1.1	520	378
1.2	1152	782
1.3	678	537
1.4	308	226
3.1	1014	800
összesen	5780	4355
pedagógiai terminológiára jellemző kifejezések	430	
egyszavas szótári egység	65	93
többszavas kifejezés	365	337

A magyar szövegben tehát jóval több esetben találunk egyszerű szavakat az eredeti többszavas összetételek helyett. Ez magyarázza, hogy a magyar változat kevesebb szóból áll. Az egyszavas kifejezések nagy részét a magyarban összetett szóval fejezzük ki, például :

3. ábra: Többszavas francia szótári egységek magyarra fordítása összetett szóval

	Cadre Européen Commun de Référence	Közös Európai Referenciakeret
többszavas kifejezés → összetett szó	<i>maîtrise de la langue étrangère</i>	<i>nyelvismeret</i>
	<i>niveau de compétence opérationnelle effective</i>	<i>haladósint</i>
	<i>principe fondamental</i>	<i>alapelv</i>

A megvizsgált 430 kifejezésből 120 esetben ugyanolyan nyelvtani szerkezetet, azonos szófajú kifejezést, szót találunk a fordításban is. Például :

4. ábra: Azonos nyelvtani szerkezettel fordított egy- és többszavas szótári egységek

	Cadre Européen Commun de Référence	Közös Európai Referenciakeret
430 kifejezésből 107 esetben : a franciával azonos nyelvtani szerkezet a magyar fordításban	<i>atteindre les objectifs</i>	<i>elérni célokat</i>
	<i>institutions éducatives</i>	<i>oktatási intézmények</i>
	<i>besoin des apprenants</i>	<i>diákok szükséglete</i>
	<i>Encourager</i>	<i>ösztönöz</i>
	<i>Expérience</i>	<i>tapasztalat</i>
	<i>auto-évaluation</i>	<i>önértékelés</i>

A maradék 310 kifejezés közül a fordítás során bekövetkezett szófaji változások alapján 85 példa besorolható a 6 szófaji kategória valamelyikébe. Tendenciaszerű változásnak azt tekintetem, amely legalább 5 esetben fordult elő:

5. ábra: Ismétlődő változások a pedagógiai szöveg fordításában szófajok szerint

Cadre Européen Commun de Référence → Közös Európai Referenciakeret	példák	előfordulások száma
ige + tárgy (vagy vonzat) + birtokos szerkezet → birtokos szerkezet + tárgy (vagy vonzat) + ige	<i>distinguer le degré de réalisation de ces objectifs</i> → <i>célok elérését jelölni</i>	5
ige + tárgy (vagy vonzat) + jelzős szerkezet → főnév + melléknév birtokos szerkezetben	<i>décrire un domaine spécialisé</i> → <i>adott terület leírása</i> <i>développer une compétence plurilingue</i> → <i>többnyelvűségi kompetencia kialakítása</i>	8
jelzős szerkezet → összetett szó	<i>catégorie descriptive</i> → <i>szintleírás</i> <i>niveau autonome</i> → <i>haladószint</i>	11
birtokos szerkezet → összetett szó	<i>auteur de manuels</i> → <i>tankönyvíró</i> <i>dispositif d'exemples</i> → <i>példarendszer</i>	13
egyszerű főnév → összetett főnév	<i>apprenant</i> → <i>nyelvtanuló</i> <i>grammaire</i> → <i>nyelvtankönyv</i>	23

Cadre Européen Commun de Référence → Közös Európai Referencia-keret	példák	előfordulások száma
birtokos szerkezet → jelzős szerkezet	<i>batterie d'échelles → mérési rendszer</i> <i>catégories de description → leíró kategória</i>	25
		85

4. Szófaji különbségek összehasonlítása pedagógiai szakszövegben és irodalmi műfordításban

Ahhoz, hogy megtudjam, a megfigyelt tendenciák általánosan igazak-e a francia-magyar fordításokra, vagy a pedagógiai szaknyelv jellemzői, egy irodalmi szöveg hasonló szófaji vizsgálatát végeztem el. Az elemzéshez Stendhal *Vörös és fekete* című regényének első három fejezetét választottam.

6. ábra: Az elemzett irodalmi szöveg jellemzői

fejezetek	francia szavak	magyar szavak	francia szavak / magyar szavak aránya	választott kifejezések	francia szavak / kifejezések aránya
1.	1242	868	1,43	147	8,44
2.	1078	783	1,37	96	11,22
3.	1853	1374	1,34	127	14,59
összesen	4173	3025		370	
átlag			1,38		11,42

A 370 egy- vagy többszavas kifejezésből 130 esetben azonos szófajú kifejezést, szót találunk a fordításban. A fennmaradó 240 esetből 89 alkalommal találtam legalább kétszeri ismétlődést. Az összehasonlításban az ötnél kevesebb alkalommal ismétlődő szerkezeteket nem vettem figyelembe, mivel a pedagógiai szakszöveg esetében is csak a legalább öt esetben ismétlődő szerkezeteket elemeztem.

7. ábra: Ismétlődő változások az irodalmi szöveg fordításában szófajok szerint

ismétlődés	előfordulás	összesen	legalább 5 ismétlődés összesen
2	12	24	
3	4	12	
4	1	4	

SZLADEK EMESE

ismétlődés	előfordulás	összesen	legalább 5 ismétlődés összesen
5	1	5	5
6	1	6	6
7	1	7	7
8	2	16	16
15	1	15	15
		89	49

A típusonként legalább öt alkalommal előforduló ismétlődés hat típusnál fordult elő, összesen 49 esetben, amelyek közül háromféle a pedagógiai szövegben is a legtöbb előfordulást mutató típusokba tartozik:

8. ábra: A típusonként legalább öt alkalommal előforduló ismétlődés az irodalmi szövegben; az irodalmi szövegben visszatérő változások a megjelenése a pedagógiai szövegben

francia → magyar	előfordulás Le rouge et le noir	előfordulás Cadre	Példa
birtokos szerkezet → jelzős szerkezet	15 esetben	25 esetben	<i>éclats de voix</i> = <i>fel-fel csattanó hang</i> ; <i>réputation d'esprit</i> = <i>szellemes ember</i>
egyszerű szó → összetett szó	8 esetben	23 esetben	<i>propriétaire</i> = <i>földesúr</i>
ige tárgyval → ige vonzattal	8 esetben	0 esetben	<i>surveillera les enfants</i> = <i>vigyáz a gyerekekre</i>
birtokos szerkezet → összetett szó	7 esetben	13 esetben	<i>membre de la Légion d'honneur</i> = <i>becsületrendes</i>
főnév → jelzős szerkezet	6 esetben	0 esetben	<i>presbytère</i> = <i>lelkészi hivatal</i>
birtokos szerkezet → egyszerű főnév	5 esetben	0 esetben	<i>effet de la terreur</i> = <i>rémület</i>

5. Következtetések a pedagógiai szöveg és az irodalmi szöveg összehasonlításakor

Az irodalmi szöveg elemzésének eredményeit összehasonlítottam a pedagógiai szöveg elemzésekor kapott eredményekkel.

9. ábra: A pedagógiai és az irodalmi szöveg jellemzőinek összehasonlítása

	Cadre	Le rouge et le noir
francia szavak	5589	4173
magyar szavak	4276	3025
kiválasztott kifejezések, szavak száma	430	370
francia szavak / kifejezések aránya	12,99	11,42
azonos szófajú szerkezettel fordított kifejezések száma a választott kifejezések közül	120	130
azonos szófajú szerkezettel fordított kifejezések aránya a választott kifejezések közül	0,27	0,35
tendencia-szerű változás (legalább 5 esetben)	85	49
tendencia-szerű változás aránya a választott kifejezések közül	0,19	0,13
típusok száma a tendencia-szerű változáson belül	6	23

Mindkét szövegből hasonló arányban választottam kifejezéseket, a szövegtípusra jellemző egy- vagy többszavas szótári egységeket. Az irodalmi szövegben közel másfélszer nagyobb arányban találtam azonos szófajú kifejezéssel fordított szótári egységeket, a tendencia-szerű egyezések aránya azonban közel a fele volt a pedagógiai szöveghez képest (mindkét esetben legalább ötszöri ismétlődést tekintettem tendencia-szerűnek). Ezeket a visszatérő szófaji változásokat a pedagógiai szöveg esetében sokkal jobban lehetett típusokba rendezni: egy-egy típusba átlagosan 14,16 (85/6), az irodalmi szöveg esetében 2,13 (49/23) kifejezés tartozik.

6. Az eredmények felhasználása

A korpusz szófaj szerinti vizsgálata alapján megállapítható, hogy a francia nyelvű pedagógiai szöveg magyarra fordítása során megfigyelhetők olyan ismétlődő szófaji változások, amelyek nem jellemzők az irodalmi szövegre.

Ezeket a tipikusan a pedagógiai szakszövegek elemzésekor megfigyelhető sajátosságokat felhasználhatjuk a tervezett pedagógiai szótár elkészítésekor: ahhoz,

hogy ne csak a feldolgozott szövegben megtalálható kifejezésekre, hanem az egyes szavakra is lehessen keresni, figyelembe kell venni a francia és a magyar pedagógiai szaknyelv szófaji jellegzetességeit.

A szótár anyagának előkészítésekor a Közös Európai Referenciakeretből kiválogatott egy- és többszavas kifejezéseket (az eddig feldolgozott szövegből 952 kifejezést) a betűrendbe rendeztem. A magyar változatban minden esetben kihagytam a névelőket, az egyszerűbb keresés céljából, a francia változatban a pontos fordítás, fordíthatóság érdekében természetesen meghagytam a névelőket, előjárószavakat is. Ezek azonban, mivel nem lexikai, hanem nyelvtani információt közölnek, zavarják a betűrend kialakítását. A kifejezések betűrendbe sorolása előtt tehát ezeket a „felesleges” nyelvtani szavakat ki kell venni a listák elejéről.

Ahhoz, hogy az egyes szavakra is lehessen keresni, a többszavas kifejezéseket alkotóelemeire kell szétvágni, itt is mellőzve a nyelvtani szavakat. Például: „à la lumière de l'expérience acquise = tapasztalatok fényében” az alábbiak szerint tagolódik:

10. ábra: Alkotóelemekre szétvágott többszavas kifejezések tagolása

lumière expérience acquise	tapasztalatok fényében	lumière	expérience	acquise
----------------------------	------------------------	---------	------------	---------

Mivel a célom az, hogy egy-egy kifejezés valamennyi alkotó szava szerinti címszónál kereshető legyen, a fenti példát 3 egymás alatti sorba szükséges másolni, valamennyi sor elején az adott keresendő szóval:

11. ábra: Alkotóelemekre szétvágott többszavas kifejezések tagolás utáni rendezése

lumière	à la lumière de l'expérience acquise	<i>tapasztalatok fényében</i>
expérience	à la lumière de l'expérience acquise	<i>tapasztalatok fényében</i>
acquise	à la lumière de l'expérience acquise	<i>tapasztalatok fényében</i>

Az így kapott listát betűrendbe sorolva megkapjuk az egyes egyszavas címszavakhoz tartozó valamennyi kifejezést:

12. ábra: Alkotóelemenként betűrendbe sorolt többszavas kifejezések ismétlődésekkkel

expérience: à la lumière de l'expérience acquise	<i>tapasztalatok fényében</i>
expérience: diversité des expériences d'apprentissage	<i>tanulási tapasztalatok sokszínűsége</i>
expérience: connaissances résultant de l'expérience sociale	<i>tapasztalás útján szerzett ismeretek</i>
expérience: développement de confiance à affronter une nouvelle expérience langagière	<i>önbizalom erősítése</i>

expérience: expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel	<i>egyén nyelvi élményei és tapasztalatai - mindezek kulturális vonzataival együtt</i>
---	--

A táblázatban a cellák egyesítése és az ismétlődő szavak törlése után megkapjuk a kész szótári-szócikket:

13. ábra: Alkotóelemenként betűrendbe sorolt többszavas kifejezések ismétlődés nélkül: a kész szótári-szócikk

évaluation: *approches différentes de la démarche d'évaluation:* mérési és értékelési folyamat különböző megközelítései; *critères d'évaluation:* mérés és értékelés kritériumai; *évaluation de la compétence langagière:* nyelvi készségek és a nyelvi teljesítmény mérése; *questions d'évaluation:* értékeléssel kapcsolatos kérdések

expérience: *à la lumière de l'expérience acquise:* tapasztalatok fényében; *diversité des expériences d'apprentissage:* tanulási tapasztalatok sokszínűsége; *connaissances résultant de l'expérience sociale:* tapasztalás útján szerzett ismeretek; *développement de confiance à affronter une nouvelle expérience langagière:* önbizalom erősítése; *expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel:* egyén nyelvi élményei és tapasztalatai – mindezek kulturális vonzataival együtt

7. Távlatok

A szótár magyar-francia változatához további szófaji vizsgálatok is szükségesek. Mivel a szócikkek elkészítését számítógépes programmal szeretném gyorsítani, amihez a bemenő adatok miatt szükség van a magyar nyelvre vonatkozó általános jellemzők ismeretére és a pedagógiai szaknyelvre jellemző specifikus körülmények figyelembe vételére.

Irodalom

Cadre Européen Commun de Référence. 1998. Strasbourg.

Common European Framework of Reference for Languages. 2002. Cambridge University Press.

Közös Európai Referenciakeret. 2002. PTMIK.

Stendhal: *Le rouge et le noir.*

<http://manybooks.net/titles/stendhaletext978roug08.html>

Stendhal: *Vörös és Fekete.* <http://mek.oszk.hu/00500/00505/>

A számítógép terminus – és rokonai – használatának alakulása

Szöllősy Éva

1. A számítógép terminus kialakulása és megszilárdulása

1957 közepén fiatal mérnökök és matematikusok kezdték építeni az MTA Kibernetikai Kutató Csoportjában az első magyar számítógépet, amelynek hivatalos megnevezése *elektronikus, elektroncsöves, programvezérelt, digitális, bináris, automatikus számológép* volt. Természetes, hogy az óriáskígyó helyett használható nevet kerestek. Három követelményt tartottak fontosnak: *egy szó* legyen, *magyar szó* legyen, *jó szó* legyen. *Jó szón* azt értették, hogy fejezze ki az új gép különbségét a hagyományos (asztali) számológépekhez képest. 1957-ben Münnich Antal javasolta a *számítógép* megnevezést. (Kovács 2002).

Ugyanő vetette fel csaknem negyedszázaddal később, hogy ha nem lenne már jó magyar szavunk és a latin eredetűek között kellene keresgélnünk, akkor *komputátornak* nevezhetnénk a gépet (Münnich 1981: 1230).

A *számítógépet* nem fogadta azonnali osztatlan lelkesedés. Az MTA Kibernetikai Kutató Csoport (majd a csoportból kifejlődött Számítástechnikai Központ) stencilezett *Tájékoztatójában* mindvégig (KKCs 1958-1966) csaknem tökéletesen elvált a mérnökök és a matematikusok szóhasználat: a mérnökök a *számítógép*, a matematikusok a *számológép* mellett álltak. A nézetkülönbség lényege triviális volt, a számítás magasabb rendű tevékenység, mint a számolás, egy gép csak számolásra lehet képes. A vita széles körre kiterjedt (már amennyire széles volt a szakma), mai szemmel nevetséges érvek hangzottak el, pl. a *repülőgép* sem *repítőgép*, pedig azon is vannak automata, elektronikus, digitális berendezések; a *számító ember* ravasz, nem túl becsületes, ne legyen a gépnek ilyen negatív konnotációjú neve (Kovács 2002). A hatvanas évek végén a nagy viccmester matematikus professzor Kalmár László, a *számológép* elkötelezett híve a szakma legendáriumára szerint felvetette a *számítológép* szót is.

A folyóiratokban a fogalom mint *számológép* bukkant fel, de használták a *matematikai gépek* és *kibernetikai gépek* kifejezéseket is, hol a számítógépnél tágabb értelemben, hol annak szinonimájaként, ugyancsak élt a *számoló automaták* kifejezés. A *számológép* állhatott önmagában, lehetett *digitális*, lehetett *elektronikus*, lehetett *elektronikus digitális*, esetenként pedig egyszerűen *gép*. Az *elektronikus* a kezdeti időkben néha *elektronikus* formában szerepelt (nem sajtóhiba miatt). Kedvelték a *gondolkodó gép* fordulatot, valamint az alkalmazásról adott neveket, különösen gyakran írtak a gyors sikerrel kecsegtető gépi fordítás kapcsán *fordítógépről*. Versenyképes terminus lett volna az *információkezelő gép*, ha nem ilyen hosszú, mert kétségtelenül sokkal pontosabban fedi a fogalmat, mint a *számítógép*. „Könnyed következtetlenséggel” rendszeresen *számítási* műveletekre, *számítási* problémák megoldására, általában *számításokra* szolgált az új eszköz, a *számológép*. 1958-59 körül tűnt fel a lapokban a *számítógép* terminus, innentől a *számológép* és *számító-*

gép párhuzamos használata lett jellemző, majd előbb-utóbb eljött a „könnyed váltás”, a lapok minden magyarázat nélkül egyik számról a másikra áttértek a *számítógép* kizárólagos használatára (sőt akad példa éles váltásra egyetlen számon belül is). A *számítógép* hivatalos győzelmét 1968 végére tehetjük, ekkor alakult meg a Neumann János Számítógéptudományi Társaság, de a *számológép* egy darabig még előfordult. A pontos évszámokat tekintve természetesen jelentős különbségek mutatkoznak az egyes folyóiratok között, például a *Magyar Tudomány*ban még 1970-ben sem volt egyeduralkodó a *számítógép* (Szöllősy 2006).

A *számítógép* kétségbevonhatatlan győzelmének éve alighanem 1976, amikor már Kalmár László is ezt a szót használta egy levelében (Szabó 2005: 387).

Mai szemmel visszatekintve látszik, hogy mekkora szükség volt az annak idején néha megmosolygott számológép-számítógép vitákra, pontosabban az egységes terminus-használatra: ha nem a saját szűkebb szakterületéről olvas az ember a hatvanas években született dolgozatokat, időnként bizony nem tudja eldönteni, hogy a *számológép* mögött számítógépet vagy „csak” számológépet kell érteni. Az első 15 évnek az lehet a tanulsága, hogy egy szóhasználat megszilárdulása igen hosszú időt vehet igénybe még akkor is, ha a szakmai közösség nagy többsége hisz az ügy fontosságában és dolgozik a terminus kiforrálásán.

2. A *computer* és „magyar” testvérei

A hatvanas-hetvenes évek fordulójától rohamosan nőtt a felhasználók-alkalmazók tábora, más területek szakemberei is kapcsolatba kerültek a számítástechnikával a munkájuk révén, fokozódott a nagyközönség érdeklődése is. A kívülállók tévedésből (minden bizonnyal más szakmák gyakorlatának analógiájára) az angol *computert*, illetve „magyarított” változatait érezték bennfentes szóhasználatnak, a szakma kitarzott a magyar megnevezés mellett, a nyelv művelők azonban ezt a (kétségkívül szokatlan, ám épp ezért izgalmas) kettősséget egyáltalán nem vették észre.

Élőszóban használatossá vált a [kompjúter] hosszú *ú*-val vagy félhosszú *ú*-val, valamint a [kompjúter] szintén hosszú *ú*-val vagy félhosszú *ú*-val, és nagyon ritkán a [kompjuter] rövid *u*-val. A [komputer] ejtést rövid *u*-val és a hangsúllyal az első szótagon önálló szóként semmilyen közegben nem hallottam. (A gödöllői konferencián a hallgatóság egy tagja végre ismert valakit, aki [komputer]-t mond!)

Írásban szakmabeli legfeljebb az angolos *computert* használta-használja, normális körülmények között maradt-marad a *számítógép* mellett. Kis Ádám emlékei szerint az *Élet és Tudomány* egyik szerkesztőjétől származik a *komputer* alak (Kis 2005), amely kétségtelenül diadalutat futott be annak ellenére, hogy nem magyaros, nem latinos, nem angolos, a szakma nem használta-használja, és nem tükrözi a kiejtést sem. A 70-es évek elején született egy megállapodás, hogy ha nincs jó magyar kifejezés, akkor az angol szót a magyar nyelvi kiejtésnek megfelelően kell leírni (ekkor született a *fájl* és a *bájt* is) (Kis 2005, Kovács 2002). Kis Ádám a helyesírási szabályzatra hivatkozik, de megjegyzendő, hogy az akkori szabályzat még csak az olyan közkeletű idegen műszavak magyaros írásáról rendelkezett a 267. pontban, mint az *injekció*, *operáció*, *tuberkulózis* (AkH 1954: 49). Az 1984-es 11. kiadás 202. pontja már kimondja a meghonosodott szavak kiejtés szerinti átírását (AkH 1984: 83), de a szabályzat példaanyagába csak a *komputer* változat került be (AkH 1984:

248). Helyesírási szótáraink is a *komputer* alakot tartalmazzák, a számítógépes magyar helyesírás-ellenőrző a *computer* és *komputer* alakokat fogadja el, a kiejtést tükröző *kompjúter*, *kompjúter* változatokra hibajelzést ad.

3. A nyelvművelésről

Az angolos szóhasználat a szakmabeliek előtt egyértelműen a kívülállóság bizonyítéka volt, a szakmán kívüliek számára jelenthette és nyilván jelentette a bennfentesség látszatát. Az általános emberi sznobizmusra rájátszva lehetett volna harcolni a nyelvi sznobizmus ellen. Mégis: a nyelvművelés egyre azt a reményét hangoztatta, hogy az angol szót idővel remélhetőleg kiszorítja a jó magyar megfelelő, miközben valójában a főleg angol megfelelők igyekeztek kiszorítani a jó magyar szót (a szakmán belül eredménytelenül). A jelen áttekintés terjedelmi korlátai miatt számos példa közül csak néhánynak a kiemelésére van lehetőség, ezek azonban megítélésem szerint reprezentálják a kérdés általános kezelését a lexikográfusok és a nyelvművelők részéről.

Az 1972-ben megjelent *Magyar értelmező kéziszótár* a *computer* és a *kompjúter* alakokról a *komputer* alakra utal (Juhász et al. 1972: 179, 752, 753), vele ellentétben a *Műszaki Értelmező Szótár* 1973-ban megjelent 33. *Számítástechnika* kötete a *computer* és a *komputer* alakokról a *számítógépre* – ezt a szótárat nem nyelvészek szerkesztették, hanem az MTA Számítástechnikai Központjának matematikus igazgatója és igazgatóhelyettese... (Frey, Szelecsán 1973: 24, 75).

Miközben az Akadémiai Kiadónál a helyesírási szótárakba belekövesedett a *komputer*, a Műszaki Könyvkiadónál 1990-ben megjelent *Műszaki Helyesírási Szótár* a *komputer* mellé odaírja: „helyesen: számítógép”. A műszakiak teszik a magyar nyelvért, amit tenni tudnak (Csányi, Fábián, Csengeri 1990: 404).

1977-ben a *Nyelvőrnek* *Az idegen szavakról* című írása többek között azt fejtegeti, hogy számos esetben megszületett a kifogástalan magyar megfelelő, de még nem szorította ki teljes mértékben az idegen szót, a jelenségért a szerzők a „szaktudományi arisztokratizmus”-t hibáztatják, példának nyugodt lélekkel felhozzák többek között a *számítógép-komputer* szópárt (Lőrincze, Benkő 1977: 132). Érthetetlen, hogy a legkiválóbbak nem vették észre: a kiszorítási pont fordítva működik, és pont a szaktudomány egységesen kerüli az idegen szót.

1980-ban a *Nyelvművelő* *kézikönyv* a (sajnos több szempontból is kifogásolható) *komputer* szócikkben így ír: „... valójában minden ellentmond annak, hogy a jó magyar elnevezést, a *számítógép*-et felváltjuk a divatnak hódoló és szakmai bennfentességet fitogtató idegen szóval” (Grétsy, Kovalovszky 1980: 1229). Itt végre helyesen mutatják be a változás(i) törekvés irányát, de a „szakmai bennfentesség fitogtatása” kapcsán szót sem ejtenek arról, hogy ez a fitogtatás csak szakmán kívül érhet célt, egyébként pontosan a kívánt hatás ellenkezőjét éri el.

1996-ban a *Nyelvművelő* *kéziszótár* a *számítógép* címszóról utal a *komputer* – *számítógép* szócikkre... Ilyen apró jelek mutatják, hogy a műszakiakkal ellentétben a nyelvészek öntudatlanul behódoltak az idegen szóhasználatnak, bár a szócikkben azt írják: „[A *komputert*] ...szerencsére mindinkább kiszorítja a használatból jó magyar megfelelője, a *számítógép*” (Grétsy, Kemény 1996: 319, 518). Lehetséges, hogy a

kilencvenes évek második felében már valóban ez a változási folyamat működött, erről lásd a 4. pontot.

Tejességgel érthetetlen módon a nyelvмűvelők az idegen változatok közül a [komputer] ejtést pártolták. Egyszer talán vissza lehetne hallgatni rádió- és tévéműsorokat, emlékezetem szerint ezt a kiejtést nem használták sem hivatásos beszélők, sem riportalanyok, az [u] valamennyire mindig megnyúlt.

A *Nyelvőr postája* 1977-ben így válaszol a „*Computer, musical. Miért nem ejtjük latinosan ezt a két szót?*” kérdésre: „... Magyar beszédben a [komputer] a helyes. Vagyis úgy mondjuk ki, ahogy a latinok mondták – volna” (Nyr 1977: 255-256). Indoklás nincs.

A *Nyelvőr* 1978-ban: „... Márpedig a megmagyarosodott *komputer*-t csak *komputer*-nek írhatjuk és ejtethjük, hiába ejtik *kompjuter*-nek a rádióban és a televízióban bemondók és nyilatkozók egyaránt lankadatlan buzgalommal. Tudniillik *kompjuter*-nek legfeljebb csak a *computer*-t ejtethjük” (Süle 1978: 16). Vajon honnan ez a mélységes meggyőződés?

A *Nyelvművelő kézikönyv* 1980-ban: „Ha valaki mindenáron az angol szóval kíván élni, akkor jár el a leghelyesebben, ha a «magyarosabb» *komputer* formát választja” (Grétsy, Kovalovszky 1980: 1229). Vajon miért érezték magyarosnak nyelvмűvelésünk vezető szak-tekintélyei a kifejezetten idegenes hangzású és gyakorlatilag soha nem – vagy megengedem: igen-igen ritkán – használt változatot?

4. Fordulat

Az 1980-as évek közepe óta a számítógép miniatürizálódott, összeházasodott a távközléssel, tömeges lett az alkalmazása, és ami a megnevezése szempontjából a legfontosabb: tömegek kezdték el tanulni a használatát az iskolában, illetve munkahelyük megtartása érdekében különféle szervezett keretek között, már nem választható szét élesen szakmabeli és laikus tábor. Aki pedig szervezett keretek között tanulja a számítógép használatát, az a *számítógép* szót tanulja! Schirm Anita 2001. évi felmérésének eredményei arra utalhatnak, hogy a nagyközönség körében is magyarra fordul a szóhasználat. Schirm ezt írja: „Adatközlőim nyilatkozatai alapján mondhatom, hogy ma már nem használatos a *kompjúter* illetve a *computer* kifejezés, helyette már mindenki a *számítógép* szót használja” (Schirm 2002: 15). Ez a megállapítás a szóhasználat változásáról a számítógép egész élettörténetét tekintve nem helytálló, hiszen sokáig fordított tendencia érvényesült, a legutóbbi évtizedre vonatkozóan azonban igaz lehet!

5. Tanulságféle

A nyelvмűvelők a *számítógép* szó és a *computer*-szócsalád használatát illetően nyilvánvalóan tájékozatlanok voltak. A példa arra int, hogy a fellendülőben lévő hazai terminológiai munkálatok résztvevőinek valószínűleg vállalniuk kellene bizonyos tolmács-szerepet is a szaknyelvek és a nyelvмűvelők között.

Irodalom

- Kis Á. 2005. <http://forum.index.hu/Article/showArticle?t=9031942&la=49609680> (552-es hozzászólás)
- Kovács Gy. 2002. *Válogatott kalandozásaim Informatikában*. Budapest: Gáma-Geo Kft.
- Lőrincze L., Benkő L. 1977. Az idegen szavakról. *Magyar Nyelvőr* 101. évf. 2. 129-140.
- Münnich A. 1981. „Nyelv és Élet” rovat. *Élet és Tudomány* 36. évf. 39. 1230.
- Schirm A. 2002. Nyelvhasználatunk az informatika korában. In: Balázs G. (szerk.) *Informatikai technológia és nyelvhasználat. Válogatás a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma anyanyelvi pályázatából*. Budapest: Trezor K. 7-44.
- Süle J. 1978. Idegen szavak nyelvhasználatunkban, ahogy ma látjuk. *Magyar Nyelvőr* 102. évf. 1. 8-26.
- Szöllősy É. 2006. Adalékok a számítógép terminus megszilárdulásának történetéhez (a *Magyar Tudomány*, a *Műszaki Élet* és a *Magyar Nyelvőr* tükrében). In: Fóris Á., Pusztay J. (szerk.) *Terminologia et Corpora – Supplementum I*. Szombathely: BDF (Megjelenés alatt).

Források

- AkH 1954. *A magyar helyesírás szabályai*. Tizedik, átdolgozott és bővített kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- AkH 1984. *A magyar helyesírás szabályai*. Tizenegyedik kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csányi P., Fábián P., Csengeri P.P. 1990. *Műszaki Helyesírási Szótár*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Frey T., Szelezsán J. (szerk.) 1973. *Műszaki Értelmező Szótár 33. Számítástechnika*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Grétsy L., Kemény G. 1996. *Nyelvművelő kézisztár*. Budapest: AUKTOR Könyvkiadó.
- Grétsy L., Kovalovszky M. (szerk.) 1980. *Nyelvművelő kézikönyv 1. kötet A-K*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Juhász J. et al. (szerk.) 1972. *Magyar Értelmező Kézisztár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- KKCs 1958-1966. *Tájékoztató*. Magyar Tudományos Akadémia Kibernetikai Kutató Csoportja. 1. szám 1958. június – 4.szám 1960. március, majd Magyar Tudományos Akadémia Számítástechnikai Központja. 5. szám 1960. augusztus – 10. szám 1966. március.
- Szabó P.G. (összeáll.) 2005. *Kalmárium. Kalmár László levelezése magyar matematikusokkal*. Szeged: POLYGON.

Az Erdélyi magyar szótörténeti tár címszavai

Tamás Csilla

A magyar szótárirodalom történetében jelentős év a 2006-os: az *Erdélyi magyar szótörténeti tár* anyaggyűjtőjének, első hét kötete főszerkesztőjének, Szabó T. Attila születésének centenáriumi éve ez. A nagy évfordulók alkalmával szokásos emlékezés és tisztelgés mellett esetünkben a jelenleg is folyó munka és az elért eredményekkel való számvetés is feladat. Köztudott, hogy a *Szótörténeti tár* szerkesztése napjainkban is tart, köszönhetően egy kis csapatnak, amely kötelességének tartotta, tartja Szabó T. Attila megkezdett munkájának befejezését, szellemi örökségének továbbvitelét.

A konkrét szerkesztési munkának immár negyven éves múltja van, hiszen az első kötet bevezetőjében maga az anyaggyűjtő-főszerkesztő Szabó T. Attila professzor írja, hogy 1966 januárjában egymaga fogott a szerkesztéshez, holott már akkor, a szerkesztés megkezdésekor kb. egymillió cédula állt rendelkezésre. Az első kötet szerkesztését ilyenformán csak 1973-ban fejezhette be, s a kötet 1975-ben látott napvilágot. Közel negyven évet említettem, de ehhez hozzávehetjük az 1960-t megelőző évtizedeket, amelyek a szorgos levéltári munka, anyaggyűjtés jegyében teltek el. Mire megjelennek az utolsó kötetek, állíthatjuk, hogy a terv megszületésének pillanatától akár egy emberöltő is eltelik. Ezeket az adatokat inkább mint kuriózumokat említettem, hogy a vállalkozás nagyságát érzékeltetni tudjam.

1. A Tár anyaga

A legutóbbi, 2005-ben megjelent XII. kötettel együtt, bizvást állíthatjuk, hogy az *Erdélyi magyar szótörténeti tár* immár a leggazdagabban adatolt magyar nyelvtörténeti szótár. Tartalmilag a *Tár* a keleti magyar nyelvterületen (Erdélyben és Partiumban) a XVI-XIX. század során keletkezett levéltári anyag adatait tartalmazza. Ez a későbbiek során kiegészült a közben nyomtatásban is megjelent történeti, irodalomtörténeti munkákkal, ilyen pl. Borsos Tamás Naplója, Bethlen Miklós Önéletírása, Varga Katalin pere, hogy csak néhányat említsek.

2. A Tár címszavai

Az *Erdélyi magyar szótörténeti tár* címszavainak kijelölése eltér a megszokottól. A szótár anyagának gyűjtője nagy mértékben kívánta gazdagítani a címszavak számát. Ennek a célja az volt, hogy az erdélyi magyar nyelv régiségbeli szókincsét minél teljesebben mutassa be. Ezért a tőszavakon és az összetett szavakon kívül címszóvá emelte a képzett, sőt ragos, néha jellel ellátott szavakat is. A Tár címszóanyaga így tehát önálló szócikkekben mutatja be a történeti és az értelmező szótárakból eddig kívül rekedt olyan ragos és jeles szóalakulatokat is, amelyek pedig – a felsorakoztatott régiségbeli adalékok tanúsága szerint – gyakoriságuk, elevenségük miatt megérték az önálló címszóvá minősítésre. Ugyanakkor a címszók listája tovább bővült a laza összetételekkel, sőt olyan szókapcsolatokkal is, amelyek eddig még

egyetlen szótárban sem szerepeltek címszóként. A *Tárba* az erdélyi magyar nyelvű írásbeliségnek csak a **közszoí elemei** kerülnek bele.

Tulajdonnevek önállóan nem, hanem csak a következő esetekben:

- – tulajdonnevekből főnevesült névszóként (*atilla*);
- – köznévi jellegű összetételek, illetőleg jelzős szerkezetek tagjaként: *Ali basa ideje* (Ali basa betörésének ideje); *Bartók-alma* (almafajta);
- – településnevek vagy más helynevek, illetőleg helynévi jellegű szóalakulatok olyan *-i* névszóképzős származékai, amelyeknek alaki viselkedése nyelvtörténeti tanulságokkal szolgál: (*besenyei* ~ *besenyői*, *somlyai* ~ *somlyói*).
- – kereszt- vagy szentnevekkel alakult ünnep- vagy nevesnapok, illetőleg más összetételek tagjaként: *Boldogasszony nap(ja)*, *Luca-nap* stb.

A címszavak körét az anyaggyűjtő-főszerkesztő tovább bővítette. Mivel ugyanis a *Tár* nemcsak a nyelvtörténet magyar és más anyanyelvű kutatóinak igényeit igyekszik kielégíteni, hanem más tudományágak kutatói számára is segítséget akar nyújtani, a gyakorlati használhatóságot jobban biztosítja, ha például a gyakoribb, valósággal határozószóvá minősült *-ba*, *-be*; *-ban*, *-ben*; *-int*; *-képpen*, *-kor*, meg más toldalékos szóalakulatok önálló szócikkekbe sorolva találhatók meg benne.

A *Tár* címszólistája mondhatni önmagától alakul. A megszerkesztendő anyag kis cédlákon van, minden egyes adat elolvasása után a szerkesztő kijelöli a szövegben előforduló ábécérendben következő újabb címszót. Ezért sose tudható pontosan, hogy a soron következő betű esetében milyen címszavak lesznek.

2.1 Hangalakra vonatkozó kérdések

Míg például a *Nyelvtörténeti Szótár* a szoros betűrendbe beleviszi a szavak etimológiai összefüggését, A Szinnyi-féle Magyar Tájszótár az igekötős összetételekkel tesz kivételt, s az alapszó mellé sorakoztatja fel őket, az *Erdélyi magyar szótörténeti tár* egyik fő szerkesztési elve a szoros betűrend betartása.

2.1.1 A címszó állhat egyetlen szóból, de – ritkán – az egykorú adalékokból megállapítható két főalakváltozat mindketteje is kerülhet a szócikk élére (pl. *pedig*, *penig*). Ha a címszó irodalmi, illetőleg a köznyelvben ma is meglévő szó, a mai helyesírású szóalak kerül címszóként a szócikk élére. Kivételt csak az olyan esetben teszünk, ha a szó az erdélyi régiségben következetesen más, az irodalmi nyelvétől elütő hangalakban jelentkezik. Pl. az irodalmi nyelvi *fehér* szó az erdélyi régiségben szinte kivétel nélkül *fejér* alakban fordul elő. Ilyenkor a szó a vele alakult származékokkal és összetételekkel együtt a *j*-s változat betűrendi helyére kerül címszóként, a *h*-s változat pedig utalószó formájában figyelmeztet a címszó ábécé-rendbeli helyére.

2.1.2 Ha a címszó a cédlákon több hangalakban jelentkezik, tekintet nélkül a hangalak gyakoriságára, mindig az az ábécé-rendben legelől álló forma kerül címszóként a szócikk élére. Pl. a cédlákon *avadag*, *avadég*, *avatag*, *avaté* meg más alakváltozatban jelentkező szó adalékait az *avadag* alá soroljuk be, az ábécé-rendben

távolabb álló változatok az ábécé-rend megfelelő helyén utalnak az összes alakváltozatok adatolását magába foglaló szócikkre.

Ha a ma is élő szó a maitól elűtő hangalakban szerepel a kijegyzésben – a származékokban, összetételekben azonban kizárólag a mai forma jelentkezik – régies hangalakjában szerkesztjük meg a címszót, de utána második helyen jelezzük a mai formát is, a származékokban és összetételekben azonban csak a régies alakot szerepeltetjük címszóként. A jövevényszók, kölcsönszók is hasonló elbírálás alá esnek, ilyen a *sztronga* ('juhkarám') is, amely több hangváltozatban fordul elő. A címszó a *sztronga*, *sztrunga*, de A, B, C, D, E alatt a következő hangalakokat különbözteti meg a szerkesztő: A. *estranga*, B. *esztrenga*, C. *sztringa*, D. *sztronga*, *stronga*, E. *sztrunga*, *strunga*.

2.1.3. Az utalószók az önálló szócikkenként besorolt szóanyag olyant fontosabb alaki változatáról, illetőleg változatairól utalnak az önálló szócikkre, amely alakváltozatok ábécé-rend szerint az önálló címszótól többé-kevésbé távol esnek (pl. *esztrenga*, *esztronga* l. *sztronga*, *sztrunga*, *sztringa* l. *sztronga*, *sztrunga* l. *sztronga*).

2.2 Alaktani kérdések

Korábban már említettem, hogy a szótár anyagának gyűjtője, első hét kötetének főszerkesztője nagy mértékben kívánta gazdagítani a címszavak számát. Ennek a célja az volt, hogy az erdélyi magyar nyelv régiségbeli szókincsét minél teljesebben mutassa be. Ezért a töszavakon és az összetett szavakon kívül címszóvá emelte a képzett, sőt ragos, néha jellel ellátott szavakat is (pl. *bátorságos*, *bátorságosabban*, *bátorságosan*, *bátrabban*). Ugyanakkor a címszók listája tovább bővült a laza összetételekkel, sőt olyan szókapcsolatokkal is, amelyek eddig még egyetlen szótárban sem szerepeltek címszóként. A *Szótörténeti tár* szerkesztőjeként szembesülhetek minden problémával, amit felvet a címszavak ilyen módon történő kiválasztása.

2.2.1 Az *SzT*-ben több *szószervezetet* találunk önálló címszóként. Bizonyos esetekben ezeknek valamelyik tagjánál az adott címszó sajnos újra megjelenik besorolva szószervezetként a címszó alá: pl. *almakereki kosár* 'Almakeréken készített kosár', a kosárnál is szerepel mint szk. ugyanazzal az adalékkal a *bátosi kés*, a késnél szk. ua. az adalék, *száraz liktáriumtartó ládácska*, a *ládácskánál* szk. mint *liktáriumtartó ládácska* ua. az adalék.

Vannak azonban olyan címszóvá emelt szószervezet is – mint pl. az *alvinci edény* 'Alvincen készült habáni fajanszedény', amelyek máshol (pl. az edénynél) nem szerepel.

Ez kétségkívül következtetlenség, akár szerkesztési hibának is minősíthető. Mentőségül hozható fel azonban az egyes kötetek megszerkesztése és megjelenése között eltelt sok év, a szerkesztői munkaközösség tagjainak szinte teljes kicserélődése, sőt a főszerkesztő személyének többszöri változása is, ez óhatatlanul magában hordozza a – ha mégoly apró – szemléletváltást is.

2.2.2 *Laza összetételek* is szerepelnek címszóként szép számmal a szótárban, pl. *kéreg-mérővéka* 'kéregvéka' szöszzsák-vászon, szösztászon-derékaljhaj, szapulós-zék-láb 'szapulócseber/teknő lábas állványa', szárazgyümölcstartó láda, szénéget-

hetés-engedelem, szegeletszorító vas, vagy olyan visszaható szerkezetek mint a szorongattatja magát.

2.3 Jövevényszók, idegenszavak

2.3.1 Román kölcsönszók. Az *Erdélyi magyar szótörténeti tár* egyik vitathatatlan érdeme, hogy címszavai közé beemelte az erdélyi nyelvben használatos román eredetű kölcsönszavakat. Íme néhány példa: *batuta* 'egyfajta román népi tánc', *berszány* '(Barcasági) juhosgazda', *bobota* 'szalmatűz'.

2.3.2 A latin szavak. Köztudott, hogy a XVII-XVIII. században számtalan latin szó meglétét regisztrálhatjuk a magyar nyelvben. Ezek a latin szavak a közéleti, hivatali nyelvre különösen jellemzőek, főleg az írott változatban terjedtek el. Ugyanakkor meg kell jegyeznünk azt is, hogy a latin szavak tömege nemcsak a hivatali nyelvben jelent meg, hanem a művelt magyar írástudók írásaiban (magánlevelekben, elmélkedésekben, önéletírásokban) is, nagymértékű terjedése természetesen összefügg ezek latinos műveltségével. A latinból kölcsönzött szavak formailag valamelyest alkalmazkodtak ugyan a magyar nyelvhez, de a korszakra jellemző módon számtalan olyan nyelvi szerkezet, formula alkalmazását is indukálták, amely nyelvünknek nem sajátja. Mivel – mint korábban már említettem – a szótár szerkesztési elvei között szerepel a képzős szavak önálló címszóvá emelése, nagyon nagy számú tranzitív, de főleg passzív intranszitiv képzős latin igével találkozunk. Ezeknek a szavaknak a zöme az *-l* honosító képzővel került a nyelvbe. Hogy a mennyiséget érzékeltessem itt jegyezném meg, hogy az *ex-* prefixummal ellátott szavak mennyisége az SzT III. kötetében mintegy 50 lapot tesz ki, általában nem hosszú szócikkek tartoznak egy-egy címszóhoz. Az *exekvál* 'ténykedik' igének 12 továbbképzett alakja van címszóként jelen a szótárban: *exekválás* 'végrehajtás', *exekválatlan* 'behajtatlanul', *exekválhat* 'behajtat', *exekvált* 'elfoglalt', *exekváltat* 'végrehajtat', *exekváltatás* 'végrehajtás', *exekváltathat* 'végrehajtást foganatosíttathat', *exekváltathatik* 'behajttathatik', *exekváltatik* '(büntetés) végrehajtatik', *exekváltató* 'végrehajtató', *exekváltatott* 'kivégeztetett', *exekváltattatik* 'behajttatatik'.

3. A szócikk felépítése

Minden szócikkben a következő részek különíthetők el: 1. a címszó (esetleg szófaji és stilisztikai minősítéssel); 2. a háromnyelvű (magyar, román, német) jelentés, illetőleg értelmezés; 3. a régiségbeli adalékok felsorolása a forrásokra való utalással és megjegyzésekkel. Adott esetekben a szónak szókapcsolatokban és szólásokban való történeti előfordulásait az egyes jelentésekre vonatkozó adalékok után elkülönítve Szk, illetőleg Sz jelzés alatt foglalja magába a szócikk. Ugyancsak elkülönítve közli a Tár az olyan adalékokat, amelyek hangalak szempontjából érdekesek. Ahol erre sor kerülhet, a szócikk kiegészülhet állatnévi, helynévi és személynévi előfordulású adatokkal. Az SzT csak a többszófajú szók esetében alkalmaz rövidített formában szófaji megjelölést, és csak az értelmező nyelveken való jelentés-megadás lehetetlenségét látva használ bizonyos nyelvtani megjelöléseket.

4. Összegzés

A szócikkek felépítését illetően természetesen sikerült és mindvégig betartjuk a főszerkesztői utasításokat a szótár köteteinek szerkesztése során. A címszavak kijelölésének módja azonban némileg változott. Sajnos a következetlenség bizonyos esetekben már fennáll, s ezt megszüntetni nem lehet. A következő kötetek megszerkesztése során arra törekszik a szerkesztői munkaközösség, hogy a különböző toldalékos szavak mellett csak összetett szók legyenek címszavakká, így a szószerkezeteket az adott címszavak alá soroljuk be. Mivel a szoros ábécé rend betartása alapkövetelmény, ezért egy adott tőszó összetételei, illetve toldalékolt formái sokszor nagyon messzire kerülnek egymástól. A kötetek szerkesztésének befejezését követően azt tervezi a szerkesztői munkaközösség, hogy nagyon alapos, részletes mutatót fog kidolgozni, amelynek során egy adott szócsalád tagjai egymás mellé kerülhetnek. Ez minden bizonnyal megkönnyíti majd e terjedelmes szótár használatát.

Forrás

Szabó T. A. – Vámszer M. – Kósa F. (szerk.) 1975–2005. *Erdélyi magyar szótörténeti tár* I–XII. Bukarest – Budapest – Kolozsvár: Kriterion – Akadémiai Kiadó – Erdélyi Múzeum-Egyesület.

Az *-i*-re végződő szórövidülések a magyar és a német nyelvben

Vincze Katalin

1. Bevezetés

Az *-i*-re végződő szórövidülések gyakoriak mind a magyar, mind a német nyelvben. A jelenség nem teljesen új, de terjedése és erősödése mindkét nyelvben indokoltá teszi, hogy foglalkozzunk vele, és vizsgáljuk a lehetséges párhuzamokat. Gyakran új tendenciaként írják le, de látni fogjuk, hogy az *-i* becéző képző eredete régebbi időkre nyúlik vissza, s az *-i*-s rövidülések nyelvi divatként való megjelenése sem csupán napjainkra jellemző.

Ebben a tanulmányomban rövid áttekintést szeretnék adni a jelenség történeti hátteréről, morfológiai, szemantikai, valamint stilisztikai és pragmatikai vonatkozásairól, utalva a két nyelv közötti hasonlóságokra és különbségekre.

2. Az *-i* képzős rövidülések jellemzése

2.1 A vizsgált jelenség körülhatárolása

Az *-i*-re végződő szórövidülések körébe tartozóként a leírás azokra a képzett szavakra terjed ki, amelyek szórövidülés, majd az *-i* szuffixum hozzátoldásával jöttek létre. Így az áttekintés nem érint olyan szórövidüléssel keletkezett szavakat, melyek szóvégi *-i* hangzója az alapszó eleme: pl. a német *Uni* (< *Universität*) vagy *Sowi* (< *Sozialwissenschaftler*), illetve a magyar *önki* (< *önkiszolgáló*), *traffi* (< *traffipax*). Bár a szóalkotáson belül - különösen a német nyelvben - ezek a típusok is produktívnak számítanak, itt most csak lehetséges modellszerepük miatt kerülnek megemlítésre. Ugyanakkor a vizsgálandó szavak körébe sorolom a magyar *-ci*, *-csi* és *-si* végű szórövidüléseket, hiszen ezek a becéző képzők is gyakoriak és minden szempontból hasonlóak az *-i*-hez.

2.2 Az *-i* kicsinyítő képző megjelenése és elterjedése

Hagyományosan mindkét nyelvben becéző rövidítésre szolgál az *-i* szuffixum. Greule (1983/84) az ófelnémet *-īn* képzőre vezeti vissza, mely alanyesetben *-ī* alakban is megjelenhetett és kicsinyítő funkciója volt: pl. a *fogal* »Vogel« (madár) szó *fugelī* alakban »kis madár«, a *magad* »Jungfrau« (hajadon, szűz) pedig *magatīn*, *magetī* alakban »kis hajadon, kislány« jelentéssel bírt. Feltételezése szerint ez a képző járult a kéttagúból egytagúvá rövidített germán személynévekhez is, hogy a név becéző voltát hangsúlyozza. Így jött létre többek között az *Ed-i* az *Ed-mund*-ból ill. a *Bert-i* az *Al-bert*-ből. A magyar nyelvtörténetben a kései ómagyar korra tehető az *-i* kicsinyítő-becéző képző keletkezése (Benkő 1992). Bár kevés írásos emlékből jelenik meg, a meglévő adatok szerint mindig rövidült névhez kapcsolódott az *-i*, gyakran *-y*-ként, mint ahogy az 1300-as évekből származó példák is mutatják: *Mary*, *Andi*, *Kathy* (Benkő 1992: 316). Valójában a középmagyar korban kezdett elterjedni,

majd a XIX-XX. században vált igazán népszerűvé. Az újabb magyar korban, vagyis az 1920-tól napjainkig tartó időszakban pedig már nemcsak személynevekhez járul, hanem rövidített köznevekhez is (Kiss, Pusztai 2005). Míg tehát a németben - az ófelnémet példákából kiindulva - feltehetően a köznevek kicsinyített alakjairól vitték át a személynevekre, a magyarban a személynevek becézésének mintájára kezdték el a közneveket is így kicsinyíteni.

Mindent egybevetve egy olyan képzőről van szó, mely hosszú múltra tekinthet vissza, produktivitását azonban mind a mai napig mindkét nyelvben megőrizte. S bár a különböző nyelvtörténeti korokban nem számított mindig gyakorinak, szembeűnő, hogy a XX. századtól kezdve mind a magyarban, mind a németben különösen megelevenedett és divatossá vált. Ennek egyik okát sokan a felgyorsult világra egyre inkább jellemző nyelvi gazdaságosságra való törekvésben látják. A rövidítés, egyszerűsítés szándéka mellett az *-i*-képzős rövidülések esetében bizonyára elősegítette divatossá válásukat a játékos, kedélyes, kedveskedő, olykor tréfás jelentésárnyalat is, melyet hordoznak.

2.3 Az *-i*-s szórövidülések képzése, morfológiai jellemzői

Leíró magyar nyelvtanokban a kicsinyítő-becéző *-i* képzőt a denominális nomenképzők között említik. Elsősorban főnevekhez járul, de akad néhány olyan példa, amikor lerövidült melléknévhez csatlakozik, ilyenkor azonban a derivátum is melléknév: pl. *csini* (csinos), *izgi* (izgalmas), *uncsi* (unalmas). A kicsinyítőképzős származékok szófaját tehát lényegében az alapszó határozza meg (Tompá 1970). Az *-i*, *-ci*, *-csi* és *-si* előtt az alapszó csonkított változata áll: *Fer-i*, *csok-i*, *Jen-ci*, *fő-ci*, *Ter-csi*, *pul-csi*, *jog-si*. Mivel a képző nem a szóhoz járul, "hanem annak valamilyen módon csonkított változatához" és a "magyarban más ilyen töcsonkítással járó morfológiai műveletet nem ismerünk", Kiefer alaktani rendszerünk perifériájához sorolja ezt a szóképzési változatot (É.Kiss et al. 1999: 226-227). A becéző rövidülések tovább képezhetők: találkozhatunk velük összetételek elő- és utótagjaként, pl. *szolibarna* (< szoláriumbarna) illetve *szakdoli* (< szakdolgozat). Ezen kívül manapság igéket is képezünk belőlük, többnyire az egyik leggyakrabban használt, termékeny igeképzőnkel, a *-z*-vel: *talizni* (találkozni), *telcsizni* (telefonálni), *szolizni* (szoláriumozni).

A németben az *-i* kicsinyítő képző nemcsak főnévhez, vagy melléknévhez, hanem igéhez is járulhat, de a derivátum minden esetben főnév. A másik lényeges különbség a magyarhoz viszonyítva, hogy az alapszó nem minden esetben rövidül le. Főnévi alapszó esetében mindkét típusra találunk példát: csonkítással keletkezett pl. az *Ami* az *Amerikaner*-ből, a *Gisi* a *Gisela*-ból, az *Erdi* az *Erdkunde* szóból; de a teljes alapszóhoz csatlakozik az *-i* a *Jensi* (Jens), a *Schatzi* (Schatz) és a *Grufti* (Gruft) esetében. Melléknévből képzett becéző formáknál csak olyan példákat találtam, ahol a csonkítatlan alapszó kapja az *-i* végződést: pl. *Dumm-i*, *Süß-i*, *Schlaff-i*, *Doof-i*. Igéknél mindig az igetőhöz járul a kicsinyítő képző: pl. *Brummi* (brummen → Fernlaster); *Blinki* (blinken → Blinkgerät, Blaulicht); *Schmusi* (schmusen → einer, der gern zärtlich ist). Mindenesetre meg kell jegyeznünk, hogy csak egyszótagú alapszavak esetében nem következik be rövidülés a toldalékolás előtt (Greule 1983/84). Az *-i* végű derivátumok lehetnek hímneműek: *der Vati*, *der Brummi*; nő-

neműek: *die Omi*, *die Erdi*; illetve semlegesneműek: *das Blinki*, *das Gucki*. Főnévi alapszavaknál a képzett szó neve többnyire megegyezik az alapszóéval, de van kivétel: pl. a *Schatzi*, amelynek *der* a névelője, ha férfit jelöl és *die*, ha nőt, bár a *Schatz* alapszó hímnemű. A melléknévből képzett becéző alakok többsége hímnemű, mintha a *der Mensch*-re vonatkozó jelzőkből származnának: pl. *der Schlaffi* → „ein schlaffer Mensch“, *der Dummi* → „ein dummer Mensch“. Ha azonban kizárólag az egyik nemre használják a kicsinyítő képzős kifejezést, akkor a jelölt szó biológiai vagy grammatikai neme határozza meg a képzett szó nemét: *die/das Geili* („sinnlich veranlagtes Mädchen“). Igei alapú derivátumok esetében az a tendencia figyelhető meg, hogy a képzett szó neme ahhoz a főnévhez igazodik, melynek szinonímájaként használható: *das Gucki* (*das* Fernrohr), *der Brummi* (*der* Fernlaster), *die Strahli* (*die* Erkennungsmarke bei der Bundeswehr).

A vizsgált szóképzési módról összességében elmondható, hogy mindkét nyelvben jelen vannak a rövidülés, illetve szócsonkítás és egyidejűleg az *-i* kicsinyítő képző hozzátoldásával létrehozott szavak, amelyek feltehetően egyfajta szóképzési mintát követnek. A németben Greule szerint ez az *-i*-re végződő szórövidülések egyszerű fonotaktikai mintája, vagyis szinte mindegyikük kétszótagú és az első szótag az esetek többségében nyílt szótag: *Kri-mi*, *Pro-mi*, *Zi-vi* (Greule 1983/84: 212). A magyarban szintén analógiás úton, a becézett személynevek mintájára keletkeztek kicsinyítőképzős szórövidülések először a „gügyögő“ gyermeknyelvben jöttek létre, majd egyre nagyobb számban a felnőttek bizalmas nyelvhasználatában is. Az ehhez hasonló analógiák különösen akkor érvényesülnek a szóképzésben, ha nyelvileg gazdaságos formák létrejöttét eredményezik (Schippan 1992: 120).

2.4 Szemantikai jellemzők

A származékszó jelentésének magvát az alapszó hordozza, amelyhez hozzájárul a képző jelentése. „A képző jelentésén azt a jelentésmódosító szerepet, jelentésmodifikációt értjük, amelyet az alapszó jelentéséhez viszonyítva a származékszóban betölt“ (A. Jászó 2004: 305). Az *-i* képző alapvetően mindkét nyelvben kicsinyítést, becézést fejez ki. Nézzük tehát, milyen jelentésű alapszavakhoz járul és milyen jelentésárnyalatot fejez ki a belőlük képzett származékszó.

Mint ahogy már említettem, mindkét nyelvben megtaláljuk a személyeket jelölő *-i*-re végződő becéző formákat. Újabban azonban már nem csupán keresztnemekhez, hanem családi nevekhez is kapcsolódik. És nemcsak ismerőseinket becézzük, hanem gyakran híres embereket is. Gondoljunk csak a volt szovjet elnökre, *Gorbira* (Gorbacsov) vagy az autóversenyző *Schumira* (Schumacher). Érdekes jelenség, hogy a tulajdonnevek közül nemcsak személy- és állatneveket kicsinyítünk, hanem időnként földrajzi neveket vagy intézményeket, sőt emlékműveket is becézzük: a magyarok a Balatont *Balcsinak*, a Császár fürdőt *Csaszinak*, a Lipcse környékiek pedig a Népek Csatája Emlékművet (Völkerschlachtsdenkmal) *Völki*-nek. A személyeket jelölő köznévi rövidüléseken kívül (*Alki* < Alkoholiker; *Studi* < Student) a németben elsősorban tárgyakat neveznek meg így „kedveskedve“: *Kuli* (Kugelschreiber), *Trab(b)i* (Trabant). Ezek a szavak többnyire az adott személyekhez vagy tárgyakhoz fűződő pozitív, jóindulatú ill. bizalmas viszonyulásról tanúskodnak. Vannak azonban olyan esetek, amikor a kicsinyített szórövidülés ironikus, sőt esetleg lekicsinylő

jelentésárnyalattal bír. Ezek közé tartoznak a német *Knacki* (a „verknacken“ igéből: Häftling), *Alki*, *Drogi* (Drogenabhängiger), s bár a magyarban talán ritkább, itt is találunk néhány példát: *hitgyüli* (hitgyülekezet), *öngyi* (!) (öngyilkos), *vaksi*, *komcsi*. A németben különösen a melléknévből képzett *-i* végű származékszavakra jellemző, hogy negatív tulajdonságokkal rendelkező személyt jelölnek, s elsősorban a lustasággal, butasággal kapcsolatosak: *Blödi*, *Doofi*, *Schlaffi*. A német nyelvű példák között találhatunk olyanokat, ahol az alapszó a képzés során bizonyos fokú jelentésváltozáson megy át, illetve specifikálódik a jelentése. A *Fundi* például nem általában fundamentalistát jelent, hanem a Zöld Párton belül egy bizonyos fundamentalista irányzat képviselőjét, illetve a *Sponti* sem egy spontán személyt jelöl, hanem egy spontaneista baloldali csoport tagját. Előfordul az is, hogy az *-i* szuffixummal képzett szó olyan új jelentést hordozó elemévé válik a szókinsznek, amely jelentéstartalom kifejezésére addig nem létezett önálló szó: pl. *Grundi* („Wehrpflichtiger in der Grundausbildung“) (Kobler-Trill 1994).

2.5 Stilisztikai és pragmatikai jellemzők

A rövidülés egyik oka alapvetően az lehet, hogy egy adott kontextusban gyakran használt szó teljes alakja redundánssá válik, mivel a kontextus annyira meghatározza, hogy a szó felismerési pontja jóval előbb következik be, mint ha elszigetelten találkozunk az adott szóval.

Az *-i* képzős szórövidülések először a beszélt nyelvben tűntek fel, a társalgási stílus tipikus jelenségei. Használatuk a németben és a magyarban is különösen az ifjúsági, illetve diáknyelvre, valamint a katonai szlengre jellemző. Gondoljunk csak az iskolai élettel kapcsolatos kifejezésekre: *töri*, *föci*, *doli*, *diri*; a németben *Studi* (Student), *Ersti* (Erstsemestler), *Erdi* (Erdkunde), vagy a kiskatonák szóhasználatában előforduló szavakra, mint *örmi* (örmester), *miksi* (mikádó/télikabát), *surci* (surranó/bakancs) (Kis 1992), és a német *Bati* (Bataillonskommandeur), *Diszi* (Disziplinarstrafe), *Hubi* (Hubschrauber) (Greule 1983/84). Egyes szakmai rétegnyelvekben is gyakran megjelennek, így pl. az orvosi szlengben. Némelyik, pl. a *depi* (depressziós), *tüdőgyuszi* (tüdőgyulladás) a köznyelvben is használatos, ezen kívül: *epilepi* (epilepsziás), *dizsi* (discus hernia → gerincporckorongsér) (Bandur, Grétsy 1999). Ezen szavak használata mindig bizalmas jellegű, s mint ahogy fentebb már utaltam rá, többnyire kedveskedő, barátságos jellegűek, olykor azonban gúnyos, rosszálló színezetűek. Bizalmas, illetve gyermeknyelvi konnotációi sokakból ellenérzést váltanak ki.

Vannak olyan régebben keletkezett rövidülések, amelyek már a köznyelv szerves részévé és szinte semleges hangulatúvá váltak, mint pl. a *mozi*, a *krimi* s talán a *föci* is. Ezeket a szavakat gyakran olvashatjuk írásban is, de az újabb keletű származékok mindig szembetűnnek, ha leírva látjuk őket. Akár a zöldséges tábláin jelenik meg a *pari* vagy az *ubi* felirat, akár a tévé képernyőjén olvassuk, hogy melyik előadó *kazija* jelent meg. Egészen friss példa az egyik internetes szolgáltató szórólapján olvasható információ: „0 Ft *csati* díj“ (csatlakozási díj). Előfordulhat, hogy egy *-i* képzős szórövidülés szinte „hivatalossá“ válik valamely csoportnyelvben, így pl. a rádiósok és tévések már nem baklövésről beszélnek, ha hibáznak, hanem *bakiról*, és a horgászok sem csalétekkel fogják a halat, hanem *csalival* (Bárczi 1963). Egyes

rövidülések pedig nem is érthetőek esetleg mindenki számára, megértésük feltételezi bizonyos társadalmi háttérismeretek meglétét. A német *Schlippsi* (Schlipsträger) pl. nem egyszerűen valaki, aki nyakkendőt visel, hanem egy olyan személy, aki munkája, szakmája folytán mindig nyakkendőt hord, elegánsan öltözik, és egy bizonyos életstílus köthető hozzá (Androutsopoulos 2001).

Az *-i*-végű rövidülések túlzásba vitt, illetve nem megfelelő szövegkörnyezetben való alkalmazása visszatetszést válthat ki, s általában kevésbé intelligens emberek stílusjegyeként tartják számon.

3. Összegzés

Nyelvművelők gyakran adnak hangot aggodalmuknak a fentiekben leírt jelenség-gel kapcsolatban. Ez nem meglepő, hiszen az utóbbi időben - a rövidítés, a nyelvi gazdaságosság irányába mutató egyéb jelenségekkel összhangban - divatos lett „gügyögni”. Bizony felkapja az ember a fejét, amikor a riporter a tévében arról faggatja a vadászgörény tulajdonosát, hogy vajon mit eszik a *göri*, vagy a Los Angelesben nevelkedett riportalanytól azt kérdezi, hogy mit tanult *Losiban* (!). Ezt a nyelvi divatot feltartóztatni biztosan lehetetlen, nem is biztos, hogy szükséges, de mindenképpen érdemes figyelemmel kísérni alakulását, hiszen nem tűnik rövidtávú tendenciának. Mint láthattuk, az *-i* képzős becéző szóróvidülések képzésének és használatának sok hasonló vonása fedezhető fel a német és a magyar nyelvben. Ez felveti a kérdést: vajon része lehet-e német hatásnak is abban, hogy ez a képzésmód a magyarban is elterjedt ill. ilyen divatossá vált. E kérdés megválaszolása azonban túlmutat az előadás keretein és további kutatást igényel.

Irodalom

- A. Jászó A. (szerk.) 2004. *A magyar nyelv könyve*. Budapest: Trezor Kiadó.
 Androutsopoulos 2001. Spezis und Banalos. *Juma Tipp*. 2/2001 28-29.
 Bandur Sz., Grétsy Zs. 1999. Dokiduma. *Édes Anyanyelvünk*. 21/3.
http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/edes_anyanyelvunk/9903c.htm
 Bárczi G. 1963. *A magyar nyelv életrajza*. Budapest: Gondolat Kiadó.
 Benkő, L. (szerk.) 1992. *A magyar nyelv történeti nyelvtana. A kései ómagyar kor*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
 Greule, A. 1983/84. »Abi«, »Krimi«, »Sponti«. Substantive auf -i im heutigen Deutsch. *Muttersprache* 94. 207-217.
 É-Kiss K. et al. 1999. *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó.
 Kis T. 1992. *Bakaduma*. Budapest: Zrínyi Kiadó.
 Kiss J., Pusztai F. (szerk.) 2005. *Magyar nyelvtörténet*. Budapest: Osiris Kiadó.
 Kobler-Trill, D. 1994. *Das Kurzwort im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
 Schippan, Th. 1992. *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
 Tompa J. (szerk.) 1970. *A mai magyar nyelv rendszere*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Modern francia szótárak szótári minősítései

Vitányi Borbála

Modern szótárak. Pontosítást igényel e jelzős szerkezet. 1968-ban a párizsi egyetem bölcsészettudományi karának kiadványaként jelent meg Bernard Quemada: *Les dictionnaires du français moderne* c. könyve, mely 1539–1863 között tárgyalja a modernnek tartott francia szótárak típusait. Történetüket, módszereiket áttekintve elemzi is valamennyit. Eckhardt Sándor. *Francia–magyar [nagy]szótára* (Budapest, Akadémiai Kiadó 1960) a 'modern' melléknévnek négy jelentését különbözteti meg. A címben jelölt témához két jelentés illik. 1.) új, újabbkori 2.) mai, korunkbeli, újszerű. Tanulmányom címében: 'mai', 'korunkbeli' a modern.

A korunkban szerkesztett általános egy- és kétnyelvű szótárakban többnyire rövidítéssel jelzik a nyelvi, nyelvtani információkat, melyek a szavak szófajára, etimológiájára, frazeológiájára, származékaira stb. vonatkoznak. A nyelvi elemeknek az érzelemmentes, közömbös színezettől eltérő, állandósult stílusértékét a szótárak stílusminősítéssel jelzik.

Minősíthetjük a szót, lexikai egységet, frazeológiai egységet, ha utalunk szókészleti helyére, helyzetére, a használati körére. Én ekkor beszélek szótári minősítésről. Szótári minősítésnek nem csupán az önálló szövegegységgé kiemelt kifejezést, utalást tekintem. E minősítések az értelmezésben is előfordulhatnak úgy, hogy utalnak e fenti jegyekre. Eöry Vilma meghatározása szerint a szótári minősítések „olyan társadalmilag kialakult, de folyton változó és a közlő, illetve befogadó kompetenciájától az egyéb jelentéselemeknél fokozottabban függő használati értéket rögzítenek tehát, amely a szójelentéstől többé-kevésbé függetlenül arra utal, hogy a lexikai elem általában a társadalom mely rétegében, az élet mely területén, milyen közlés-helyzetben és milyen érzelmi-hangulati hatással használatos. A szavak a kommunikációban képviselnek valamilyen stílusértéket, de a lexikai elemek egy részének van állandósult, tehát szótározható stílusértéke is. (Eöry 2002: 115.)

Nézzünk szét a külföldi példák között.

A Nicot szerkesztette *Thresor*-ban 1606-ban (ez a mai francia nagyszótár őse), már találunk a szaknyelvi, etimológiai, nyelvi rétegekre, a gyakoriságra utaló megjegyzéseket (ezek nem rövidítések). A címszavak között vannak nyelvjárási példák is.

A lexikográfia nemzetközi enciklopédiája (*Dictionnaires. Encyclopédie internationale de lexicographie* Walter de Gruyter 1989) is tárgyalja, hogy a szótári szavak megjelölésére, minősítésére használt címkék: angol *labels*; francia: *marques*; német: *marker* a nyelvhasználattal függnék össze.

Franz Josef Hausmann 1977-ben írt tanulmányában súlypontozza a stílusminősítéseket, és stílusrétegeket, amiket a német szakirodalom nyelvi rétegminősítéseknek nevez. Az írott nyelv és beszélt nyelv megkülönböztetése az elsődleges. Ezután veszi számba a következőket: az argót, a vulgárist, a bizalmast, az irodalmit, a választékost, a népit.

A kanadai Wooldridge: *Les débuts de la lexicographie française* c. munkája 1977-es párizsi megjelenése után 1997-ben II. kiadásban is könyvsiker maradt a

lexikográfusok körében. (Már az interneten is olvasható.) A *Trésor de la langue française* szótári minősítéseit az alábbiak szerint osztályozza: időbeliség (pl. archaizmusok), térbeliség (regionalizmusok, idegen szavak), mennyiségi szempont, a használat gyakorisága, stilisztikai szempont (nyelvi rétegek); szociális–szaknyelvi szempont (szakkifejezések).

Mitől jó egy szótár? Elsősorban attól, hogy vállalt keretein belül teljes mértékben kiszolgálja az olvasót, a kutatót. Nemcsak a szavak kiválasztásának szempontjai különböztetik meg a mai modern szótárakat a száz év előtti gyűjteményektől, hanem egyrészt a szótár terjedelme, a teljességre törekvés, másrészt a feldolgozás, a közzevetés „szerelés” módja, a szótárszerkesztés módszere. E szerelékbeli többlet nem a szófaji minősítések terén fontos, hanem inkább a stílusminősítések és a szavak szociális érvényességének jelölésében.

A francia értelmező szótárak jelentős mértékben eltérnek egymástól abban, hogy miként ítélik meg egy-egy szó vagy kifejezés stilisztikai értékét. Dolgozatom alapja a következő szótárak szótári minősítési rendszerének összehasonlítása. *Le Grand Robert de la langue française* 2001., *Trésor de la langue française* 1971–1994, *Grand Larousse de la langue française* 1971–1978, Eckhardt Sándor: *Francia–magyar szótár*. 1960., Eckhardt–Konrád: *Magyar–francia nagyszótár* 1999., Eckhardt–Oláh: *Francia–magyar nagyszótár* 1999., Pálffy Miklós: *Francia–magyar kézisótár* 2003, Jean Perrot: *Magyar–francia kézisótár* 2003, Bárdosi Vilmos: *Francia–magyar szótár* 2006. A szótárak bevezetése általában eligazít az adott szótár minősítési gyakorlatában.

Kovalovszky Miklós: Nyelvi elemek stiláris értéke a szótárakban (Országh László: *Szótártani tanulmányok*. Akadémiai 1966. 123.) c. dolgozatának rendszerezését követtem a francia szótárak szótári minősítéseit áttekintő táblázat elkészítésekor. Kovalovszky Miklós munkája ugyanis kellően igazodik a modern francia szótárak szótári minősítéseinek árnyaltságához.

Minden szótárban megtalálhatók a következő minősítések a régies, argó, bizalmas, gúnyos, pejoratív, durva, választékos és/vagy irodalmi; gyakori minősítések: a diáknyelvi, népnyelvi, tájnyelvi, tréfás; ritka a gyermeknyelvi minősítés. A *Larousse* az értelmezésbe belefoglalva tárgyalja. Az áttekintett szótárak kis hányada vesz fel anyagába elavult szavakat. Bárdosi Vilmos közelmúltban megjelent francia–magyar szótára összevonta az elavult és a régies minősítést. Ugyanezt tette az Eckhardt–Oláh–Konrád is. Egy-egy minősítés, olykor összevonása több tudományágnak pl. *biol*: biológia, genetika, biokémia, élettan, biofizika; az *inform*: informatika, számítástechnika, számítógépek, internet; *vál*: választékos, irodalmi, költői; *biz*: bizalmas, becéző, kötetlen Eckhardt–Oláh: *Francia–magyar nagyszótár*ában. A szaknyelvek elnevezés a szakmai területek összefoglalása. A szótárak közlik ugyan a minősítéseket, egyszavas magyarázatot is adnak, de nem fejtik ki a minősítés tartalmát. Ez alól csak egy kivétel van. A *Grand Robert* szótár tartalomkifejtő magyarázatot is közöl a minősítésekről. A stílusminősítéseket célszerű árnyalni. Ajánlja pl. a *Grand Robert* bevezető tanulmánya többek között: *très familier* ’nagyon bizalmas’, *familier et vulgaire* ’bizalmas és durva’, *argot familier* ’argó és bizalmas. A *Trésor* és néhol a *Robert* szótár feltünteti pl. a tájszó melyik francia nyelvjárásban él; az Eckhardt–oláh szótár és Pálffy: *Francia–magyar kézisótára* a tájszó esetében a frankofon jel-

leget hangsúlyozza és részletezi. Pl. megtalálhatunk: belga, kanadai, svájci, afrikai, francia szavakat.

Néhány példával illusztrálom milyen eltérő módon ítélik meg ugyanazon szónak stilisztikai értékét a különböző szótárak.

Egy szócikk felépítését a szótár jellege, a szófaj, a rendelkezésre álló adatok bősége, a szótári hagyomány, szerkesztő és a szócikkíró lexikográfiai ízlése befolyásolja. Kiindulópont általában a köznyelvi jelentés. Pl.: *la colombe* 1 (elsősorban 'fehér galamb'). A *Larousse* első jelentésében a szótári minősítés kifejtve olvasható. 'Az a név, melyet a költői nyelvben a galambnak, különösen a fehér galambnak adnak. Jelképe a kedvességnek, a tisztaságnak.' A szó második jelentése átvitt értelmet jelez. 'Tiszta, ártatlan fiatal lány.' A harmadik jelentése minősítés nélküli. 'Eucharisztikus galamb, galamb formájú váza egyes középkori templomok oltára fölött.' A *la colombe* 2: szaknyelvi. Eckhardt: *Francia-magyar szótára* egy szócikkbe vonja össze a homonímákat. Az első jelentést költőinek minősíti: 'fehér galamb'. Második jelentés hántó gyalu, hasító gyalu (bognáré). A harmadik jelentés minősítése egyházi használatra utal: galamb formájú eucharisztikus kehely (betegek részére). A negyedik jelentés megkülönbözteti az átvitt értelmű használatot: 'galamblelkű leányka'. A szó ötödik jelentésének gúnyos minősítése a nyelvhasználatra utal: 'könnyűvérű nő'. Az Eckhardt-Oláh szótárban a *colombe* első jelentése választékos minősítésű: 'fehér galamb'. A második jelentés szaknyelvi, megtartotta helyét a szócikk szerkezetében. E szótár vallásinak nevezi a galamb formájú eucharisztikus kehelyt. Ez a harmadik jelentés. A konkrét jelentéstől legtávolabbra került az átvitt: 'galamblelkű leányka'. Ez a szócikk negyedik, utolsó jelentése. Pálffy szótárának első jelentése köznyelvi: 'galamb'. A második jelentés kettős szótári minősítésű, bizalmas és átvitt: 'galamblelkű leányka'. Harmadik jelentésben a használat körét tüntették föl: 'ma colombe' a szeretet, becézés kifejezése: 'galambom'.

Le tonton: egy jelentésű szó. A *Larousse* szócikke egyrészt a használati stílusértékre, másrészt a társadalmi helyzetre utal: bizalmas, 'nagybácsi a gyermeknyelvben'. Eckhardt szótárában gyermeknyelvi 'nagybácsi'. Az Eckhardt-Oláh szótárban bizalmas 'nagybácsi', 'bácsika'. A *Robert* szótárban gyermeknyelvi 'nagybácsi'.

A friss elméleti szakirodalomból kitűnik, hogy még a szótári minősítés fogalmának sok megközelítése van, a fogalomnak nincs mindenki által elfogadott meghatározása, és a szótári minősítés szempontjai is keverednek.

Látható, ahogy a minősítések száma nő, egy-egy minősítés belső természete is gazdagabban bontakozik ki előttünk, s vele együtt árnyaltabb lesz kontrasztív nyelvészeti tudásunk is. Nyelvünk dinamizmusáról, a nyelvi mozgásról vallottak a bemutatott szócikkek.

Martinkó András szerint „a nyelvben több van, mint a szótárban és a nyelvtanban, a beszédben több, mint a nyelvben, s a stílusban több ... mint a beszédben” (Hozzászólás Balázs János előadásához a stílus kérdéseiről. A III. országos magyar nyelvészkongresszus előadásai 1954. 197-219).

Irodalom

- Quemada, B. 1968. Les dictionnaires du français moderne 1539 – 1863. Paris: Didier.
- Eckhardt S. 1960. Francia-magyar szótár. Budapest: Akadémiai.
- Eckhardt S.--Konrád M. 1999. Magyar--francia nagyszótár. Budapest: Akadémiai.
- Eőry V. 2002. A szótári minősítések és a stílus. Esterterházy Károly Főiskola Tudományos Közleményei. 115 – 127.
- Hausmann, F. J. 1989. Die Markierung im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. Dictionnaires. Encyclopédie internationale de lexicographie. Berlin – New York: Walter de Gruyter.
- Kovalovszky M. 1966. Nyelvi elemek stiláris értéke a szótárakban. In.: Országh L.(szerk.) Szótártani tanulmányok. Budapest: Akadémiai.
- Martinkó A. 1956. Hozzászólás Balázs János előadásához a stílus kérdéseiről. In.: Kniezsa I. (szerk) Általános nyelvészet, stilisztika, nyelvjárástörténet. Budapest: Akadémiai. 197 – 219.
- Rey, A. 2001. Le grand Robert de la langue française II. eme édition.

A kicsinyítő képzők kapcsolódási szabályai az erdélyi régiségben¹

Zsemlyei Borbála

A kicsinyítő képzők, illetve a kicsinyítő képzőkkel ellátott származékok vizsgálata a nyelvészeti leírások perifériájára szorult. A magyar szakirodalomban igen kevés olyan tanulmány van, amely a denominális névszóképzők ezen részrendszerével foglalkozna.

Dolgozatomban a kicsinyítő képzők kapcsolódási szabályait vizsgálom az erdélyi régiségben.

Vizsgálatom forrása az *Erdélyi magyar szótörténeti tár* (továbbiakban *SzT.*) eddig megjelent 12 kötete. A *SzT.* előnye, hogy a kicsinyítő képzős származékokat külön címszóként tünteti fel. Ennek megfelelően a 12 kötet 1495 címszavának 5362 olyan adalékát vizsgálhattam meg, amely a kicsinyítő képzős származékot eredeti kontextusában közli. A kapcsolódási szabályok megállapításának szempontjából azonban csak a címszók relevánsak. Ebből a vizsgálatból nem zárom ki a már a 16–19. században lexikalizálódott származékokat sem (pl.: *magyarka*, *otthonka*, *tatárka* stb.), hiszen ezekben a kicsinyítő képző egyértelműen felismerhető.

A *SzT.*-ban leggyakrabban előforduló kicsinyítő képzők a *-cskA*, ezt követi a *-kA* és sokkal kisebb százalékban van jelen a *-d*, *-óca/-őce*, *-csA*, *-dkA*, *-dAd*, *-docska*, *-deg*, *-ó*, *-ő*, *-ica*, *-őce*, *-óca*, *-ika*, *-ikó*, *-icska*, *-őcske*, *-icskó*, *-uka*, *-uca*, *-ók*, *-őc*. A felsorolt képzők közül a *-cskA* produktivitása volt a legnagyobb a vizsgált időszakban, ezt követte a *-kA*, de – annak ellenére, hogy a többi kicsinyítő képző csak kevés származékban fordul elő – a régi nyelv kicsinyítő képzőinek állománya gazdagabb volt, mint a mai.

Arra voltam kíváncsi, hogy milyen fonetikai szabályok irányítják a kicsinyítő képzők kapcsolódását, mikor jöhetnek létre párhuzamos képzések (azaz: egy alapszóhoz mikor járulhat több kicsinyítő képző is) a *SzT.* tanúsága szerint. Pontosabban: azt vizsgáltam, hogy hogyan irányítja az alapszó utolsó hangja a kicsinyítő képző kiválasztását, illetve hogy a mai nyelvállapothoz képest milyen specifikumai vannak az erdélyi régi nyelvnek. Az alaktani jellegzetességek által irányított szabályokra ebben a dolgozatban nem térek ki, nem foglalkozom azzal, hogy melyik képző járulhat a szótári tőhöz és melyik valamelyik töv változathoz..

Ladányi Mária (2004: 52–64) ezt a kérdést a mai nyelvállapot kicsinyítő képzőire vonatkoztatva vizsgálja a *Strukturális magyar nyelvtan* vonatkozó részeit felhasználva (2000: 164–214), esetenként nyelvtörténeti magyarázatot is ad. A tanulmányában megfogalmazott szabályszerűségeket ellenőrzöm az erdélyi régiség kicsinyítő képzős származékaiban. A szabályok közül csak azokkal foglalkozom, amelyek a szótagszámmal és hangkörnyezettel összefüggő korlátozásokra térnek ki (nem elemzem külön az alapszó szófaját, sem a szemantikai és pragmatikai vonatkozásokat).

¹ A tanulmány a Domus Hungarica támogatásával jött létre.

Mind a mai nyelvben, mind az erdélyi régi nyelvben párhuzamos képzések előfordulhatnak, de a *-kA* használatát a szótagszámmal, illetve a hangkörnyezettel kapcsolatos megszorítások korlátozzák. A *Strukturális magyar nyelvtanra* alapozva, Ladányi Mária szerint *-kA* nem fordulhat elő:

- egyszótagú szavakkal (pl. **lábka*, **fogka* stb.);
- zárhangra végződő többszótagú szavakkal (**családka*, **beszédke*, **oszlopka* stb.), bár Ladányi szerint ez kétségbevonható, a többi mássalhangzó esetében mindkét képző lehetséges;
- *a/e* végű szavakkal (**zergéke*, **keféke*, **almáka*).

A két képző, illetve párhuzamos képzés esetén a két különböző képzős szó közötti választást a következő tényezők befolyásolják:

- A magánhangzóra végződő szavak többnyire a *-cskA*-t kapják (*kígyócska*, *autócska*, *tetőcske*), kivéve az *i* végűeket, amelyek inkább *-kA*-t (*nénike*, *kocsika* stb.). Mindig lehetnek párhuzamos alakok, ha ezt a már említett korlátozások nem zárják ki (*tepsike* – *tepsicske*).

A *SzT.* kicsinyítő képzőinek kapcsolódási szabályainak vizsgálatára két táblázatot állítottam össze: az első a magánhangzóban végződő (egy- és többszótagú) szavakat, a másik a mássalhangzóban végződő (egy- és többszótagú) szavakat tartalmazza. Hat olyan származék van a *SzT.*-ban, amelyek a lexikalizálódás olyan fokán állnak, hogy még felismerhető ugyan bennük a kicsinyítő képző, jelentésükben is megvan a 'kis, kicsi' szemantikai jegy, de az alapszó nem szerepel önálló címszóként: *butuja* 'hordócska', *pántlika* 'szalagocska', *szénafiók* 'szénaboglyácska', *szurdi-burdi* 'kis termetű', illetve a szóvég egybeesik valamilyen kicsinyítő képzővel, de a 'kis, kicsi' jelentés már nincs benne: *szárika* 'posztó guba, suba', *szárikás* 'kb. gubás, subás'.

1. táblázat: Magánhangzóban végződő szavak

	cskA	kA	d	Acs	dAd	ó	ica	uca	ika	uka	ikó
a	202	1				2	1	1	7	1	3
e	38										
é	3										
i	8		5		1						
ó	101	5	4								
ő	64			1							
u	11				1						
ú	21	1			1						
ű	17										

Az első táblázatban összesen 500 szó szerepel, amelyekhez a kicsinyítő képzők a következő arányban kapcsolódnak: *-cskA* 465 (93%), *-kA* 7 (1,4 %), más 28 (5,6 %).

Érdekes, hogy a magánhangzós végű címszavaknál gyakoribb a *-d* képzős, mint a *-kA* (pl. *kicsid*, *apród*), és ezeknek a továbbképzett származékai (*kicsidell*, *kicsidít*, *kicsidség*, *apródonként*, *apródonkénti*).

A táblázat szerint magánhangzóban végződő szóhoz (legyen az egy- vagy többszótagú) *-kA* képző csak ritkán kapcsolódhat. Elsősorban *ó* végű szavak engedik meg ezt a képzőt: pl. *cipóka* (de van *cipócska* is), *fenyődeszka-tolóka*, *fenyőfatolóka*, *folyóka*, *húzóka*, *járóka* stb. A felsorolt származékok nagy része lexikalizálódott (ilyen a *tolóka*, *húzóka*, *járóka*), amely alátámasztja Ladányi Mária észrevételét, miszerint a képzőbokok nagyobb produktivitást mutatnak, mint azok a képzők, amelyek összekapcsolódásából előálltak (a *-cskA* magában foglalja a *-kA*-t), hiszen az azonos funkciójú formánsokat egyesítő képzőbokok erőteljesebben képviselik az adott funkciót, mint az egyes komponensek külön-külön. (i.m. 55.) Magánhangzóra végződő szóhoz kapcsolódhat még *-ika* (*hártyika*, *ládika*, *pálcika* stb.), *-ó* (*agárkutyó*, *szupujkó*), *-dAd* (*kicsidded*, *hosszúdad*), *-uka* (*bátyuka*), *-ikó* (*ládikó*, *pálcikó*), *-uca* (*lunkuca*), *-ica* (*pojenica*). Az *-uca* kicsinyítő képző valószínűleg román nyelvi hatásra kerülhetett át a magyarba, hiszen mindkét származék román eredetű (*luncă*, *poiană*). A *lunkuca* 'rétecske' jelentésű (1765: ezen Lunkutzát nem emlekezünk reá hogy mikor és ki irtotta légyen ki [Hosszútelek AF; JHb XXVII. 25. 5]), a *pojenica* pedig 'kis erdei tisztás', az adatközlő román nevű (1782: azt tudom hogy égy helyyetskét a Gorbai határon in vallyá Unguruluj nevezetű völgyben Pojáná Boldizsojának hívják melly Pojenitzát én tudom, hogy olly kitsiny helyly volt tsak az én emlekezetemre is, hogy alig termett meg rajta égy szekeretske széna... de ezen Pojenitzát miért hívják annak, nem tudom [Paptelke SzD; JHbK VIII/18 Petrán Togyér Senior (72) jb vall.]). Az egyszótagú, magánhangzóban végződő szavak között egy példa van *-cs* kicsinyítő képzőre (*kövecs*), ez természetesen lexikalizálódott származék. Külön nem vizsgáltam, hogy melyik töváltozathoz kapcsolódhatnak a kicsinyítő képzők, az alapszó utolsó hangját vettem figyelembe.

A mássalhangzóban végződő szavaknál (a mássalhangzókat a képzés módja szerint rendeztem el) sokkal nagyobb a megoszlás, főleg a többszótagúaknál.

2. táblázat: Mássalhangzóban végződő szavak

	cskA	kA	d	dkA	csA	Acs	dAd	docska	deg	ó	őc	őce	óca	ica	ika	óka	uka	ikó	icska	őske	icskó
b	66	2	3	4				1									1	3			
p	17	1																			
m	37																				
d	49	3																1			
t	86	3														1		1			
n	28	17	1											1							
ny	24	37	1				1														
gy	13									1				1							

	cskA	kA	d	dkA	csA	Acs	dAd	docska	deg	ó	óc	őce	óca	ica	ika	óka	uka	ikó	icska	őske	icskó
ty																1					
g	57																				
k	74				1	1					1	1									
v	16																				
f	1																				
z	36			1														4	1		1
sz	14	1																			
l	61	10													2					1	
zs																					
s	101	23	1				1		1				1								
j	36	9								1											
h	5																				
c	9	1													1						
cs	13	2																			
r	76	23			1																

Összesen 994 címszóból 819 tartalmaz *-cskA* képzőt (82,39%), 132 *-kA*-t (13,27%), más kicsinyítő képzőt 43 (4,33%). A táblázat összeállításakor nem vettem fel külön *j*-t és *ly*-t, a mássalhangzókat pedig a képzés módja szerint rendeztem el: *b*-től *k*-ig zárhangok, *v*-től *h*-ig réshangok, *c*-*cs* zár-réshangok, *r* pergőhang.

A mássalhangzóban végződő szavak többsége *-cskA* kicsinyítő képzőt vesz fel, mégis vannak olyan szóvégek, amelyeket más képző követ. Természetesen ennek az is lehet a magyarázata, hogy ezek a magyar nyelvnek ritkább mássalhangzóit, és kevés ilyen végű szó van. Nincs példa egyszótagú *ny*-ben, *egy*- és többszótagú *zs*-ben, illetve *egy*- és többszótagú *ty*-ben, valamint többszótagú *v*-ben és *f*-ben végződő szóhoz kapcsolódó *-cskA* képzőre.

Az egyszótagú mássalhangzóban végződő szavak között csupán a *rabka*, *szánka*, *szipka* és a *tálka* *-kA* képzős származékok. Nincs példa olyan egyszótagú *m*, *d*, *t*, *ny*, *g*, *k*, *v*, *f*, *z*, *sz*, *zs*, *s*, *j* (*ly*), *h*, *gy*, *ty*, *c*, *cs*, *r* végű szavakra, amelyekhez *-kA* kapcsolódna.

A mássalhangzóban végződő többszótagú szavak között szintén a *-cskA* a leggyakoribb, de itt már nagyobb a megoszlás. A SzT. adatai azt mutatják, hogy az erdélyi régiségben az *ny* végű szavak többsége (60,65%-a) *-kA* kicsinyítő képzőt vesz fel (néhány példa: *ártányka*, *asszonyka*, *bárányka*, *leányka* stb.). A százalékos arány szerint második helyen az *n* végű szavak állnak (pl.: *bodonka*, *kalánka*, *paplanka*, *topánka* stb.), de kapcsolódhat *-kA* a *b* (2,27%, pl.: *darabka*), *d* (30%, pl.: *árpádka*, *beszédke*, *rövidke*), *t* (7,69%, pl.: *csigafalatka*, *falatka*, *huncfutka*), *sz* (12,5% pl.: *rekeszke*), *l* (23,68%, pl.: *asztalka*, *levélke*, *oldalka* stb.), *s* (20,17%, pl.: *nádaska*,

nyáraska, papiroska stb.), *j* (37,15%, pl.: *derékaljka, paszulyka, rostélyka* stb.), *c* (33,33%, pl.: *malacka*), *cs* (22,22%, pl.: *grádiczka, kapocska*), *r* (27,71% pl.: *kosárka, madárka, mocsárka* stb.) végű szavakhoz is. Ez nem jelenti azt, hogy az ilyen mássalhangzókból végződő szavak kicsinyítő képzős származékai csak *-ka* képzővel jöhetnek létre, ezek körében igen gyakoriak a párhuzamos képzések, vagyis *-cska* és *-ka* egyaránt járulhat hozzájuk (pl.: *ártányka, ártányocska; asztalka, asztalocska; báránka, bárányocska; boglárka, boglárócza; cipőcska, cipőka; cseberke, csebercske; csegelyecske, csegelyke; csuporka, csuporcza; darabka, darabocza; stb.*).

A *SzT.* adatai alapján nem járulhat *-ka* képző többszótagú szavakhoz, ha azok *p, m, g, k, v, f, z, zs, h, gy, ty* végűek.

A többi kicsinyítő képző csak egy-egy származékban jelenik meg. Az egyszótagú mássalhangzóban végződő szavakhoz még a következő kicsinyítő képzők kapcsolódhatnak: *-d* (*jobbad* és a továbbtoldalékolt származékaiban: *jobbadik, jobbadon*), *-dka* (*jobbadka*), *-docska* (*jobbadocska*), *-ded* (*kisded*), *-deg* (*kisdeg*), *-ó* (*ágyó*), *-óka* (*botóka*), *-őke* (*pintyőke*), *-ikó* (*ládikó, fabotikó, házikó*), valamint olyan összetételekben, amelyeknek utótagja a *házikó* kicsinyítő képzős főnév: *darabonházikó, juhászházikó, parasztházikó*), *-ika* (*porcika*), *-icska* (*házicska*), *-icskó* (*házicskó*), *-őcske* (*szellőcske*), *-ocs* (*pakocs*).

A többszótagú mássalhangzóban végződő szavakhoz még a következő kicsinyítő képzők járulhatnak: *-d* (*kicsind*), *-dka* (*alábbadka, nagyobbadka, nehezedke*), *-dAd* (*kicsinyded*), *-ika* (*ágyelika*), *-csa* (*gyakorcsa*), *-őc* (*gyerkőc*), *-ica* (*pojenica*), *-őce* (*gyerkőce*), *-óca* (*kakóca*).

Mivel ezek a képzők csak egy-egy származékot hoznak létre, nem lehet fonetikai szabályszerűséget feltételezni kapcsolódásukban. A felsorolt alapszavak többségéhez más kicsinyítő képző is járulhat. Például *-cska/-ikó* képzők váltakozása figyelhető meg a következő származékokban (*darabonházacska/darabonházikó, kardocska/kardikó, parasztházacska/parasztházikó*). A *-cska -dka* képzőbokkal váltakozik (*alábbacska/ alábbadka, nagyobbacskanagyobbadka*). Mindkét esetben középfokú melléknév, illetve határozószó kicsinyítő képzős alakjáról van szó. Egy-egy esetben a következő variánsokra találunk példát: *-cska/-óka* (*botocska/botóka*), *-d/-ded* (*kicsid/kicsided*), és *-ica/-ika* (*subica/subika*).

Vannak olyan címszavak a *SzT.*-ban, amelyek három különböző kicsinyítő képzővel jönnek létre: *-cska/-ika/-ikó* (*ládacska/ládika/ládikó* és *pálcácska/pálcika/pálcikó*). Mindkét főnévnek ugyanaz a hangtani felépítése: C+á+C+a. Ezzel magyarázható, hogy ugyanazokat a képzőket veszik fel. Egy-egy példa van a következő kombinációkra: *-icska/-icskó/-ikó* (*házicska, házicskó, házikó*), *-cska/-d/-dka* (*jobbacskanjobbad, jobbadka*), *-cske/-d/-ke* (*kevesecske, kevesed, kevéske*), *-ded/-cske/-ke* (*kicsinyded, kicsinyecske, kicsinyke*), *-cska/-ka/-ica* (*pojánácska, pojánka, pojenica*).

Két alapszónak több, mint három kicsinyítő képzős származéka szerepel a vizsgált anyagban: *gyerek/gyermek* (*gyerekecske, gyerkőc, gyerkőce; gyermecske, gyermekcse, gyermekecske*), valamint *hosszú* (*hosszacska~hosszúcska, hosszúdad, hosszúka, hosszúkás, hosszúkó, hosszúkós*).

A *SzT.* adatai alapján tehát a Ladányi Mária által megállapított kapcsolódási szabályokat a következő képpen módosíthatjuk:

- a *-kA* előfordulhat egyszótagú szavakkal, de ezek a származékok már lexikalizálódtak, vagy a lexikalizálódás útján állnak (*szipka, rabka, szánka, tálka*);
- zárhangra végződő többszótagú szavakhoz is kapcsolódhat *-kA* az erdélyi régiségben (*darabka, árpádka, beszédke, rövidke, csigafalatka, falatka, huncfutka*), kivéve, ha az illető zárhang *m, g* vagy *k*;
- *a* és *e* végű szavak az erdélyi régiségben sem kaphatnak *-kA* képzőt;
- A *SzT.* adatai is azt bizonyítják, hogy az erdélyi régiségben a magánhangzóra végződő szavak többnyire a *-cskA*-t kapták. A mai nyelvben kivételnek az *i* végűek számítanak, amelyek inkább *-kA*-t vesznek fel. Ezzel szemben a *SzT.*-ban nyolc olyan *-cskA* képzős címszót találtam, amelyek alapszava *i*-re végződik, és egy példa sincs arra, hogy *i* végű szóhoz *-kA* képző kapcsolódna (*amicske, anynyicska, holmicska, kocsicska, lájbicska, mántlicska, régicske, stelázsicska*). Tehát ez a blokkoló szabály nem vetíthető vissza a régi nyelvre is.
- A *-cskA* és *-kA* képzőn kívül az erdélyi régiségben más kicsinyítő képzők is hozhattak létre származékokat, bár ezek már a vizsgált időszakban sem voltak produktívak (*-d, -óca/-őce, -csa/-cse, -dka/-dke, -dad/-ded, -docska, -deg, -ó, -ő, -ica, -őce, -óca, -ika, -ikó, -icska, -őcske, -icskó, -uka, -uca, -ók, -őc*).

Irodalom

- Kiefer F. – Ladányi M. 2000. Morfoszintaktikailag semleges képzések. In: Kiefer F. (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 164–214.
- Ladányi M. 2004. Szinkrón összefüggések – elméleti, funkcionális és történeti magyarázatok (Megjegyzések a *-ka/-ke* és *-cska/-cske* főnévképzőről). In: Ladányi M., Dér Cs., Hattyár H. (szerk.): „... még onnét is eljutni túlra ...” Nyelvészeti és irodalmi tanulmányok Horváth Katalin tiszteletére. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 52–64.

Forrás

- Szabó T. A. – Vámszer M. – Kósa F. (szerk.) 1975–2005. *Erdélyi magyar szótörténeti tár*. I–XII. Bukarest – Budapest: Kriterion – Akadémiai Kiadó – Erdélyi Múzeum-Egyesület kiadványa.

IX. Nyelvelsajátítás, anyanyelvi nevelés, nyelvművelés

Fogalmi sémák kisiskolások fogalmazásaiban

Csákberényiné Tóth Klára

A nyelvészeti és pszichológiai kutatások eredményeképpen egyre többet tudhatunk meg a szöveget szöveggé formáló elemekről és folyamatokról. A szerteágazó, ugyanakkor mégis egységet alkotó rendszer vizsgálatából egyetlen szálát követek, a fogalmazásokban reprezentálódó **fogalmi sémákét**.

A fogalmi sémákat Tolcsvai Nagy (2001: 280) a következőképpen foglalja össze:

A fogalmi séma (tudáskeret, forgatókönyv) mint mentális modell, mint a tudás elméleti összetett elrendezése a szöveg [...] koherenciájához hozzájárulhat a puszta említéssel, a fogalmi séma részleges kifejtésével (összetevőinek szövegbeli sorbavételével) és a fogalmi séma megnevezésével és egyidejű részleges kifejtésével. A fogalmi séma kifejtése a szövegben történhet áttételesen, következtetés, bennfoglalás vagy előfeltevés révén is.

A fogalmi sémák két típusának megkülönböztetésében én azok felfogását követem, akik a **tudáskereteket statikus**, a **forgatókönyveket dinamikus** ismereteket magukban foglaló sémákként értelmezik. E megkülönböztetés alapján például

- a) az *étterem* fogalomhoz rendelhető *tudáskeret* tartalmát mindazoknak a helyiségeknek, személyeknek és tárgyaknak a (statikus) konfigurációja képezi, amelyek egy étteremmel kapcsolatban relevánsak, míg
- b) a *vacsora egy étteremben* fogalomhoz rendelhető *forgatókönyv* tartalmát mindazoknak az eseményeknek, (történeteknek, cselekvéseknek) a (dinamikus) konfigurációja alkotja, amelyek egy éttermi vacsorával kapcsolatban relevánsak (az étterem kiválasztásától kezdve az étterem vacsora utáni elhagyásáig) (Petőfi 2004: 18).

Értelmezésemben tehát a **fogalmi séma** azoknak a személyeknek, tárgyaknak és tényállásoknak az organizációját jelenti, amelyekről a szöveg szól. Mivel a fogalmi séma nyelvi reprezentációja nincs előre, szövegtől függetlenül rögzítve egy nyelvben, szövegbeli érvényesülése igen sokféle módon valósulhat meg.

A pszichológiai kutatások kimutatták, hogy míg a gyakorlott írók megtervezik a leírandókat, célokat fogalmaznak meg, végiggondolják e célok elérésének lehetőségeit, kritikusan szemlélik döntéseiket, összeegyeztetik a versengő gondolatokat, az iskolás korosztálytól távol áll ez a fajta tevékenység. A világismeret, a társalgási ismeretek globális intenciókként hatnak ugyan a gyerekekre, de hatásuk passzív, nem tudatos. A szövegek alkotásakor lokális megoldások születnek, holott szimultán megoldásokra lenne szükség (Bereiter 1987).

A fentiekkel kapcsolatban tehát a következő kérdésekre keresem a választ:

- Milyen következményekkel jár a szövegalkotás „tervezetlensége” a fogalmi sémákat illetően?
- Vannak-e tipizálható vonásai a tízéves gyerekek fogalmi sémáinak?
- A tudáskeretek és a forgatókönyvek egymáshoz rendelődnek-e?
- Megfigyelhetők-e különbségek a nagyvárosi és falusi gyerekek sémái között?

Az általam ismert szövegorganizációs kutatások anyagául szépirodalmi szövegek szolgálnak. Én a vizsgálataimat Mádon és Debrecenben 4. osztályos tanulók körében végeztem. Nem egy-egy szöveg koherenciájának jellemzőit, hanem egy korosztály tipikus megoldásait keresem. Magyarországon utoljára nagyszámú mintán az 1980-as évek elején mérték a tízéves tanulók fogalmazási képességét (Kádárné 1990). Akkor a vizsgálat középpontjában a kommunikáció állt, és a megírt szövegek elemzése csak részben történt meg. Azóta eltelt több mint húsz év, és a szövegalkotási képesség szintjének megítélésében csak a pedagógusok mindennapi tapasztalataira és nem a tudományos mérések eredményeire hagyatkozhatunk.

A fogalmazás megírásához mindkét helyszínen igyekeztünk azonos feltételeket biztosítani. A gyerekek előkészítés nélkül 30 percig dolgozhattak. Olyan témát kellett választanunk, amelyről a tanulók közös anyaggyűjtés nélkül is feltehetően rendelkeznek ismeretekkel és a feladatban kínált szituáció önmagában motiváló. A következő élethelyzetet kapták:

A kastély

Egyszer egy gyerek iskolába menet a sarkon befordulva azt vette észre, hogy ott áll egy hatalmas kastély, amely korábban nem volt ott. Amikor odaér, kitárul az ajtaja. A gyerek belép rajta.

Folytasd a történetet! Kivel találkozik a gyerek odabenn? Mi történik a kastélyban?

Mádon 23, Debrecenben 30 fogalmazás született. A fogalmazásokban a **kastély** fogalmi sémát kitöltő *tudáskeretek* és *forgatókönyvek*et vizsgáltam. Ez a fogalmi séma nem kíván többet sztereotip ismeretek kombinációjának birtoklásánál. Ezek a sztereotípiák azonban várhatóan más-más kombinációban jelennek meg a konkrét fogalmazásokban, csak azt nem tudjuk, milyenben.

A Magyar értelmező kéziszótár e tudáskerethez a következő értelmezéseket rendeli:

kastély fn (Parkban álló) előkelő, fényűző (vidéki) lakóház.

Mesékben: csodálatos épület. *Elátkozott* ~.

Az a kérdés, hogy a gyerekek megmaradnak-e az értelmezésnek ezen a szintjén, vagy olyan ismeretekkel bővítik ki a tudáskeretet, amelyekre a szótár nem tér ki, de az ő világismeretüknek része. Feltételezhetően a mai tízéves korosztály kastéllyal kapcsolatos képei három helyről származnak:

- kisgyerekkori mesékből,

- valóságélményekből,
- regényekből és azok filmadaptációiból.

A kacsalábon forgó kastély és a Walt Disney-féle Cindarella kastély vajon hogyan él együtt az utazásokból vagy ismeretterjesztő filmekből megismert keszthelyi, neuschwannsteini, loire-i kastélyokkal és Harry Potter Hogwartsával?

Az alábbiakban felsorolom a fogalmazásokban a **kastély** főnévi hívószóval azonosítható tudáskereteket. Ez a hívószó egy asszociációsornak az elindítója. Ennek az asszociációsornak lehetnek olyan elemei, amelyek sztereotip módon tartoznak az adott tudáskeretbe, lehetnek olyan elemei is a fogalmazásokban, amelyek váratlanok, de értelmezhetőek, és olyanok is, amelyeknek az adott fogalmi sémába tartozása nehezen vagy egyáltalán nem magyarázható.

Akárhonnán is származik az ismeretük, a gyerekek a Roget-féle teaurusz fogalmi köreinek megfelelően a címben jelzett fogalmi sémát **épületként** értelmezik, így:

1. különböző **épületrészek** és
2. **berendezési tárgyak**, illetve
3. a kastélyhoz tartozó **lakók** szerepelnek a szövegekben.

1) Az **épületrészek** megnevezésekor találhatók olyan elemek, amelyeket mind a mádiak, mind a debreceniek használnak, de megfigyelhetők különbségek is.

Mindkét helyen használt épületrészek: *terem, szoba, konyha, ebédlő, folyosó, lépcső, alagút*

Mád: *bálterem, vendégszoba, hálószoza, előtér, kamra, padlás, barlangféle, börtön, torony, híd, átjáró, őrszoza*

Debrecen: *trónterem, könyvtár, emelet, pince, kínzókamra, kert, kertészház, medence, istálló*

Nincsenek nagy különbségek. A gyerekek tudatában egy sok helyiségből álló, emeletes, alagúttal rendelkező ház jelenik meg a *kastély mint épület* tudáskeretként. Az egyes megnevezett épületrészek nem specifikusan a *kastélyra* jellemzőek, inkább a tágabb jelentésű *épület* szóhoz köthetők.

2) Ha a **berendezési tárgyakat** vizsgáljuk:

Mindkét helyen használt megnevezések: *kapu, ajtó, asztal, szék, ágy, láda, trón, kép, szobor, kard, gyertya*

Mád: *titkos ajtó, csapóajtó, ablak, márványpadló, pad, szőnyeg, szökőkút, szép bútorok, régi dolgok, aranylólógok, kincs, gyémánt, arany, aranygyöngy, ékszer, nyaklánc*

Debrecen: *íróasztal, szekrény, evőeszköz, tányér, bábu, óra, porcelánbaba, drágakő, aranyalma*

A közösen használt fogalmakból azt láthatjuk, hogy a mindennapi berendezési tárgyak mellett, amelyek a *ház* vagy *épület* fogalomkörébe is beletartoznak, megjelennek a *kastély* szűkebb fogalomkörébe tartozó tárgyak, a hatalmat, a gazdagságot,

a díszítettséget és a régmúltat felidéző elemek. Ha összehasonlítjuk a két település tanulóinak tudáskereteit, megfigyelhetjük, hogy a mádiak fogalomköre bővebb, részletezőbb, különösen az esztétikum és gazdagság irányában.

Mivel egy mégoly részletes kifejtésben is maradnak hiányosságok, nem várható el a kastély berendezési tárgyainak leltárszerű felsorolása. Érdekes azonban megvizsgálni azokat az elemeket, amelyek ebbe a tudáskeretbe nem illeszkedőnek ítéltetők.

A **kastély fogalomkörébe nem tartozó** szavak:

Mád: a) *tükör, bringa*
b) *játék, baba, babaház, léggömb*

Debrecen: a) *táska, kabala, plüssmaci, elemlámpa, vonalzó, olló*
b) *telefon, újság, hűtő, villany*
c) *szarkofág, papírtekercs*

Az a) pontban felsorolt tárgyak a kastélyba belépő gyerek személyes tulajdonát képezik, így – bár a *kastély* szó tudáskeretébe nem tartoznak bele – a történetben való szerepeltetésük indokolt. Ezek a tárgyak minden esetben a szövegben megjelenített problémahelyzet megoldását segítik elő.

Ezekén kívül a mádiak fogalmazásaiba a gyerekek által vágyott tárgyak kerülnek bele, a debreceniekébe a modern technika vívmányai, illetve múzeumi tárgyak. A különbségből talán arra következtethetünk, hogy a debreceni tanulók világismeretében nagyobb hangsúlyt kapott a valóság, a kastély mint turista-látványosság.

3) A kastély **lakói** a fogalmazások szereplői. A kastélyba belépő gyerek minden esetben találkozik valakivel vagy valakkal. A szereplők között is vannak közösek a két település tanulói között, de vannak olyanok is, amelyeket csak az egyik, vagy csak a másik iskolában említenek.

Mindkét helyen megtalálható szereplők:

a) *király, szolga, őr, katona*
b) *öregember, barát*
c) *tündér, manó, boszorkány, szellem*

Mád: a) *gróf, kancellár, úr, parancsnok, szobalány, Mátyás király, Arthur király*
b) *öregasszony, lány, rokonok, ismerősök, család*

Debrecen: a) *királylány, királyfi, hercegnő, vezér, mesterszakács*
b) *tanító, tanár, múzeum-igazgató*
c) *óriás, sárkány, varázsló*
d) *Dracula, Vámpír gróf, Sir gróf, Anubis, Sauron, púposok, küklpszok, orkok, trollok, nazgulok, mutánsok, zombik, farkasember, hipogriff, Hitler*

Mindhárom esetben jól elkülöníthetők egymástól a tanulók *kastély* tudáskeretének kialakításában szerepet játszó világismeret-területek:

a) a *kastély* fogalmához kapcsolható rangok és foglalkozások,

- b) a gyerekek mindennapi életében szerepet játszó emberek,
- c) a mesékből megismert szereplők és
- d) a regényekben és főleg azok filmadaptációiban megjelenő lények.

Különösen szembetűnő, hogy a nagyvárosi gyerekek fogalmazásaiban milyen nagy számban fordulnak elő a horrorszereplők, mennyivel nagyobb arányban befolyásolják ezeknek a gyerekeknek a gondolkodását a filmek.

Összegzőként elmondhatjuk, hogy a fogalmi sémát részben kitöltő tudáskereteket az elvártnak megfelelően alkalmazzák a tízéves gyerekek. Alig fordul elő olyan elem a fogalmazásokban, amelyik a *kastély* fogalomkörébe ne tartozna bele.

A következő elemzési szempontom a **forгатókönyvek** vizsgálata volt. Ha elfogadjuk a Roget-féle tezaurusz rendszerét, és a kastélyt *térként* értelmezzük, a *kastély* lehet élettér, élvezeti tér és küzdőtér egyaránt. Ennek megfelelően lehet benne *lakni*, *megszállni*, *éjszakázni*, *bált*, *lakomát rendezni*, *vigadni*, *megküzdeni érte*, de lehet látogatóként *nézelődni* is benne. A gyerekek a fogalmazásaikban fel is használják a különböző forгатókönyveket, de az egyes forгатókönyvek használati aránya igen eltérő. Három forгатókönyv használata kiemelkedő mértékű. Ezeket mutatom be a következőkben.

A mádi tanulók közel 60%-ának fogalmazásában a kastélyba belépő gyerek nem kerül kommunikációs kapcsolatba a kastély lakóival, inkább csak az épületben való **haladás** jellemzi, lát, megfigyel, érzékel dolgokat, ezek hatnak rá, befolyásolják a haladás ütemét, de interakció nem alakul ki közöttük.

Mindkét településen a tanulók 35-40%-a beszélget a kastély lakóival. Ezekben a fogalmazásokban az **ismerkedés** forгатókönyve szerint köszönnek és bemutatkoznak egymásnak a szereplők, vagy erről a felszínes kommunikációs szintről továbblépve, a kialakult helyzetet megpróbálják értelmezni, arra keresik a választ, hogy került ide a kastély, a gyerek vagy a lakó.

A debreceni tanulóknak több mint fele az **üldözés-menekülés** forгатókönyvét játsszatja el a szereplőkkel. A kastélyba lépő gyereket betolakodóként fogadják az ott tartózkodó horrorisztikus lakók. A fogalmazások meghatározó eleme a félelem.

A bevezető részben feltett kérdésekre válaszolva a fogalmazások vizsgálata után megállapíthatjuk, hogy a szövegalkotás „tervezetlensége” nem a fogalmi sémára van hatással, hiszen nagyrészt a sémába tartozó elemeket választották a tanulók, hanem a séma azonnal aktiválódó elemei befolyásolják az egész fogalmazás hangulatát és eseményeit. Azt is láthatjuk, hogy a fogalmazások terjedelméhez képest sok részlet aktiválódik, és az eltérések nem nagyon egyediek. A falusi gyerekek fogalmazásaiban nagyobb szerepet játszanak a tudáskeretek, a tárgyak, az állandóság és az esztétikum, a nagyvárosi tizenévesek fogalmi sémái sokkal nagyobb arányú fenyegetettség-érzés és agresszió jelenlétét mutatják.

Irodalom

- Bereiter, C. – Scardamalia, M. 1987. *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kádárné Fülöp J. 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek?* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Petőfi S. J. 2004. A szövegösszefüggést biztosító relációk elemzésének aspektusai
In: Petőfi S. János - Szikszainé Nagy Irma (szerk.) *A szövegorganizáció elemzésének aspektusai. Officina Textologica* 10: 11-23.
- Tolcsvai Nagy G. 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Középiskolások szlenghasználata

Az internet alkalmazása a szleng tanításában

Hajdicsné Varga Katalin

1. Bevezetés

Idei témám szorosan kapcsolódik az elmúlt évi MANYE Kongresszuson Interaktív anyanyelvi órák címen tartott előadásomhoz. Ebben az anyanyelvi nevelésben is használható internetes lehetőségeket mutattam be, különös tekintettel a nyelvészettel foglalkozó honlapokra, linkekre, továbbá azokra a témákra, amelyeknek számítógépes környezetben való feldolgozása révén hatékonyabbá válhat a tanulói önreflexivitás, a saját nyelvhasználatra való figyelés képességének kialakítása. Rövid CD-bemutatót adtam ízelítőt arról, milyen forrás-, kép- és hanganyagot szolgáltathat számunkra az internet egy-egy téma, tananyag összeállításához.

Napjainkban a diákok az ismeretek nagy részét a televízióból, videóból, moziból, az internetről szerzik. Ezek az eszközök hatnak nyelvi és viselkedéskultúrájukra, ezért nem csak fel kell tárnunk azok hatásait, hanem azt is keresnünk kell, hogy a bennük rejlő pozitív lehetőségekkel hogyan tehetjük eredményesebbé az anyanyelvi nevelést. A szleng tanításakor nem elég, ha csak a tankönyvre és a munkafüzetre támaszkodunk: a számítógép, az **internet** ismeretforrásként, szemléltető- és taneszközként való alkalmazásával **ingergazdag, tanulásra serkentő környezetet** teremthetünk.

2. A szleng – „egy nyelvtani kacsintás” a tanulóknak?

A középiskolások beszédének elemzése, szlenghasználatuknak a megértése, „tolerálása” akkor lehet eredményes, ha **tényként fogadjuk el**, hogy **a fiatalok** nem csak használják **a szlenget**, de **szeretik is használni**. Ennek okát több nyelvészeti kutatás eredményéből is kibonthatjuk. Kis Tamás szerint a szleng tekinthető nyelvi kikapcsolódásnak, relaxálásnak; a hétköznapi kommunikációban mindig jelentkezik az emberi közösségekben (Kis 1997). A középiskolai diákság pedig egy olyan közösség, amely ideális terepe a szleng létrejöttének: naponta érintkező, intenzív kapcsolatban álló, azonos tevékenységet végző csoport. Ideális szerveződés egy „helyi” nyelv létrehozásához, amelynek repertoárjában az általánosan használt szlengszavak mellett maguk teremttette speciális szavak és kifejezések is helyet kapnak, sőt többkevesebb előfordulással durva szavak, káromkodások, trágárságok is szerepelnek benne. Egyesek úgy vélik, hogy ez utóbbiak a fiatalok belső tulajdonságait tükrözik, mások a médiából, mint követendő példából eredeztetik használatát. Egy-egy szerveződés nyelvhasználatának főbb indítékait nem tekinthetjük csoportspecifikusnak, hiszen tudjuk, hogy ennek a korosztálynak a viselkedését, a beszédét az életkori sajátosságaik is befolyásolják. Kimutatják az adott csoporthoz való tartozásukat, illetve azt, hogy nem egy másikhoz tartoznak; feltűnni vágnak, el akarnak szakadni a nyelvi normától, vagy éppenséggel meg akarják sérteni azt. A nyelvi deviancia az

identitászavar, az identitáskeresés jele is ebben az életkorban. Ezért mondhatjuk, hogy a diáknyelv eldurvulása ellen felhozott érvek nem teljesen megalapozottak. A durvaság okát nem csak a viselkedési normák be nem tartása, hanem a **nyelvi bizonytalanság** is adja. Nyelvi tényként kell felfognunk ezt, ami nem azt jelenti, hogy figyelmen kívül hagyjuk, hanem azt, hogy alaposan és körültekintően foglalkozunk vele. Tehát a fiatalok nyelvhasználatát vizsgálva (kritizálva), nem szabad megfélemednünk arról, hogy a nyelv a gondolkodás és a társadalom függvényében alakul; hogy a korosztály nyelvhasználatának vulgarizálódását (lásd a média hatásai) **társadalomlélektani okok** idézik elő.

3. A helyes tanári magatartás

A prepubertástól kezdve beszélhetünk a tanulóknál bekövetkező radikális nyelvi elszegényedéstről. Ennek oka egyrészt az, hogy az iskolai tananyag nem épül be az élő nyelvhasználatba, sztereotipizálódik, nyelvi anyagként elidegenül a tanulóktól, másrészt az, hogy növekszik, és uralkodóvá válik a kortárscsoportok szerepének fontossága, ami nagymértékben hozzájárul a nyelvi divergencia fokozásához. Ekkortól (ha eddig még adósak maradtunk vele) **a helyes tanári viszonyulás a segítői magatartás**. El kell fogadnunk a problémákat, meg kell látnunk az értékeket, keresnünk kell az orvoslási lehetőségeket. Az iskola feladata ugyanis a kiegyensúlyozott, autonóm emberek nevelése, amelyben az anyanyelv-pedagógusnak kötelessége, hogy az órai beszélgetések során **bizalommal, empátiával, elfogadással** kövesse, erősítse meg a megszólaló tanulókat (Vincze 2000). Az így kialakított légkörben könnyebben győzhetjük meg a tanulókat arról, hogy a nyelvi sokféleséget megértsék és elfogadják, és beláttathatjuk azt is, hogy az egyéni nyelvhasználat nem korlátlan szabadságot jelent.

3.1 Kompetenciafejlesztés

Az iskolának, a tanárnak feladata, hogy segítse a **kódváltás képességének** a kialakulását. A tanulók váljanak képessé más nyelvváltozathoz tartozó magyar nyelvi szövegek befogadására, értékelésére, tudjanak a nyelvi kifejezések közül választani, azaz mint beszélők a nyelvváltozat megválasztásában képesek legyenek a kommunikációs körülményekhez igazodni. Ehhez **stratégiai kompetenciájukat** kell fejleszteni, amely lehetővé teszi, hogy a kommunikáció sikere érdekében a legmegfelelőbb kommunikációs formákat válasszák, és a kommunikációs zavarokat jelentő problémákat kikerüljék (Antalné 2003). Olyan felkészítést, képességfejlesztést kell végeznünk, amely erre a viszonylagos önállóságra alkalmassá tehet, s egyben a problémáérzékenységet, a **nyelvi finomságok iránti igényt** is alakítja.

3.2 Módszerek, feladatok – az internetes órán

A felülről közelítő, mindent megmagyarázni akaró tanári retorika gátolja leginkább ma is a tanárokat a segítői szerepük kiteljesítésében. Míg a 14 évesek kommunikációs motiváltsága magas, addig a 15-17 éveseknél a szűkszavúság, az alulartikuláltság a tipikus, a minél rövidebb mondatok használata (különösen a fiúknál).

Az internetes órán nem a tudásanyag átadása a **fő tevékenység**, hanem a **beszélgetés**. A munkaformák változatosságával fellazítjuk a merev struktúrát a tanulókőzpontú képzés érdekében. Nagy szerepe lesz a **tanulói fogadókészségnek**, a **motivá-**

ciónak, az önkéntességnek, az egyéni ütemezésnek. Az órai megértés és feladatmegoldás csökkenti a túlterheltséget (az otthoni tanulás kiváltása). Módszerünk a **tanulók aktív részvételén** alapul: A) pontos fogalomkialakítás, - megbeszélés, B) példák keresése: a) tanári segítséggel, b) egyéni kutatással, C) a gyűjtött példák feldolgozása.

A **differenciált foglalkoztatásra** is kedvező alkalom nyílik, az érdeklődő tanulók böngészhetnek a magyar és az idegen nyelvű keresőprogramokban, szakirodalmat olvashatnak, vagy további anyagot gyűjthetnek.

3.3.1 Szleng – kutatás az interneten

A kutatást a Nyócker című gettórajzfilm honlapján végezzük. A díjnyertes filmben a budapesti dzsungel, a VIII. kerület néhány csoportjának életébe pillantunk bele, megismerjük a csoportok tagjainak életharcát, túlélési harcát és taktikáit, törekvéseit, identitását adó ellenség- és önképét. A magyar társadalom nagy „szelete” van itt jelen: cigányok, magyarok, kínaiak, arabok; felnőttek, fiatalok, gyerekek; a cigány Ricsi és a magyar Julika szerelme (Rómeó és Júlia, West Side Story stb.); piti kis bűnözők, korrupt rendőrök, szegények és gazdagok. Fő céljuk a pénzszerzés, a gazdaggá válás; a szerelmeseknek azért, hogy egymáséi lehessenek.

A honlapon írott, zenei, képanyag, videóklipok találhatók. A különböző anyagok részletesen ismertetik a szereplőket, tulajdonságaikat, sokszor a saját nyelvhasználatuk kifejezéseivel mutatják be őket.

Olvashatjuk a rendezők, a közreműködők gondolatait, véleményét a világról, a különböző csoportokról, a film létrejöttének nehézségeiről, az alkotás folyamatáról, a film fogadtatásáról.

A gyűjtéshez nagy mennyiségű szöveget kapunk a fórum hozzászólóitól, a levelezési listáról.

Például 1. – goateelalipapi írta:

(akinek van penze, annak nacceru kis tool, de azer\\' nem a legjobb) ...a \\'de azért nema legjobb\\' engen nagggyon érdekelne. Vagy zokni vagy, vagy annyira igényes mint én, bármiben. Utóbbi esetben biztos jó okod van fikázni az Aliast-t és el tudod mondani mi és miért nem tetszik bene ellenbenazzal amit favorizálsz. Én annyi tudást láttam így NEM animátorként az Alias-ban, mint amit máshol nem annyira. Nem animáció-készítésből élek, de egy olyan területen babrálok, ahova vér-profí animátorok kellenek. Nem a film-ipar, csak a \\'második, a játék-ipar.... Szóval, a gyakorlatban, Te mindt animátor (ha jól gondolom), nagyon boldoggá tudnál tenni, ha beszélnél vagy írnál nekem konkrét, hardcore dolgokról az animációs programokkal kapcsolatban. Hát, fiatalok Titeket ez az egész kurvára nem érdekel, de túlélitek. Nyócker nem rossz csak gagyi. Erőltetett, utánérzés, ugyan akkor zseniális technikával nagyon-de-nagyon kafán megoldott és profin elővezetett ...mi-is...alkotás. Kb. olyan gyenge poénok vannak itt, mint a Magyarvándor-ban. Az is gyenge. De mindez az én privát véleményem, amúgy ez az alkotás ÉRTÉK, amit nagyon-denagyon sok film NEM képvisel. Nyócker lesz 10 év múlva, viszont nemmtudomkimijehaha-c. film már most sincs meg, pedig post met a mozikba. Tudod melyekre gondolok, amiben a ház faláról lógtak le. Tudod, az izé

isjáttszott benne, a nemtudomki! Na az, az az a nem tudommelyik milyen film. Vagy rajzfilm volt. Nem tudom. Nem is volt? ...na ennél talán jobb a Nyócker.

2. – *Na most elég ha valaki fikázza ezt a mesefilmet akkor az vagy rocker vagy egy kifordulós kis köcsög aki nem tudja levezetni a káronkodni valóját máshol!!!! ez a véleményem ha valaki nem tudna írni hívjon fel!!! Akárki értesd akárki és elmagyarázom neki mi JÓ film és a tisztelet egy munka iránt mint amit a NYÓCKER alkotói véghez vittek itt MAGYARORSZÁGON Szám: 0620-9176409 Béke és Tisztelet: Tody!*

Rövid kitérőként beszélhetünk ezek kapcsán az internetes levelezés nyelvhasználatáról is.

3.3.2 A feldolgozás szempontjai

A) **Nyelvészeti:** a) a csoportok és benne az egyének nyelvhasználatának sajátosságai, b) a különböző csoportokra jellemző szavak jellegzetességei, c) e szavak keletkezésének okai, háttere, d) a szavak értékelése, e) a talált szavak rendszerezése (átvétel, jelentésbeli szóalak, szóalkotások), f) mai magyar nyelvváltozatok, g) a kisebbségek nyelvei.

B) **Szociológiai:** a) Mit tudsz a romákról, mennyire ismered a népet, szokásait, kultúráját? b) Kik a bevándorlók Magyarországon? C) Laknak-e lakóhelyeden más nemzetiségűek, miben tér el az életvitelük? D) Mik az együttélés társadalmi normái? Például az alábbi dalszöveget is vizsgáljuk:

Ha harc, hát legyen harc! / Mondd meg, mit akarsz te tőlem, nem bántalak én, / De ha velem kezdesz, hát légy kemény! / Itt a gipsy force, velem az erő, / Kiderül, most kettőnk közül ki lesz a nyerő. / A kerületben én vagyok a leggógysabb csávó, VÍÍÍGYÁZZ! / Úgy szétvágatlak én téged bármikor és bárhol. / Szólj bátran a csapatodnak, hisz úgyis kapni fogtok, VÍÍÍGYÁZZ! / Bemutatjuk most nektek az igazi roma boxot. (LL Junior: Vigyázz! - részlet -)

3.3.3 A megbeszélés szlenghasználatra vonatkozó kérdései

- A) A szavak esztétikai értékelése
- B) Hogyan értékeljük ezeket a szlengszavakat a társadalmi használhatóság szempontjából?
- C) Milyen nyelvi cselekvéseket végzünk a szlenggel?
- D) Hogyan fejezi ki a szlengbeszélő az igazságot?
- E) Milyen a szlengbeszélő viszonya a nyelvi rendszerhez?
- F) Milyen beszédstílusban fordul elő a szleng?
- G) Mi a szlenggel történő kommunikáció célja?
- H) Milyen fajta gondolkodásmód tükröződik a szlengben?
- I) Milyen a szlengbeszélőnek a beszéd témájához való viszonya? (Vö. Kövecses 1997.)

3.3.4 Más csoportok szlengjei

A többszemponútú feldolgozást szolgálják a keresés eredményeként talált különböző csoportok szlengszavainak, -kifejezéseinek bemutatása, magyarázata.

A Google keresőben például többek között a következőket találjuk: barlangász, katonai, IRC, munkahelyi, kerékpáros, vasutas, drog, word, íjászat, politikai, taxis, baseball szleng.

4. Összegzés

Az internetes órákon is tekintettel kell lennünk arra, hogy a megoldandó feladatok akkor hatékonyak, ha mindenkor figyelemmel vannak az életkori sajátosságokra és az adott szociokulturális kör igényeire, ha érdekesek, megfelelő mértékben motiváló hatásúak, ha a mindennapok gyakorlati problémáinak megoldására, azok enyhítésére irányulnak, ha nem nélkülözik a játékosságot, a humort. Az ismereteken kívül adjanak tág teret a kreativitás, az egyéni látás- és kifejezőmód felszínre kerülésére is. A tanárnak pedig a kíváncsi nyelvhasználat pozitív példájaként, segítő-értékelő-korrigáló-megerősítő-elismerő partnerként el kell érnie, hogy valamennyi tanuló érdeklődjék a nyelvi kérdések iránt, hogy keresse a legjobb megoldásokat, a lehetséges variációkat, hogy képes legyen önellenőrzésre, önkorrekcióna, hogy tudjon örülni a sikernek, mind a korrekt-szabályos, mind a szellemes-ötletes, az egyéni jellegzetességeket is felvonultató produkcióknak.

Mindenkori célunk:

Az anyanyelvi nevelés hatásaként [a tanuló] magatartásának, személyiségének alapja lesz, hogy az ember lényege, nagysága és nyomorúsága tükröződik a beszédben. Az emberi beszéd teremti, alkot, épít, de rombolhat és megsemmisíthet is, vagyis egyszerre mutatja meg az ember lehetőségeit és korlátait... A magyar nyelv tárgyának, óráinak feladata: megfigyelni, mi történik olyankor, amikor az egyik ember beszél, a másik meg hallgatja, vagyis azt megtudni, mi az emberi beszéd titka (Galgóczi 2004:34).

Irodalom

- Antalné Szabó Á. 2003. Az anyanyelvi nevelés stratégiái. *Magyar Nyelvőr*. 127: 407-27.
- Galgóczi L. 2004. A nyelv, ha oktat. In: *Stílus és anyanyelv*. szerk. Galgóczi L.-Vass L. Szeged: JGYF Kiadó. 33-54.
- Kis T. 1997. Szempontok és adalékok a magyar szleng kutatásához. In: *A szlengkutatás útjai és lehetőségei*. Debrecen. Kossuth Egyetemi Kiadó. 237-293.
- Kövecses Z. 1997. Az amerikai szleng.
www.mnytud.arts.klte.hu/szleng/szl_kut/01szl_ut
- Vajna T. 2001. „A szleng az, amit a beszélő annak szán”. Válaszol Kis Tamás szlengkutató, nyelvész. *HVG* 2001/2. január 13: 45-46.
- Vincze T. 2000. Attitűd és nyelvhasználat.
<http://oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2007-07-ta-Vincze-Attitud>

Az óvodai foglalkozások anyanyelvi nevelési feladatairól

Kántor Gyöngyi

Az óvodát nevelési intézménynek, míg a különböző iskolatípusokat oktatási intézményekként tartjuk számon. Ennek oka az, hogy teljesen más az alkalmazott módszer és célrendszer, amellyel a gyermekeket egyik, illetve a másik intézményben részesítik.

Tanulmányomban az óvodai kötött foglalkozások anyanyelvi nevelési feladatairól szeretnék beszámolni. Először az óvodai életről adok röviden számot, majd az óvodai foglalkozások kereteit és az óvópedagógusok ezzel kapcsolatos feladatait ismertetem.

1. Az óvodai nevelés törvényi szabályzói

Az óvodák életére két nagyon fontos szabály vonatkozik. Az egyik az 1993. évi LXXIX. törvény a Köznevelésről, a másik pedig a 137/1996. (VIII. 28.) kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.

A köznevelési törvény 24. § kimondja, hogy óvodába a gyermek három éves korától az iskolába járáshoz szükséges fejlettség eléréséig járhat, de maximum hétéves koráig. Az óvodai fejlesztő munka tehát a gyermekek iskolára való felkészítését tűzi ki célul. Ennek megvalósításához egyrészt olyan eszközöket választ, amelyek feltétlenül igazodnak az óvodába járó korosztály életkori sajátosságaihoz, sőt, az óvodások egyéni igényeihez. Másrészt kötelezővé tették a gyermekek óvodába járását öt éves kortól, ezzel is egységesen elősegítve az iskolába lépő gyermekek fejlesztését.

2. Az óvodai nevelés céljai és feladatai

Magyarországon a mai óvoda nem felel meg a kisiskolának – ahogyan az a korai óvodák esetében tapasztalható volt (Vág 1987). Az óvodai nevelésnek az érzelmi, az értelmi és az akarat tulajdonságok kialakításának keretén belül három fő célja van. Az egyik a gyermekek fejlődésének elősegítése, a másik a családi nevelés kiegészítése és a harmadik (a felsorolás egyébként nem jelent rangsort) az iskolába való beilleszkedés zökkenőmentességének biztosítása (Kovács 1984).

Feladatait főleg az iskolaérettség kritériumai határozzák meg. Az iskolaérettségnek három területen kell jelentkeznie: testi, szociális és értelmi fejlettségben.

A testi fejlettség esetén az első fogváltás, a jellegzetes testméret, az érzékszervek fejlettsége, az idegrendszer továbbítása, az agy méretének növekedése, az életkornak megfelelő mozgáskoordináció a kritérium (Szabó 1976).

A szociális érettség tekintetében az iskolaérett gyermekeknél jellemző a kapcsolatteremtésre való igény, a nagyfokú önállóság, az érvényesítés, a feladattudat és a feladattartás képessége (Szabó 1976).

Az iskolaérett gyermek értelmi fejlettségére az emlékezeti stratégiák helyes használata és a konkrét műveleti gondolkodás (Inhelder – Piaget 1967) jellemző (Szabó 1976).

Minden fejlesztési kísérletnek az alapja természetesen a szülőkkel való együttműködés. Egyértelmű, hogy bármennyire is ugyanolyan módszerrel, ugyanolyan feladatokon keresztül próbálja fejleszteni az óvopedagógus a kisgyermeket, azok nem fejlődnek egységesen. Ennek oka egyrészt a gyermekek különböző szintű alapképességeiben, másrészt személyiségükben, harmadrészt a családi háttérükben keresendő.

2.1 Az óvodai nevelés keretrendszere

Az óvodai kötött és kötetlen foglalkozásokon a játék-munka-tanulás hármas tevékenységek mindegyike betölti a saját maga szerepét. A három tevékenység közül azonban a játék az, amely mint fő módszertani szempont átszövi az óvodai életet. A játék, a játékos tanulás és a játékos munkatevékenység az, amely a foglalkozásokat jellemzi (Kovács 2004a).

A következő ábrán az óvodai foglalkozások kereteit ábrázoltam.



1. ábra

Az óvodai foglalkozások keretrendszere

A foglalkozások alapján a derűs és családias atmoszféra, a pozitív élmények, az óvodai foglalkoztatóterem ingergazdag környezete (lásd az ábrán AZ ÓVODA címszót) segíti elő a gyermekek információszerzési folyamatainak hatékonyságát.

Az óvodai foglalkozásokra közvetetten, de hat a gyermekek családi mintája. Ezt a mintát, a családban szerzett tapasztalatokat a kisgyermek magukban hordozzák – viselkedési mintáik gyökerei ott keresendők. A tágabb felnőtt, illetve gyermeki minta (rokonok, ismerősök) is közvetetten hat az óvodai foglalkozásokra.

2.2 Az óvodai nevelés didaktikai alapelvei

A gyermekek érdeklődését, kíváncsiságát, az őket körülvevő világ megismerésére való törekvését a sikeres fejlődés érdekében az óvopedagógusoknak kell elősegíteniük, akikhez a gyermekek szorosan és emocionálisan kötődnek is. Ennek a kötő-

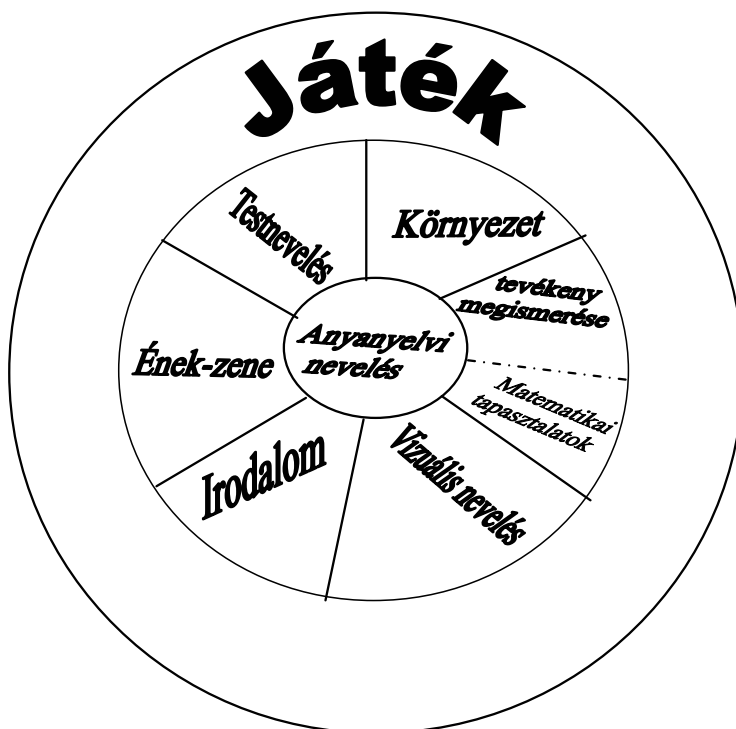
désnek (a bizalmi és együttműködési kapcsolatnak) a hiányában, bármennyire és képesek a gyermekek a verbális üzenetek megértésére, a gyermekek fejlesztése lehetetlen.

Az óvopedagógus és a gyermek között intenzív és dinamikus kapcsolat alakul ki. A gyermek számára az óvopedagógusi minta követendő mintává alakul. Az óvodai foglalkozásokat az óvopedagógus tervezi, vezeti és szervezi. Az ő felelőssége a fejlesztésben elengedhetetlen. Ebben a munkában olyan didaktikai alapelveket alkalmaz, amelyek hatékonyan segítik az életkornak megfelelő ismeretszerzés folyamatát. Ezek az elvek a következők:

1. Az óvoda és az élet kapcsolatának elve;
2. A tudatosság és aktivitás elve;
3. A szemléletesség elve;
4. A motiváció elve;
5. Az érthetőség elve (Kovács 2004b).

3. Anyanyelvi nevelés az óvodai nevelésben

Az óvodai nevelés céljai és feladatai szorosan és harmonikusan összefüggő foglalkozásokon keresztül fejlesztik a gyermekek testi, lelki és szociális képességeit. A következő ábra jól szemlélteti a foglalkozások rendszerét.



2. ábra

Az anyanyelvi nevelés helye az óvodai foglalkozások között

Az ábrán jól látható, ahogy az anyanyelvi nevelés a körök gyújtópontjában található. Ennek az az oka, hogy az anyanyelvi nevelés áthatja az egész óvodai életet – nemcsak a foglalkozásokat.

Az anyanyelvi nevelés szűk értelmezését felhasználva (Kántor 2005) azt mondhatjuk, hogy az óvodai anyanyelvi nevelés – ezen keresztül az óvópedagógusok – feladata a gyermekek nyelvi és kommunikációs képességeinek fejlesztése az élő nyelv normalizált változatának a gyakoroltatásával (Szende et al 1971).

A négy nyelvi kommunikatív képesség, a beszédmegértés, a beszédprodukció, az írás és az olvasás képessége (Nagy 1989) közül az óvópedagógusok fő fókuszterületei a beszédmegértés, a beszédprodukció és az írás- és olvasás-előkészítés. Tekintettel a tanulmány formai kereteire, a következőkben csak a beszédprodukció fejlesztési lehetőségeit ismertetem.

A gondolatközlés eszköze az óvodában is a beszéd, amelynek megfelelő beszédprodukciója elengedhetetlen feltétele a gyermek helyes kommunikációjának. A helyes beszédprodukció alapja az ép beszédszervek, az ép hallószervek, az ép idegrendszer és a beszélő emberi környezet. Ennek a nyelvi kommunikációs képességnek a gyakoroltatását többféle gyakorlat segítségével lehet művelni:

1. Légzéstechnikai gyakorlatok;
2. Artikulációs gyakorlatok;
3. Hangerőváltási gyakorlatok;
4. Gyorsasági gyakorlatok;
5. Időtartam-gyakorlatok;
6. Belső hallást és fonémahallást fejlesztő gyakorlatok (Balogh et al 1992).

Beszéd közben a beszélőnek képesnek kell lennie beszédszerveinek, köztük a hasizomnak vagy a rekeszizomnak a megfelelő működtetésére. Ez utóbbiak biztosítják, hogy a beszélő a beszédhez szükséges levegővel megfelelően tudjon gazdálkodni. Az első gyakorlat során ezt gyakoroljuk, például játékos légzéstechnikai gyakorlatokkal.

Az artikulációs gyakorlattal elősegíthető az óvodás nyelvének, állkapcsának, ajkainak ügyesítése, hogy iskolába lépés előtt valamennyi magán- és mássalhangzót tisztán, hibátlanul ejtse (pl. nyelv- és ajaktornával, hangutánzó szavak utánmondásával). Ezek a gyakorlatok megerősítik a száj és a nyelv körüli izmokat.

Óvodáskorban jellemző, hogy sok gyerek nem tudja megfelelően használni hangerejét. Vagy túl hangosan vagy túl halkán beszél társaihoz. A hangerőváltási gyakorlatok célja az, hogy a gyermek a beszélgetési helyzethez mértén növelje, vagy csökkentse hangerejét. Itt is fontos, hogy az óvónő jó mintát adjon a csoportjának. Ezt a gyakorlatot például mondókákon jól lehet gyakorolni. Az óvónő egyszer elmondja közepes hangerővel, halkán, suttogva, némán, hangosan.

A negyedik gyakorlat az artikuláló szervek gyors működését segítik elő. Fejleszti a zöngés- zöngétlen mássalhangzók megkülönböztetését hallás útján. Ez leginkább a nagycsoportban gyakorolható, mert ott már ismernek a gyerekek nyelvtöröket, amelyeket gyorsan is el tudnak mondani. Ehhez a gyakorlathoz a ráhangolódás érdekében légző és artikulációs feladatokat kell végezni.

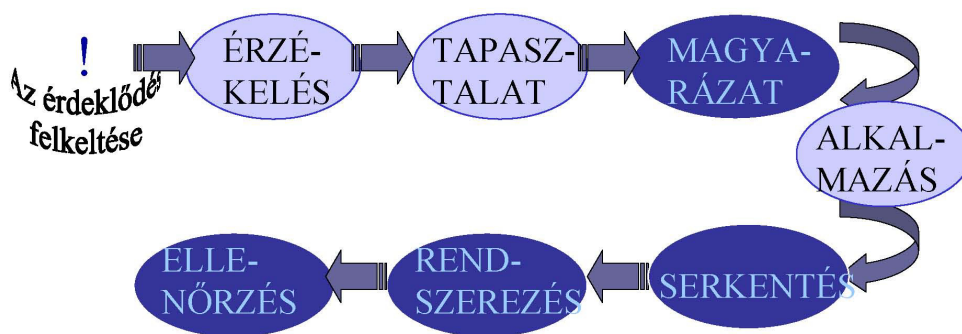
Az időtartam-gyakorlatok a helyes ejtés, majd az iskolában a helyesírás megalapozását szolgálják. Az ehhez kapcsolódó feladatok célja az, hogy a gyerek a későbbiekben meg tudja különböztetni a beszédhangok hosszúságát és rövidségét. Ezt többek között szópárok mondásával lehet fejleszteni.

A mindennapok során az ember sok látható, hallható jellel találkozik. Sok változata van a hangnak, ami üzenetet közvetít számunkra. A belső hallást fejlesztő játékok célja az óvodában az üzenetet közvetítő hangok felismerése, a hangok megkülönböztetésének gyakorlása. Az óvodára jellemző a gyerekzsivaj, éneklés, mondókázás, különféle tárgyak, állatok hangutánzása, tapsolás. Az otthoni környezetre a rádió, televízió, mosógép, porszívó, csengetés a jellemző hangforrás. Ezekkel a gyakorlatokkal kiszűrhetők a rosszul halló gyerekek. Ilyen feladat az, amikor a gyermeknek meg kell mutatnia, hogy milyen irányból jött egy hang.

A fonémahallást fejlesztő foglalkozások célja az óvodában a beszédhangok felismerésének, megkülönböztetésének, helyes kiejtésének gyakorlása (Balogh et al 1992).

4. Az információszerzés folyamata az óvodában

Az óvodában a gyermek folyamatosan információkat szerez. A következő ábrán az információszerzés folyamatát ábrázoltam és ezen keresztül mutatom be az óvópedagógus anyanyelvi nevelési feladatait.



3. ábra

Az információszerzés folyamata az óvodában

Az **érdeklődés felkeltése**: érdekes, életszerű feladat vagy tevékenység bemutatása, beszélgetés kezdeményezése egy témáról. Az óvópedagógus feladata a kérdezés, a témafelvetés, a rávezetés.

A gyermek figyelmének felkeltése után érzékeli (**érzékelés**) a helyzetet és érzékszerveit használva megérti a kérdéseket, a témát. Válaszképpen tevékenységbe kezd (**tapasztalat**) vagy esetleg passzív marad. Ebben az esetben az információszerzés folyamata megszakad. A **tapasztalat** során a gyermek tevékenykedik, és további tapasztalatokat szerez. Eközben az óvópedagógus tevékenysége a szemléltetés vagy új probléma felvetése. A **magyarázat** kapcsán az óvópedagógus elemzi a tényeket, összehasonlít, általánosít, kérdéseket tesz fel. Az óvópedagógus nyelvi tevékenységeit a tiszta, artikulált beszéd, a választékos szókincs, a szabatos kifejezőmód, a társalgás szabályainak betartása kell, hogy jellemezze.

Az **alkalmazás** során a gyermek aktiválja eddig megszerzett, illetve az adott új tevékenységhez kapcsolódó tudását és a résztevékenységeket többször megismétli.

Az óvopedagógus részéről semmiféle kényszer, gátlás, bírálat vagy gúny nem kísérheti az információszerzés folyamatát.

A **serkentés** óvopedagógusi nyelvi megnyilvánulásai a biztatás, a helyeslés, a dicséret és a jutalom.

Rendszerezéskor sor kerül a tények összegzésére, az ismételésre, esetleg a magyarázat megismételzésére. Ez akár a gyermekek feladata lehet óvopedagógusi segítségével, vagy végezheti az óvopedagógus is.

Az **ellenőrzés** az óvopedagógus feladata, amely megvalósulhat azonnal vagy más alkalommal a tevékenység újragyakoroltatása által, vagy visszakérdezés formájában.

5. Összegzés

A mai felgyorsult világban az óvodai anyanyelvi nevelés szerepe jelentős mértékben megnőtt, mert szülőknek általában nincs idejük eleget foglalkozni a gyermekekkel. Az óvopedagógusok szerepe, példamutatása (mind beszédjükben, mind viselkedésükben) az egyik biztosító az óvodások iskolaérettségének.

Irodalom

- Balogh Zs. – Becsei, Jné – Dancsóné Kasznár M. – Vargáné Santa M. 1992. *Nyelvi, kommunikációs nevelés az óvodában*. Békéscsaba: Békés Megyei Képviselőtestülete Pedagógiai Intézete.
- Inhelder, B., Piaget, J. 1967. *A gyermek logikájától az ifjú logikájáig: A formális műveleti struktúrák kialakulása*. Budapest: Akadémiai.
- Kántor Gy. 2005. Az anyanyelvi nevelés helye és korszerű feladatai. In: B. Nagy Á. – Szépe Gy. (szerk.) *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.* Iskolakultúra-könyvek 29, 110-115.
- Kovács Gy. 2004a. *Óvodapedagógia*. Debrecen: KLTE.
- Kovács Gy. 2004b. *Óvodapedagógiai példatár*. Debrecen: KLTE.
- Kovács Gy. (szerk.) 1984. *Óvodapedagógia*. Kézirat. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Nagy J. 1989. *Articulation of Pre-school with Primary School in Hungary: An Alternative Entry Model*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education. 184.
- Szabó P. (szerk.) 1976. *Iskolás lesz a gyermekünk*. Budapest: Gondolat.
- Szende A. – Hernádi, S. – Szépe Gy. – Takács E. – Temesi M. 1979: Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének tervezete. In: Szépe Gy. (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Budapest: Tankönyvkiadó, 15-35.
- Vág O. 1987. *Az óvodai nevelés kialakulása*. Budapest: Volos Kiadó.

Források

1993. évi LXXIX. törvény a Köznevelésről
- 137/1996. (VIII. 28.) kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.

A megkésett beszédfejlődés következményei az iskolában

Lendvainé Décsy Kornélia

1. Előzmények

A gyermekkori beszédzavarok többsége anyanyelv-elsajátítási zavar, de előfordulhatnak nem elsajátítási, hanem szerzett beszédzavarok. Ahol felmerül bármelyik szükséges készség működési zavara, kialakulatlansága, nélkülözhetetlen a fejlesztő terápia.

A legfontosabb kérdések:

1. Az óvodáskori terápiák (mozgás-, zene-, rajzterápia) milyen mértékben segítik az iskolai tanulást?
2. Szükséges-e további iskolán kívüli fejlesztés?
3. Segíti-e az iskolai írás-, olvasástanulást a logopédussal végzett korábbi betűtanulás?
4. Mennyiben befolyásolja az iskolaválasztás a megkésett beszédfejlődés okozta hátrányok legyőzését?
5. Örömet jelent-e a gyermek számára az olvasás?
6. Lehetséges-e, hogy az előre megjósolt tanulási nehézségek nem következnek be?

Lili Bécsben született, 1997. augusztus 21-én. Születése után a család visszaköltözött Magyarországra. A szülők kétnyelvűek, de a gyermekeket, Lilinek van egy bátyja, csak magyarul tanítják. A kislányról korán kiderült, hogy beszédfejlődése nem megfelelő ütemben zajlik. Az édesanya mindent elkövetett annak érdekében, hogy kiderítse az okokat, és hogy azokat, szakemberek segítségével, minél előbb korrigálják. A gyermek óvodás korában különféle fejlesztő terápiákon vett részt, melyek meggyorsították beszédfejlődését, segítették a dominancia kialakulását. Sokáig problémát okozott számára a bal és a jobb oldal megkülönböztetése, ebben elsősorban a mozgásterápia hatására jelentkezett javulás. Mindig szeretett rajzolni, jól bánt a színekkel. Ritmusérzéke jó, mozgása ügyes.

Már az óvodában járt logopédiai foglalkozásokra. Szerencsés egybeesés, hogy az iskolában is ugyanaz a logopédus foglalkozik a gyermekkel, aki korábban. Lili most másodikos. Logopédusa a következőket írja róla:

„Lili az 1. osztályban ügyesen megtanult olvasni, olvasástechnikája megfelelő. (Néha betűtévesztések előfordulnak.) A szavak, mondatok megértése kialakult, az összefüggő szöveg megértése még fejlesztést, gyakorlást igényel.

Szavakat, mondatokat tollbamondás után leír. Időtartamhibák, tagolási problémák előfordulnak. Beszédészlelési, beszédértési nehézségei még adódnak. Szóbeli utasításokat nehezen követ, a szóban megoldandó feladatok megriasztják. További fejlesztést igényel a verbális figyelem, az emlékezet, a szókincs és a mondatalkotás terén.

További eredményes haladása érdekében az iskolában hetente háromszor logopédiai órán vesz részt.”

Lilit először 2004. januárjában vizsgálta meg a *Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság*. A diagnózis: „Megkésett beszédfejlődés, beszédészlelési elmaradás, tanulási nehézség, veszélyeztetett.”

A bizottság véleménye: „Beszédészlelése, verbális és vizuális memóriája, beszédképzése, szótalálása, beszédértése elmarad az életkori szinttől. Vizsgálat közben lassan, de folyamatosan teljesít. Kommunikációt nem kezdeményez, de a kérdésekre válaszol. Válaszai szükséztűak. Aktív szókincse passzív szókincsénél kisebb.”

A második szakértői vizsgálatra 2005. októberében került sor. A bizottság a közoktatásról szóló többszörösen módosított 1993. évi LXXIX. törvény 30. § (9) bekezdése értelmében a tanuló sajátos nevelési igényű, logopédiai osztályban folytathatja tanulmányait.

Javaslat:

- számonkérésnél és feladatvégzésnél biztosítsanak számára több időt;
- részesítsék előnyben a szóbeli számonkérést;
- a tanulmányok végzése során tegyék lehetővé segédeszközök használatát;
- a tanítás - tanulás - számonkérés folyamatában részesüljön méltányos elbírálásban;
- részesüljön logopédiai megsegítésben.

2. Vizsgálatok

A következőkben bemutatom a bizottság előtt elvégzett GMP-teszt eredményeit.

2.1 Mondatazonosítás zajban (GMP 2)

A teszt 10 zajjal elfedett mondatot tartalmaz. Elsősorban a beszédértés akusztikai szintjének vizsgálatára használatos. A gyermek feladata a zajban elhangzott mondatok azonnali ismétlése. 7 éves kortól valamennyi mondatot hibátlanul kell(ene) ismételni.

A mondatok:

A sütemény nagyon finom volt. A rádióban zene szól. Terítsétek meg az asztalt! A repülőgép most szállt le. Menjünk holnap kirándulni? Az őzikét kergeti az oroszán. Rakjátok össze a játékokat! A strand ma be van zárva. Ki akar lemenni vásárolni? Tavasszal sokat esik az eső.

Időpont	Teljesítmény %	Elvárt %
2004. január	70%	90%
2005. október	80°%	100%

Hibák:

A repülőgép most szállt le. Helyette: **állt le.**

Menjünk holnap kirándulni? Helyette: **Megyünk...?**

Mindkét hibája a mondat igei állítmányának „félrehallásából” ered.

2. 2 Szóazonosítás zajban (GMP 3)

A szófelismerés vizsgálata fontos az akusztikai – fonetikai szintek működésének megismerésében. A szófelismerést 10 zajjal elfedett értelmes szóval végzik.

Időpont	Teljesítmény %	Elvárt %
2004. január	70%	100%
2005. október	100°%	100%

(A szavak: oroszlán, meggy, csillag, kendő, szita, csörgőkígyó, eper, száj, étterem, ablak)

A GMP 2 és a GMP 3 eredményének összehasonlításában megállapíthatjuk, hogy Lili szóazonosítása hibátlan, de mondatazonosításában két hibát vétett. Gósy Mária szerint ez azt jelenti, hogy elmaradás tapasztalható az életkornak megfelelőitől.

2. 3 Szűk frekvenciás mondatok azonosítása (GMP 4)

A feladat a beszédészlelés fonetikai szintjének a vizsgálatára szolgál. A hallott mondatokat a gyermeknek vissza kell mondania.

A mondatok:

A vonat nyolc órakor indul. Mikor lesz az esküvője? A tejfölt a macska itta meg. Kapcsold be a televíziót! A munkások estig dolgoznak. Holnap moziba megyünk. Megint leszakadt a gombod? Dobd a papírt a szemétkosárba! A kulcs a zsebemben van. Télen a medvék a barlangjukban alszanak.

.Időpont	Teljesítmény %	Elvárt %
2004. január	100%	100%
2005. október	80°%	100%

Hibák:

*Mikor **lesz** az esküvője?* Helyette: *Mikor **volt** az esküvője?*
*A **tejfölt** a macska itta meg.* Helyette: *A **tejföl** a macska itta meg.*

A mondatok visszamondásában fény derül a gyermek beszédészlelésében a fonetikai, akusztikai feldolgozásra. Az első hiba az igei állítmány idejének megváltoztatása, a második a tárgyrag elhagyása.

2. 4 Gyorsított mondatok (GMP 5)

Az elhangzó mondatok sebességét mesterségesen, géppel 25%-kal növelték. A 10 mondat átlagos tempója 14 hang/s, tehát valamivel gyorsabb a köznyelvi beszédtempónál. A mondatok jelentése tudatosan meghaladja az életkornak megfelelő ismereteket. Választ kaphatunk arra, hogy a gyermek képes-e az asszociációk bizonyos mértékű kizárására.

A mondatok:

*Az irigység rossz tulajdonság. Őt is beidézték a tárgyalásra? A forgalmat rendőrök irányítják. Ne gyártsatok selejtet! A galamb a szabadság jelképe. A katonák felesküdték a zászlóra. Ki akart számot adni a munkájáról? Átkokat szórt mások fejére. Gyorsan megittatták az állatokat. Fejtsétek ki a véleménye-
teket!*

Időpont	Teljesítmény %	Elvárt %
2004. január	40%	90%
2005. október	60%	100%

Hibák: Az irigység rossz tulajdonság. Helyette: Az ínség rossz tulajdság.

Hasonló hangzású szóalakkal helyettesítette a szavakat.

Két mondatot egyáltalán nem tudott elismételni: *A katonák felesküdték a zászlóra. Átkokat szórt mások fejére.* Valószínűleg nem értette a mondatokat. Az utolsó mondatban pontatlanul ejtette az első szót:

Fejtsétek ki a véleményeteket! Helyette: *Fejsétek ki a véleményeteket!*

2. 5 A vizuális észlelés vizsgálata (GMP 7)

A teszt a szájról olvasás információinak felhasználását vizsgálja a beszédfeldolgozáskor. A gyermeknek 10 állatnevet kell hangosan megismételnie: *macska, orosz-lán, elefánt, mókus, egér, víziló, kenguru, tehén, darázs, liba.*

Időpont	Teljesítmény %	Elvárt %
2004. január	30%	40%
2005. október	30%	60%

A felismert szavak: *oroszlán, elefánt, liba.*

2. 6 A rövid idejű verbális memória vizsgálata (GMP 8)

A rövid idejű verbális memória működése fontos a jó beszédészleléshez, a helyes artikulációhoz, majd az írott nyelv elsajátításához. 12 egy, két, három szótagú szót mond el a vizsgálatvezető a gyermeknek. Vajon hány szót s milyen sorrendben képes ezekből a gyerekek felidézni?

Időpont	Teljesítmény	Elvárt
2004. január	3 szó	5-9 szó
2005. október	4 szó	10 szó

A felismert szavak: *mackó, labda, tojás, hold.*

Az eredeti sorrend: *mackó, óra, szív, cipő, labda, hóember, egér, hal, hold, ház, csónak, tojás.*

2. 7 A rövid idejű vizuális memória vizsgálata (GMP 9)

Fontos a szerepe az írott nyelv betűkészletének az elsajátításában, megtartásában és felidézésében. A feladat 12 színes kép felidézése.

Időpont	Teljesítmény	Elvárt
2004. január	4 kép	5-9 kép
2005. október	5 kép	8-10 kép

A felidézett képek: *csillag, hegedű, rendőr, szék, dinnye*

2. 8 A szeriális észlelés vizsgálata (GMP 10)

Tíz értelmetlen hangsor visszamondása a gyermek feladata, így fény derül a beszédészlelés és a beszédprodukció összefüggésére. Már ötéves korban elvárható a csaknem hibátlan ismétlés.

Értelmetlen hangsorok: *galalajka, zseréb, trunkün, sziszidami, feréndekek, bakögy, menelékej, jacolov, vucsityó, kriszposztyüivan*

Időpont	Teljesítmény %	Elvárt %
2004. január	70%	100%
2005. október	70%	100%

Tévesztések: *siszidami, vucsikó, krispostyüivan*

2. 9 Szókincsaktiválás, szótalálás (GMP 11)

A gyermek aktiválható szókincsének megítélésére szolgáló feladat. Cél annak feltárása, hogy a gyermek az aktuálisan meglévő mentális lexikonjában milyen gyorsan tud tájékozódni. Az alkalmazott módszer: fonetikai asszociáció. A ma- és a ke- szókezdettel kell értelmes szavakat alkotni.

Időpont	Teljesítmény	Elvárt
2004. január	2/1 szó	4/4 szó
2005. október	1/4 szó	4/4 szó

ma-: *mama,*

ke-: *kesztyű, ketyeg, kerek, kefe*

2. 10 A szövegértés vizsgálata (GMP 12)

Az életkornak megfelelő szövegértéshez szükség van az adott nyelvi jelek helyes feldolgozására, az ismeretek alkalmazására, az ok-okozati összefüggések és az időviszonyok helyes felismerésére. Másfél perc hosszúságú rögzített mese után tíz, a megértést ellenőrző kérdés hangzik el.

Kérdés: *Mit főztek a kutyák?*

Válasz: *Levest.*

Kérdés: *Miért küldték a macskát?*

Válasz: *Tejfölt.*

Kérdés: *Miért akartak a kutyák tejfölt tenni az ételbe?*

Válasz: *Ne legyen bűzös.*

Kérdés: *Hol vásárolt a macska tejfölt?*

Válasz: *Boltban.*

Kérdés: *Miért ette meg a macska a tejfölt?*

Válasz: *Azért, hogy éhes volt.*

Kérdés: *Mit mondott a macska, miért nincs tejföl?*

Válasz: *Nem volt a boltban.*

Kérdés: *Miért hazudott a macska?*

Válasz: *Azért, mert a kutya ellensége.*

Kérdés: *Honnan tudták a kutyák, hogy hazudott a macska?*

Válasz: *A tejföl látszott a száján. (Segítséggel.)*

Kérdés: *Hova szaladt a macska a kutyák elől?*

Válasz: *Felszaladt a fára.*

Kérdés: *Miért sütöttek – főztek a kutyák?*

Válasz: *Lakodalmat. (Segítséggel.)*

Időpont	Teljesítmény %	Elvárt %
2004. január	20%	70%
2005. október	80%	100%

Lili többnyire egész mondatokban válaszolt a feltett kérdésekre. Kétszer szorult segítségre a válaszadásban. Megértette a mesét. Azt, hogy a macska és a kutya „ellenségek” már máshonnan tudta, és alkalmazta a válaszban.

2. 11 Kézdominancia-vizsgálat (GMP 13)

Problémamentes fejlődés esetén hároméves korra egyértelműen kialakul a kézdominancia. Ha ez késik, súlyos következményei lehetnek a beszédpercepcióra, továbbá az írott nyelv elsajátítására. Azok az óvodások, akik felváltva használják bal és jobb kezüket (evéskor, rajzoláskor), késleltetik irány-felismerési biztonságuk kialakulását. Náluk bizonytalan a nyelvi elsajátításért felelős agyfélteke. (Az iskolát megkezdett gyermek kezét már nem szabad átállítani.)

A vizsgálatkor síkban és térben történik az ellenőrzés.

Liliről ma már kijelenthető, hogy **jobbkezes és jobb szemes**. Nagycsoportos óvoda korában még voltak iránytévesztései. Én is tanúja voltam a mozgásterápiai foglalkozáson. Az édesanya úgy segített, hogy jobb csuklójára hajgumit húzott. Becsukott szemmel végzett gyakorlatoknál a kislány mindig megérintette a gumit, mielőtt az adott irányba fordult volna.

2. 12 A beszédritmus észlelésének vizsgálata (GMP 14)

A gyermekeknek két verssort kell ritmikusan megismételnie. A teljesítmény értékelése nem százalékosan, hanem **jó, közepes, gyenge** minősítéssel történik.

Időpont	Teljesítmény
2004. január	jó
2005. október	jó

Lilinek jó a ritmusérzéke. Ez már az óvodáskori zene- és táncterápiákon is kiderült.

A vizsgálatok eredményeinek összesítése				
Időpont/ Tesztek száma	2004. január		2005. október	
	Teljesítmény	Elvárt	Teljesítmény	Elvárt
GMP 2	70%	90%	80%	100%
GMP 3	70%	100%	100%	100%
GMP 4	100%	100%	80%	100%
GMP 5	40%	90%	60%	100%
GMP 7	30%	40%	30%	60%
GMP 8	3 szó	5-9 szó	4 szó	10 szó
GMP 9	4 kép	5-9 kép	5 kép	8-10 kép
GMP 10	70%	100%	70%	100%
GMP 11	2/1 szó	4/4 szó	1/4 szó	4/4 szó
GMP 12	20%	70%	80%	100%
GMP 13	-	-	jobb kéz, jobb szem	kialakult dominancia
GMP 14	jó	jó	jó	jó

3. Összegzés

- A tanórán kívüli fejlesztés nagyon fontos, hisz a logopédus átfogó programja nem ér véget az iskolába lépéssel.

- A logopédussal végzett korábbi betű- és írástanulás lényege, hogy a megkésett beszédfejlődéses gyerekek bizonyos előnnyel lépjenek az iskolába, ami magabiztosságot ad számukra.

- A hozzáértő logopéduson kívül nagyon fontos a megfelelő iskola, tanító és módszer kiválasztása: kis létszámú osztály, (15 tanuló), a tanító fejlesztő pedagógus is egyben. Az osztályban Meixner Ildikó módszerét alkalmazzák. A csoportban vannak nagyon jó képességű tanulók, de akad két gyenge képességű is. Rossz tapasztalat, hogy a logopédiai osztályok tele vannak hátrányos helyzetű és magatartási problémával küszködő gyermekekkel. Ők nem azonos bánásmódot igényelnek a megkésett

beszédfejlődésű tanulókkal. A diszfáziás gyerekek szerényebbek, visszahúzódóbbak, bizonytalanabbak. Nagyon fontos számukra a tanító személyisége. Szigorúan követik az utasításait. A dicséret megsokszorozza eredményeiket. A szülők a fentiek figyelembevételével választottak iskolát és osztályt a kislánynak.

- Lili számára öröm az olvasás. Néha gondja van a szövegértéssel, de a márciusi felmérője hibátlanul sikerült. A mondatalkotásban van egy kis lemaradás. Helyesírása jó, olvasási tempója megfelelő.

- Az összes fejlesztésben a logopédus munkája a legfontosabb, illetve a logopédus és a szülő együttes munkája vezet sikerhez, s így a prognosztizált tanulási veszélyeztetettség sem törvényszerű, hogy bekövetkezik.

Irodalom

Gósy Mária, 2000. *A hallástól a tanulásig*. Budapest, Nikol Kft.

Gósy Mária, 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris Kiadó.

A hallás utáni szövegértés

Raátz Judit

A szövegértés fejlesztése, különféle mérése az anyanyelvi oktatásban az utóbbi években igen fontos és kiemelt szerepet kapott. Elég itt a megújult érettségi vizsga követelményire, a különféle nemzetközi és hazai mérésekre, a számos szövegértés-fejlesztést ígérő kiadványra, illetve a NAT-ban megfogalmazott általános követelményekre, a Magyar nyelv és irodalom műveltségterület fejlesztési feladataira utalnunk.

A NAT-ból származó általános és tantárgyspecifikus követelményeket megvizsgálva látjuk, hogy valóban kiemelt feladatként szerepel a hallott és az olvasott szövegértés fejlesztése. E kompetenciák előtérbe kerülése csak üdvözlendő, hiszen ezek a készségek a tanulási, az ismeretszerzési folyamatnak is részei. Ezért a szövegértés fejlesztése, a szövegértési készség kialakítása, a szövegekkel végzett bármilyen tevékenység a tanulás minden szintjén meghatározó tényező.

A különféle tanterveket, anyanyelvi tankönyveket, egyéb segédkönyveket átnézve, megállapíthatjuk, hogy az olvasott szöveg megértésének fejlesztése jóval több feladatban szerepel, módszertanában kidolgozottabb, mint a hallás utáni szövegértés. Ahhoz, hogy a hallás utáni szövegértés fejlesztésének módszertanát, a fontosabb gyakorlattípusok meghatározását felvázolhassuk, mindenképpen először meg kell vizsgálnunk azt a kognitív folyamatot, amely a beszédészlelés, a beszédpercepció során létrejön az egyénben.

1. A hallás utáni szövegértés sémája

A beszédmegértés folyamatának leírására igen sokféle elmélet és séma készült mind a kognitív pszichológia, mind a pszicholingvisztika területén. Legyen szó bármelyik modelltől (motoros-modell, aktív-passzív modell, globális megértés modell, kohort modell, interaktív modell, Ellis és Young szófeldolgozási modellje) minden esetben arra a következtetésre jutunk, hogy a beszédmegértés igen összetett, kognitív folyamat, amelynek alapvető elemeit, meghatározó tényezőit mindenképpen ismernünk kell ahhoz, hogy az iskolai oktatásban, a gyerekek hallás utáni szövegértésének fejlesztésében olyan hatékony gyakorlatokat tudjunk alkalmazni, amelyek valóban sikeresek, fejlesztőleg hatnak.

A sokféle modell között az iskolai oktatásban a leginkább eredménnyel használható a beszédmegértés hierarchikus felépítésű modellje (Gósy 2005: 147-9), amely nem áll meg a tisztán nyelvi szintek és a jelentés alkotóegységeinek egyedüli számbevételénél, hanem az értelmezéshez, vagyis a valódi megértéshez szükséges felsőbb szintet, az asszociációk szintjét is figyelembe veszi. Hangsúlyt helyez az információk tárolásának folyamatára, valamint a beszédmegértési folyamat visszacsatolásaira is. A felsőbb szintek szükség esetén korrigálhatják az alsóbb szintek elemzési eredményeit. A szintek és egymáshoz kapcsolódásuk a következő:



1. ábra

A beszédmegértés hierarchikus felépítésű modellje

A beszédfeldolgozás a hallási elemzéssel indul, amelyet a felismerés, a beszédészlelés és beszédmegértés szintjei követik. A beszédmegértés szemantikai szintje visszahat a beszédészlelésre és a szintaktikai műveletekre, illetve ez utóbbi a beszédészlelés szintjeire is hatással van. Azt, hogy egy-egy elhangzott szó, üzenet azonosítása, felismerése hogyan történik meg, számos elmélet, modell próbálja leírni. A lehetséges sokféle modell valójában két nagy irányzatra osztható: a **moduláris** és az **interaktív** hipotézisekre. A moduláris modellek lényege, hogy a lexikális hozzáférés folyamatában a műveletek nincsenek kapcsolatban, sokszor egymás mellett, modulokban, elkülönülő szinteken jönnek létre az egyes műveletsorok. Ezzel szemben az interaktív leírások szerint a műveletek állandó kapcsolatban vannak, lehetőség van az együttműködésre, korrekcióra.

A beszédmegértést, a hallás utáni szövegértés folyamatát vizsgálva nem hagyhatjuk figyelmen kívül a **nyelvpedagógiában ismert háromszintű beszédértési** modellt sem (Bárdos 2003), mely alapjában véve az előbb ismertetett hierarchikus beszédértésmodell lényeges elemeit tartalmazza, illetve azt kiegészíti a kommunikációs helyzet meghatározó és befolyásoló tényezőivel. A háromszintű modell is hierarchikus szintekből épül fel. Az első szint a nyelv teljes ismeretének szintje (systemic knowledge), melyet a fonológiai, szemantikai és szintaktikai ismeretek egybefonódása jellemez. A második a szituáció ismeretének szintje (contextual knowledge). A szituáció az, amelyet a beszéd maga teremt, egyrészt a beszéd fizikai környezete, amelyben az elhangzik; másrészt beletartozik azon információk összessége is, amelyek a beszéd kezdetéig elhangzottak. A harmadik a háttérismeretek szintje (schematic knowledge), melynek része a világról való tudás, a szociokulturális ismeretek, a sémák (tények, tapasztalatok) és a foratókönyvek (események elképzelt lezajlása, sora).

Az elemzés indulhat alulról felfelé (a nyelvi szintektől) vagy felülről lefelé (a háttérismeretek szintjéről). A gyakorlott nyelvhasználóknál azonban a két irány szimultán működik, azaz az aktuálisan hallott szöveghez egy időben társul a saját ismereteinek halmaza. A hierarchikus modellben ez a szint az asszociációk szintjét jelenti.

↓	1. Háttérismeretek szintje	
↓	(sémák, forgatókönyvek)	↑
↓	2. A szituáció szintje	↑
↓	(fizikai helyzet és a szöveg teremtette helyzet)	↑
↓	3. Nyelvi jelenségek szintje	↑
	(fonológiai, szintaktikai, szemantikai szint)	↑

2. ábra*Háromszintű beszédértési modell***2. A hallásértés fejlesztésének lehetőségei az anyanyelvi órákon****2.1 A felmérések tanulságai**

Felmerül a kérdés, hogy milyen módszerekkel, illetve milyen mértékben van szükség az anyanyelvi hallásértés fejlesztésére. Az, hogy e készség tervszerű, tudatos fejlesztése is szükséges, semmi se bizonyítja jobban, mint azok a felmérések, amelyek a GMP12 altestet felhasználásával készültek. Így érdekes adatokkal szolgál Vanconé Kremmer Ildikó (2002), aki 11-18 éves magyar-szlovák kétnyelvű gyerekek körében, több éven keresztül követéses felmérést végzett. A kétnyelvű gyerekek eredményeit egy magyarországi kontrollcsoporttal is összevetve az alábbi megállapításokat tette:

Az életkornak a szövegértés fejlődésében nagy szerepe van, de ha csupán az életkor növekedésétől várjuk a szövegértési szint javulását, e folyamat lassú és elhúzódó lehet. A jónak mondható szövegértési szintet az érettségiző korosztály érte el, s az összefüggések felismerésének biztonsága még ebben a korosztályában sem mindenkinél megfelelő. Az egyéni teljesítményeket is figyelembe véve a spontán fejlődés – valószínűleg nagyon eltérő egyéni háttérrel feltételezve – van, akinél megfelelő, de van, akinél a szövegértési szint stagnálása figyelhető meg. Mindezek azt mutatják, hogy az egyéni fejlesztés a gyöngye szövegértést mutató diákok esetében döntő fontosságú, [...], s az egyéni fejlesztésre nagy hangsúlyt kell fektetni. (Vanconé 2002: 75).

Hasonló következtetésre jutott Simon Orsolya (2001) is, aki 71 ötödikes és 57 hatodikos veszprémi kisdíák körében, szintén a GMP12 tesztcsomag egyik altestjével (Varkocs György halála) vizsgálta a hallás utáni szövegértést. A megkérdezett diákok eredményei megfeleltek, sőt bizonyos mértékben jobbak is voltak, mint az adott korosztály átlaga. A fiatalok többet, míg a nagyobbak kevesebbet hibáztak. A hibás válaszok – érdekes módon – azonos kérdésekben történtek. Figyelemre méltó és elgondolkodtató, hogy a diákok azokban a kérdésekben hibáztak, ahol a beszédmegértés felsőbb szintjeit, vagyis a következtetések levonását, az összefüggések megértését kellett volna mozgósítaniuk. Ezek az adatok arra irányítják a figyelmet, hogy a szövegértési nehézségekkel küszködő gyerekeket tanulási nehézségek is jellemzik. Si-

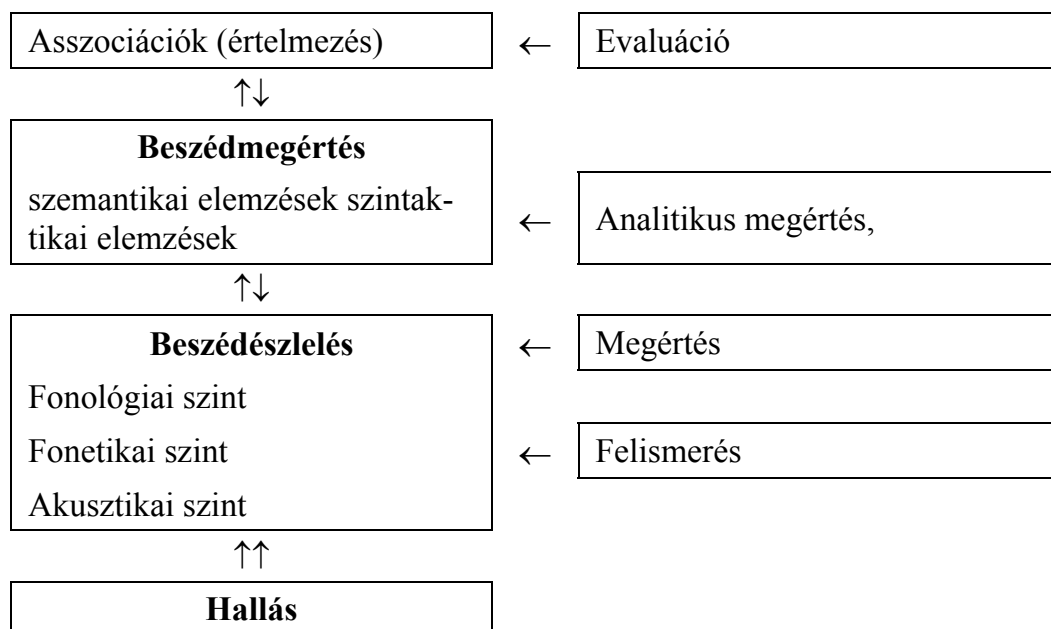
mon Orsolya felmérésben megállapította, hogy a nemek közötti különbség elenyésző, de a jó válaszokat adó 6. osztályosok között több a fiú. Ez a tény azonban a fontos tanulással függ össze, miszerint a fiúk érdeklődési körének jobban megfelel a tesztben szereplő történelmi szöveg, tehát a 12 éves fiúk nagyobb háttérismerete jobban segítette a megértést. A bemutatott két felmérés ugyan kisszámú gyerek körében történt, és a vizsgálat se érintette a hallásértést minden szintjét, mégis az eredmények messzemenően megerősítenek bennünket abban, hogy az anyanyelvi hallásértést is érdemes tudatosan, átgondoltan fejlesztenünk, annak gyakorlattípusait, fokozatait kidolgoznunk.

2.2 Néhány gyakorlattípus az anyanyelvi hallás utáni szövegértés fejlesztésére

Felvetődik a kérdés, hogy milyen módszerekkel, gyakorlatokkal fejleszthetjük az anyanyelvi órákon a hallás utáni szövegértést? Legjobb, ha ehhez az idegennyelvtanítás módszertanát hívjuk segítségül, ahol gazdag, kipróbált gyakorlatai vannak már e készségfejlesztésnek. A sokféle metodikai tipológia közül az anyanyelvi hallásértés fejlesztésre talán a leginkább alkalmazható módszert a német Solmecke (1991) által meghatározott felosztás adja. Az ő metodológiai felosztása jól összeegyeztethető a hallás utáni megértés szintjeivel. Solmecke szerint a megértésnek négy különböző szintje van, és ennek megfelelően oszthatjuk a hallás utáni szövegértési gyakorlatokat csoportokba:

- Felismerés
- Megértés
- Analitikus megértés
- Evaluáció (felmérés, értékelés)

Az alábbi összetett ábra jól szemlélteti ezt a megfelelést:



A beszédmegértés modellje

Solmecke-féle gyakorlattípusok

3. ábra

A beszédmegértés modellje Solmecke gyakorlattípusainak megfeleltetve

a) A felismerés gyakorlatai

Az első csoportba tartozó felismeréses gyakorlatoknak a célja az, hogy a figyelmet a nyelv formális tulajdonságaira irányítsa. Képesek legyenek a tanulók hasonló hangzású fonémákat, morféimákat, szavakat egymástól megkülönböztetni. Solmecke szerint a felismerés a hallás utáni értés alapja. Ilyen típusú gyakorlatok még szép számban előfordulnak a magyar nyelvtankönyvekben, alsó tagozatos olvasókönyvekben (pl. tipikusan idesorolható gyakorlatok a különféle hangok felismerése, jelölése a szavakban: *Jelöld körrel, hogy hányadik hang a szóban a b! Húzd alá azt a szót, amelyikben x hang van!*). Az ide tartozó feladatokban (főleg a későbbi évfolyamokon) azonban már gyakori, hogy az íráskép segíti a megértést. (Pl. Mondókák, kiejtési gyakorlatok.) De ilyen típusú gyakorlatok a szójátékok többsége is: *Folytasd a szóláncot, a kimondott szó utolsó hangjával/szótagjával!*

b) A megértés gyakorlatai

Ide a szakirodalom az olyan típusú gyakorlatokat sorolja, amelyek elsődleges célja, hogy a gyerekek az elhangzott utasításokat megértsék, azokat megfelelően tudják követni, illetve végrehajtani. A mindennapi életben igen fontos ez a szövegértési fok, hiszen a hallott utasításokat számtalan esetben kell követnünk. Az elhangzott utasítás követése, térképen, rajzon az információk követése, adott információ megkeresése, nevek, időpontok egymáshoz rendelése, igaz/hamis állítások, a feleletválasztós feladatok ezt a képességet fejleszthetik. Idesorolhatjuk a kiegészítendő szövegeket, a hallott szöveg tartalmának, egyes adatoknak a felidézését (hely, idő, személyek stb.), információk megjegyzését, megnevezését. A megértés gyakorlataihoz szorosan hozzátartozik a különféle utasítások követése, például testnevelés-, technika-, rajz- stb. órákon. Az anyanyelvi órákon hasznos feladat lehet rajzok készítése utasítás alapján, térképeken útvonalak követése, vagy hibás rajzok, ábrák, térképen jelölt útvonalak javítása a hallott szöveg alapján. Nagyon jó feladatok lehetnek, ha híreket, reklámot, rövidebb rádiós, televíziós jegyzetet, szövegrészletet hallgatnak meg a tanulók, és ehhez kapcsolódóan kapnak feladatokat (pl.: igaz/hamis állításokat, feleletválasztós gyakorlatokat). Készíthetnek a tanulók leírást, elbeszélést úgy, hogy a hozzá kapcsolódó adatokat hallás után gyűjtik össze, vagy egy történet elejét meghallgatva folytatják azt.

c) Az analitikus megértés gyakorlatai

A szövegértés magasabb fokát képviselik az idetartozó gyakorlatok. Itt már nem csupán az adatok, tények megjegyzésén van a hangsúly, hanem a cél a hallott szöveg vagy szövegek fő mondanivalójának a megértése, összehasonlítása más, hasonló szövegekkel, illetve a beszédfunkció, a beszédszándék felismerése, értelmezése. A hallásértésnek ezt a fokát jól fejleszthetjük, ha például több, azonos témájú szöveget hasonlítanak össze a diákok. Jól fejleszthető a megértésnek ez a foka a vita tanításakor is, amikor több nézőpontot kell értelmezni, megérteni, és azokra reagálni. De hasonló készségfejlesztés történik a különféle kommunikációs *interakciós gyakorlatokban* is, legyen az szituatív, szimulációs vagy rögtönzött szerepjáték.

d) Az evaluáció (értékelés) gyakorlatai

Az elhangzott szöveget a tanulónak értékelnie kell, ha szükséges, megvitatnia is. Itt a fő hangsúly azon van, hogy a hallott szövegből kiindulva egy új, reflektáló szöveget alkosson meg. A hallás utáni szövegértésnek ez a szintje a legmagasabb. Itt a szövegbefogadást az egyéni vélemény megalkotása követi. Ennek a szintnek a készségfejlesztése az anyanyelvi órák mellett az irodalom-, a médiaismereti órákon egy-egy mű befogadásakor is történik, de minden egyéb órán, ahol a diáknak a hallott ismereteket kell továbbgondolnia, alkalmaznia, azokra valamilyen módon reagálnia kell.

Igen fontos, hogy az analitikus és az evaluációs gyakorlattípusok esetében mindenképpen figyelembe vegyük a **Dalhaus-féle fázistipológiát** (Kovácsné 2002), mely a hallásértés fejlesztésének módszeres menetét is megadja. Azaz a hallásértést elő kell készíteni a szöveg bemutatása előtt. Ez állhat az érdeklődés felkeltéséből, a szöveg megértéséhez szükséges háttérismeretek bemutatásából, ismeretlen szavak magyarázatából, a szöveg szerkezetének felvázolásából, vizuális, akusztikus impulzusok, motiváció (kép, fotó, rajz, zene), kulcsszavak megadásából. A hallgatás közben, a szövegbefogadásakor intenzív és extenzív hallásértési technikákat (adatok megjegyzése, feljegyzése; kérdésekre való válasz, táblázat, szöveg kiegészítése stb.) is alkalmazhatunk. A szöveg hallgatása után következhet a véleményalkotás, a kérdésekre történő válasz, a történet, a vázlat helyes sorrendjének megállapítása stb.

A szövegértés fejlesztésébe a szövegek hallás utáni megértése mindenképpen beletartozik. Ennek fejlesztése nem csak idegen nyelven fontos, hanem az anyanyelv területén is. A fejlesztés módszertanának kidolgozásában mindenképpen érdemes az idegennyelv-tanítás metodikájában meglévő, alkalmazott elméleteket, módszereket figyelembe vennünk, és azokat az anyanyelvi oktatásban is felhasználnunk.

Irodalom

- Bárdos J. 2003. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Eysenck M. – Keane, M. 2003. *Kognitív pszichológia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gálné Mészáros B. 2002. *A hallás utáni értés fejlesztése*. In: Karacsné et al. (szerk.) 2002. *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Veszprém: Veszprémi egyetemi Kiadó. 255 – 272.
- Gósy M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris.
- Kovácsné Varga É. 2002. *A hallás utáni értés fejlesztésének gyakorlati kérdései*. In: Karacsné et. al (szerk.) 2002. *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Veszprém: Veszprémi egyetemi Kiadó. 239 – 253.
- Simon O. 2001. Ötödik és hatodik osztályosok anyanyelvi szövegértési mutatói. *Iskolakultúra*. 11: 92 – 99.
- Solmecke, Von G. 1993. *Texte hören, lesen und verstehen*. Langenscheidt: Berlin-München-Wien-Zürich-New York.
- Vanconé Kremmer I. 2002. A beszédészlelés és a beszédmegértés vizsgálata magyar-szlovák kétnyelvű gyermekeknél. In: Lanstyák I. – Simon Sz. (szerk.) 2002. *Tanulmányok a kétnyelvűségről*. Kalligram Könyvkiadó. Pozsony.

X. Idegen nyelvek oktatása

Hogyan lesz egy nyelvkönyvből tankönyv? A tankönyvvé nyilvánítás kritériumai

Bikics Gabriella

1. Bevezetés

1.1 A tankönyv fogalma

Kezdő és tapasztalt nyelvtanárok egyaránt küszködnek azzal a problémával, hogyan válasszák ki az adott nyelvoktatási céljaik és körülményeik számára a legmegfelelőbb tananyagot. A hazai tankönyvpiac ugyanis évről-évre számos új tankönyvvel gazdagodik, ezek száma szinte már áttekinthetetlen. Az eligazodásban segít néhány tudományos igényességű munka (pl. Kast 1994, Petneki és Szablyár 1998, Tóth 2002, Zaláné és Petneki 1997), és a választást hivatott szakmailag irányítani a tankönyvvé minősítés folyamata.

A tankönyv szót többféle jelentésben használjuk.

- a) Valamennyi tantárgy esetében: az oktatási folyamatban, annak támogatására használt könyvek, „amelyek műfajilag megfelelnek az elnevezésben jelölt elvárásoknak, tehát valamely tananyag elsajátításának segédeszközei, mert az adott ismeretanyagot valamilyen pedagógiai indokolt rendszerben dolgozzák fel.”¹
- b) Az idegen nyelvek esetében: az új ismeretanyagot bemutató könyv (annak elemlyítésére a hozzátartozó munkafüzet hivatott).
- c) Hivatalosan: a tankönyvbírálaton jó eredménnyel szerepelt, minősített oktatási anyag.

„Tankönyvnek nevezzük azokat a kiadványokat, amelyeket a jogszabályban (2001. évi XXXVII. Törvény, 23/2004 (VIII.27.) OM rendelet) meghatározott hatósági eljárás keretében azzá nyilvánítanak.”² A továbbiakban a tankönyv szót ebben a jelentésben használom.

1.2 A tankönyvvé minősítés folyamata³

A tankönyvvé nyilvánítás folyamata minőségbiztosítás, amit a Tankönyv- és Taneszköziroda szervez tankönyvszakértők felkérésével, és amit jogszabályok határoznak meg. Felelőse a Tankönyv- és Taneszköziroda, ami kezdetben az Oktatási Minisztériumhoz, a közelmúltig pedig a Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.-hoz tartozott, a jövőben pedig az OKÉV fennhatósága alá kerül. Ez várhatóan garanciát jelent majd arra, hogy tartalmukat és módszereiket tekintve az iskolák számára ajánlott tankönyvek és a vizsgakövetelmények össz-

¹<http://www.sulinova.hu/cikk.php?cid=996>. (2005)

² u.o.

³ u.o.

hangban legyenek egymással. A könyvkiadók valamennyi tantárgyból a Tankönyv- és Taneszközirodához nyújtják be bírálatra és engedélyezésre a közoktatás számára kifejlesztett könyveiket.

A jogszabályok előírják, hogy valamennyi iskolai oktatásra szánt könyvet, így a nyelvkönyveket is a tankönyvvé nyilvánítási folyamatban két független szakértő bírál, akiket meghatározott időközönként pályázati úton választanak ki tankönyv-szakértőnek. Az egyik szakértő tudományos-szakmai, a másik pedagógiai-didaktikai minősítést készít meghatározott szempontok szerint. Az elbírálendő nyelvkönyveknek ezeken felül még általános etikai követelményeknek is meg kell felelniük. Pozitív vélemények esetén a kiadványról elmondható, hogy megfelel az előírt kritériumoknak szaktudományos, pedagógiai és kivitelezési szempontból. Amennyiben még adott formai előírásokat is teljesít, akkor felkerül az oktatási miniszter által közzétett hivatalos tankönyvjegyzékre. A tankönyvvé nyilvánított kiadvány egyszerűbb eljárással vehető fel az iskolai tankönyvrendelésbe, és az ára is kedvezőbb.

2. Nyelvkönyvek a tankönyvlistán

A tankönyvlistára egyaránt kerülnek hazai és külföldi kiadású nyelvkönyvek. A tanárok egy része inkább az előbbieket, mások az utóbbiakat választják szívesebben. Mindkét tankönyvi csoportnak vannak előnyei és esetenként hátrányai. Általánosan elterjedtek a nyelvkönyvcsaládok, melyek komplex tananyagcsomagok, egymásra épülő kezdő, középhaladó és haladó tankönyvekkel, munkafüzetekkel, hangkazettákkal vagy CD-kkel, esetleg tesztfüzetekkel, szószedetekkel és tanári kézikönyvekkel. Módszertanilag a kommunikatív koncepciót követik: tanulóközpontúak, cselekedtetőek és problémamegoldásra ösztönzők, változatos munkaformáikkal fejlesztik a szociális képességeket, és egyben interkulturálisak is, hiszen időben és térben eltérő kultúrákat, szokásokat, embereket hasonlítanak össze. Fontos jellemzőjük, hogy adott célcsoport számára (pl. kisiskolások, fiatal felnőttek, szakmai csoportok stb) számára készülnek.

3. A tankönyvbírálat szempontjai

A nyelvkönyvek ugyanolyan szempontok szerint vesznek részt a tankönyvvé minősítési folyamatban, mint bármely más tantárgy tankönyvei. A következőkben ezeket a kritériumokat foglalom össze, és néhány általam kiválasztott szemponthoz megjegyzéseket fűzök.

3.1 Általános etikai követelmények

- Összhangban van az általános emberi normákkal, értékekkel, a humanizmus általános követelményeivel.
- Mentess az egyenlő bánásmód követelményét sértő tartalmaktól.
- Mentess nemzeti, etnikai vallási kisebbségre nézve sértő tartalmaktól.
- Mentess a politikai állásfoglalástól.

(Ezekre az alapvető szempontokra a tankönyv bírálóinak következetesen figyelniük kell, sem aktuális, sem történelmi szövegekben nem fordulhatnak elő a felsorolt tartalmak.)

- Mentés a reklámcélú tartalmaktól.

(Nyelvkönyvek esetében ennek a szempontnak a legnehezebb megfelelni, hiszen az autentikus szövegekben sokszor szerepelnek márkanevek, amelyek kiiktatása a szöveg életszerűségét csorbítaná. Ezért a szövegeket ebből a szempontból nem célszerű vizsgálni, elegendő, hogy a könyv direkt módon ne reklámozzon semmilyen terméket.)

3.2 Tudományos-szakmai minősítés

3.2.1 A tartalom szakmai hitelessége, pontossága.

- Szakszerű, általánosan elfogadott és pontos ismereteket tartalmaz.
- Az ismereteket az életkori sajátosságoknak megfelelően tárgyalja.

(Pl.: Fontos szempont, hogy adott célcsoportnak szóló tankönyv kortárs tanulókat szerepeltessen, és a tanulók számára ismerős témákat, élethelyzeteket, szituációkat, konfliktusokat és nyelvi eszköztárat tartalmazzon.)

- A tantárgy tudományos követelményeinek megfelel.

(Ezen nyelvkönyvek esetében a nyelvészeti, irodalmi, földrajzi-történelmi, általános- és nyelvpedagógiai (szak módszertani), általános és tanuláspszichológiai ismeretek)

3.2.2 A szakmai tartalom naprakészsége

- Az elvárt tudásszint szerint naprakész a tudomány eredményeiben.
- Az elvárt tudásszint szerint naprakészen alkalmazza a tudományág módszereit.

(Pl.: A tankönyv ismerje és alkalmazza a tanuláspszichológia legújabb kutatási eredményeit. Asszociációs módszerekkel segítse az új szavak tanulását, az új nyelvtani jelenségeket autentikus, a használatukra jellemző szituációkban mutassa be és gyakoroltassa. Adjon a tanulónak tanulásmódszertani tanácsokat.)

3.2.3 A tartalom strukturáltsága

- Fogalomrendszere, felépítése, struktúrája megfelelő.
- Az egyes részek egymásra épülnek, és logikus rendszert alkotnak.
- Mennyiségi és minőségi szempontból a fejezetek, tananyagrészek aránya, tagolása megfelelő

(Pl.: Már a tartalomjegyzékben is jól áttekinthetően, célok szerint strukturáltak az egyes leckék, tükrözik a tankönyv koncepcióját.)

3.3 A pedagógiai-didaktikai minősítés

3.3.1 Nyelvhelyesség, helyesírás

Nyelvhelyessége megfelelő

Helyesírása megfelelő

(Pl.: A tankönyv nem tartalmazhat logikai, lexikai, grammatikai, ortográfiai hibákat, sem elírásokból adódó sajtóhibákat. Német nyelvkönyveknek az új német helyesírás szabályait kell alkalmazniuk.)

3.3.2 A tartalom didaktikai felépítettsége

A megcélzott korosztály átlagos fejlettségi szintjének, teljesítőképességének megfelelő.

(Pl.: Alkalmazkodik a célcsoport tanuláspszichológiai fejlettségéhez. Témái illeszkednek a tanulók érdeklődéséhez és élményvilágához. Interdiszciplináris: összekapcsolja a nyelvtanulást más tudományterületekkel, sok példa van tantárgyi kapcsolódásokra a történelem, földrajz, biológia, sport stb. vonatkozásában. Az irodalmi, képzőművészeti és zenei példák szerepeltetése az érzelmi motivációt szolgálja.)

- Kellően szemléltet és/vagy magyaráz.

(Pl.: A szövegeket, szavakat gyakran illusztrálja, a szituációkat autentikus fényképekkel szemlélteti, az új szavakat a szövegen belül magyarázza, illetve technikákat tanít az ismeretlen szavak megfejtésére, körülírására.)

- Didaktikai apparátusa, szakmódszertani kultúrája változatos.

(Pl.: Sokoldalúan alkalmazza a különböző munkaformákat a pár-és csoportmunkától kezdve a projektjellegű feladatokig. Tartalmaz önálló munkavégzésre alkalmas feladatokat, melyek otthoni gyűjtő- és kutatómunkát igényelnek az internet vagy könyvtár igénybevételeivel. Módszertani tanácsokat ad kiselőadás készítéséhez, illetve a gyűjtött anyag megfelelő írásbeli vagy szóbeli prezentációjához.)

- Feltárja a tananyag gyakorlati vonatkozásait.

(Pl.: Számos példát mutat be arra, hogyan lehet a tanult nyelvi anyagot autentikus nyelvi szituációkban felhasználni. Összehasonlító országismereti információk révén tanít a külföldiekkel való kommunikációra és megfelelő viselkedésre.)

- Törekszik a hagyományok megismertetésére és átadására, megjeleníti az emberi, az európai és a nemzeti kultúra értékeit.

(Pl.: Gyakran közöl szöveges, képes országismereti információkat. Interkulturális térben és időben egyaránt, vagyis példákat mutat be a nemzetközi kommunikációra, és összehasonlít időben és térben különböző kulturális mintákat. Ugyanakkor az országismereti témákat „megélt országismeret” formájában is

közel hozza a tanulókhoz, vagyis a tankönyvben szereplő diákok tanulmányúton, diákcserén vesznek részt, saját élményeiket és tapasztalataikat osztják meg a nyelvtanulókkal.)

- Értékfeltáró és -óvó szemléletű, felelősségteljes magatartásra nevel.

(Pl.: Számos olyan témája van, amelyek az értékek megbecsülésére, felelősségre és szolidaritásra nevelnek; ilyenek lehetnek a környezet, a természet, az állatok védelme, az idősek tisztelete, a bevándorlók, hajléktalanok problémája stb.)

- Az alap- és a kiegészítő ismeretek elkülönülnek.

(Pl.: Pozitívumként értékelhető, ha a tankönyv kiegészítő anyagot is tartalmaz, mert ezek birtokában a tanár jobban tud a tanulócsoporthoz és a tanulók között differenciáltan tanítani.)

- Segít a társadalomban és az emberi kapcsolatokban való eligazodásban.

(Pl.: A pár- és csoportmunka gyakori alkalmazásával közösségi munkára nevel, fejleszti a kommunikáció, kooperáció és a konfliktuskezelés képességét. Számos leckében mutat be példákat a társas viselkedés szabályaira, emberi konfliktusokra, azok megoldására, fejleszti a vitatkozás, érvelés, meggyőzés, kompromisszumkeresés képességét.)

3.3.3 A fejlesztő eszköztár

- Alkalmas az előírt készségek és képességek fejlesztésére.

(Pl.: A négy nyelvi készséget sokoldalúan és változatos fejleszt. Az olvasás- és hallásértés fejlesztésére hétköznapi, aktuális, érdekes témájú írásos és hangzó szövegeket kínál. Sok az autentikus anyag, pl. prospektusok, térképek, újságcikkek, versek, dalszövegek, interjúk, riportok stb. A szövegalkotást a munkafüzetben különböző szövegfajták, kiegészítendő nyomtatvány és szöveg, beszámoló, leírás, levél stb. feladatok gyakoroltatják. A beszédkésztség fejlesztésére alkalmas a szerepjáték, interjú, és az önálló véleménykifejtést, meggyőzést, érvelést igénylő vita.)

- Ösztönöz az önálló problémamegoldásra.

(Pl.: Számos olyan feladatot tartalmaz, ahol kibontakozhat a tanulók nyelvi, módszertani leleményessége, ötletessége, fantáziája és kreativitása, fejlődhet a problémamegoldó képességük.)

- Megvalósítja a kiadó által kifejtett fejlesztési célokat.

(A kiadók valamennyi bírálatra benyújtott tankönyvükhöz mellékelik saját szöveges értékelésüket.)

3.3.4 A tanulók fejlettségi szintjének, életkori sajátosságainak megfelelő

- Elősegíti az anyag megtanulását adott idő alatt

- A tananyag mennyisége és tartalma
- Szakmódszertani eszköztára
- Nyelvezete
- Ábra-és képanyaga

3.3.5 *A szókincs és érthetőség*

- A szakszavakat, idegen szavakat értelmezi, magyarázza
- A magyarázatok, leírások, utasítások érthetőek, pontosak
- Szókincse változatos

3.3.6 *Tanulás-módszertani megoldások*

- Segíti az egyéni, önálló tanulást.

(Pl.: Szószedettel, nyelvtani összefoglalással, tanulásmódszertani tanácsokkal, internetes vagy szakirodalmi hivatkozásokkal elmélyíti a tanulást, segíti a további információszerzést.)

- Megfelel az adott kiadványtípus műfaji kritériumainak.
- Felkelti a tanulók érdeklődését, kedvet ébreszt a tanuláshoz.

(Pl.: Témáival, strukturáltságával, illusztrációival, munkaformáival felkelti a tanulók érdeklődését és kedvet ébreszt a tanuláshoz.)

3.3.7 *A stílus, a szövegtípusok*

- Az alkalmazott kiemelési eljárások megfelelőek az alap- és kiegészítő ismeretek elkülönítésére.
- Stílusa szemléletes.
- A tipográfiai megoldások a tantárgynak megfelelőek.

3.3.8 *A szöveg és az ábrák*

Az ábra és képanyag

- szemléletes, segíti a szöveges információ megértését
- illusztrálja és / vagy új információval egészíti ki a szöveget
- igazodik a tartalmi követelményekhez és a módszertani eszköztárhoz

3.3.9 *A kiadvány esztétikuma*

- Külső megjelenése esztétikus.
- Belső elrendezése, kép- és szöveganyaga esztétikus

(Pl. A tankönyv külseje, színvilága legyen vonzó, belső elrendezése áttekinthető, a betűk és a grafikai elemek nagysága és típusa következetes.)

3.3.10 Kapcsolódás más kiadványokhoz

- A kiadványhoz kapcsolódó eszközök segítik a kiadvány céljának elérését.
- A kiadvány maga is kapcsolódik más eszközökhöz, segíti az abban megfogalmazott cél elérését

(A korszerű nyelvkönyvek többkötetes nyelvkönyvcsalád tagjai, melyek szükségyszerűen kapcsolódnak egymáshoz, munkafüzeteikhez, hanghordozókhoz és minden egyéb kiegészítő anyagukhoz.)

3.3.11 Tantervi kapcsolatok

(Pl. a kiadvány összhangban áll a kiadó által megnevezett valamennyi tantervvel, ismeri és figyelembe veszi a közép illetve emelt szintű érettségi tantárgyi követelményeit.)

4. A tankönyvvé minősítés célja

„Talán közhely, de nem határozhatja meg a tankönyvválasztást, hogy egy pedagógus a legrosszabb tankönyv mellett is képes átadni mindazt, amire tanítványainak szüksége van ahhoz, hogy a későbbiekben sikeresek lehessenek. A tankönyvvé nyilvánítás során (...) azt szeretnénk elősegíteni, hogy a kevésbé tapasztalt pedagógusok is megbízható támpontot találjanak a tankönyvválasztásukhoz.”¹

Irodalom

- 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. et al. (szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zaláné Szablyár A., Petneki K. 1997. *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet?* Budapest: Soros Alapítvány.

¹www.sulinova.hu/cikk.php?cid=996. 2005.

A célnyelvi kultúra, a (szocio)kulturális ismeretek helye, közvetítésének lehetőségei, a (szocio)kulturális kompetencia értékelése az idegennyelv-tanításban a *Közös Európai Referenciakeret (KER)* tükrében

Biróné Udvari Katalin

1. Bevezetés

Az idegennyelv-tanítás során mindig közvetítünk kulturális ismereteket, mégpedig legalább két kultúrára vonatkozóan. Egy idegen nyelv elsajátítása lehetővé teszi a saját kultúra tudatosítását is, hiszen a célnyelvi kultúra elemeinek átadása - kimondva vagy kimondatlanul - a saját kultúrával, mint viszonyítási alappal való állandó összevetésben történik. A nyelvtanár számára mindig is kérdés, hogy milyen tartalommal, milyen mennyiségben és mélységben tanítson célnyelvi kultúrát, hiszen a tantervi leírásokban és a követelményrendszerekben leginkább csak a ténykultúra bizonyos elemei jelennek meg, elsősorban a célnyelv ismeretére vonatkozóan.

2. Az idegennyelv-tanítási kompetencia modellje

Az idegennyelv-tanítási szakmában leggyakrabban használt kompetencia-modell öt tényező (Canale-Swain 1980 nyomán Bárdos 2002: 151), tartalmazza a **nyelvi** (nyelvhelyesség és beszédfolyamatosság), a (hangzó és írott) **szövegalkotói**, a **szociolingvisztikai**, a **stratégiai** és az ezeket összekapcsoló **kulturális** kompetenciát. Hammerly kategorizációja (idézi Bárdos 2002: 9) szerint a kulturális kompetencia összetevői az **információs vagy ténykultúra** (= a célnyelvet anyanyelvként használók világának tényszerű ismerete, benne a célnyelv ismerete is), a **viselkedési kultúra** (= a célnyelvi közeg magatartásformái, értékítéletei, a társalgási sémák, frazeológia) és a **teljesítménycentrikus kultúra** (művészeti teljesítmények összessége). A kulturális kompetencia kategóriát bővíteni kell a **szociokulturális** kompetencia fogalmával a következőképpen jelölve: (szocio)kulturális kompetencia. Ez a kompetencia definíciója szerint a kommunikációs képesség és készség összetevője, amely valamely társadalomnak és kultúrájának azokat a sajátos jelenségeit foglalja magába, melyek e társadalom tagjainak kommunikációs viselkedésén keresztül nyilvánulnak meg. E jelenségek alapvetően két csoportba oszthatók: a társadalmi konvenciók és szokásformák, valamint a mindennapi tapasztalatok csoportjába. Az ezekhez való **alkalmazkodási képességet** nevezzük szociokulturális kompetenciának.

Az idegennyelv-tanulás során elsajátítandó kompetenciák ismeretében hasznos megvizsgálni, hogy az Európa Tanács égisze alatt kidolgozott, a nyelvtanulással, nyelvtanítással és értékeléssel kapcsolatos *Közös Európai Referenciakeret (KER)* milyen jelentőséget tulajdonít a kulturális és a szociokulturális kompetencia elsajátításának és mely nyelvtudási szinteken tartja e kompetenciák meglétét elengedhetetlennek. A *Referenciakeret* nem tartalmaz kötelezvényeket, csak ajánlásokat, s minden szinten és nyelvtanítási szituációban konkrét szükségletelemzést javasol.

Ehhez próbál segítséget nyújtani különböző témák oly módon történő leírásával, amely lehetővé teszi e témák következetes és racionális átgondolását. Segítségképpen megfogalmaz kérdéseket, amelyek megválaszolása jó döntéseket eredményezhet.

3. A kutatás

A Referenciakeretet a dokumentum-, szöveg- és tartalomelemzés módszereivel vizsgálva a következő kérdések merülnek fel:

Mi áll a *KER*-ben

1. a közvetítendő (szocio)kulturális ismeretek tartalma, mennyisége tekintetében,
2. a tanári kompetenciára vonatkozóan a kultúra tanítása terén,
3. a közvetítés módja, ill. az ezt elősegítő eszköztár (írott és hangzó autentikus szövegek, film, videófelvevételek stb.) leírását tekintve,
4. a nyelvtanuló által elsajátítandó kulturális ismeretek és kompetenciák mérése vonatkozásában?

A kérdésekre talált válaszok támpontul szolgálhatnak az idegennyelv-tanításban a kultúra közvetítése terén.

4. A nyelvoktatás célja

A *KER* szerint a nyelvoktatás fő célja, hogy elősegítse a tanulók teljes személyiségének és identitástudatának megfelelő fejlődését a nyelvi és kulturális másság ismeretében, lehetővé tegye a fokozott nemzetközi mobilitást, a szorosabb együttműködést az oktatás, a kultúra, a tudomány, a kereskedelem és az ipar területén, s ezzel együtt előmozdítsa a tolerancia kialakulását és gyakorlását, a kulturális másság tiszteletét (*KER* 2002: 2). Olyan modern nyelvoktatási módszerek támogatását tartja fontosnak, amelyek „megerősítik a független gondolkodást, ítélőképességet és cselekvést, a szükséges társadalmi készségekkel és felelősséggel összhangban“ (*KER* 2002: 5), azaz a nyelvtanuló **általános kompetenciájának** fejlesztését célozza meg. Ennek részei a tárgyi ismeretek, készségek és jártasságok, jellemvonások, attitűdök vagy a tanulási képesség. Az idegennyelv-tanulás elsődleges célja tényszerű ismeretek (pl. nyelvtan, irodalom, célnyelvi kulturális jellemzők) elsajátítása, amivel együtt járhat, és a várakozás szerint együtt is jár a tanuló személyiségének pozitív változása (magabiztosság, önbizalom, csoportban való aktivitás), tanulási képességének fejlődése (nyitottság az új dolgok iránt, az ismeretlen dolgok megismerésére irányuló kíváncsiság). Az idegennyelv-tanulás során elengedhetetlen a nyelvtanuló állandó motiválása, az egész életen át tartó tanulás belső szükségletének kialakítása, valamint olyan nyelvi kompetenciák, készségek kiépítése, amelyek lehetővé teszik az elsajátított tudás és képességek oktatási intézményen kívüli új helyzetekben történő alkalmazását és továbbfejlesztését.

A nyelvtudás és a nyelvhasználati kompetenciák segítségével az egyén számára új perspektívák nyílnak meg, hiszen „**a nyelv nemcsak a kultúra egyik fő tényezője, hanem egyben a kulturális produktumok hozzáférhetőségének eszköze is**“ (*KER* 2002: 7). Ez a definíció új megvilágításba helyezi a nyelvtudás jelentőségét. A kulturális produktumok más, teljesebb módon hozzáférhetők az idegennyelv-tudás birtokában, mintha mindez csak közvetítéssel (pl. fordítás, tolmácsolás stb.) jut el az

egyenhez. Az egyén kulturális kompetenciájában az így megismert különböző kultúrák nem egyszerűen egymás mellett léteznek vagy szimplán összeadódnak, hanem az állandó egybevetés, összehasonlítás útján az egyénben integrálódva egy magasabb szintű kulturális kompetenciát, a **plurikulturális kompetenciát** hozzák létre.

A nyelvtanítás célját illetően újdonság a Referenciakeretben, hogy a globálisan megfogalmazott célok mellett elismeri, sőt, ösztönzi a tantervkészítés során a konkrét igényeknek megfelelő célkitűzés választást, azaz annak meghatározását, hogy melyik kompetencia fejlesztése kapjon nagyobb hangsúlyt. A **részleges kompetencia** mindig egy összetett kompetencia részét képezi, ugyanakkor egy korlátozott célkitűzéssel kapcsolatos **funkcionális kompetenciát** is jelent. Például előfordulhat, hogy nagyobb hangsúly helyeződik a pragmatikai komponensre, arra, hogy a tanuló csekély nyelvismerettel, szociolingvisztikai finomságok megkülönböztetése és érzékeltetése nélkül képes legyen az idegen nyelven történő cselekvésre, vagy egy-egy specifikus nyelvi tevékenység kerül a középpontba (repció, produkció, interakció vagy közvetítés). E szerint tehát jelentős mértékben megváltozott a nyelvtanítás célja. Már nem az a cél, hogy az anyanyelvű nyelvhasználó mintájához hasonló tökéletességgel sajátítsunk és sajátíttassunk el egy idegen nyelvet. Sokkal inkább kívánatos a **nyelvi kompetenciák kialakítása**, ami lehetővé teszi a nyelvtanuló többnyelvűségi kompetenciájának kifejlesztését.

5. Többnyelvűség - soknyelvűség

„Ahány nyelvet tudsz, annyi ember vagy” - tartja a mondás. Ha három nyelvet tudsz, akkor három emberrel érsz fel. De vajon tényleg csak a tudás pusztá megsokszorozódásáról van szó, amikor valaki több idegen nyelvet sajátított el az egyes nyelvekhez tartozó kulturális ismeretekkel együtt? Feltételezhetően sokkal több történik. Az idegennyelv-tanulás során a nyelvtanuló a nyelvismereti kognitív sémákon kívül és ezek segítségével kapcsolatba kerül a célnyelv tény- és viselkedéskultúrájával, az adott idegen nyelv sajátos logikájával, amely a célnyelvi közösség gondolkodásmódját, a valóság megközelítésének és leírásának az arra a népre jellemző különleges módját tükrözi. Több idegen nyelv elsajátításával a különböző nyelvi logikák, látás- és gondolkodásmódok az egyénben összegződve minőségi változásba csapnak át, hiszen az egyes gondolkodási sémák úgy épülnek be az egyén gondolkodásának rendszerébe, hogy közben egymásra és az egyénben már meglévő kognitív sémákra is hatnak. A nyelvtanulás során tehát az egyén nem megsokszorozódik, hanem a megszerzett ismereteket és képességeket integrálja, miáltal egy magasabb szintű, fejlettebb személyiséggé válik.

A *Referenciakeret* egymással való összehasonlításban határozza meg a többnyelvűség és a soknyelvűség fogalmát. A soknyelvűség több nyelv ismeretét, több nyelv egymás melletti jelenlétét jelenti. Soknyelvűségről beszélhetünk, ha egy országban, egy adott társadalomban egyszerre több nyelvet használnak, tanítanak, tehát azok egyszerre, egymás mellett vannak jelen. A **többnyelvűség** ennél több és ettől minőségében különbözik. A többnyelvűség az egyénben a különböző nyelvi és kulturális tapasztalatok integrációja útján létrejövő minőségileg új kompetencia, a kommunikatív kompetencia alkotóeleme. „Minden nyelvnek a nyelvi és kulturális kompetenciáját módosítja a többi ismerete, és hozzájárul az interkulturális tudatossághoz,

készségekhez és jártasságokhoz.” (KER 2002: 55). Mindez hozzájárul a személyiség fejlesztéséhez, a kulturális nyitottság megteremtéséhez.

6. A közvetítendő (szocio)kulturális ismeretek tartalma, mennyisége

A szociokulturális ismeretek az adott nyelvet beszélő közösség társadalmára és kultúrájára vonatkozó tudás, amely a világról szóló tudásnak egyik aspektusa. A KER a mindennapi élet tényeire, az életkörülményekre, az interperszonális viszonyokra, az értékrendekre és attitűdökre, a társadalmi szokásokra, a rituálékra és a nem verbális kommunikációra vonatkozó ismeretek tanítását ajánlja. A szociokulturális ismeretek elsajátítása a nyelvtanuló saját kultúrájával való állandó összehasonlításban történik, ezáltal tudatosul benne a két kultúra hasonlósága és különbözősége, rávilágítva arra, hogy az egyik kulturális közösség szemszögéből a másik hogyan jelenik meg, tehát a saját kultúrájáról is objektívabb, más szempontokat is figyelembe vevő képet nyer. Ezt a tudást nevezzük **interkulturális tudatosságnak**, amelynek interkulturális képességekkel és jártasságokkal kell párosulnia, nevezetesen a saját és idegen kultúra összehasonlításának képességével, a más kultúrák képviselőivel való kapcsolatteremtés képességével, az interkulturális félreértések és konfliktushelyzetek kezelésének képességével, kapcsolatok létesítésének képességével.

Mindezek a feladatok nem oldhatók meg **szociolingvisztikai kompetencia** nélkül, azaz olyan készségek és ismeretek nélkül, amelyek a nyelvhasználat társadalmi dimenziójához illeszkednek. A nyelvhasználat szempontjából tanítandók a következők: a társadalmi viszonyok nyelvi jelölése, az udvariassági szokások, a népi bölcsesség kifejezései, stílusrétegbeli különbségek, dialektus és akcentus.

7. A nyelvtanár kompetenciája

A cél elérése érdekében, azaz a (szocio)kulturális ismeretek közvetítésére a Referenciakeret a következő lehetőségeket javasolja: beszélgetés anyanyelvű beszélőkkel, autentikus hangzó és írott szövegek feldolgozása, filmnézés, közös kulturális élmények, kirándulás a célországba. Ide sorolandó még a tanár személyes attitűdje, saját példája, viselkedési modellje.

A KER nagy hangsúlyt fektet az **írott és szóbeli szövegek** használatára. A sikernek egyik előfeltétele a jó szövegválasztás, tehát el kell dönteni, hogy milyen mértékben kapjon a tanuló **autentikus**, azaz nyelvtanítási szándék nélkül, kommunikatív célra készített szöveget, **eredeti autentikus** szöveget (pl. sajtó, közvetítések stb.), a tanulók szintjének megfelelő leegyszerűsített (**adaptált**) **autentikus** szöveget, illetve kifejezetten a nyelvtanítás céljából készített (**didaktikus**) szöveget. Az autentikus szöveg kapcsán egyszerre többféle kompetencia is fejleszthető (lexikai, grammatikai, szociolingvisztikai, szociokulturális és pragmatikai).

A *Referenciakeret* leírja a különböző szövegfajtákat, de ezek alkalmazását, alkalmazásuk mértékét, a szövegek feldolgozásának és a szövegprodukciónak, ezen belül a szóbeli és írásbeli szöveghasználatnak az arányát nem írja elő, ezeket a döntéseket kellő átgondolás, helyzetelemzés és igényfelmérés alapján tanári kompetenciának tekinti.

Szövegválasztáskor a következő tényezőket ajánlatos figyelembe venni: nyelvi összetettség (a túlságosan összetett szintaxis a tartalmi feldolgozás rovására mehet),

szövegtípus (a tanuló számára ismerős tartomány és műfaj), szövegszerkezet, fizikai megjelenítés, a szöveg hosszúsága és információsűrűsége, és a szöveg relevanciája a tanuló szempontjából.

8. A szociokulturális kompetencia mérése, értékelése

A *Referenciakeret* „tud” állításokat használ az egyes nyelvi tevékenységek szintjeinek leírásához. Ezekben (általános szóbeli interakció, informális eszmecsere, levelezés, általános nyelvi készségek) a B1 szint felső részében jelenik meg a kulturális kompetencia: „Ki tudja fejezni gondolatait elvontabb, kulturális témákban, például filmek, könyvek, zene stb. területén.”

A *KER* megkülönbözteti a mérés (nyelvi teszt, kérdőívek, tanári megfigyelés stb.) és az értékelés fogalmát. „Az értékelés a mérésnél tágabb kategória. Minden mérés az értékelés körébe tartozik, de egy nyelvi programban a tanuló készség szintjén kívül számos más dolgot is értékelnek” (*KER* 2002: 217).

A *KER* javasolja a részleges kompetenciák (pl. értés, kifejezés, írásbeli, szóbeli) hivatalos elismerését is a komplex nyelvtudás értékelése mellett. Ide tartozik az interkulturális és plurikulturális kompetencia is. A *Referenciakeret* szerint „az is hasznos lenne, ha figyelembe lehetne venni és el lehetne ismerni az egyén több nyelven és több kultúrában való boldogulási képességét. Egy második idegen nyelvről az első idegen nyelvre történő fordítás vagy összefoglalás, több nyelven zajló szóbeli eszmecsereben való részvétel, egy kulturális jelenség más kultúra viszonylatában történő értelmezése ...” (*KER* 2002: 214).

9. Összegzés

A *Referenciakeret* célként jelöli meg a nyelvi kompetenciák kialakítását, ami lehetővé teszi a nyelvtanuló többnyelvűségi kompetenciájának kifejlesztését. Ide tartozik a szociokulturális kompetencia is, amely a célnyelvi kultúra társadalmi viszonyainak, viselkedésmódjának, szokásrendszerének ismeretét és az ehhez való alkalmazkodást jelenti. Szociokulturális kompetencia nélkül nem oldható meg sikeresen, azaz az anyanyelvű nyelvhasználó számára élvezhetően egyetlen nyelvi feladat sem.

A szociokulturális ismeretek elsajátításának legfontosabb eszköze az autentikus szöveg, mivel így egyszerre többféle kompetencia is fejleszthető: lexikai, grammatikai, szociolingvisztikai, szociokulturális és pragmatikai.

A dokumentumban viszonylag kevés szó esik e kompetencia méréséről, az önálló mérés lehetőségéről és módszereiről, viszont javasolja annak önálló elismerhetőségét.

Irodalom

- Bárdos J. 2002. Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, VIII. évf. 1. 5-18.
- Közös Európai Referenciakeret. *Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. 2002. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.

Idegen nyelvi olvasásmegértés

Vizsgálat egy magyar-német kisebbségi oktatást folytató gimnáziumban

Erdélyi Árpád

A vizsgálat célja annak megállapítása, hogy a magyarországi német kisebbségi kéttannyelvű gimnáziumokban tanuló 15 éves korosztály milyen mértékben birtokolja a további fejlődésükhöz nélkülözhetetlen két legalapvetőbb eszköztudást, a szövegértési képességet és a nyelvtudást.

A vizsgálattal a következő kérdésekre kerestünk választ:

1. Mi az idegen nyelvi olvasás markánsabb meghatározója: az anyanyelvi olvasási teljesítmény, a megfelelő szintű idegen nyelvi kompetencia vagy a tanuló által használt olvasási stratégiák?
2. Az anyanyelvén jobban olvasó vajon az idegen nyelven is jobban teljesít-e vagy a jó idegen nyelvi olvasási teljesítményhez egy bizonyos szintű idegen nyelvi kompetencia elérése szükséges?
3. Létezik-e olvasási nyelvi transzfer az anyanyelvről az idegen nyelvre?

A vizsgálatot teljes mintán végeztük, melynek eredményeit a közeljövőben kívánjuk közzétenni. Jelen tanulmány a vizsgálatot megelőző próbamérés eredményeit foglalja össze, melyre 2004. májusában került sor Pécsen, a Magyar-Német Nyelvű Iskolaközpontban (N=57).

A felmérés során elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy az idegen nyelvi olvasásmegértésre hogyan hat az anyanyelvi olvasásmegértési teljesítmény, az idegen nyelvi kompetencia valamint az olvasás során esetlegesen alkalmazott olvasási stratégiák. A kérdéseink megválaszolására használt tesztek (1. táblázat) a tesztekkel szemben támasztott kritériumoknak (objektivitás, validitás, reliabilitás) megfeleltek.

1. táblázat: A vizsgálatban használt mérőeszközök, a mért készségek és a kitöltéshez rendelkezésre álló idő

Mérőeszköz	Mért készségek	Idő (perc)
Kompetenciateszt	nyelvi kompetencia, procedurális tudás	90
Olvasásmegértés-teszt (német)	olvasásmegértés, procedurális tudás	80
Olvasásmegértés teszt I.+II. (magyar)	olvasásmegértés, procedurális tudás	15 + 15

X. IDEGEN NYELVEK OKTATÁSA

Mérőeszköz	Mért készségek	Idő (perc)
Kérdőív a magyar és a német olvasásmegértésről	metakognitív (deklaratív és kondicionális) tudás, metakognitív kontroll és stratégiahasználat, metakognitív készségek, metakognitív tapasztalatok – tudatosság	10+ 10
Tanulói adatlap	-	15

Tesztjeink adaptációk: a német nyelvű kompetenciateszt valamint a német olvasásmegértés teszt a Goethe Intézet (1996, 2002) által kifejlesztett és a középfokú vizsgákra alkalmazott teszt adaptációja, a magyar olvasásmegértést mérő teszt Czachesz Erzsébet fejlesztése, az olvasásmegértési képesség fejlődését Vidákovich Tibor és Czachesz Erzsébet (1999) írta le. A retrospektív olvasásmegértési kérdőívet Tarkó Klára (2000) fejlesztette ki.

A német olvasásmegértési tesztben, illetve az egyes feladatokban mutatott teljesítmények arra engednek következtetni, hogy az idegen nyelvű szövegfeldolgozás esetében a tanulók azon készsége működik a legfejlettebben, amely a releváns információk kiszűrését teszi lehetővé. A legnagyobb hiányosság a grammatikai és lexikai tudásra épülő szövegalkotó és következtető készségek esetében tapasztalható. Az ezen készségeket mérő feladatok közötti teljesítménykülönbség közel 20%-os. A teszt egészét figyelembe véve a tanulók több mint negyedének (26,3%) elégtelen minőségű az idegen nyelvi olvasásmegértési teljesítménye.

A magyar olvasásmegértési tesztben csupán 7%-os teljesítménykülönbséget tapasztalhatunk a legnehezebb és a legkönnyebb feladat között. A teljes teszt átlagteljesítménye 86,6%, ami a teljesítménykategóriákat figyelembe véve a „jó” kategória alsó határa. A vizsgált tanulók közel ötöde (19,3%) olyan gyenge olvasási készségekkel rendelkezik magyar nyelven, amely minden tanulási folyamatra nézve negatív hatással lehet.

2. táblázat: A magyar és német nyelvű olvasásmegértés teszt teljesítménykategóriái és a tanulói teljesítmények %-ban

	Magyar olvasásmegértés	Tanulói teljesítmény (magyar)	Német olvasásmegértés	Tanulói teljesítmény (német)
Nagyon rossz	0-62	3,2	0-56	26,3
Rossz	63-73	11,4	57-70	17,6
Közepes	74-84	27,5	71-80	26,3
Jó	85-95	41,8	81-90	26,3
Nagyon jó	96-100	16,1	91-100	3,5

3. táblázat: A nyelvi kompetenciateszt teljesítménykategóriái és a tanulói teljesítmények

Teljesítmény-kategória	Adott itemek esetében	Kritérium	Tanulói teljesítmény %
gyenge M2 (M2-)	1-20	<12 pont	5,3
erős M2 (M2+)	21-40	<12 pont	5,3
gyenge M3 (M3-)	41-60	<12 pont	24,6
erős M3 (M3+)	61-80	<12 pont	35,0
felsőfok (O)	61-80	12-20 pont	29,8

A kompetenciatesztben nyújtott átlagteljesítmény közel 70%-os, a medián értéke 72,5%-nál (58 pont) található. A minta szórása nagy ($s=11,29$), a leggyengébb és a legjobb teljesítményt nyújtó tanulók között 62,5%-os teljesítménykülönbség tapasztalható. A kompetenciateszt teljesítménykategóriái alapján a tanulók 65%-a a teljesítményük alapján M3+ és az O kategóriákba esnek, ami stabil alapot biztosít a német nyelv további alkalmazása számára.

Az idegen nyelvi olvasás mint függő változó valamint az anyanyelvi olvasás és az idegen nyelvi kompetencia mint független változók közötti összefüggés azt mutatta, hogy míg az előbbivel nem találtunk szignifikáns kapcsolatot, utóbbival erős szignifikáns kapcsolat mutatható ki ($p=0,0001$). További vizsgálatunk kimutatta, hogy jobb német olvasásmegértési teljesítményhez nagyobb nyelvi kompetenciaszint tartozik. Felmérésünkben a vizsgált tanulóknak legalább az M3+ nyelvi szintet el kell érniük ahhoz, hogy a német nyelvű szövegekhez kapcsolódó feladatok 73%-át helyesen megoldják. A jó idegen nyelvi kompetencia viszont nem garancia arra, hogy az idegen nyelvi olvasási teljesítmény is jó minőségű lesz.

A tanulók metakognitív tudását vizsgálva megállapíthatjuk, hogy szoros korrelációs kapcsolat mutatható ki a tanulói önértékelés és a magyar ($p<0,005$) valamint a német ($p<0,01$) olvasási teljesítmények között, tehát a tanulók tisztában vannak saját tudásukkal, képességükkel. A leggyakrabban elkövetett hiba a magyar teszt esetében a tanulók bevallása szerint a hiányzó, a német teszt esetében pedig a bizonytalan és a kitalált válasz volt. A hibázást a magyar tesztnél inkább szubjektív okokra (nem értették a szöveget, nem érezték jól magukat, fáradtak voltak), a német tesztnél viszont túlnyomórészt a feladatokkal összefüggő okokra (ismeretlen szavak, hiányzó válaszok) vezették vissza. A tanulók 26%-a saját elmondása alapján egyáltalán nem, 12%-a mindkét nyelven alkalmaz olvasási stratégiát. A német szövegeknél négyszer olyan gyakori a stratégiák alkalmazása, mint a magyar szövegeknél. Alkalmazásuk okának az előbbinél a szövegmegértés könnyítését és a feladatmegoldás hatékonyságát, az utóbbinál a szövegmegértés könnyítését említik a tanulók. Az alkalmazott olvasási stratégia és az olvasási teljesítmény egymásra gyakorolt hatását tekintve azt

tapasztalhatjuk, hogy a stratégiát használók esetében az átlagteljesítmény magasabb, mint az olvasási stratégiát nem használók esetében.

Többváltozós lineáris regresszióanalízis alkalmazásával megvizsgáltuk, hogy a német és a magyar olvasásmegértési teljesítmény milyen mértékben függ az alkalmazott olvasási stratégiáktól. Az összes megmagyarázott variancia 42,6% volt abban az esetben, amikor a kompetenciateszt eredményét is figyelembe vettük. Utóbbi figyelmen kívül hagyása után a variancia értéke közel 6%-ra csökkent. A regressziós elemzés alapján egyedül egy német olvasási stratégia hatása tűnik fontosnak $p < 0,01$ szinten a német olvasásmegértési teljesítményre, nevezetesen a szöveg lényegi pontjainak aláhúzása. A magyar nyelvű tesztnél a szövegösszefoglaló stratégia bizonyult szignifikánsnak $p < 0,005$ szinten, ami a magyar olvasásmegértési teljesítmény 15,1%-ért felelős.

A vizsgálatunkhoz kapcsolódó kutatási kérdésekre a jelen felmérés vizsgálati eredményei alapján a következő válaszokat adhatjuk a mintánkra vonatkozóan:

Legmarkánsabb hatásúnak ($p = 0,000$) az idegen nyelvi kompetencia bizonyult (az összes megmagyarázott variancia aránya 32,3%), majd kis mértékben a stratégiahasználat (5,9%), igaz csak $p = 0,07$ szinten. A magyar és a német olvasásmegértési teljesítmények között összefüggést nem találtunk. Hipotézisünk - mely szerint az anyanyelvi olvasási teljesítmény, a megfelelő szintű idegen nyelvi kompetencia és a tanulók által használt olvasási stratégiák is hatással lesznek az idegen nyelvi olvasási teljesítményre, bár a legerősebb determináns a nyelvtudás - ennek értelmében csupán részben bizonyult igaznak. Az általunk használt német nyelvi kompetenciateszt elsősorban a nyelvtani tudást és a szókincset hivatott mérni. Így azt mondhatjuk, hogy vizsgálatunkban azok a tanulók, akik tisztában vannak a német nyelvtannal és rendelkeznek a megfelelő német szókincssel, nagy valószínűséggel jó teljesítményt nyújtanak majd az idegen nyelvi olvasás során is. Ugyanakkor a jó nyelvi kompetencia nem minden esetben garancia a jó idegen nyelvi olvasásmegértésre.

A második kérdés első felére mérésünk alapján nem tudunk válasszal szolgálni, hiszen az anyanyelvi és idegen nyelvi olvasási teljesítmények között semmiféle összefüggést nem találtunk. Ennek okát elsősorban a magyar olvasásmegértési teszt eredményeiben kell keresnünk. A rendkívül magas átlag és a viszonylag kis szórás azt mutatja, hogy a tanulók számára nem volt nehéz a teszt, így azzal nem tudtuk kellő módon differenciálni a tanulók teljesítményét. A német nyelvű teszt feladat típusaihoz hasonló feladatok alkalmazásával talán más eredményre jutottunk volna, viszont az országos standarddal való összehasonlíthatóság érdekében nem változtathattunk azon. A kérdés megválaszolására a szakirodalom két elméletet alkotott meg, a nyelvi interdependencia-hipotézist (Cummins J. 1979, 1991) és a küszöbelméletet (Clarke. 1979, 1980). Előbbi szerint az idegen nyelvi olvasási teljesítmény az anyanyelvi olvasási teljesítménytől, utóbbi szerint pedig az idegen nyelvi kompetenciától függ. Alderson (1984) szerint részgazság tulajdonítható mindkét hipotézisnek, de a nyelvtudás erősebb determinánsa az idegen nyelvi olvasásnak. Az idegen nyelvi kompetencia növekedésével azonban az anyanyelvi olvasási készség szerepe is nő. Mérési eredményünk Alderson azon állítását, mely szerint az idegen nyelvi kompetenciának meghatározó szerepe van az idegen nyelvi olvasási teljesítményre, igazolta.

Mintánk nagysága (N=57) és a stratégiát használók száma (42) túl kicsi ahhoz, hogy meggyőző választ tudjunk adni az utolsó, harmadik kérdésre. A tanulók által gyakran alkalmazott olvasási stratégiák között voltak egyezők és eltérők. Ez természetesen lehet a véletlen következménye is, véleményünk szerint ez inkább az olvasási és a nyelvi folyamatokkal van összefüggésben.

A második- és az idegen nyelvi olvasáskutatás területén a transzferjelenségek leírására két irányzat alakult ki. A Goodman (1971, 1978) által képviselt univerzalitáshipotézis alapján az anyanyelvi és az idegen nyelvi olvasás azonos folyamatokra épül. Ennek értelmében az olvasási folyamatokban alkalmazott stratégiák minden nyelven megegyeznek, csupán az adott nyelv helyesírási és nyelvtani struktúráihoz kell alkalmazkodni. A másik irányzat abból indul ki, hogy az olvasás nyelvspecifikus folyamatokra épül, ennek értelmében a kiinduló és a célnyelven különböző stratégiák működnek. A témával kapcsolatos tanulmányok a különböző transzferhatások differenciált képét mutatják, melyek nem csupán nyelvspecifikus jegyekkel függnek össze, hanem más faktorokkal is (kompetenciaszint; életkor, amikor az egyén az L2-vel először kapcsolatba került; a második- vagy idegen nyelv alkalmazásának hatékonysági kritériuma).

Az azonos stratégiák alkalmazására (pl. az olvasott szövegrész fejben való összefoglalása) részben az univerzalitás hipotézis, részben pedig a kompetenciaszint ad magyarázatot. Gyengébb nyelvi kompetencia esetén az olvasó jobban támaszkodik anyanyelvi olvasási stratégiáira, míg a növekvő nyelvi jártasság hatására azok a célnyelvi stratégiákhoz közelítenek (McDonald. 1987).

Irodalom

- Alderson, J.C. 1984. Reading in a Foreign Language: A Reading Problem or a Language Problem? In: Alderson, J.C., Urquhart, A.H. (szerk.) *Reading in a Foreign Language*. London: Longman. 1-27.
- Clarke, M.A. 1979. Reading in Spanish and English: Evidence from Adult ESL Students. *Language Learning* 29. 121-150.
- Clarke, M. 1980. The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading – or When Language Competence Interferes With Reading Performance. *The Modern Language Journal* 64. 1.203-209.
- Cummins, J. 1979. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*. 49. 2. 222-251.
- Cummins, J. 1991. Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts. In: Hulstijn, J.H., Matter. J.F. Reading in Two Languages. *AILA Review*, 8. Amsterdam: Free University Press. 75-89.
- Goethe Institut Inter Nationes (szerk.) 2002. *Zentrale Mittelstufenprüfung. Prüfungsordnung, Durchführungsbestimmungen, Bewertungsbestimmungen*. München.
- Goethe Institut Zentralverwaltung (szerk.) 1996. *Zentrale Mittelstufenprüfung. Prüfungsziele, Testbeschreibung*. München.

- Goodman, K.S. 1971. Psycholinguistic universals in the reading process. In: Pimsleur, P., Quinn, T. *The Psychology of Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 135-142.
- Goodman, K.S. 1978. Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. In: Singer, H., Rudell, R.B. *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE: International Reading Association. 497-508.
- McDonald, J.L. 1987. „Sentence Interpretation in Bilingual Speakers of English and Dutch”. *Applied Psycholinguistics*, 8. 379-415.
- Tarkó, K. 2000. *The connection between text comprehension, learning from written texts and metacognition in school years*. Ph. D. dissertation. Szeged.
- Vidákovich, T., Cs. Czachesz, E. 1999. Az olvasásmegértési képesség fejlődése. *Iskolakultúra*. 6-7. 59-68.

Motiváció és attitűdök egy rendszeresen csevegő középiskolás angol csoportban¹

Eszenyi Réka

1. Mit mond a szakirodalom a nyelvórai csevegésről?

Az utóbbi másfél évtizedben igen nagy teret nyert a számítógép és a számítógép által közvetített kommunikáció a mindennapi életben, a munka világában, és az oktatásban is. Különösen igaz ez a idegennyelv-oktatásra, hiszen a számítógép segítségével a nyelvtanulók számára kibővül a lehetséges gyakorló-partnerek és kommunikációs csatornák köre. Az e-mail, az online fórumok és csevegő-csatornák segítségével új módokon is csiszolhatják nyelvtudásukat. A csevegő-csatornák különösen hasznosak lehetnek a nyelvtanulásban, mivel a csevegés interaktív, spontán módja a kommunikációnak, amely a beszédhez hasonlóan gyors reakciókat kíván a résztvevőktől.

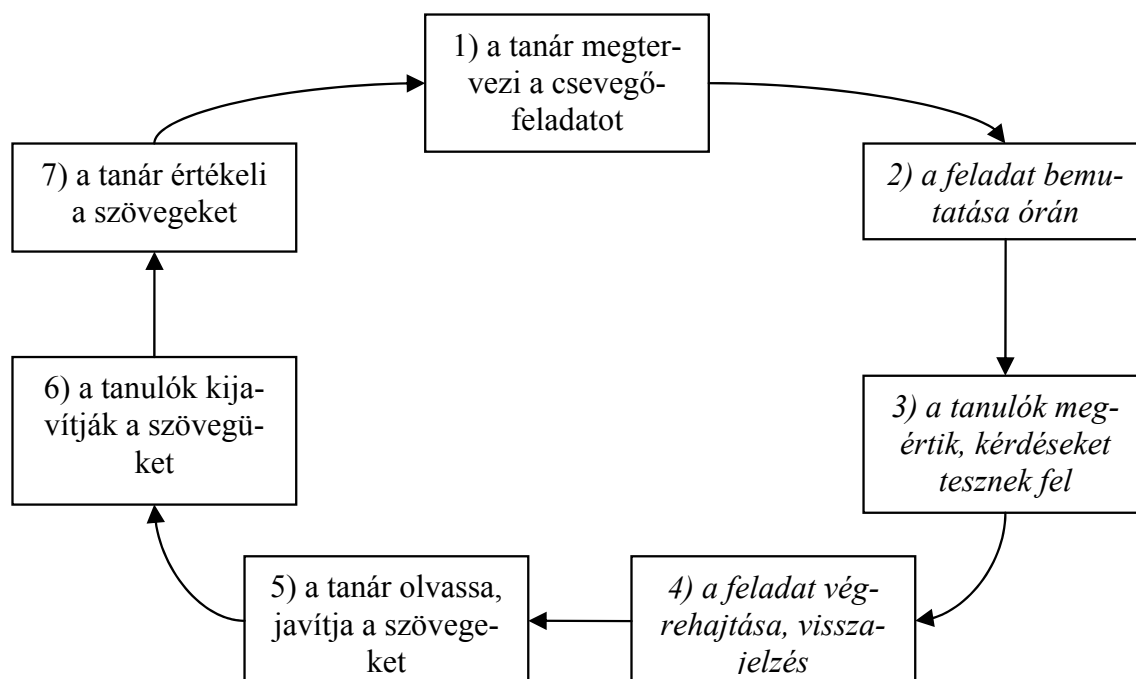
A 1990-es évek kezdetétől több kutatás is vizsgálta a csevegés alkalmazásának lehetőségeit az idegennyelv-oktatásban. A tanulmányok a csevegés következő tulajdonságait írják le: 1) Mivel a számítógépes csevegés autentikus, a mindennapi életben is használt módja a kommunikációnak, a nyelvtanulásba való bevonása motiválóan hat a nyelvtanulóra, különösen a fiatalabb generáció esetében (Beauvois, 1992, Poullisse, 2002, Toorenaar, 2002). 2) Az idegen nyelven való csevegés során a nyelvtanuló sokat és változatosan gyakorolhatja a célnyelvet (Beauvois, 1992, Negretti, 1999). 3) A csevegő párbeszéd folyamán a nyelvtanulónak lehetősége van saját és partnere üzeneteinek módosítására és elemzésére, ami fejleszti nyelvtudását (Kern, 1996, Pellettieri, 2000). 4) A csevegő párbeszéd folyamán a nyelvtanuló saját tempójában használhatja a célnyelvet, és több ideje van saját üzenetei megfogalmazására és a kapott üzenetek értelmezésére, mint egy beszélgetés folyamán (Pellettieri, 2000, Poullisse, 2002). 5) Mivel a számítógépes csevegés során a nyelvtanuló nem látja és hallja partnereit, a vizuális és auditív jelek hiányának kompenzálása érdekében pontosabban kell megfogalmaznia üzenetét a célnyelven (Toorenaar, 2002). 6) A csevegés során nem jut szerephez a kiejtés, így a kiejtésük miatt szorongó és inkább hallgató nyelvtanulók is esélyt kapnak a gyakorlásra (Poullisse, 2002). 7) A páros és kiscsoportos csevegések során egyenlőbb a diákok részvétele a beszélgetésben, mint a szóban végzett feladatok esetében, mert a gátlásos nyelvtanulónak sem kell aggódni a rossz kiejtése miatt (Warschauer, 1996). 8) A csevegő párbeszéd szövegét el lehet menteni a számítógépen, és később a tanuló és a nyelvtanár átnézhetik és javíthatják a beszélgetést (Lee, 2002, Toorenaar, 2002). 9) Mivel a csevegésben több ideje van a nyelvtanulónak, hogy megfogalmazza üzenetét, mint a beszédben, a csevegésben használt nyelv komplexebb, változatosabb, mint a szóbeli nyelvhasználat (Warschauer, 1996).

¹ Megjegyzéseit, kérdéseit kérem a következő címre küldje: e_reka@rocketmail.com

2. Mi történik egy számítógépes csevegéssel töltött angolórán?

A jelen tanulmányban a résztvevők csoporttársaikkal csevegtek az Internet Relay Chat (IRC) nevű szoftver segítségével. A csevegő-órák az iskola számítógéptermben voltak. A csevegő feladatokat a szakirodalomban ajánlott feladattípusok segítségével, és az órán szerzett tapasztalatok, a tanulók véleménye, és a csevegések szövegei alapján állítottam össze. A tanév során 23 alkalommal csevegtek a tanulók, a következő feladattípusokkal: célirányos, információs szakadékra alapuló feladat/játék, képleírás, 2 kép összehasonlítása párokban, interjú, vita, történetmesélés, szerepjáték.

A csevegő feladatok a nyelvórába „illesztésének” lépéseit a következő ábra mutatja be. (A dőlt betűvel szedett részek az órán történtek.)



A tanulók tehát nem csak a csevegésben vettek részt aktívan, hanem a tanár megjegyzései nyomán ki is javították saját szövegüket, és visszajelzést adtak a tanárnak a feladatról. A nyelvórai csevegés négy legfontosabb aspektusa a megfelelő, érdekes és nyelvi kihívást jelentő **feladat**, a megfelelő **partner**, a **technikai feltételek**, a működő számítógépek és a csevegő szoftver, és a **tantermi környezet**, az egymással csevegő diákok egymástól távol ültetésének biztosítása volt.

3. Milyen eredményeket várhatunk ettől az új eszköztől?

A fenti csevegő-ciklus tanúsítja, hogy a résztvevők rendszeresen használták a párbeszédekben a célnyelvet, átolvasták és hétről-hétre javították saját szövegeiket. Ezek a tevékenységek hozzájárultak a résztvevők nyelvtudásának fejlődéséhez, és bevonták őket a csevegő-feladatok tervezésébe is. A ciklusok célja tehát az is volt, hogy megtanítsa a résztvevőket a csevegő-párbeszédéből és azok javításából tanulni. A feladatok sikeres végrehajtásához a következő célokat kellett kitűzni a résztvevő-

vőknek: a feladat megértése, a feladat lelkes végrehajtása, használható visszajelzés adása a nyelvtanárnak, és tanulás a szövegek javításából.

4. Milyen eszközökkel vizsgáltuk a motivációt és attitűdöket?

A tanulmány Dörnyei és Ottó (1998) motivációs modelljére alapozva három fázisban írja le a csoport motivációját: akció előtti állapot, akció állapot, akció utáni állapot. A változások leírását a nyelvtanár-kutató saját órai megfigyeléseire, a résztvevők által kitöltött évkezdő és évzáró attitűd-kérdőívre, a csevegések szövegére és a tanulókkal készített évértékelő interjúk elemzésére alapozza.

5. Hogyan változott a résztvevők motivációja a tanév során?

A fázisok elemzése azt mutatja, hogy év elején, az évkezdő kérdőív eredményei szerint az akció, vagyis a csevegő feladatokkal színesített órák időszaka előtt a diákok nagyobb motivációval bírtak, mint amikor rendszeres részévé vált az órának a csevegés. Ennek oka, hogy a résztvevők elképzelése a csevegésről a szórakozásként, általában anyanyelven folytatott csevegő-párbeszédhez állt közel, míg a nyelvórai csevegésben a párbeszéd folytatásánál és javításánál egyaránt erőfeszítéseket kellett tenni a nyelvtanulónak.

Az akció szakaszát azonban két részre osztotta a karácsonyi szünet, amely során a résztvevőknek lehetősége volt átgondolni és értékelni az addigi ciklusokat. Az új feladattípus megismerésével és előnyeinek felismerésével új lendületet kaptak a tanulók, ami hozzásegítette őket, hogy saját tanulási stílust, stratégiákat alakítsanak ki a csevegésben, például a partnerük segítségét kérik, ha nyelvi problémájuk van, mint az alábbi párbeszéd-részletben, ahol Zoli üzenetét Peti csak segítséggel érti meg:

[zoli] *I've just protect him. I wasn't smuggler.*

<peti> *What does proteckt mean?*

[zoli] *Defend, guard...*

<peti> *ok*

További példák még a csevegésben használt tanulási stratégiákra az új szavak tudatos felhasználása a párbeszédekben, illetve a szövegek otthoni, idősebb, angolul jobban tudó testvérrel való javítása. A résztvevők gyakran kívánságokkal is előálltak a feladattal kapcsolatban, vagy jelezték, hogy kivel szeretnének csevegni. Ezek a stratégiák a résztvevők a csevegő-ciklusokban nyújtott teljesítményét javították, és ezáltal jobb jegyeket kaphattak a szövegeikre.

Év végén, a csevegő program végeztével a résztvevők értékelték a programot saját nyelvtanulásuk szempontjából. A program igen eredményesnek és sikeresnek bizonyult, és az új tantermi médium az esetek többségében pozitívan hatott a tanulók motivációjára. Habár a számítógépes csevegés igen vonzó a középiskolás korosztályú diákok számára, ez nem jelenti azt, hogy az angol órai csevegő feladatokban feltétlenül erőfeszítéseket tesznek a csevegők, hogy nyelvileg is profitáljanak a párbeszédéből. A vizsgálat eredményei érdekes tanulsággal szolgálnak a csevegés órai alkalmazására vonatkozólag: a résztvevők bevonása a feladatok tervezésébe, a fel-

adatok autentikussága, és a szövegek utólagos átnézése a tanulókkal, és a szövegek tanári értékelése kulcsfontosságúnak bizonyult a motiváció szempontjából.

6. Hogyan értékelték a csevegő-feladatokat a résztvevők saját tanulásuk szempontjából?

A tanulmány része volt egy csevegés iránti attitűdöket vizsgáló kérdőív, melyet a résztvevők, és egy kontroll csoport tagjai, akik csak két alkalommal csevegtek a nyelvórán, a tanév végén töltöttek ki. A rendszeresen csevegő csoport szignifikánsan hasznosabbnak ítélte az órai csevegést, mint az a csoport, ahol csak két ízben csevegtek a tanulók. Hasonlóan ítélte meg azonban a két csoport a módszer érdekességét, a csevegés által biztosított önálló tanulás lehetőségét, és a csevegő órák oldott hangulatát. Az alábbi táblázat a négy témáról szóló állításokra adott pontszámokat mutatja (5=teljesen egyetért, 1=egyáltalán nem ért egyet).

A nyelvórai csevegés...	csevegő csoport n = 8	kontroll csoport n = 12	F	sig.
érdekes	4,14	3,88	3.341	n.s.
hasznos	3,71	2,93	1.199	< .008
önállóan lehet dolgozni	3,87	3,66	7.939	n.s.
oldott hangulatú	3,67	3,50	1.689	n.s.

7. Hogyan támasztják alá a csevegő-párbeszéddek az eredményeket?

A következő négy párbeszéd-részlet a résztvevők csevegő-párbeszédeiből való. Az 1. példában a csevegők az angol *drug* szó helyesírásán dolgoznak. Mivel Laci látja saját szövegében, hogy nem helyes, amit írt, későbbi üzeneteiben kétszer is javítja. A második javítással egy időben partnere is küld egy segítő üzenetet.

1. példa: önkorrekción és a partner kijavítása

[gabi] *So UI need some time alone on an island!!! Totally alone without my material things, like a hermit!*

[gabi] *Like a Hermit alone...*

<laci> *Yes. go to Hawaii, beautiful girls, nice drinks, lot of drigs.*

<laci> *drogs*

<laci> *drugs*

[gabi] *drugs*

<laci> *yes, gogogogo*

A következő példában a párbeszéd tartalmáról vitáznak a csevegők. Lacinak nincs több mondanivalója, Zoli viszont emlékezteti rá, hogy ha nem „beszél”, nem fog jó jegyet kapni. Mindez a célnyelven történik:

2. példa: csevegés a problémáról angolul

[zoli] *Than you'll get a bad mark for the chat*

<laci> *why?*

[zoli] *Because you don't talk*

<laci> *So, am I have to lie something?*

A 3. példában Feri nem tud egy szót angolul, amire szüksége lenne az üzenete megfogalmazásához. Ezért partnerétől kér, a célnyelven, segítséget, majd a következő üzenetben felhasználja az új szót.

3. példa: segítség kérése a partnetől

[feri] *How is "megsérteni" in English?*

<timi> *hurt*

[feri] *Do you hurt the people, you get in contact with?*

<timi> *yes, but...*

Ebben a példában a csevegők a feladat elvégzését beszélnek meg, szintén a célnyelvet használva.

4. példa: a feladatra szánt idő beosztása

<laci> *Lets make the 2nd task*

<laci> *Hello*

[zoli] *Also let's begin my friend!*

[zoli] *I hava a good plan!*

8. Konklúzió: hogyan motiváljuk diákjainkat csevegő-feladatokkal?

Igen fontos, hogy az órai csevegés „keretet kapjon”, és diákjaink megértsék, hogyan illeszkedik ez a tevékenység a nyelvtanulásukba. A feladatok és a párok kiválasztásánál fontos a diákok véleményének figyelembe vétele. A nyelvtanár a diákok bevonásával növelheti annak az esélyét, hogy a diákok beleélik magukat a feladatokba, élvezik az idegen nyelven történő kommunikációt, és tartalmilag és nyelvileg egyaránt jól teljesítenek. Az órai csevegés célja, más, hagyományos nyelvórai tevékenységekhez hasonlóan a diákok nyelvi fejlődése, és az önálló és társakkal való tanulás fejlesztése.

Jegyzetek

A cikkben leírt kutatás a szerző *Online chat in the secondary school EFL class* című doktori disszertációjának része.

Irodalom

- Beauvois, M. H. 1992. Computer-assisted classroom discussion in the foreign language classroom: conversation in slow motion. *Foreign Language Annals*, 25(5), 455-464.
- Dörnyei, Z., Ottó, I. 1998. Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*. London: Thames Valley University.(4), 43-69.
- Kern, R. 1995. Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal*. 79(4), 457-476.
- Lee, L. 2002. Enhancing Learners' Communication Skills through Synchronous Electronic Interaction and Task-Based Instruction. *Foreign Language Annals*. 35(1), 16-24.
- Negretti, R. 1999. Web-based Activities and SLA: a Conversational Analysis Research Approach. *Language Learning & Technology*. 3(1), 75-87.
- Pellettieri, J. 2000. Negotiation in Cyberspace: The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence. In: Kern, M.W.R. (ed.) *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 59-86.
- Poulisse, N. 2002. Chatten in het talenonderwijs. Wat kunnen we leren van de ervaringen? *Levende Talen*. (2), 3-13.
- Toorenaar, A. 2002. Chatten in de les. Een onderzoek naar de meerwaarde van het chatten voor het NT2-onderwijs. *Levende Talen*. (2), 14-23.
- Warschauer, M. 1996. Comparing face-to-face and electronic communication in the second language Classroom. *CALICO Journal*, 13(1), 7-26.

A fordítás mint nyelvvizsgafeladat validálásának problémái

Fekete Hajnal

A *Közös Európai Keretrendszer* által meghatározott hat nyelvi szintre történő át-térés keretében Magyarországon külön hangsúllyal kerül előtérbe a nyelvvizsgarendszerek validálásának kérdése. A hagyományos kvalitatív és empirikus validálási eljárásokon túl, amelyek a fordítás mint nyelvvizsgafeladat esetében önmagukban is vetnek fel problémákat, a vizsgák nemzetközi konszenzussal egyeztetett szintekhez igazítása újabb kihívások elé állítja a nyelvvizsgáztatási szakmát. Az európai standardok kialakításának és a standardokhoz való mérésnek igénye mellett legalább ilyen hangsúllyal jelenik meg a vizsgák tudatos és minőségi fejlesztésének elvárása is (Manual 2003). Az előadás egy fenti témájú kutatás eddig összegyűjtött legfontosabb elméleti és kutatómódszertani problémáiból válogat.

1. A kutatás kontextusa

1.1 Oktatáspolitikai kontextus

A nyelvvizsgarendszerek akkreditálásának 2000-ben bevezetett gyakorlata előtt Magyarországon a nyelvvizsgarendszerek fejlesztése és a szintek meghatározása szakmailag a nyelvvizsgaközpontok kizárólagos felelőssége volt, a megfelelő oktatáspolitikai irányelvek és a korábbi, hagyományosan működő szintek és vizsgafejlesztési gyakorlat figyelembevétele mellett. A 2000-ben indult akkreditálási rendszer még a Magyarországon hagyományosan működő szinteket definiálta, bár igazodási pontként a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület tagjai már akkor figyelembe vették a *Közös Európai Referenciakeret* (KER, 2002) szintekre vonatkozó ajánlásait. A 2005. évi OM rendelet értelmében Magyarországon 2006. szeptember 1.-e után már csak olyan akkreditált nyelvvizsgákat lehet lebonyolítani, amelyek rendszere megfeleltethető a KER által definiált hat nyelvi szintnek, valamint a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület elvárása értelmében a vizsgafejlesztés során a vizsgaközpont dokumentálni tudja a vizsgák validálási eljárását. A hazai nyelvvizsgáztatási szintérhez való igazodás igénye mellett így hangsúlyosan megjelenik a **nemzetközi kontextushoz való igazodás követelménye**, a nemzetközi összehasonlíthatóság mint mérce, mind a szintek meghatározása, mind a vizsgafejlesztés gyakorlatában.

1.2 Kutatómódszertani kontextus

A szerző a *Fordítás mint vizsgafeladat validálásának* témájával nyelvpedagógiai doktori tanulmányai keretében kezdett foglalkozni, annak részterületeit egy-egy dolgozatban érintve (ELTE PhD Archívum és Fekete 2001). Gyakorló vizsgafejlesztőként ugyanakkor mindennapi munkájában is találkozott a fordítás mint vizsgafeladat validálásának gyakorlati problémáival. A kutatás az ELTE ITK ORIGÓ vizsga-

rendszerének vizsgastruktúrájára épült, annak vizsgafeladatait, vizsgafejlesztési gyakorlatát, vizsgázói populációját és értékelési gyakorlatát veszi alapul.

2. A vizsgafeladat validálásának folyamata

A folyamat szakaszolásában az általános nyelvtudásmérési meghatározásokon túl a *Manual* terminológiáját is figyelembe vettük.

Első lépésként a vizsgarendszernek meg kell határoznia elméleti megközelítéssel, korábbi tudományos kutatási eredményekre alapozva azt, hogy mit mér, azaz a fordítási feladat esetében a fordítási kompetenciát. A mérni kívánt konstruktum meghatározása nélkül nem tekinthető megfelelően érvényesnek (validáltnak) a mérés maga.

Második lépésként a vizsgaközpont részletesen meghatározza, hogy a mérni kívánt konstruktum milyen aspektusait milyen nyelvi szinteken hogyan méri, milyen feladattípusokon, milyen értékelési rendszerrel.

Ezt követi a belső validálási eljárás, amelynek során megfelelő minőségbiztosítási folyamatok megtervezésével és alkalmazásával a vizsgaközpont gondoskodik arról, hogy az adott feladat következetesen a mérési célnak megfelelően működjön.

Végül külső validálás segítségével biztosítható, hogy a vizsgarendszer által megtervezett mérést más szakemberek is érvényesnek fogadják el, illetve az más mérési rendszerekhez viszonyítva is értelmezhető legyen, és az esetenként a levont következtetések empirikus mérésekkel is igazolhatók legyenek.

3. A validálási folyamat elméleti és gyakorlati problémái

3.1 Elméleti problémák

A kutatómódszertani problémák első csoportja elméleti jellegű. Az angol nyelvű vonatkozó szakirodalom áttekintése során megállapítható volt, hogy a fordítási kompetencia fogalmának nyelvészeti meghatározása állandóan változik, fejlődik, kutatása mára egy szerteágazó önálló tudományterületté nőtte ki magát (Baker 2001). Általános nyelvészeti modelleken túl azonban a fordítás mint vizsgafeladat validálása szempontjából egy konszenzussal elfogadott pedagógiai célú fordítási kompetencia meghatározásra lenne szükség kiindulópontként, melyet úgy tűnik, az angol nyelvű szakirodalomban nem sikerült találni. Fordítói képzés szintje alatt gyakorlatilag a fordítás alig kutatott a nyelvvoktatásban. Ennek oka lehet az az ellenérzés is (Benson 2000), amely a fordításnak a nyelvtanításban betöltött szerepét kísérte a kommunikatív nyelvvoktatás 80-as évek óta bekövetkezett térhódítását követve. Így egy hasonló témájú kutatásnak nem egyszer mélyen gyökerező előítéletekkel is számolnia kell, amelyek befolyásolhatják a fordítás mint nyelvi tevékenység megítélését (ezen keresztül a feladattípus validálását) a nyelvtanulók, nyelvtanárok és vizsgáztatási szakemberek részéről. Az előítéletekkel szemben a fordítás mint nyelvi tevékenység létjogosultságát, a nyelvtanításban és nyelvtudásmérésben betöltött szerepének bizonyos aspektusait igyekezett bemutatni a *Nyelvi MÉRCE* két tematikus száma (Fekete et al. 2001 és 2002). A konstruktum egyértelmű meghatározásának nehézségén túl probléma a terminológiai sokszínűség is, (a fordítás mint kompetencia, készség, tevékenység, képesség stb.), amely egyrészt a fogalom állandó fejlődéséből és a változó tudományelméleti megközelítésekből adódik, másrészt a fogalomhoz való közelítés gyakorlati igényeinek különbözőségéből: a fordítást folya-

matként, produktumként vagy pedagógiai aspektusból is vizsgálhatjuk (Campbell 1998).

Elméleti szempontból alapvető kiindulópontot jelenthet a *KER* nyelvtudás meghatározása, ahol a hagyományos négy alapkészségre (nyelvi tevékenységre) való felosztás mellett megjelenik a *közvetítőkézség*, mint a fejlesztendő és mérhető nyelvtudásnak a többi készséggel egyenrangú, lényeges eleme.

A fordítás mint konstruktum operacionalizálása során szembetalálkozunk a fordítási kompetencia taníthatóságának kérdéseivel, nyelvi szintekre bontásával és értékelésének aspektusaival, azaz a pedagógiai implikációkkal. Ebben a kérdéskörben gyakorlatilag nem létező az angol nyelvi szakirodalom, vonatkozó kutatások inkább PhD kutatások, illetve nemzetközi konferenciákon elhangzó előadások keretében találhatók. Ebből a szempontból elméleti és gyakorlati problémának is bizonyul, hogy a *KER* nem tartalmaz szintekre lebontott fordítási skálákat, amelyek lehetővé tennék a többi készséghez hasonlóan lefolytatott validálási munkák elvégzését, így külön megtervezett eljárásokra van szükség (kombinált olvasási és íráskészség *KER* skálák alkalmazása, vagy saját skálák kifejlesztése). A szintekre bontáson belül egy érdekes részkérdés, hogy létezik-e nyelvi küszöbszint és ha igen, milyen nyelvi szinten, amely alatt a fordítási készség mérése nem értelmezhető - vagy a készség egészen kezdő szinttől tanítható/tanítandó és mérhető/mérendő?

3.2 Gyakorlati problémák

A kutatómódszertani problémák második csoportja inkább gyakorlati vonatkozású.

Az egyik legfontosabb probléma az, hogy az Európa-tanácsi nyelvi teljesítményminták és általában a nyelvi teljesítményminták a fordítási feladatokra vonatkozóan nem adnak tájékoztatást, így a külső validálás folyamata nehezebb, és összehasonlító empirikus mérésekre nincs lehetőség.

A fordítás mint produktum kutatásában az utóbbi időben egyre szélesebb körben használt módszer a korpuszkutatás, amelynek alkalmazásához vizsgázói korpuszokat lehet létrehozni. Megoldandó probléma az, hogy a kutathatóság és számszerűsíthetőség érdekében a nyelvi teljesítmények értékelését is be kellene kódolni a szövegbe, amelynek így bizonyos jellemzői változnának. Ennek hiányában a kigyűjtött szempontok kézi kódolására és számolására van szükség, amely így behatárolja a feldolgozható anyagmennyiséget.

A fordítás mint folyamat kutatásában ígéretes módszernek tűnik a tudatfolyamat kutatása ('think-aloud protocols'), amelynek során hangos gondolkodásra kérjük a kutatásban résztvevőt, miközben a vizsgált nyelvi tevékenységet (pl. fordítás) végzi. Ez felveti a tudatosság szintjének kérdését, ezzel azt is, hogy fordítóképzés alatti nyelvi szinten feltételezünk-e olyan szintű nyelvi tudatosságot a nyelvtanulóról, amely lehetővé teszi a vizsga kontextusában a fordítási folyamat megbízható feltérképezését. A gyakorlatban az első felvételeken tapasztalt problémák után kísérleti jelleggel azzal is próbálkoztunk, hogy a magnó folyamatos bekapcsolása helyett egy-egy mondat után az adott mondat fordításával kapcsolatos problémák és azok megoldásainak összegzésére kértük a résztvevőket. Így ugyan bizonyos értelemben retrospektívvé vált a folyamat, de bizonyos esetekben több használható adatot kaptunk a résztvevőktől.

A pedagógiai implikációk közé tartoznak még olyan, a populáció összetételének és nyelvi szintje stabilitásának változásával kapcsolatos kérdések, amelyek az oktatáspolitikai irányelvek változásaival összefüggésben jelennek meg a nyelvvizsgáztatásban, és befolyásolhatják a longitudinális kutatások eredményét. Érzékelhető változás a középfokú nyelvvizsgára jelentkezők arányának statisztikailag is egyre jelentősebb eltolódása az alacsony felé, ezzel megváltoztatva a populáció korábban évekig stabil összetételét. (Miután évekig kb. azonos volt az alacsony, középfokra és felsőfokra jelentkezők aránya, az utóbbi egy-két évben megnőtt az alacsony vizsgázók aránya (21%-ról 45%-ra), és ezzel párhuzamosan nagyot csökkent hozzájuk képest a középfokon vizsgázók száma és aránya (75%-ról 51%-ra)). Ugyanilyen irányba hat a populáció életkori összetételének változása, azzal, hogy egyre erőteljesebb a középiskolás korosztály kikerülése, és a felsőoktatásba tartozó korosztály arányának erősödése. A populáció változása úgy tűnik, elkerülhetetlenül maga után vonja az értékelési rendszer tudatos ill. nem tudatos változásait, ahol egyrészt a vizsgaközpont törekszik a populáció változásait is figyelembe vevő korrekciókra, másrészt az értékelők tudat alatt alkalmazkodnak a 'reálisan elvárható nyelvi szinthez'. Ez az önkéntelen alkalmazkodás a leírás szintjén nem jelenik meg, viszont néhány év távlatából megkérdőjelezheti azoknak a nyelvi teljesítmények az összehasonlíthatóságát, amelyeket egy adott nyelvi szinten alkalmazott különböző fordítási feladatok mutatnak.

4. Összegzés

A fordítás mint vizsgafeladat validálása olyan terület, ahol számos elméleti és gyakorlati kutatómódszertani problémával találkozunk a kutató. A terület a többi készség mérésével ellentétben sokkal kevésbé kutatott, ezért tág teret kínál hiánypótló kutatások egész sorának. Az előadásban említett elméleti és gyakorlati problémák megválaszolásával kutatásom egésze a későbbiekben ehhez a hiánypótláshoz szeretne hozzájárulni, egyrészt a fordítási kompetencia pedagógiai kontextusú fogalom meghatározásával, mérhető nyelvi szintjeinek operacionalizálásával, illetve új kutatási módszerek (korpuszkutatás, think-aloud protocol) vizsgakontextusban való alkalmazásával.

Irodalom

- Baker, M. (ed.) 2001. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London and New York: Routledge.
- Benson, M. J. 2000. The Secret Life of Grammar-Translation. In: Change and continuity in Applied Linguistics. *British Studies in Applied Linguistics* 15. Multilingual Matters Ltd.
- Campbell, S. 1998. *Translation into the Second Language*. London: Longman.
- Fekete H. 2001. On the validity and reliability of translation as an exam task. *Nyelvi Mérés* 1. évf. 1-2. szám. 71-91.
- Fekete H. Staub V. Horváth I. (szerk.). 2001. Az anyanyelv szerepe az idegennyelv tanításban és nyelvtudásmérésben. *Nyelvi Mérés* 1. évf. 1-2.

Fekete H. Staub V. Horváth I. (szerk.). 2002. Nyelvhasználati igények a nyelvoktatásban és nyelvvizsgáztatásban. *Nyelvi mérce* 2. évf. 1-2.

Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. 2002. Pilisborosjenő: Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.

Manual. Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF). 2003. Strasbourg: Language Policy Division.

Motivational Differences and Similarities for Romanian and Hungarian Students in EFL Education

Fülöp Erzsébet Mária

1. Introduction

The research reported in this paper was conducted in a bilingual setting in Romania. It aims at revealing the differences and similarities in motivation between the Hungarian and Romanian students' in learning English as a Foreign Language (EFL).

The underlying hypothesis is that in a Romanian educational context Romanian students' knowledge of English is better than that of students whose L1 (first language) is Hungarian. This hypothesis is made first of all because Romanian, being an Indo-European language, is more similar to English than Hungarian, a Uralic language. In addition, it is safe to say that EFL teaching materials and methods in Romania do not take into consideration the Hungarian students' mother tongue.

A body of research on motivation in foreign language learning suggests that good learners are better motivated than poor learners. As a consequence, I would like to find out if this holds true for Romanian students, too, i.e. is it the case that Romanians study more for their EFL classes than Hungarians? I would also like to discover if Romanian students take more advantage of informal language learning contexts than Hungarian students. Therefore, I intend to investigate if Romanian students read more in English, watch more TV programmes in English and avail themselves of other informal English language learning opportunities to a greater extent than Hungarian students. Teachers also contribute to the so-called school effects, and I believe that their classroom activities, their methods and approaches to EFL teaching can, at least to a certain extent, compensate for the drawbacks of a foreign language teaching system which is not geared to the students' L1. I would like to get an answer to the question: Is there any correlation between the teachers' and their students' motivational factors? Finally, I would also like to discover if there are certain classroom-related formal language learning factors which seem to affect the students' degree of motivation in EFL learning.

2. Materials and methods

The subjects were students and their English teachers from all the seven secondary schools of Csíkszereda, a county seat in Romania. The number of these students was 189 altogether, 94 Hungarian (H) and 95 Romanian (R) students. All of them were selected from fourth-grade forms. The rationale behind this was that "the instrumental motivation increases with age" (Nikolov 1998: 49), and I believe that it is the case with other types of motivation, too.

As data collecting instruments I used a student's questionnaire including 27 multiple-choice questions and a teacher's questionnaire, which consisted of 23

multiple-choice and two open-ended questions. Both types of questionnaires were administered during regular classes at school.

3. Results and their discussion

3.1 Comparative results of the Hungarian and Romanian students

3.1.1 *Extrinsic motivation*

As Dörnyei defines it, extrinsically motivated individuals behave so as to be extrinsically rewarded, for example with good grades (Dörnyei 1994 : 275).

The results show that there were more H than R students who had medium and worse grades in EFL, and there were more R students who had good and very good grades in EFL than H students. On the other hand, the number of those H students whose grades in EFL become worse from one semester to another is higher than the number of the R students with declining grades.

3.1.2 *Attitude towards EFL / Affective motivation*

Liking the language can also be associated with ‘enjoyment’ and ‘intrinsic motivation’ in language learning (Schumann 1998: 96). Moreover, affectively motivated learners “like learning English because they like the language and enjoy using it” (Djigunovic 1998: 25-6).

H students turned out to like English a little more than R students. According to these findings, most of the H students should like learning EFL better than most of the R students, if we count on Djigunovic’s definition of affectively motivated learners (Djigunovic, *ibid.*).

3.1.3 *Socio-cultural background*

The socio-cultural background refers to the influence of the ‘milieu’, such as the opinion of the students’ parents on L2 learning motivation (Dörnyei, Nyilasi and Clément 1996: 10).

The findings show that the influence of the students' socio-cultural background on the language learning motivation, in this case the parents’ encouragement to study English, is almost the same for both H and R students.

3.1.4 *Linguistic self-confidence*

Clément and Kruidenier (1985) have proposed that “self-confidence is the most important determinant of motivation to learn and use the L2” (Tremblay and Gardner 1995: 507).

Linguistic self-confidence is also associated with course difficulty (Schumann 1998: 84-5). I suppose, therefore, that the learner’s self-confidence depends on the difficulty of the target language, too. Moreover, lack of self-confidence involves anxiety when speaking the other language (Clément, Gardner and Smythe 1980 in Tremblay and Gardner, *ibid.*).

For most of the Hungarian students English appears to be rather difficult, while for most of the Romanian students English does not appear to be very difficult. In other words, English is generally easier for the R than for H students.

It also turned out that Romanian as L1 facilitates the learning of several aspects of EFL, while a similar facilitative effect does not exist for students with Hungarian as L1.

3.1.5 Motivational intensity

Motivational intensity is the amount of effort the students are willing to invest in learning EFL in both formal and informal L2 acquisition contexts.

Regarding the motivational intensity of the students, it was found that H students appear to be a little more motivated in formal language acquisition contexts, such as studying for EFL classes, but they seem to be a little less motivated in informal language learning situations (such as reading in English and listening to English language programmes in their spare time) than R students.

3.1.6 Classroom motivation

It is assumed that it is the classroom where students' motivation can be best influenced. The learning process and the learning activities and tasks can all contribute to the language learner being more or less motivated (Brophy 1983, Ellis 1985).

The results suggest that R students are more motivated to use English in the classroom. They try to speak as much as possible and are less attached to reading texts than H students.

3.1.7 Orientations

H and R students gave similar answers to the question on why they were studying English. The general answer was that they studied English because they might need it in order to enhance their general culture and to gain information. This answer highlights an instrumental orientation. The second most frequent answer type indicated that they studied English because it helped them to make friends with foreigners. This answer implies an integrative orientation.

The results also imply that H students are more likely to study English because they see the possibility of succeeding with this language anywhere in the world and the R students seem to be more job oriented in EFL learning.

3.2 Comparative results on teachers and the correlations between the teachers' and their students' results

3.2.1 The variable 'time spent in an English-speaking country'

Teachers with R as their L1 altogether spent more time in an English-speaking country than teachers with H as their L1. Kádárné states that only those teachers who had the opportunity to practise the language with the speakers of the other language, experiencing in this way the joy and difficulties of conversing and forming connections with speakers of that language, can realize that the target language is primarily a means of communication. These teachers can also "transform their experience of communication into a pedagogical source of power" (Kádárné 1979: 335).

3.2.2 Motivational intensity

The comparisons reveal some correlation with the students' results, indicating that R students and their teachers read somewhat more and watch films in English a little more frequently than the H students and their teachers.

3.2.3 Classroom-specific motives

Teachers not only impart knowledge to their students, but their teaching which is interwoven with motivation promotes "the learners' security and commitment to learning" (Thompson 1997: 9).

According to the results all the R teachers, unlike their H colleagues stated that in the EFL classes they practised speaking more than reading. R teachers also gave more favourable answers than H teachers indicating that there were spontaneous conversations and that they used authentic materials in the EFL classes very often. Real-life language is important because it can also motivate individuals in language learning.

4. Conclusion

The findings of the research show that English is easier for the Romanian than for the Hungarian students, and that Romanian serves as a more helpful aid to the Romanian than to the Hungarian students in learning EFL. These facts may explain why the Hungarian students spend more time studying for their EFL classes than the Romanian students. Moreover, the Romanian students, unlike the Hungarian students, turned out to read in English and listen to the language more often by watching or listening to various English TV programmes. This discovery suggests that Romanian students are more motivated to learn English in informal contexts than the Hungarian students.

Kádárné suggests that informal language learning contexts have the most important role in attaining success when learning a FL (Kádárné 1979: 339). It is very likely, therefore, that the Romanian students are more successful and better learners of EFL than the Hungarian students. This suggestion seems to be further supported by the fact that the Romanian students generally have better grades in EFL than the Hungarian students.

It also turned out that both the Hungarian and Romanian students are likely to be more instrumentally than integratively motivated in language learning.

Both the Romanian students and their teachers proved to read more in English and to spend some more time watching or listening to English TV or radio programmes than the Hungarian students and their teachers. It is very probable, therefore, that the effort invested by the teachers of the Romanian students in perfecting their command of English also influences their students, who become more motivated in informal EFL learning than the Hungarian students. In addition, the teaching methods of such teachers are also very likely to increase the motivation of the Romanian students not only in informal but also in classroom-related formal language learning contexts. The Romanian students encountered more authentic materials and engaged in spontaneous conversations a little more often than the Hungarian students. As it also turned out, that a higher proportion of the Romanian students preferred to use English and wanted to speak in English more often than the Hungarian students.

As indicated above, the difficulty of the language, the teachers' motivational intensity and some classroom-related factors appear to have a more negative effect on the Hungarian students' motivation to learn and use English than on the

motivation of the Romanian students, even if they displayed more favourable attitudes towards English than the Romanian students.

References

- Brophy, J. E. 1983. Fostering student learning and motivation in the elementary school classroom. In: Paris, S.G., Olson, G.M., and Stevenson, H.W. (eds.) *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 283-305.
- Clément, R., Gardner, R. C. and Smythe, P.C. 1980. Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 12. 293-302.
- Clément, R. and Kruidenier, B.G. 1985. Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology*. 4. 21-37.
- Djigunovic, J. M. 1998. Croatian Learners' Motivation. *novELTy - A Journal of English Language Teaching and Cultural Studies in Hungary*. 5. 22-7.
- Dörnyei, Z. 1994 Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*. 78. 273-84.
- Dörnyei, Z., Nyilasi, E. and Clément, R. 1996. Hungarian School Children's Motivation to Learn Foreign Languages: A Comparison of Target Languages. *novELTy - A Journal of English Language Teaching and Cultural Studies in Hungary*. 3. 6-16.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Kádárné, Fülöp J. 1979. Az angol nyelv tanításának eredményei. In: Kiss Á., Nagy S. and Szarka J. (eds.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1975-1976 A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai bizottságának gyűjteménye*. Budapest: Akadémiai kiadó. 276-341.
- Nikolov, M. 1998. Hungarian Children's Motivation to Learn EFL. *NovELTy - A Journal of English Language Teaching and Cultural Studies in Hungary*. 5. 41-51.
- Schumann, J. H. 1998. Some Data: Questionnaires. *Language Learning* 48: *Supplement* 1. 67-102.
- Thompson, G. B. 1997. The teaching of reading. In: *Encyclopedia of Language and Education*. Vol.2. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 9.
- Tremblay, P. F. and Gardner, R. C. 1995. Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *The Modern Language Journal* 79. 505-18.

Az angol szaknyelvi vizsgáztatás elméleti megközelítése

G. Havril Ágnes

1. Az angol szaknyelvi vizsgáztatás

Az 1960-as években bekövetkezett társadalmi, gazdasági, tudományos és technológiai változások, valamint a nyelvtudományban kialakult paradigmaváltás (kommunikatív szemlélet) az angol nyelv világméretű elterjedését eredményezték. A fejlett országokban lezajlott információrobbanás felgyorsította a szakemberek nemzetközi mobilitását, ahol a tudományos és szakmai információ közvetítésének eszközévé az angol nyelv vált. A különféle szakmai területeken megnyilvánuló sikeres angol nyelvhasználat iránti globális igény mára a nyelv- és szakmaspecifikus viselkedésmódok egyidejű alkalmazását jelenti.

A fent említett változások következtében kialakult a nyelvtanuló-központú, egyes tudományágak és szakmák által meghatározott kommunikatív szaknyelvoktatás, mely a nemzetközi munkaerőpiacon való megfelelés érdekében létrehozta saját intézményrendszerét is, a szaknyelvi vizsgáztatást, ahol a vizsga a **szakmai szociációt és az angol nyelvtudást egyszerre méri**.

1.1 A szaknyelvi vizsgáztatás Magyarországon

A szaknyelvi vizsgáztatás hazai széleskörű elterjedését a 2000-ben bekövetkezett nyelvvizsgáztatási reform tette lehetővé. Az ELTE ITK vizsgarendszerében az országos hatáskörű, több nyelven folyó szakmai nyelvvizsgáztatás az 1970-es évektől bevett gyakorlat volt, mely a szűk körű szakmai és munkaerőpiaci igényeknek hosszú ideig megfelelt. A 2000-es reform azonban elindította az akkreditált szaknyelvi vizsgaközpontok kialakulását, melyeknek fellelővára a hazai felsőoktatási intézmények lettek, hiszen csak itt tudott megvalósulni a szakemberek és nyelvtanárok közös munkájának eredményeként a korszerű szaknyelvi vizsgáztatás. Ezek a szaknyelvi vizsgaközpontok a pedagógiai szempontból megkülönböztetett szaknyelvi vizsgáztatás mindkét típusát (Gacic 1998) ötvözik: a munkaerőpiacon már működő, szakmaorientált vizsgáztatást (*English for Occupational Purposes (EoP)*) és az egyetemi/főiskolai szintű szaknyelvoktatásra épülő szaknyelvi vizsgáztatást (*English for Academic Purposes (EAP)*), ahol a diplomás szakemberek felkészítése történik (Hutchinson-Waters 1987).

2. Az általános és szaknyelvi tesztelés specifikumai

Az idegen nyelvi mérés és értékelés területén sokszor felvetődik a kérdés, hogy miért van szükség szaknyelvi vizsgákra. Az ellenzők sokszor azzal érvelnek, hogy, ha valaki jó általános nyelvtudással rendelkezik, annak a szakmai élete során úgyis automatikusan kialakul a szaknyelvhasználat; a szaknyelvi vizsga teszttechnikája azonos az általános nyelvvizsgáéval, csak a szókészletben van lényeges eltérés; va-

lamint a szaknyelvi vizsgák megbízhatatlanok, hiszen a szakmai háttérismeret befolyásolja a nyelvvizsga eredményét és megbízhatóságát.

A sok és többször is visszatérő vita ellenére mára már konszenzus alakult ki, s mindkét tábor képviselői egyetértenek abban, hogy a jól előkészített és kivitelezett szaknyelvi vizsga, bármelyik fent említett típusba (*EOP* vagy *EAP*) is tartozzon, szükségszerű, és különbözik az általános nyelvvizsgától.

2.1 Közös tulajdonságok

A kommunikatív általános és szaknyelvi vizsgáztatás az idegen nyelvi tesztelés pszicholingvisztikai-szociolingvisztikai korszakában (Spolsky 1995) bontakozott ki. Ebben a korban az idegen nyelvi tesztelés ideológiája a **racionalista-empirikus**, méréseken alapuló objektív értékelés, ahol a **célorientáltságot** a **megbízhatóság**, a **hatékonyság** és a **validitás** kritériumainak való megfeleltetés jelenti. A vizsgarendszereken belül a **teszttechnika**, a **tesztkészítés** és a **tesztfejlesztés** menete, valamint az **értékelési módszerek** is megegyeznek. Mindkét nyelvvizsga **kommunikatív nyelvvizsga**, ahol az általános nyelvvizsga általános nyelvi kompetenciát, míg a szaknyelvi vizsga szaknyelvi kompetenciát mér (Douglas 2000).

2.2 Megkülönböztető jellegzetességek

A két vizsgatípus sajátosságait, legszembetűnőbb különbségeit West (1998) gyűjtötte össze.

1. táblázat: EFL és ESP tesztek megkülönböztető jegyei (West 1998: 50)

ÁLTALÁNOS NYELVVIZSGA (EFL tesztek)	SZAKNYELVI VIZSGA (ESP tesztek)
Általános/ társadalmi tartalom	Specifikus/szakmaorientált tartalom
Széleskörű vizsgázói közönség	Szűk/szakmaorientált vizsgázók
A célt kurzuskönyvek/tanmenetek befolyásolják	Cél: célnyelvhasználati szituáció szimulálása
Predikatív validitás ritkán fontos	Predikatív validitás gyakran fontos
Részletes szükségletelemzés nehézkes	Részletes szükségletelemzés fontos
Kompetenciára/nyelvhasználatra koncentrálnak	Performanciára/nyelvhasználatra koncentrálnak
Készség szintmérő (4 alapkészség)	Szükség szerint méri a készségeket
Izolált készségmérés	Integrált készségmérés
Szöveg/feladat nem mindig autentikusak	Szöveg/feladat mindig autentikusak
Az értékelés gyakran norma-orientált	Az értékelés általában kritérium-orientált

A táblázat többféle szempont szerint tesz különbséget a két vizsgatípus között, és élesen kiemeli a szaknyelvi tesztelés jellegzetességeit, melyek a szaknyelvi vizsga meghatározását is hordozzák már.

A **szaknyelvi tesztelés** az adott szakma/tudományág specifikus behatárolásával egy szakmaorientált vizsgázói közönséget céloz meg, ahol a prediktív validitás a munkaerőpiacon való megfelelés, illetve a diplomaszerzés szempontjából fontos tényező lehet. Míg az általános nyelvvizsgák általában egyforma arányban mérik a négy nyelvi alapkészséget, addig a szaknyelvi vizsgarendszereknél azok a nyelvi készségek kapnak nagyobb hangsúlyt, melyeknek a mért szakterületen, az előzetes szükségletelemzés alapján, nagyobb a jelentőségük. Ennek megfelelően időnként integrált készségmérés történik. Minden szaknyelvi vizsga tartalmát a célként megjelölt szaknyelvhasználati szituáció **szükségletelemzése** határozza meg. A szükségletelemzésnél a szaknyelvi vizsgafejlesztésre jellemző **SSI technikát** (*Subject Specialist Informant*) alkalmazzák, ahol az adott szakma képviselői és a nyelvészek együtt dolgoznak annak érdekében, hogy a szaknyelvi vizsgához szükséges **autentikus feladatokat** és **témareleváns kontextust** összeállítsák. A szükségletelemzés a szaknyelvhasználati szituáció feltérképezésére irányul, a szakszövegek interakciós folyamatait elemzi, majd a gyakoriság előfordulása alapján a legtipikusabb szaknyelvi jellegzetességek megjelennek a szaknyelvi vizsgafeladatokban/szövegekben, biztosítva az autentikusság kritériumát. A szaknyelvi vizsgákon az autentikusság a szakmára jellemző célnyelvi szituációk életszerű utánzását jelenti, s nem csak az anyanyelvűek által elmondott/leírt szövegek használatát. Az ilyen autentikus vizsgafeladatok megoldása során **kölcsönhatás** jön létre a vizsgázó **nyelvi képessége** és **szakmai háttértudása**, valamint a **vizsgafeladat között**, mely lehetőséget ad arra, hogy következtetéseket vonjunk le a vizsgázó nyelvhasználati képességéről az adott szakterületen belül (Douglas 2000).

3. A szaknyelvi képesség mint a kommunikatív szaknyelvi kompetencia modell alapja

Az interakcionális elmélet (Chapelle 1998) alapján a nyelvhasználat jellegzetességeit nem lehet a kontextustól függetlenül meghatározni. A szaknyelvi vizsgán megjelenő autentikus vizsgafeladatok biztosítják, hogy kölcsönhatás jöjjön létre a nyelvhasználó és a kontextus között, mely lehetővé teszi a nyelvi szándékok megvalósulását (Widdowson 1979). A kommunikatív szaknyelvi kontextusban a feladatmegoldások során létrejövő nyelvi performanciák a kommunikatív szaknyelvi képesség megnyilvánulását jelentik.

A **szaknyelvi képesség** viszonylag új fogalom, melyet Douglas (2000) definiált először a szaknyelv kutatás területén. Értelmezésében a „szaknyelvi képesség annak az interakciónak az eredménye, amely a **nyelvtudás** és a **szakmai háttérismeret** között jön létre a **stratégiai kompetencia** eszközei által, egy specifikus céllal összeállított vizsgafeladatban vagy kommunikatív életszituációban” (Douglas 2000: 40).¹

A szaknyelvi képességnek két elválaszthatatlan komponense – a nyelvtudás és a szakmai háttértudás – mint kifejlesztett „kompetenciák”, a stratégiai kompetencia eszközei által állandó kölcsönhatásban állnak, és működőképessé csak akkor válnak,

¹ Az idézetet magyarul saját fordításomban közlöm.

ha ezeket a kompetenciákat együtt értelmezzük a performanciákkal. A Douglas (2000: 35) által kidolgozott szaknyelvi képesség modellben a stratégiai kompetencia jelenléte kulcsfontosságú a szaknyelvi szituációban, mely közvetítő funkciója révén kapcsolja össze a nyelvhasználati ismereteket és a diskurzustartományokat tartalmazó szakmai háttértudást.

A **nyelvtudást** alkotó kompetencia összetevői:

1. Nyelvtani ismeretek (szókészlet, morfológia, szintaxis, fonológia),
2. Szövegalkotói ismeretek (kohézió, retorikai, párbeszédalkotói mechanizmusok),
3. Funkcionális ismeretek (idealisztikus, manipulatív, heurisztikus, képzeleterő),
4. Szociolingvisztikai ismeretek (dialektusok/ nyelvi változatok, regiszter, idiomák, kulturális referenciák).

A **szakmai háttértudás** (discourse domains) olyan, a múlt és a szakma tapasztalatain alapuló téma-területeket és referenciakarteket jelent, melyeket a nyelvhasználó azért alkalmaz, hogy az adott szituációban értelmezze az információt, és eldöntse, hogy mire és hogyan reagál, minek kell következnie.

A **stratégiai kompetencián** belül négy fokozat különíthető el egymástól. Az első lépcsőfok a kommunikatív szituáció/vizsgaszituáció *értelmezése*, a megfelelő téma-terület azonosítása, vagyis a kontextus kognitív interpretálása a nyelvhasználó/vizsgáló által. A *célmeghatározás* alatt a nyelvhasználó/vizsgáló eldönti, hogyan és egyáltalán reagáljon-e a kommunikatív szituációra. Majd ezt követi a *tervezés*, ahol a nyelvhasználó eldönti, hogy a nyelvtudás és a háttérismeret mely elemeire van szüksége, ahhoz, hogy a kitűzött célt megvalósítsa. Végül jön a *megvalósítás*, ami a nyelvi performanciák színtere, amikor megtörténik a nyelvismeret megfelelő elemeinek összerendezése és a kitűzött cél megvalósítása.

A stratégiai kompetencián belül **funkciójuk szerint** a stratégiák két típusát lehet megkülönböztetni: a metakognitív stratégiák és a kommunikációs stratégiák csoportját, melybe a fent elemzett komponensek egyértelműen besorolhatók.

A **metakognitív stratégiák** az adott kommunikatív szituációban irányítják a nyelvhasználót a kontextus által beindított interakcióban, és működésbe hozzák a kommunikációs stratégiákat, amennyiben a nyelvhasználó az adott szituációt kommunikatív szituációnak érzékeli. Ebben a kétszintű rendszerben a metakognitív stratégiák a hierarchia magasabb szintjén állnak, mint a kommunikációs stratégiák. Mindkét stratégiatípus magában foglalja az értelmezés, célmeghatározás, tervezés és megvalósítás komponensét, de a legfőbb különbség az, hogy a metakognitív stratégiák sokkal általánosabb szinten mozognak (nyelvtudás, diskurzustartományokat tartalmazó általános és szakmai háttérismeretek stb.), míg a **kommunikációs stratégiák** kifejezetten a kommunikatív nyelvhasználatra fókuszálnak.

Ebből következik, hogy a metakognitív stratégiák nem mindig kívánják meg a nyelvi performanciát vagy a nyelvhasználatot. Ennek a ténynek a figyelembe vétele nagyon fontos a szaknyelvi vizsgafelkészítők számára, hiszen előfordulnak olyan vizsgafeladatok /vizsgaszituációk (nyelvtudás mechanikus számonkérése, osztálytermek nyelvtani drilljei vagy szakmai adatok nem kommunikatív jellegű értelmezé-

se stb.), melyek megoldása során a létrejövő teljesítményeknek semmi köze sincs a szaknyelvi kommunikatív képesség megnyilvánulásához.

Amikor a kommunikatív szituációban a kontextus által beindított interakcióban létrejön a nyelvtudás és a szakmai háttértudás kölcsönhatása és ez az interakció jelentéssel bíró nyelvi performanciákban realizálódik, akkor beszélhetünk a kommunikációs stratégiák működéséről. Ezen a szinten jelenik meg a szaknyelvhasználat, mely a kommunikatív szaknyelvi képesség (kompetenciák és performanciák együttese) megnyilvánulása, amit mérnünk és értékelnünk kell a szaknyelvi vizsgákon.

4. Összegzés

A szaknyelvi vizsgáztatás gyakorlata és kutatása határozottan az idegen nyelvi tesztelés egyik önálló ágazataként jelenik meg a nemzetközi és hazai szinten egyaránt. A tesztfejlesztők tisztában vannak azzal, hogy a szaknyelvi vizsga konkrétan elhatárolható az általános nyelvvizsgáktól és célja a szaknyelvi kompetencia mérése és értékelése. Minden szaknyelvi vizsgarendszer arra törekszik, hogy egyértelműen meghatározza az adott szakmai kontextusban megalkotott szakmai tartalom és autentikus feladatok sorát, melyekben létrejöhet a szaknyelvi performancia. A szaknyelvi vizsgafejlesztőknek különös gondot kell fordítaniuk a vizsgafeladatok autentikusságára, mert vizsgarendszerük csakis így lehet valid, és a metakognitív és kommunikációs stratégiák csakis így eredményezhetnek megbízható és értékelhető nyelvi performanciát. Ez a folyamat azonban kivitelezhetetlen a szaknyelvi tesztelés elméleti hátterének, kutatási irányzatainak és kutatási eredményeinek ismerete nélkül.

A magyar akkreditált vizsgarendszerek 2006-ban megfeleltetik nyelvi szintjeiket a Közös Európai Referenciakeret ajánlásainak. Mivel a KER nem tartalmaz részletes vizsgaszempontokat a szaknyelvi vizsgákra vonatkozóan, és hazánkban egyre nagyobb az igény a szaknyelvi vizsgák iránt, nagy szükség van arra, hogy a hazai szaknyelvi vizsgafejlesztők az elmélet és gyakorlat kettős harmóniájában végezzék hétköznapi feladataikat.

Irodalom

- Chapelle, C. 1998. Construct definition and validity inquiry in SLA research. In: Bachman, L. F. and Cohen, A. (eds.) *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge: CUP.
- Douglas, D. 2000. *Assessing Languages for Specific Purpose*. Cambridge: CUP.
- Gacic, M. 1998. Means and methodology to improve LSP testing. In: Fink, B. (ed.) *Modern language learning and teaching in central and eastern Europe*. Strassbourg Cedex: Council of Europe Publishing.
- Hutchinson, T., Waters, A., 1987. *English for Specific Purposes: A Learning-centered approach*. Cambridge: CUP.
- Spolsky, B. 1995. *Measured Words*. Oxford: OUP.
- West, R. 1998. *Proficiency Testing*. Manchester: The University of Manchester School of Education Distance Learning.
- Widdowson, H. 1979. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: OUP.

A magyart idegen nyelvként tanuló külföldiek „hamis barátai”

H. Varga Márta

1. Bevezetés

A magyar nyelv nagyon nehezen tanulható nyelv hírében áll: a „megtanulhatatlanságáról” szóló legendáknak se szeri, se száma a magyart idegen nyelvként tanuló külföldiek körében. Ha nyelvünk szabályaira gondolunk, bizony többé-kevésbé egyet kell értenünk az efféle nehézségek miatt panaszkodókkal, ahogyan azokkal is, akik a magyar nyelv „megtanulhatatlanságának” okát leginkább szókinszünk szokatlan, idegenszerű voltában látják.

Kétségtől igaz: a magyar szókinsz legősibb lexémái valóban nehezen memorizálhatók: egy adott tárgynak, cselekvésnek, történésnek, elvont fogalomnak a magyarban ugyanis legtöbbször egészen más hangsor felel meg, mint amelyet a nyelvünket tanuló az anyanyelvében, esetleg más, korábban tanult idegen, legtöbbször valamilyen indogermán nyelvben már megszokott.

A különböző (többször latin, újlatin, germán, szláv) nyelvekből származó jövevényszavak megtanulásával kapcsolatban más természetű nehézségek mutatkoznak.

Péter Mihály a jövevényszavaknak két státusát különbözteti meg egymástól: (1) „formális” státuson e szavak fonetikai/fonológiai, helyesírási és nyelvtani beilleszkedésének a fokát, míg (2) „funkcionális” státuson használatuk jellegét, körét, gyakoriságát érti (vö. Péter 1978: 243, 2005: 111). Különös figyelmet érdemelnek azok, a jórészt nemzetközi szókinszhez tartozó jövevényszavak, amelyek „két vagy több nyelv vonatkozásában több-kevesebb hasonlóságot mutatnak a kifejezés síkján, ám a tartalom síkján, illetve használatukban nem teljesen felelnek meg, vagy éppen teljességgel nem felelnek meg egymásnak” (Krupnov 1976: 63, idézve Péter 2005: 111 alapján). Ezeknek a szavaknak a memorizálása nem jelent különösebb gondot a magyarul tanuló külföldiek számára, hiszen hangzásuk és/vagy írásmódjuk tekintetében feltűnően hasonlítanak (legalábbis emlékeztetnek) az átadó nyelvnek az általuk jól ismert egy-egy lexémájára, de mivel e jövevényszavaknak a magyar nyelvben kifejlődött új jelentése vagy jelentésárnyalata nagymértékben befolyásolja használatukat, nagyobb a hibázás, a tévesztés, a félreértés és félrefordítás lehetősége. A magyart idegen nyelvként tanulóknak ezek a szavak tehát nem „igaz” barátai, hanem – a nyelvészetben használt szakszóval minősítve őket – „hamis”-ak, tehát különös óvatosságot igényelnek.

2. A „fordító hamis barátai” („faux amis du traducteur”) szakkifejezés először egy francia szótárban látott napvilágot még 1928-ban (Koessler – Derocquigny 1928). Azóta a nemzetközi nyelvészeti szakterminológiában jól ismert, bár máig nem egyértelműen definiált jelenség. A francia *faux amis*, angol *false friends*, német *falsche Freunde*, olasz *falsi amici*, spanyol *falsos amigos*, orosz *ложные друзья* terminuson általában olyan azonos vagy hasonló hangsorú szavakat értünk két vagy több nyelv-

ben, amelyek etimológiailag kapcsolatban vannak ugyan egymással, de jelentésük csak többé-kevésbé azonos. Ezek a szavak – különösen a tanulási folyamat kezdetén – könnyen megtéveszthetik a nyelvtanulót (különösen akkor, ha anyanyelve az egyik érintett nyelv), aki látva vagy hallva az idegen nyelvű szót, az anyanyelvi interferencia következtében tévesen azonosítja az ismerős hangsort az anyanyelvében, esetleg más, korábban tanult idegen nyelvben már megszokott jelentéssel. Mivel a közös eredetre visszamenő szavak morfológiai, szintaktikai, stilisztikai, frazeológiai szinten, valamint a szóhasználat, a társadalmilag elfogadott nyelvhasználat terén nagymértékben különbözhetnek, használatuk gyakran nem normatív, illetve nem a szándékkal megegyező megnyilatkozásokhoz vezetnek (vö. Emericzy 1980: 52–53).

Carla Marelli álláspontja szerint „hamis barátok”-kal általában nem azonos nyelvcsaládhoz tartozó nyelvek vonatkozásában szokás foglalkozni, ugyanis az egymáshoz genetikailag közelebb álló nyelvek esetében nehezebb feltárni a finomabb jelentésárnyalatokat, különbözőségeket, mint az egymástól távolabb állókéban (ld. Boch 1988: III). A továbbiakban én is ennek az álláspontnak megfelelően értelmezem a „hamis barát”-okat.

3. A magyar mint idegen nyelv tanáraként magam is többször tapasztalhattam, hogy a magyarul tanuló külföldiek számára is nehézséget jelent a „hamis barátok” jelenség. A diákok már a nyelvtanulás kezdetén felfigyelnek a megtévesztő hasonlóságokra, de magasabb nyelvi szintre jutván, különösen a fordítási gyakorlatok során egyre több és több hamis, analóg esettel találkozunk. A nyelvtanulók, különösen a több nyelvet ismerők és használók körében, tudatosítani kell, hogy a szójelentések a formai azonosság vagy a hangzásbeli hasonlóság ellenére is nagyon különbözők lehetnek. Eddig egyetlen nyelvkönyvben, a Fábíán Zsuzsanna – Kardos Orsolya szerzőpáros olasz nyelvkönyvében (2004: 136–138) találtam a szójelentések különböző aspektusaival foglalkozó lexikai gyakorlatok között „hamis barátok”-kal kapcsolatos feladatokat is, illetve Lázár A. Péter hamis barátokkal kapcsolatos tanulmányához (1998) csatoltan talákoztam egy szójegyzékkel (erre később a világhálón is rábukkantam: Wikipedia), amelyet a szerző elsősorban az angolul tanuló magyar anyanyelvű diákok számára állított össze. A „hamis barátok” közötti finomabb jelentésárnyalatok, apróbb-nagyobb jelentésetérések, illetve különbözőségek feltárása nyelvtanári, nyelvkönyvírói és nem utolsósorban szótárírói feladat (lenne).

4. A magyart idegen nyelvként tanuló külföldiek (fogadatlan) prókátoraként és nyelvtanári tapasztalataim alapján is meggyőződéssel állítom, hogy idegen ajkú diákjaink számára is nagy segítséget jelentenének a „hamisbarát”-szótárak. Fábíán Zsuzsanna már évekkel ezelőtt megfogalmazta egy ilyen típusú szótár összeállítására irányuló javaslatát, felvázolva a feldolgozás mikéntjét is (Fábíán 2001). A megtévesztő szópárok elrendezésének Fábíán (2001: 111) által felvázolt elveivel (ami a címszavak és szócikkek elrendezését, a magyarázatok milyenségét és a kontextuális példákat illeti) alapvetően egyetértek. Ahhoz a fontos kitételhez, miszerint az eltérő jelentések szerinti tagolásban a stílusminősítéseknek is helyet kell kapniuk a használatra vonatkozó vagy a konnotációra utaló információkkal, a szótár leendő készítőinek figyelmébe ajánlom Péter (2005: 112–114) osztályozási szempontjait is. Tanulmányában Péter az orosz és a magyar nyelv azonos eredetű és hasonló hangzású

idegen szavait vizsgálva a közöttük lévő szemantikai viszonyok bemutatásához nemcsak a szó lexikai jelentését meghatározó ún. ábrázoló komponenseket vette figyelembe, hanem rámutatott a – használatot nagymértékben befolyásoló – ún. értékelő komponensek közötti (esetleges) különbségekre is.

5. A Péter által kialakított csoportokat megkísértem alkalmazni néhány „veszélyes” szópár szemantikai mezőinek egybevetése céljából a magyar és az olasz nyelv vonatkozásában. Péter rendszere – kisebb-nagyobb módosításokkal, kiegészítésekkel – jól alkalmazhatónak tűnik a magyar-olasz „hamis barátok”-kal kapcsolatban (és valószínűleg általában is), és összefüggésbe hozható a „teljesen” és a „részben hamis barátok” csoportjaival is. Úgy vélem, a félreértések, a tévedések elkerülése végett az ábrázoló jelentések közötti különbségek tisztázása mellett az értékelő jelentések közötti finom distinkciókra is feltétlenül érdemes, sőt szükséges a szótárban utalni.

5.1 A „hamis barátok” első nagy csoportjába az ún. „teljesen hamis barátok”-at (angol *absolute false friends*, olasz *falsi amici totali*) soroltam. Ezek közé általában azok a régebbi átvételek tartoznak, amelyek esetében – a közös etimológiai eredet ellenére – az eredeti szó és a jövevényszó jelentése ma már teljesen különbözik egymástól, de a jelentésekben bekövetkezett változás általában nyomon követhető, érthető és nem szabálytalan, pl. magyar *piac* ‘napi szükségleti cikkeknek, különböző élelmiszereknek erre kijelölt helyen, téren folyó rendszeres adásvétele’ < olasz *piazza* ‘tér’; magyar *bank* ‘állami hitelszervezet’ < olasz *banco* ‘pad’; magyar *pálya* ‘valamely test mozgásának útvonala; sportpálya’ < olasz *palio* ‘1. versenyben díjként adott ruhadarab, zászlóféleség; 2. futóverseny’; magyar *táska* ‘kisebb tárgyak tartására való, hordozható, bőrből, szövetből stb. készült használati tárgy’ < olasz *tasca* ‘zseb’.

A „teljesen hamis barátok”-nak két alcsoportja különíthető el az értékelő jelentések függvényében. Míg a fentebb felsorolt példák értékelő komponenssel nem rendelkező, ún. semleges jelentésű szavak voltak, addig a magyar *firma* < olasz *firma*, magyar *parola* < olasz *parola*, magyar *rafinált* < olasz *raffinato* nemcsak ábrázoló, hanem értékelő komponenseikben is különböznek egymástól. A *firma* a mai magyarban már csupán a tréfás, gúnyos minősítésű ‘jómadár, kétes hírű alak’-féle jelentésekben él, az olasz szó jelentése semleges: ‘(név)aláírás’-t jelent. Végző forrása, a középkori latin *firma* ‘megerősítés’-t, ‘hitelesítés’-t jelentett, amely gyakran saját kézzel (*manu sua*), azaz kézjeggyel, aláírással történt. A ‘kétes hírű alak’ jelentés a magyarba közvetlenül a németből átkerült ‘cég’ jelentés átvitt értelmű használatából alakult ki (vö. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*, TESz 1: 919). Az elavulóban lévő, illetőleg ma már jobbára csak nyelvjárási szinten élő *parola* szavunk ‘tenyérbe csapó kézfogás, mint ígéret vagy egyezség’ jelentése valószínűleg az olasz *parola* ‘becsületszó’ jelentéséből jött létre (vö. ol. *dar parola* ‘szavát adja valamire, megerősít, biztosít’) annak a régi szokásnak az alapján, hogy az ígéretet (kezességet, megállapodást) kézfogással szentesítették (vö. TESz 3: 113). A magyarban pejoratív jelentésű *rafinált* (‘ravasz, furfangos’) szócsaládjának a tagjai vegyipari szakszóként nemzetközileg ismertek: a ‘tisztított, finomított’ → ‘ravasz, körmönfont’ jelentésfejlődés a magyarban minden bizonnyal önállóan ment végbe (vö. TESz 3: 331).

5.2 A „hamis barátok” második nagy csoportjába az ún. „részben hamis barátok” (angol *partial false friends*, olasz *falsi amici parziali*) tartoznak. E csoporton belül a Lázár A. Péter (1998: 86–89) által (1) magába foglaló (inklúziós) eseteknek, illetve (2) átfedésses eseteknek (overlap) nevezett alcsoportok különböztethetők meg.

4.2.1 Inklúziós esetben a két szó jelentésköre jelentésszűkülés következményeként nem esik egybe: az egyik nyelv tágabb jelentésű szava magában foglalja a másik nyelv szűkebb jelentésű szavát. Ilyen esetekben a tévesztés lehetősége egyirányú: rendszerint a tágabb jelentésű szó vezeti félre a szónak csak a szűkebb jelentését ismerő nyelvhasználót.

A jelentésszűkülés a magyarban eredményezhet (a) értékelő komponens nélküli jelentéseket, pl. magyar *balerina* ‘balett-táncosnő’ < olasz *ballerina* ‘táncosnő’; magyar *tinta* ‘írásra használt, rendszerint sötét színű oldat’ < olasz *tinta* ‘festék’, de (b) a jelentésszűkülés lehet jelölt értékű is, pl. magyar *masina* (nép) ‘cséplőgép’; (rég) ‘mozdony, vonat’ < olasz *macchina* ‘gép, motor’; magyar *perszóna* ‘kétes hírű személy’ < olasz *persona* ‘személy, egyén, ember’. A jelentésszűkülés azt is eredményezheti, hogy az eredetileg köznyelvi jelentésű szót az egyik nyelvben már csak valamely szakterület terminusaként használjuk, pl. magyar *allegro* (zene) ‘élénken’ < olasz *allegro* ‘vidám, boldog’; magyar *finálé* (zene, szính, irod) ‘befejező tétel, hatásvég’ < olasz *finale* ‘befejezés, döntő futam, finis’; magyar *konfirmál* (val) ‘a konfirmálás szertartását végzi’ < olasz *confermare* ‘megerősít, hitelesít, visszaigazol’.

4.2.2 Átfedésről (overlap) akkor beszélünk, ha a két szónak van közös jelentéstartománya, és mindkét nyelvben van(nak) a másiktól eltérő aljelentés(ek), pl. magyar *korzó* ‘sétálóutca’ < olasz *corso* ‘1. folyás; 2. tengeri utazás; 3. égitestek mozgása; 4. menet; 5. út; 6. lefolyás; 7. tanfolyam, kurzus, előadás-sorozat; 8. sétálóutca’ vagy magyar *óra* ‘1. időmérő szerkezet; 2. időegység; 3. tanítási óra; 4. 60 perc időtartam; 5. fogyasztásmérő műszer’ < olasz *ora* ‘1. időtartam; 2. időpont’. Ilyen esetekben a tévedés veszélye mindkét irányból fennáll.

A „hamis barátok” közötti szemantikai viszonyt néhány esetben derivációs tényezők teszik még bonyolultabbá, pl. az olasz *fissare* igének két magyar ige felel meg, a *fixál* és a *fixíroz*. A *fixál* semleges értékelésű jelentése ‘végre megállapít, rögzít’, viszont a *fixíroz* jelentése rosszalló: ‘feltűnően, kihívóan néz valakit’.

6. Úgy vélem, a „hamis barát”-okból adódó félreértések, félrefordítások elkerülése végett mindenképp célszerű lenne e jelenséggel mélyrehatóbban foglalkozni (elsősorban listákat összeállítani, majd a magyar és (legalább) néhány ún. nagyobb nyelv (angol, francia, német, olasz, orosz) vonatkozásában esetleg szótári formában is közreadni ezeket a „veszélyes” szópárokat), ugyanis a „hamis barátok” nemcsak a (hivatásos) fordítókat vezethetik félre, hanem a nyelvtanulókat is megtéveszthetik, hiszen mind a négy alapkészség (írás, olvasás, beszéd, értés) elsajátításában gondot okozhatnak. Ilyen szótárak már készültek is (pl. Browne et al. 1987), igaz, a magyar még nem szerepel ezek között. Tanítványainkban feltétlenül tudatosítanunk kell, hogy – ha nem elég elővigyázatosak – könnyen jóhiszemű „áldozataivá” válhatnak a „hamis barátok”-nak, amelyek a nyelvtani hibákhoz hasonló „ügyetlen” és egyben félreérthető nyelvi megnyilatkozásokhoz vezethetnek.

Irodalom

- Boch, R. 1988. *Les faux amis aux aguets. Dizionario de false analogie e ambigue affinita fra francese e italiano*. Bologna: Zanichelli.
- Browne, V. – Mendes, E. – Natali, G. 1987. *Odd pairs & false friends. Dizionario di false analogie e ambigue affinita fra inglese e italiano*. Bologna: Zanichelli.
- Emericzy, T. 1980. Faux amis in ungarisch-deutscher Relation. In: Juhász, J. (hrsg.) *Kontrastive Studien Ungarisch–Deutsch*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 49–64.
- Fábián Zs. 2001. Egy olasz-magyar „hamis barátok” szótárról. In: Gecső T. (szerk.) *Kontrasztív szemantikai kutatások*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 104–114.
- Fábian Zs., Kardos O. 2004. *Chi la dura la vince. Olasz nyelvi gyakorlatok és alapszókincs érettségizőknek, nyelvvizsgázóknak, egyetemre készülőknak*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Koessler, M., Derocquigny, J. 1928. *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais; conseils aux traducteurs*. Paris: Vuibert.
- Lázár A. P. 1998. Towards a taxonomy of „false friends”: Faux amis for Hungarian users. *The Even Yearbook*. 3. 69–118.
- Péter M. 1978. O funkcionálnom statuse inojazycsnoj leksiki v sovremennom ruskom jazyke. *Hungaro-Slavica*, Budapest.
- Péter M. 2005. „A fordító hamis barátai” orosz-magyar nyelvi vonatkozásban. In: Péter M., *Nyelv, stílus, költői beszéd. Válogatott tanulmányok*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XLIX. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 111–115.

Források

- Benkő L. (szerk.) 1967. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*. Első kötet. A–GY. Budapest: Akadémiai Kiadó. = TESz 1
- Benkő L. (szerk.) 1976. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*. Harmadik kötet. Ö–ZS. Budapest: Akadémiai Kiadó. = TESz 3
- Wikipedia, the free encyclopedia. List of false friends.
http://wikipedia.org/wiki/false_friends.

Nyelvtantanítás kommunikatív megközelítéssel a francia nyelv oktatásában

Horváth Márta

Egyetlen nagy nyelvtanítási módszer sem tudja nélkülözni a nyelvtan helyére, mennyiségére, tanítási módszerére vonatkozó gondolatokat.

Dolgozatomnak nem célja a nagy nyelvtanítási irányzatok bemutatása, csupán a kommunikatív nyelvoktatásból kiindulva, annak jellemzőit megadva eljutni a nyelvtanításhoz a francia nyelvtanításban alkalmazott módszeréhez. A kommunikatív nyelvoktatás elméleti alapja Dell Hymes (1972) amerikai antropológus nevéhez fűződik, aki a 70-es évek elején megalkotta a kommunikatív kompetencia fogalmát. Azaz a nyelvhasználónak nemcsak a nyelvtani szabályokhoz, hanem az adott szituáció követelményeihez is igazodnia kell, vagyis beszédszándékait az adott szituációnak megfelelően a legadekvátabb nyelvi formával kell kifejeznie. A kommunikatív megközelítés legfontosabb alapelveit Medgyes Péter (1997: 125) így foglalta össze:

- Előtérbe kerülnek a kommunikatív feladatok, melyeknek az a célja, hogy a tanuló jelentéssel bíró, autentikus nyelvet használjon.
- Az interakció segíti a tanulási folyamatot.
- A kommunikáció folyamata éppolyan fontos, mint végeredménye.
- A funkciók, és a négy készség kiemelt hangsúlyt kap.
- A nyelvi rendszer minden jelensége összefüggésbe hozható egy-egy funkcióval.
- A tanárközpontúságot felváltja a diákközpontúság.
- A tanár szerepe változik: inkább irányító, összehangoló, tanácsadó, segítő, kevésbé domináns, mint korábban.
- A nyelvhelyesség (a nyelvi normákhoz való alkalmazkodás) és folyamatosság (a spontán és hatékony kommunikálás képessége szóban és írásban) kettősségén belül az utóbbi nagyobb hangsúlyt kap.
- A hiba nem mindig hiba: a nyelvtanulás különböző szintjein más és más számít hibának.

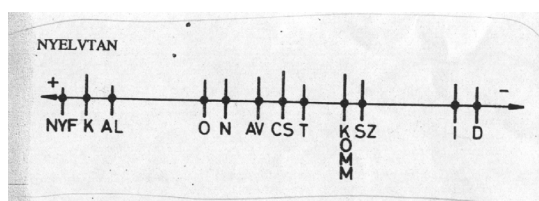
A nyelv természetének funkcionális értelmezése, egy dinamikusabb és nyitottabb szemantikájú nyelveírás, és döntően kognitív nyelvtanítási elképzelések szabják meg a fejlődés irányát a hetvenes évek derekán. Ekkor már megjelentek az első jelentéscentrikus pedagógiai nyelvtanok (Leech és Svartvik 1975), amelyekben a hagyományos nyelvtani kategóriák helyett szemantikai-grammatikai jelentésterületek (*notion*) szerint csoportosítják a nyelvtani jelenségeket. Ilyenek például: tér, idő; anyag és tulajdonság; mód, eszköz, eredmény, ok, feltétel, kontraszt stb. Ezek a

nagyobb fogalmak még további kategóriákra bomlanak; például az idő kategóriája: időpont, időtartam, gyakoriság, egymásutániség, időkapcsolatok, jelen, múlt, jövő, stb. Éppen ebből következett a kommunikatív megközelítés újszerűsége, amely a struktúra fokozatosságának megőrzése mellett a kommunikatív funkciókat is azonnal tanítja.

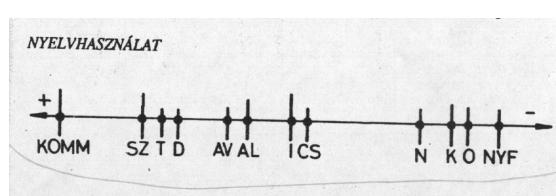
A *Nemzeti Alaptanterv* (1995: 58) *Élő idegen nyelv* fejezete megnevezi, összegyűjti ezeket a szemantikai, grammatikai fogalmakat. Fogalomkörök alatt a nyelveknek azon szemantikai területeit értjük, amelyek kifejezéséhez különböző nyelvtani struktúrákat használunk: létezés, birtoklás, térbeli viszonyok, irányok, helyek, viszonylagos helyzetek, távolság, méret, hosszúság, súly, űrtartalom, időbeli viszonyok, időtartamok, időpontok, jelenre, múlt, jövőre utalás formái, gyakoriság, mennyiségi, minőségi viszonyok, számok, mérték, fokozat, alak, kiterjedés, szín, kor, anyag, gondolkodás, meggyőződés, tudás, esetviszonyok, logikai viszonyok, stb. kifejezése.

Hasonló listákat készítettek a kommunikatív funkciók kategóriáiról is (például: bizonyosság, rábeszélés, érvelés, visszautasítás, beleegyezés, kérés, szándék, egyetértés, egyet nem értés, akarat, kívánság, tetszés, nem tetszés, öröm, bánat, elégedetlenség, javaslat, meghívás, tanácsolás, stb.). Sematikusan tehát egy kifejezni kívánt jelentéstől úgy jutunk el a beszédig, hogy adott nyelv szemantikai-grammatikai kategóriáinak megfelelően felépített nyelvi anyagot valamiképpen összefüggésbe hozzuk egy funkcióval. Ezen ismeretek fényében érdemes megtekintenünk Bárdos Jenő (1993: 77, 79) két skáláját, amely a nyelvtani ismeretek és a nyelvi formák tanításának arányait hivatott bemutatni a módszerek összevetésével:

a.)



b.)



Az ábrákon jól láthatóan mutatják a +/- jelek, hogy a vizsgált jelenség az adott módszer tényleges gyakorlatában milyen arányban van jelen. A skálán használt betű rövidítések a nagy módszertani irányzatok kezdőbetűi.

NYF= nyelvtani fordító módszer

AL= audio-lingvális módszer

O= olvastató módszer

N= néma módszer

AV= audio-vizuális módszer

CS= cselekedtető módszer

T= tanácskozó módszer

KOMM= kommunikatív módszer

I= intenzív módszer

D= direkt módszer

Az a.) ábra bemutatja, hogy a morfológiai, szintaktikai ismeretek együttes arányainak mértéke a kommunikatív módszerben a középarányos felé helyezkedik el.

A b.) ábra jól szemlélteti, hogy a nyelvtani ismeretek funkciókba helyezése a nyelvhasználat tanításában maximális.

A nyelvtan tanítása kapcsán nem elsősorban a nyelvtani anyag kiválasztása okoz gondot, sokkal inkább a nyelvi ismeretek funkciókhoz kötése, azokban történő megtanítása és szituációkhoz való visszacsatolása. Mindez jó nyelvhasználati szintet és nagyfokú kreativitást igényel a tanártól. Szaktanácsadóként az óralátogatások során a passzív befogadásra készítő, szabályorientált nyelvtantanítás példáival találkozom gyakrabban. Élnek még a hagyományos fordító-grammatizáló módszer beidegződései. Következményeivel a főiskolai oktatásban is szembesülünk. A beszédgyakorlati órákon a párbeszéd, képleírások, szituációs gyakorlatok során hallott, grammatikailag hibás közlések elemzése közben a hallgatók zöme, miután felismerte a hiba jellegét, „délá vu” élményként visszanyúl a szabályhoz. Következésképpen adódik a megállapítás, hogy a nyelvtani ismeret szituációkhoz való visszacsatolása, annak kommunikációs helyzetekben való rögzítése, a nyelvtani tudatosítás hiányosan valósult meg.

Gyakorló általános iskoláink tanárai a nyelvtantanításban Britt-Mari Barth (1993) módszerét, a „conceptualisation grammaticale”-t, a nyelvtani fogalomalkotás stratégiáját alkalmazzák sikerrel. Ez a módszer szervesen illeszkedik a kommunikatív szemléletű nyelvvoktatáshoz. Az eljárás menete a következő:

1. Rávezetés, bemelegítés

Ebben a szakaszban a tanár az ismeretből kiindulva megteremti a tanítandó nyelvtani ismeret lexikai bázisát. Példaként vegyük a mennyiség kifejezését, amelyhez az anyagnévelő fogalma, formáinak ismerete szükséges. A rávezetés tanári kérdésekkel történik az ízlés, tetszés, nem tetszés kifejezésére az *aimer, adorer, detester, aimer beaucoup, ne pas aimer, ne pas aimer du tout* igék és a gyümölcsök, zöltségek, ételek, italok ismert lexikája körében. A cél a grammatikai nem használatának megerősítése, amely a felsorolt igék után kötelezően álló, határozott névelő által valósul meg. Mivel magyar ajkúak számára a grammatikai nem fogalma ismeretlen, ezért állandó interferencia-forrás, gyakorlása állandó odafigyelést igényel. A szemléltetés, a táblakép, a felírt mondatok elrendezése fontos, a fogalom megértését segíti. Elegendő számú példa szükséges ahhoz, hogy áttérhessünk a második fázisra.

2. Az új nyelvtani ismeret bemutatása

Tanári irányítással történik, elsősorban eldöntendő kérdésekkel, és az azokra megismételt válaszok adják az új nyelvtani jelenség megfigyeltetéséhez szükséges mintamondatokat. Esetünkben az új nyelvtani ismeret bemutatása a „*Mit eszünk, mit iszunk reggelire, vacsorára?*” kérdések segítségével, a *prendre, manger, boire* igék használatával történik. Az anyagnevek előtt álló részelő névelők alapja a *de*, amely

viszonyszóként már ismert a tanulók számára az ország nevekkal alkotott helykifejezések kapcsán. A jól átgondolt tanári kérdések az anyagnévelők minden formájára kiterjednek, és a megválasztott példák előzetes rendszerbe szedése, táblaképe igen fontos az ezt követő szakaszban.

3. Megfigyeltetés

E szakaszban történik az azonosságok, különbözőségek felismerése, felismertetése látványos grafikai jelölésekkel. A tanári irányítás a fentiek észrevételére, jelölésre szolgál: *„Húzzátok alá, amit szeretünk, nem szeretünk, eszünk, iszunk!”*

4. Nyelvtani fogalomalkotás

Az utasításokból eredő következő kérdés, *„Mit vesztek észre?”*, *„Milyen azonosságokat/különbözőségeket vesztek észre?”* már a nyelvtani fogalomalkotás közös tevékenységeinek a kezdete. A tanulók együttesen indulnak a felfedezés felé, a konkrét megfigyelésből, annak eredményéből kiindulva haladnak az absztrakció, az általánosítás irányába. Arra a kérdésre, hogy *„Miért mondjuk másként, amit eszünk és iszunk?”* a tanulók különböző hipotéziseket állítanak fel, és azt a saját meta-nyelvükön fejezik ki. A tanári irányítás akkor jó, ha a tanulói gondolatmenetet terelgeti, és az időnként egymásnak ellentmondó feltevések esetén ellenpéldákkal térít el, vagy erősít meg, hogy konszenzus jöjjön létre a szabály felismerésében. Ekképpen a diákok megdolgoznak tudásukért, maguk jutnak el a szabály felismeréséhez, amelyet pozitív megerősítés kísér, és amely miatt még inkább emlékezni fognak rá, hiszen ők fedezték fel azt. Ez a fázis követeli a legtöbb figyelmet, a szóbeli fukarságot a tanártól, mert szerepe a vezetőé, vagy a mediátoré és nem a tudásosztó magyarázóé. Ezért rövid magyar nyelvű megjegyzései, kérdései csak a legszükségesebbekre szorítkozhatnak. Az általános iskolásoknál az időnként sütni megfogalmazott meta-nyelvi szabálymagyarázattal megelégedhetünk, ha az a szabály lényegére tapintott rá. Jelen példánk esetében a *„Mikor használjuk a **du, de la, de l'** névelőket?”* kérdésre elegendők a *„Ha nem esszük meg az egészet”,* vagy *„Ha belőle eszünk, iszunk”* válaszok. Minél haladóbb szinten van egy csoport, annál könnyebb a nyelvtani ismeretek közti összefüggések felfedeztetése, feltéve, hogy az új nyelvtani elem jól rögzült.

5. Rögzítés

A rögzítés kétfázisú. Az elsőben a nyelvtani alak reprodukciója, a mintamondatok kórusban, egyénenkénti ismételtetése történik megfelelő tempóban, intonációval, majd a fokozatosság elvét betartva, egy-egy lexikai elemet cserélve bővített drillezés következik. A második fázisban szóbeli, írásbeli, szemléltetéssel szimulált gyakorlással, szituációkhoz kötötten, mini-dialógusokban folytatódik a rögzítés, ahol már a funkció kerül előtérbe. A diákok szerepét úgy határozzuk meg, hogy a tanult szerkezetet kell használniuk, pl. a párosító feladatokban, amelyekben a szituáció nyelvtani alapelemei külön vannak, össze kell illeszteniük vagy szóban kell bemutatniuk azokat, vagy egy dialógus-szöveghez hasonlót kell írniuk, megváltoztatva benne az anyagnévelős főneveket, vagy felolvasni, eljátszani azt. Csak a tanári fantázia szab határt az ilyen típusú feladatok megalkotásának. Az anyagnévelő teljes körű használatának megismerése után a szimulációs, szerepjátékos feladatok a szabadabb, önállóbb nyelvhasználat irányába visznek, ahol szükségszerűen kombinálódnak más,

már tanult nyelvi formákkal és bővített szituációs helyzetekkel (például vásárlás a piacon, élelmiszerboltban, süteményrecept írása, családi bevásárlás, válogatós gyermek, elégedetlen anyuka párbeszéde stb.).

A nyelvtanítás ekképpen fog igazán megfelelni a kommunikatív szemlélethez kapcsolódó módszertani alapelveknek.

6. Konklúzió

A kommunikatív nyelvtanítás elterjedése sok félreértést és bizonytalanságot idézett elő a nyelvtan tanításával kapcsolatban. Több szakember kijelentette, hogy explicit nyelvtan-tanításra nincs szükség, mivel a nyelvhasználónak szükséges tudás sokkal komplexebb, semmint hogy szabályokkal meg lehetne ragadni. A nyolcvanas évek gyakorlata azonban bebizonyította, hogy a nyelvtani tudás, mint a nyelvi kompetencia alapvető része, elengedhetetlen ahhoz, hogy hatékony kommunikáció jöjjön létre. Ma már senki sem vitatja, hogy az órák egy részét „nyelvtan-tanulással” kell eltölteni, ez azonban nem jelent feltétlenül visszatérést a nyelvtani szabályok hagyományos felfogásához. A kommunikatív nyelvórán a szabályok direkt magyarázata helyett a tanulók intenzív bevonásával, a „felfedező technika” segítségével történik a nyelvtani fogalomalkotás. Amikor csak lehetséges, a tanulók számukra érthető kontextusban ismerkednek a nyelvvel. A nyelvtani tudatosítás jó eszköz arra, hogy a tanár közvetítőként segítse, irányítsa a tanulói gondolkodást, amelynek során a tanulók közös erővel feltevéseken és ellenpéldákkal történő ütköztetéseken keresztül jutnak el a konkrétól az általánosig, azaz a nyelvtani szabály metanyelvi megfogalmazásáig. Ha mindezt a nyelvi funkciók változatos gyakoroltatásával tudjuk összekötni, akkor a nyelvtanítás eredményesebbé válik. E stratégia mögött egyrészt az a felismerés húzódik meg, hogy a tanulók többet „érthetnek” a nyelv egyes jelenségeiből, mint amit a tanár, vagy ők maguk meg tudnak fogalmazni, valamint az a pszichológiai tapasztalat, mely szerint mélyebben megragad az emberben az a tudás, melyet önmaga fedez fel.

Irodalom

- Barth, B.-M. 1993. *Le savoir en construction*, Paris: Retz.
- Bárdos, J. 1993. *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. Veszprém.
- Gumperz, J. J./Hymes, D. 1972. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Leech, G., Svartvik, J. 1975. *A Communicative Grammar of English*. Longman.
- Medgyes, P. 1997. *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Gyula: Corvina.
- Zerkowitz, J. 1988. *Tanítsunk nyelveket*. Budapest: Tankönyvkiadó.

**Német és magyar nyelven írott,
katonai profilú orosz nyelvkönyvek
az Osztrák – Magyar Monarchia időszakából**

Kiss Kálmán

A magyarországi, illetve a monarchabeli orosznyelv-oktatás történetének egy kevésbé kutatott területét kívánom dolgozatomban bemutatni. Az orosz nyelv az 1920 előtti időszakban, nem hangsúlyos mértékben bár, de ott szerepel néhány hazai oktatási intézményünk (a Budapesti Tudományegyetem bölcsészkar, a Királyi József Műegyetem műszaki, illetve közgazdasági „osztályai”, a Budapesti Kereskedelmi Akadémia, azon belül a Keleti Kereskedelmi Akadémia és a Keleti Nyelvek Tanfolyama, a Ludovika Katonai Akadémia) kínálatában (Kiss 1995). A jelentkezők között jelentős volt a valamely szláv nyelv ismeretével már rendelkezők száma, ami nem véletlen, hiszen a történelmi Magyarországnak sok szláv anyanyelvű lakosa volt. Természetesen a magyar ajkúak közül is akadtak érdeklődők, akik - az előbb említettekkel ellentétben - nem a nemzeti-újjaszületési mozgalmak eszméitől megérintve, hanem elsősorban konkrét gyakorlati célból kezdtek oroszul tanulni.

Az orosznyelv-oktatás magyarországi jellegzetességei az adott időszak osztrák nyelvoktatásában, azon belül a katonai célú oroszoktatásban ugyancsak megfigyelhetők. Deák István katonai tárgyú művében (Deák 1993) részletes képet fest a Monarchia hadseregeiről, és bemutatja a katonák által használt nyelvek sajátos helyzetét. A közös hadseregben a vezénylesi nyelv a német volt, de a tiszteknek illetismerniük a parancsnokságuk alá tartozó közkatonák nyelvét is. A nem német összetételű katonai egységeknél a kiképzés, valamint a katonákkal történő általános érintkezés nyelve a katonák többségének nyelve, az úgynevezett „ezrednyelv” volt, amely többek között valamely szláv nyelv is lehetett.

Jóllehet a Monarchia keleten Oroszországgal volt határos, az orosz nyelvet Ausztriában és Magyarországon nem sokan beszélték. Az 1848/49-es magyar szabadságharcot a Habsburgok orosz cári csapatok segítségével verték le, a két birodalom közötti viszony később mégis hűvösebbé vált, aminek hátterében elsősorban a balkáni terjeszkedés körül keletkezett feszültségek húzódtak meg. Egy másik jelenség, a pánszláv eszme erőteljes terjedése is az oroszokkal való kapcsolatok visszaszorítására készítette a kormányokat. A hazai szláv lakosság 1849-ben a cári katonasággal személyes kontaktusba került, s az érintkezés során felfigyelhetett az oroszokhoz közeli nyelvi és etnikai rokonságra. A pánszláv összetartozás gondolata a szabadságharcot követően egyre erősödött.

Különösen érzékenyen reagált erre a hazai ruszin értelmiség egy része, s ennek egyik következménye az lett, hogy az egykori észak-keleti vármegyék középiskolaiban a ruszin lakosság irodalmi nyelveként nem egy a helyi ruszin nyelvjáráson alapuló nyelvet, hanem helyette az oroszoktól átvett nagyorosz nyelvet kezdték el tanítani. A kiegyezést követő időszakban azonban a magyar kormány gátat vetett ennek a tendenciának, és a ruszinofil nyelvi irányzat kibontakozását támogatta.

Az orosz nyelv ismeretének szükségessége a korban nem volt megkérdőjelezhető, hiszen egy esetleges katonai összecsapás jelen volt a mindennapok gondolatában, bár a diplomácia igyekezett az aktuális külpolitikai kérdéseket tárgyalások útján rendezni. A diplomáciai érintkezés nyelve akkoriban még hagyományosan a francia volt, így tehát elsősorban a katonaság, azon belül is a tisztikar volt rákényszerítve arra, hogy tudjon orosz nyelven kommunikálni.

A Monarchia katonai tanintézményeiben nagy figyelmet fordítottak az idegen nyelvek oktatására, és a szemeszterek végén letett nyelvi vizsgák minősítése nagyban befolyásolta a hallgatók előmenetelét. A kevésbé eredményes tanulókra még szankciók is vártak (például előléptetésből való kizárás), amennyiben a nyelvtanulásban hiányosságok mutatkoztak. Ezért az idegen nyelvi minősítések nem mindig a ténylegesen megszerzett tudást tükrözték, hanem a valósághoz képest valamivel pozitívabb képet festettek.

Szeretnék röviden utalni arra, hogy a kor németországi katonai orosznyelv-oktatásában az osztrákhöz és a magyarhoz hasonló tendenciák figyelhetők meg. A porosz katonai oktatási intézményekben szintén tanították az orosz nyelvet. Egyidejűleg több orosz tankönyv is rendelkezésre állt, amelyek egyrészt hagyományos orosz nyelvtanok, másrészt a kor katonai elvárásainak megfelelő, gyakorlatban jól hasznosítható nyelvkönyvek voltak.

Ez utóbbiak között említhetjük Ludwig von Marnitz császári orosz kollégiumi tanácsos és berlini hadi akadémiai docens *Russische Grammatik auf wissenschaftlicher Grundlage für praktische Zwecke bearbeitet* ('Orosz nyelvtan tudományos alapon gyakorlati célokra alkalmazva') című 1897-ben megjelent munkáját, amelyet a berlini hadi akadémián kívül a tüzérségi és mérnöktiszti iskolában, valamint a berlini Humboldt Egyetemen, Kölnben és Rigában is tanítottak.

A németek által kiadott orosz tankönyveket a német nyelvű kommentároknak köszönhetően Ausztriában is tudták használni, de együttműködésre is találunk példát: német-osztrák közös kiadásban jelent meg 1897-ben Rudolf Abicht *Die Hauptschwierigkeiten der russischen Sprache* ('Az orosz nyelv fő nehézségei') című műve, amelynek kiadási helyeként párhuzamosan Lipcsét és Bécsét tüntették fel.

A katonai célú tankönyvek sajátos válfaját képezték az eredeti orosz kéziratok olvasására tanító művek. Ezekre igencsak szükség volt, hiszen a cirill betűk mind nyomtatott, mind írott formában nem kis fejtörést jelenthettek akár a felderítést végző, akár az orosz területen katonai cselekményeket irányító tisztek számára. Sascha Andersnek a fenti kiadónál megjelent műve (*34 russische Original-Handschriften in getreuer Wiedergabe mit Schlüssel in Druckschrift und Erläuterungen versehen*) 34 darab, különféle kezekről származó orosz iratot és azok olvasási technikáját mutatja be. Az említett szerző egy másik munkája (*Praktisches Hilfs- und Uebungsbuch für die russische Dolmetscher-Prüfung*) az orosz nyelvű tolmácsolás gyakorlásához kívánt segítséget nyújtani.

Egy másik tankönyvíró, név szerint Cremat százados, kadétiskolai tanár, az orosz nyelvet tanuló tisztek számára olyan könyvet (*Wortschatz und Phraseologie der russischen Sprache mit grammatischen Erläuterungen unter Berücksichtigung der russischen Heeres-Terminologie*) készített, amely egy kötetben több műfajt is ötvö-

zött: Cremat munkája szókincset, nyelvtani magyarázatokkal ellátott frazeológiát, rövid nyelvtani áttekintést és aláírás-kulcsokat tartalmaz.

A magyarországi katonai oroszoktatás történetével kapcsolatos eredményeimről korábban már máshol beszámoltam (Kiss 1994), ezért most csupán a téma szempontjából lényeges néhány mozzanatra szeretnék utalni. A magyar katonai tisztképzés legfontosabb intézménye, a budapesti Ludovika Katonai Akadémia 1872-ben kezdte meg működését, ahol a kor szellemének megfelelő, modern oktatási rendszert hoztak létre. Az idegen nyelvek között a német, valamint a francia nyelv tanítása szerepelt első helyen, azonban hamar megfogalmazódott az orosz nyelv bevezetésének gondolata, s ez néhány évvel később valósággá is vált. 1887-ben a katonai akadémián Horn Ödön (1864 - ?) főhadnagy kapott megbízást az orosz nyelv oktatására. Horn néhány évvel később, a nyelvoktatást elősegítendő, katonai nyelvkönyvet állított össze hallgatói számára (*Rövid katonai orosz nyelvtan*. Budapest, 1893.).

Horn Ödön kalandos életutat járt be. Magyarországon született, apja tevékenyen vett részt az 1848/49-es szabadságharcban, emiatt annak bukása után emigrálni kényszerült. Párizsban telepedett le, s a gyermek Horn Ödön ott tanult meg franciául. Tíz éves volt, amikor apja meghalt. Ekkor Szentpétervárra került apai nagybátyjához, Horn Antalhoz, aki egy francia lap tudósítójaként élt és dolgozott az akkori orosz fővárosban. Horn Ödön néhány év alatt elsajátította az orosz nyelvet, majd 1881-ben hazatért Magyarországra, hogy középiskolai tanulmányait befejezze, illetve katonai kötelezettségének eleget tegyen. Szolgálatát követően 1885-től a Ludovika Katonai Akadémián a francia nyelv, majd két évvel később az orosz nyelv tanára lett.

A katonák közül az orosz nyelvet általában nem sokan választották, és amennyiben valóban fenntartással kezeljük a szemeszterek végén megfogalmazott minősítéseket, az eredmények nem igazán voltak elkápráztatóak: a nyelvvel a hallgatóknak legfeljebb ha alapfokon sikerült megismerkedniük, amin persze az alacsony óraszám miatt nem is igen lehet csodálkozni.

Horn Ödön jó érzékkel állította össze nyelvkönyvét, amelyet a kor szokásos terminológiájának megfelelően nyelvtannak nevezett el. A hagyományos nyelvtanokhoz képest azonban Horn munkája sokkal több és sokoldalúbb. Kitűzött célja elsődlegesen az, hogy hallgatóit a legalapvetőbb nyelvtani szabályokra megtanítsa, jelentős mennyiségű lexikát nyújtson, és mindezt olyan beszélgetések, szituációk mondatain keresztül mutassa be, amelyek a valóságban is előfordulhatnak.

Horn Ödön tankönyve félszáz oldalon ismerteti a nyelvtan „csontrendszerének” nevezhető legfőbb grammatikai szabályokat. A tananyagot leckékké formálja, és az új ismereteket gyakorlatokon keresztül sajátíttatja el. A magyar-orosz érintkezések témakörei azt a szóanyagot tartalmazzák, amelyre a katonáknak a mindennapokban, illetve feladatuk végzése közben szükségük lehet. A békésebb jellegű, hétköznapiabb tartalmú párbeszédéből a kereskedelem, a szolgáltatások, a vendéglátás kifejezései ismerhetők meg, majd a katonai élethelyzetek szóanyagát a felderítés, a beszállásolás, a rekvirálás, a lakosság kikérdezése, információszerzés kapcsán mutatja be. Horn tudja, hogy a nyelvi beszélgetések (ahogy nevezi: az *általános szólásmódok*) nem tartalmazhatnak minden fontos szót, ezért a könyvet szószedettel zárja. A ma-

gyar-orosz rész 1000 szót, az orosz-magyar rész 1500 szót tartalmaz. A szavak jelentős része itt is katonai vonatkozású.

A továbbiakban a Monarchia időszaka osztrák, illetve a közös hadseregbeli katonai oroszoktatásának történetéhez szeretnék adalékokkal szolgálni. Amikor Horn Ödön nyelvkönyve elkészült, az előző két hadseregben az esetleges németországi származású orosz nyelvkönyvek mellett már néhány éve használhatták egy galíciai lengyel szerző munkáját is.

Ez a mű Rajmund von Baczynski (1857, Krakkó – 1929, Poznań) tollából született meg, akinek életéről, illetve tankönyvírói munkásságáról nem sok adat ismert. Aktív katonai tevékenysége a Monarchia időszakára esett. Lembergben folytatott katonai tanulmányai után az osztrák hadseregben szolgált, tábornoki rangig emelkedett, majd 1916-ban nyugállományba vonult.

A szakirodalom nem utal Baczynski tankönyvírói munkásságára, de kétségtelen, hogy a fentebb említett orosz nyelvtannak ő a szerzője. Baczynski műve azért született meg, hogy a tisztek számára ne jelentsen gondot az írott orosz szövegek, feliratok, útjelzők elolvasása, megértése, illetve hogy a szóbeli érintkezés során az oroszul beszélő személyeket megértsék és saját gondolataikat meg tudják fogalmazni. Mindenesetre elgondolkodtató, hogy a 165 oldalas munka a szerző szándéka ellenére meglehetősen messze áll a nyelvkönyv műfajától. A korábban említett, német nyelven írott orosz tankönyvekből láthattuk, hogy akkoriban már nem volt ritkaság a gyakorlati célból készült, gyakorlati ismereteket megfelelő metodikával átadni tudó nyelvkönyv. Ugyanakkor Baczynski műve csaknem kimeríti a klasszikus nyelvtan fogalmát. Igaz, erre többféle magyarázatot is adhatunk. Egyrészt azt, hogy az orosz nyelvkönyv-kínálat meglehetősen gazdag volt, és az oroszoktatáshoz többféle műfajban készített művek is rendelkezésre álltak. Amennyiben ezeket a könyveket az osztrák hadseregben is használták, akkor a különböző műfajú munkák jól kiegészítették egymást. Másrészt nem szabad figyelmen kívül hagynunk azt a körülményt sem, hogy a soknemzetiségű osztrák hadseregben, főleg a keleti területeken Baczynskihez hasonlóan számos lengyel származású tiszt szolgált. Bár a szláv nyelvek különböznek egymástól, mégis egy szláv anyanyelvű tiszt számára egy másik szláv nyelv elsajátítása lényegesen kevesebb nehézséget jelent, mint egy német vagy magyar anyanyelvű számára.

Baczynski egyébként feltételezi a többnyelvűséget, látszik, hogy különböző anyanyelvű hallgatóság számára készítette munkáját, mert az egyes nyelvi jelenségek bemutatásakor a hasonlóságokat, valamint megfeleléseket a Monarchia nyelveiből hozza. Az orosz hangok ismertetésekor elsősorban a különböző szláv nyelvekből merít, de olykor említi a német és a magyar nyelv hangjait is.

Jóllehet Baczynski nem tünteti fel művének forrásait, feltételezhetjük, hogy nyelvtana elkészítésekor más szerzők munkáira is támaszkodott. Az mindenesetre figyelemre méltó, hogy a nyelvtan tételes tárgyalásakor nyelvészeti alapossággal használja a terminus technikusokat.

A részletes nyelvtani anyag mellett a katonai lexika a könyv első részében csak csekély mértékben van jelen. Az azonban kétségtelen, hogy a főnévragozás kapcsán megalkotott Militaria című rész egytől egyig hasznos katonai szókincset tartalmaz. Ugyanez mondható el a nyelvtan után elhelyezett *Katonai tartalmú beszélgetések*

(*Gespräche militärischen Inhalts*, 158-163 oldal) című fejezetről is, amelyben néhány oldalon párbeszédese formában mondatokba ágyazott katonai lexikai anyaggal ismerkedhetünk meg.

Baczynski könyvének másik felét, akárcsak Horn Ödön munkáját, szótár zárja, ahol 3000 szó található orosz-német, illetve német-orosz viszonylatban. A lengyel szerző nyelvész érzékét mutatja, hogy az egyébként alfabetikus sorrendben megadott szavak nyelvtani kategóriáit is feltünteti, valamint utal a szavak képzési lehetőségeire is. Tartalmilag itt már sokkal szélesebb körből merít: ez a szókincs sokkal általánosabb jelentésű szavakat foglal magában, s bár használhatták katonák is a nyelvi érintkezések során, elsősorban mégis a békés mindennapok lexikájának tekinthető.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a Monarchia időszakának katonai célú oroszoktatását mind magyar, mind német nyelven írott orosz nyelvkönyvek segítették. Az orosz nyelvet a tiszti állománynak csupán egy csekély része tanulta, s a legjobb eredményeket a vegyes etnikai összetételű lakosságból kikerült szláv anyanyelvű személyek érték el. A németországi gazdag orosznyelvkönyv-irodalom néhány darabját minden bizonnyal az osztrákok is használták.

Irodalom

- Abicht, R. 1897. *Die Hauptschwierigkeiten der russischen Sprache. Handbuch für alle Russisch Lernenden*. Leipzig und Wien, Verlag von Raimund Gerhard.
- Anders, S. (évszám nélkül; 1897, vagy előtte) *34 russische Original-Handschriften in getreuer Wiedergabe mit Schlüssel in Druckschrift und Erläuterungen versehen*. Verlag von Raimund Gerhard, Leipzig.
- Anders, S. (évszám nélkül; 1897, vagy előtte) *Praktisches Hilfs- und Uebungsbuch für die russische Dolmetscher-Prüfung*. Verlag von Raimund Gerhard /vormals Wolfgang Gerhard/ Leipzig.
- Baczynski, R. 1888. *Lehrbuch der russischen Sprache für den Selbstunterricht nebst Gesprächssammlung und einem kurz gefassten russisch-deutschen und deutsch-russischen Wörterbuche*. Als Manuskript gedruckt. Lemberg, Im Selbstverlage des Verfassers. Aus der Buchdruckerei des Sewczenko-Vereines.
- Deák I. 1993. *Volt egyszer egy tisztikar. A Habsburg-monarchia katonatisztjeinek társadalmi és politikai története 1848-1918*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Hauptmann Cremat. (évszám nélkül; 1897 vagy előtte) *Militärlehrer an der Haupt-Kadetten-Anstalt: Wortschatz und Phraseologie der russischen Sprache mit grammatischen Erläuterungen unter Berücksichtigung der russischen Heeres-Terminologie*. Verlag von Raimund Gerhard /vormals Wolfgang Gerhard/ Leipzig.
- Horn Ö. 1893. *Rövid katonai orosz nyelvtan magyar-orosz és orosz-magyar szótárral*. Budapest: Hornyánszky Viktor Könyvnyomdája.
- Kiss K. 1994. *Fejezetek polgári és katonai orosznyelv-oktatásunk történetéből (1887-1945)*. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó.
- Kiss K. 1995. *A magyarországi orosznyelv-oktatás első korszaka (1849-1949)*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

How to Plan and Organize EFL Teaching and Learning

Some Psycholinguistic Domains

László Magocsa

1. Introduction

While teaching the language first of all we have to identify the so called “learning outcomes” (Ellis 2000). It means that we must know where we want our students to finish the language learning and what we want them to acquire. In this way we can know for sure when they have achieved these aims.

These language learning outcomes can be stated as aims and objectives (Gronlund 1970). They are what students will be able to achieve with their knowledge of the language by the end of their studies.

At the higher educational institutions the aims (or in other words, goals) of learning are set either by us (teachers) or by the curriculum documents. In that way it is clearly stated what the learning will achieve. These are of course “ultimate” goals to indicate what the students will be able to do with their knowledge of the language at the end of the course; will they be able to speak the language at basic, intermediate, or advanced level, will their knowledge be concentrated on speaking the language or translation skills, essay writing, research or teaching it?

At teacher training colleges, where training of would-be teachers is going on, of course these aims have a more complex character because teaching the undergraduates has to possess the necessary methodological skills: listening, reading, writing and speaking at the level required for teaching at primary schools.

These aims stated in the syllabus give direction for both the teaching and learning of the language. The language acquisition aims can be written at different levels. It is necessary in this respect to speak about course aims which are fairly general. They are designed to describe the overall purpose of the course. At a subject level, for example at the level of acquiring grammar for practical purposes, i.e. for using it properly in everyday communication, these aims are much more specific. Not mentioning the lesson level where they are even more specific.

I would like to provide some examples concerning these different levels. These are the following:

- course aim: to provide an introduction to e.g. Children’s literature of a certain period;
- subject aim: to develop the skills required while analyzing literary works;
- lesson aim: to give a working knowledge of the methods of using children’s literature in the classroom while teaching English to children.

These statements are of course of most use when they are stated in terms of student behavior (Scovel 1998): what the learners will be able to do at the end of the course, subject or lesson. At this stage of learning the language it is sufficient to identify these as student terminal behavior (De Cecco 1968).

All we learn the language in different ways. Our choice of learning methods depends to a certain extent on the type of learning that is involved while we want to acquire the language. In this respect there are three main types (or domains) of language learning that must be mentioned. These are the following:

2. The psychomotor domain

In our case this domain has its own importance when we speak about developing methodological skills of would-be ESL teachers at teacher training colleges. As we probably all know, the students' manual activities, like manipulation of objects, tools and equipment have their specific importance while demonstrating different movements to be taught to pupils learning at elementary level. Dealing skillfully with different teaching aids also requires a kind of psychomotor domain.

3. The cognitive domain

It is enough to mention this learning behavior (Yule 2002) which involves "thought processes" for specific information such as "define the terms", "select a suitable material" and "summarize the topic". In our case when we speak about successful ESL teaching, definition of terms needs special attention, for example in teaching grammar, especially in teaching the Tenses.

It is a widespread method to teach them, even at secondary school level in the following order: Simple Present, Simple Past, Present Continuous, Past Continuous, Simple Future, Future Continuous- saying, that all the other tenses will be studied later, as they are not used too frequently. Disregarding in this way the cognitive "thought process", according to which the learner of the language wants instinctively to have a complete "picture", in this case about the Tenses. And this "picture" can be created in their mind only by following a logical, step-by-step process, when one step logically follows the other. But speaking about continuous aspect, before "building" in mind the clearly distinguished system of the Tenses (the six ones where there should not be mentioned and involved into the teaching process the continuous aspect.) results a kind of discrepancy in the mind of the learner. Particularly the so called 'thought process' is affected by illogical teaching method in this way. The bad result of which can be clearly detected when hearing: the English Tenses are very difficult to follow and understand.

Probably this is the reason why cannot most of the learners use properly the Tenses in their oral or written communication.

Teaching the Present Perfect Tense also has its own hardships: it is usually presented as "finished present" according to a word-to-word translation as it is interpreted in Hungarian. In the case when teaching of this language phenomenon seems to be successful, there is a certain information built in the mind of the learner with special attention to the "finished" character of activity denoted by the tense which the English call Present Perfect Tense. It is a misleading interpretation and explanation of this tense, so the teacher of the language tries to give examples in

order to reveal the really true meaning of it. And it is evident, that in most of the cases it is used for denoting not “finished present” at all. But the definition remains in Hungarian the traditional one: *finished present*, creating a kind of chaos in the learner’s cognitive domain. Of course their logical way of thinking tries continuously to create order in the newly acquired knowledge about the language. They try to define this new term in their own subjective logical way in the hope that later they will be able to use this tense properly in their communication.

This process of acquisition requires remarkable effort of course. And when the learners feel that the acquisition is successful, at the time when they have their own image about this tense, according to some teaching methods, there comes a new instruction, presented by the teacher: it is about its continuous aspect. And inevitably follows the explanation in Hungarian. The word-to-word translation reads: ‘Continuous Finished Present Tense’. At this stage of the learning process the learner’s cognitive activity faces serious difficulty because the information and explanation seems to be totally illogical. It really is illogical putting it in this way. And the result is well known: the learner simply cannot do anything with the tense.

All this means that there has been made a kind of organizational mistake in the teaching process, in its structure planning (Eggen and Kanchak 1998) when the teacher of the language has not considered the differences between the structure of Hungarian and vice versa English languages and has not paid necessary attention to some definitions outlined above, which can be very misleading.

4. The affective domain

Speaking about this domain it is very important how we can demonstrate our feelings, emotions and/or attitudes towards our pupils, ideas or phenomena which are in connection with the language being taught. If we do not consider this particular domain as an important part of training would-be teachers of the language at primary schools, the whole methodological preparation of them will not be complete and effective enough. The so called methodological subject at teacher training colleges cannot provide all the skills in this respect, which are necessary for successful language teaching. Students do need to experience this kind of affective behavior as it is shown by lecturers of other language related disciplines as well.

5. Teaching Students to memorize the elements of the language (cognitive domain)

While teaching any kind of second languages, we, teachers of the language have to take into consideration that there are big differences among our students’ cognitive attitudes. Some of them have excellent language affinity – they can memorize language related phenomena easily, while others are not so good in this respect. So, it would be a serious methodological mistake if we did not pay necessary attention to these differences in planning our lessons. We always have to bear in mind that memory relates to the factual information about the language and the main concern is to be able to recall the factual information (Ausubel 1968).

Teaching the language at a college where a part of the students is of technical and the other part is of philological orientation, we can tell, that there is a big difference in their cognitive activity in this respect.

A student, having technical orientation will be satisfied with understanding the phenomena of the language being taught and presented by the teacher and probably will not be concerned about being able to recall it in spoken or written communication because of their earlier experience got while learning other (not language related) disciplines. The question is: how can we help our students to memorize language related information. First of all, we have to be aware of their individual and professional differences and use in:

- i. verbal and visual association;
- ii. repetition (not only simple lexemes but facts about the language also);
- iii. testing (either verbally or in written form).

The oral communication always seems more complicated than the written one. So, while developing this particular skill we have to face the fact that some of our students are probably of extroverted, while others are of introverted character (Scovel 1998). Of course they need different approaches while teaching them language phenomena. Some of the students will probably try too hard to avoid making errors and this effort will result a very slow, tedious and not continuous communication, while the others will not care about making syntactical, grammatical or even phonetic errors while trying to utter their thoughts using the target language. Of course both of these attitudes are not the ones that we could appreciate. In order to help them develop really successfully their communication skills we have to organize our language lessons in the way that they could concentrate on their specific language learning phenomena according to their specific learning needs. The more they are helped to concentrate on them, the more they will be able to recall them. The success depends a good deal on planning the lessons and in that way giving enough possibilities to the mentioned activities.

6. Conclusion

From all of these we can see that the type of plan for learning session depends upon the language phenomenon that is to be taught at that session and it also depends a good deal on the different psycholinguistic attitudes and behavior of the students.

It is also important to classify the requirements of the session according to the domain it predominantly belongs to

References

- Ausubel, D. P. 1968. *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- De Cecco, J.P. 1968. *The Psychology of Learning and Instruction: Educational Psychology*. Prentice Hall.
- Eggen, P. D. and Kanchak, D. P. 1998. *Strategies for teachers*. 2nd Edition. Prentice Hall.
- Ellis, R. 2000. *Second language acquisition*. Oxford University Press.

- Gronlund, N.L. 1970. *Stating Behavioral Objectives for Classroom Instruction*. Macmillan.
- Scovel, T. 1998. *Psycholinguistics*. Oxford University Press.
- Yule, G. 2002. *Pragmatics*. Oxford University Press.

Translating humor for teaching purposes

Giampaolo Poletto

1. Introduction

My paper focuses on the translation of humorous texts as a didactic activity in the framework of Italian foreign/second language teaching to advanced learners. It is divided into three sections: the source material; the translation of humorous texts; the didactic activity.

2. The source material

On page 10 of the oldest Italian weekly magazine on aenigmistics, *La Settimana Enigmistica*, there is a column *Risate a denti stretti* – tight-lipped smiles. There are authentic jokes sent by Italian readers and anonymously edited, provided that they are unpublished or, more lately, particularly funny. Their funniness gives rise to a smile rather than laughter.

The structure of the jokes is narratively linearly tripartite: contextual information; the development; the conclusion, through to the punch line. The narration tends to be elaborate and detailed rather than concise. Two characters – one is the butt – are usually involved, plus the narrator, who dialogically develops the story. The script/frames used are mostly shared by the average – nonnative – reader, and avoid both topics such as politics, sex, crime, and forms of humor such as sarcasm, satire, parody etc.

3. The translation of humorous texts

Given the pervasiveness of humor in conversation (Tannen 1984), its ‘deniability’ (Attardo 1984), its infringement of the conversational maxims (see Grice 1989), research in humor linguistics is to be considered when translating humorous texts, such as jokes.

In a joke, the teller is to resort to their “humor competence” (Raskin 1985: 3) to produce a well-structured “short narrative text which is funny” (Attardo 2001:vii), with a tripartite linear organization (Morin 1966). Punchlines are crucially at the very end, where an incongruity is manifested (Forabosco 1992), due to the instantiation or activation of (at least) two totally or partly overlapping and opposing scripts, i.e. “large chunk[s] of semantic information surrounding the word or evoked by it” (Raskin 1985:81).

After following the most immediately accessible and salient meaning or interpretation (see Giora 1991, 2003), when processing the text, the hearer is to find a total or partial justification and resolution, eventually on a further effort to backtrack and analyse the text again. Studies on the translation of humor, and jokes, point out its consistence; the relevance of semantic, pragmatic, cognitive, sociocultural and anthropological aspects, and the need for an interdisciplinary perspective; the relation with a theory of verbal humor; and the notions of functionality and transferability.

More specifically, I have focused on these notions: the relationship between a theory of humor and translation, from a semantic, pragmatic and practical viewpoint (Attardo 2002); translation as an intercultural process, in particular with reference to a neglected field, such as the translation of humorous texts (Chiaro 2004); the sociocultural common ground of jokes (Davies 1990, 1998); the implications of translating wordplays (Delabastita 1996); the relationship between humor and translation (Laurianet *al.* 1998, 2001); interdisciplinarity in theory and in the approach to the translation of humorous texts (Zabalbeascoa 2004).

4. The didactic activity

Advanced second/foreign learners of Italian are set to work in small groups, in consideration of the learner collaboration perspective of task-based teaching (Long 1996; Skehan 1998). Participation characterizes a group performance (Rogoff 1990; Shea 1994; Swain 2000; Young & He 1998), and benefits the interactional skills of all learners involved (Antón 1999; Donato 1994; Ohta 1995). Two further goals are language and cultural assessment. In the framework of educational research, humor is a “component of a basic construct [such as] communicative competence” (Davies 2003: 1362); fosters the conversational involvement and reinforces collaborative skills; is strategically oriented towards solidarity and affiliation, in other words, toward positive politeness (see Brown and Levinson 1987).

From a cognitive perspective, it is deeply rooted in reality and brings benefits in terms of flexibility, creativity, observation, reflection, critical skills, release of tensions, accommodation, self-gratification and open-mindedness (Volpi 1983).

As a social phenomenon, it implies taking or leaving the floor; protecting or attacking a member of a group or a group; conforming or disrupting; presenting a self for ratification or frustrating somebody else's (Valeri & Genovesi 1973). It is culture-bound (Apte 1985), which infers a certain and variable degree of (in)accessibility for nonnative speakers.

The activity has two phases: comprehension and production. Comprehension entails the recognition of three interwoven levels: linguistic (i.e. the lexicon, the syntactical order, the dialogues), the textual (the narrative-like structure, the basic situation, the development, the connector and the punch line, the characters involved), and the cultural, or the contextually relevant cultural markers (*realia*). In 20 minutes, each group analyses the same set of 5 jokes, roughly those edited in one issue of *La settimana enigmistica*. Each group provides 5 collectively prepared pilot translations, where the semantic, pragmatic and sociolinguistic levels effectively interact, as the group holds the joke as funny.

Then the jokes are performed, and a cross-confrontation on versions and variants starts a debate on their correctness, appropriacy, and effect – or degree of funniness – on a real-like audience. A final version of the set of jokes - or new texts - in the target language is thus outlined. As to language assessment, referring to Kerper Mora's (2003) classification, which is indebted to Fillmore (1979), the dimensions of L2 fluency concern vocabulary and syntax, knowing the rules, creativity with language, and eventually, the detection of systematic errors still present in advanced learners' language use.

The cultural assessment focuses on the kind of operational changes – lexical, grammatical (Klaudy 1999, 2000) – enacted in the translational process; the cultural markers, or the traits pragmatically and socially displayed in joke scenarios and characteristic of the two cultures involved, in the light of a cross-cultural operation, which activates a sociopragmatic – not just a pragmalinguistic – kind of competence (Thomas 1983).

Conclusions

My paper described a procedure for the construction of a didactic activity which concerns the use of humor by advanced foreign/second learners of Italian, through the translation of humorous texts in their L1. After introducing the source material – the authentic Italian jokes edited in *Risate a denti stretti*, a column of the weekly magazine on aenigmistics *La settimana enigmistica* – I examined the features of humor and presented a didactic activity, envisioned as a groupwork activity. I have drawn on the communicational and interactional features of humor and divided it into two phases. The main goals are to promote collaboration and to enable students to benefit from the linguistic and cultural assessment.

References

- Antón, M. 1999. The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. *Modern Language Journal*. 83. 303-318.
- Apte, M.L. 1985. *Humor and Laughter. An Anthropological Approach*. Ithaca-London.
- Attardo, S. 1994. *Linguistic Theories of Humor*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
2001. *Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
2002. Translation and humor. *The Translator* 8 (2), 173-194. Special Issue: Translating humor, Vandaele, J. (ed.).
- Brown, P., Levinson, S. 1987. *Politeness*. New York: Cambridge University Press.
- Chiaro, D. 2005. Foreword. Verbally Expressed Humor and translation: An overview of a neglected field. *Humor*, 18-2. 135-145.
- Davies, C.E. 1990. *Ethnic Humor Around the World*. Bloomington: Indiana University Press.
1998. *Jokes and their Relation to Society*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
2003. How English-learners joke with native speakers: an interactional sociolinguistic perspective on humor as collaborative discourse across cultures. *Journal of Pragmatics*. 35. 1361-1385.
- Delabastita, D. (ed.) 1996. *Wordplay and Translation*, Manchester: St. Jerome.
- Donato, R. 1994. Collecting scaffolding in second language learning. In Lantolf, J.P. and Appel, G. (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex. 33-56.
- Forabosco, G. 1992. Cognitive aspects of the humor process: the concept of incongruity. *Humor*. 5-1/2. 45-68.

- Fillmore, C.J. 1979. On fluency. In Fillmore, C.J., Kempler, D. & Wang, W. S-Y. (eds.) *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York: Academic Press. 85-101.
- Giora, R. 1991. On the cognitive aspects of the joke. *Journal of Pragmatics*. 16. 465-485.
2003. *On Our Mind: Salience, Context and Figurative Language*. New York: Oxford University Press.
- Grice, H.P. 1989. *Studies in the way of words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kerper Mora, J. 2003. *Language Assessment. What It Measures and How*.
<http://coe.sdsu.edu/people/jmora/LangAssessmtMMdl> .
- Klaudy, K. 1999. *Bevezetés a fordítás gyakorlataiba. Angol / Német / Orosz fordítás-technikai példatárral*. Budapest: Scholastica.
- Klaudy, K., Simigné, Fenyő S. 2000. *Angol-Magyar fordítástechnika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- La Settimana Enigmistica*. Milano: Weekly Magazine Printed in Italy.
www.aenigmistica.it
- Laurian, A.M. and Nilsen, D.N.L. (eds.) 1989. Humour et traduction. Humour and Translation, Special issue of *Meta. Journal des Traducteurs. Translator's Journal*. 34(1): 5-141.
- Laurian, A.M. and Szende, T. (eds.) 2001. *Les mots du rire: comment les traduire?* Bern, Berlin & Brussels: Lang.Morin, V. 1966. L'histoire drôle. *Communications*. 15. 110-131.
- Ohta, A.S. 1995. Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in Applied Linguistic*. 6. 93-121.
- Raskin, V. 1985. *Semantic Mechanisms of Humour*. Dordrecht: Reidel.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Shea, D.P. 1994. Perspective and production: Structuring conversational participation across cultural borders. *Pragmatics*. 4. 357-389.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. 2000. Examining dialogue: Another approach to content specification and to validating inferences drawn from test scores. *Plenary presented at the Language Testing Research Colloquium. Vancouver, March*.
- Tannen, D. 1984. *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*. Norwood, NJ: Ablex.
- Thomas, J. 1983. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*. 4, 91-112.
- Valeri, M., Genovesi, G. 1973. *Comico, creatività, educazione*. Rimini: Guaraldi.
- Volpi, D. 1983. *Didattica dell'umorismo*. Brescia: La Scuola.
- Young, R., He, A.W. 1998. *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Philadelphia: John Benjamins.
- Zabalbeascoa, P. 2005. Humor and translation – an interdisciplinary. *Humor*, 18-2. 185-207.

In the words of others – conversations with students about plagiarism

Borbála Richter

1. Introduction

This paper will focus on one particular aspect related to the writing of research papers, namely plagiarism. After a brief elucidation of the umbrella term *plagiarism*, I propose a distinction in the use of the terms *plagiarist* and *plagiariser*. This is followed by an introduction to the fundamental issues associated with plagiarism. The third part presents a selection of thought-provoking comments made by my students, together with some of the thoughts they provoked in me.

2. What is plagiarism?

The following is a working definition of plagiarism that I suggest most academics would agree with:

Plagiarism is copying or using the work – including the formulations and ideas - of somebody else and passing it off as your own.

Despite the consensus that has been assumed here, the actual process of identifying and then demonstrating plagiarism is fraught with difficulty (Angelil-Carter 2000). At the one extreme we have the case of copying of large stretches of text, dealing with significant data or ideas, with clear intent to deceive. Most cases are, however, much more subtle and can be interpreted in diverse ways by members of staff. Issues such as how much similarity counts as plagiarism, and the knotty problem of intent complicate matters in real cases (Pecorari 2003) Howard puts this forcibly: “Plagiarism is not simple; it cannot be made simple; and it cannot be neatly adjudicated” (Howard 2001). She goes on to differentiate between *fraud*, *patchwriting*, *failure to cite*, and *failure to quote*. *Patchwriting* is a term coined by Howard for “copying from a source text and then deleting some words, altering grammatical structures, or plugging in one-for-one synonym-substitutes” (Howard 1993 in Howard 2004).

The factors complicating our view of plagiarism have been concisely formulated by Angelil-Carter.

... the following have emerged in relation to problems with referencing: a confusion about the role of referencing, difficulties with comprehension of and reshaping texts, lack of understanding of how knowledge is constructed, the need to imitate in the early states of learning a new discourse, the academic essay as an unknown and untaught genre of writing, and the complexity of controlling multiple voices within a text while allowing a writer’s voice to be heard (Angelil-Carter 2000:113).

All of the above contribute to the phenomenon of patchwriting, and are compounded for students writing in a foreign language (Angelil-Carter 2000, Pennycook 1996, Marshall & Garry 2005), whether they are in an L2 environment, students of English as a major, or learning through a foreign language as a medium of instruction. It is this form of plagiarism that recurs in work given to me by my students. It can be subtle and difficult to identify with certainty, or it can be quite obvious. In the case of novice writers composing a text in their learnt foreign language, the ‘patches’ tend not only to differ stylistically from the connecting text, but also to signal their presence by the unevenness of the language used.

2.1 Who commits plagiarism?

It is clear that *plagiarism* is a more or less rigorously defined concept that covers a wide range of definitions. Crucial to discussions of guilt is the question of intent. Just as sins can be mortal or venial, or killing a human being can be murder or manslaughter, plagiarism is not the same whether it is committed intentionally or not. The person who plagiarises is called a *plagiariser* or a *plagiarist*. I would suggest that it is sensible to distinguish between intentional and serious plagiarism and the milder, though more insidious, form. For this reason, the term *plagiariser* could be used as the general, superordinate word and the term *plagiarist* could be reserved for the perpetrator in the clear-cut case where evidence of plagiarism and of intent is available. This would not only reflect the distinction, but could facilitate discussions of plagiarism and disciplinary action within academia. It follows that the plagiarist is well-aware of the rationale governing academic conventions and has taken steps to avoid detection. Students who are struggling not to be plagiarisers are engaged in an important learning process and communicate their difficulties and misunderstandings to their consultants and teachers. In my role as a consultant and a teacher of academic language, I have been collecting their comments and questions, in order to better meet their needs.

2.2 Is plagiarism a problem?

Independent research and ‘doing your own work’ seems axiomatic within scholarly circles, yet this assumption has become increasingly debated. In the age of the Internet it has become a major issue in tertiary education.

At the time of writing, I am unaware of any empirical studies of the situation in Hungary, whether of L1 or L2 students. Studies conducted in Anglophone countries confirm that in tertiary education plagiarism is widespread (McCabe 2005, Marshall & Garry 2005). The problem is compounded by the possibilities afforded by the Internet, where a vast range of information is easily available to students, and difficult to keep track of by faculty members (Gajadhar 1998, Dennis 2004, Barrie 2003). Perceptions of the Internet as a source of material that can be freely used are linked to a new perception of what is acceptable behaviour. As far back as 2000, 78% of respondents who downloaded music did not consider it stealing to save music files to their computers (Lenhart et al. 2000). This is despite extensive attempts by the recording companies to enlighten Internet users as to issues related to copyright and intellectual property. The report further establishes that “young, affluent and highly educated people are the most likely to back the argument that

those who download free music online aren't doing anything wrong." Academic research and downloading music are not as remote from each other as they seem at first glance: this is the culture in which our students are being socialised.

3. What do we expect from our students?

3.1 "Use your own words"

This is perhaps the most frequently heard piece of advice, addressed to native speakers (NS) and non-native speakers (NNS) alike. The injunction focuses on cases where the ideas of others are being incorporated into the writer's own train of thought. Even NS undergraduates have difficulty with this (see Angelil-Carter 2000), since they too have yet to find their own voice when it comes to writing academic texts. The challenge is all the greater for NNS, who may not yet have their own words, particularly if they are learning content through the medium of a foreign language. Indeed, the very idea of "own words" is suspect, since language by its very nature is a social construct. It would be more correct to say "use words in your own way". This makes the need for referencing clearer, since the instruction is then to indicate when we are using the formulation/s of some-one else, whilst clearly attributing the ideas behind the formulations to the source.

For the NNS who may already be fluent in everyday language use, it may come as a shock to discover how much more there is to learn when trying to acquire academic language proficiency. It is an even greater shock to discover that some of the learning strategies previously rewarded, such as using chunks of language, are now considered reprehensible. Memorisation is a disputed technique for learning longer stretches of language, but experience does suggest that it continues to be prevalent and may be useful, both for learning academic language patterns and for better understanding complex texts. Such learners need to learn how to free themselves from the original text. Just how difficult this can be is reflected in the plethora of translated texts that suffer from adhering too closely to the source language text.

3.2 "Be original"

Linked to using your own words, is the injunction to "be original". Originality is one of the marks of the true scholar (Pennycook 1996: 213) and is often a stipulation in some form for theses in Hungary. Larkham, however, questions whether "the weight currently placed on 'originality' *per se* is appropriate in all cases, for all courses, and at all stages" (Larkham, n.d.)

What has already been said about "own words" is perhaps doubly true for originality. To be original while building upon the work - and words - of others is what all of us in academia strive for, and all of us are only too aware of the inexactitude of the dictionary definition of originality, "not dependent on other people's ideas" (OED). If we conceptualise originality as going beyond imitation, then we come to a continuum with plagiarism at one end, originality at the other, and various degrees of imitation and borrowing, and independent thought in between.

A way out of the plagiarism dilemma for conscientious students would seem to be to quote extensively: to collect those statements and formulations with which they concur, and to merely link these into a coherent patchwork of direct quotations. It is the need for representing “own work” and “own ideas”, i.e. for originality, that makes this solution unacceptable.

4. What do our students say?

The quotes from students below have been selected from notes taken in the course of supervising student theses and teaching a language development course to students in the semester when they start their research for their theses. One criterion in the process of selection was that the students were deemed to be positively searching for insight into the question of plagiarism. The quotes have been commented upon, and reflect the personal opinion of the author. The quotes and the comments are intended as an invitation to the reader to re-consider the issues raised. (Underlining has been used to indicate spoken stress.)

A. "The author says it better".

This is the classic explanation that does not serve as an excuse. It has been included because it reflects students' uncertainty as to the validity of their own authorial voice (for a careful examination of the issue, see Angelil-Carter 2000), and to draw attention to the possibility that the student is unable to talk about an academic text in any language other than the language of the text itself. It also reflects a misunderstanding of the fundamental rationale of documenting sources.

B. "Who am I to re-write the text?", "Using the same words shows respect", "I want to write what is right; if I write it, it's not right any more".

Various authors have investigated the roots of our current Western construct of plagiarism and found it to have changed over time (Angelil-Carter 2000, Pennycook 1996). Cultural differences in students' relationships to knowledge, texts and authors have also received serious attention, and findings have highlighted the complex differences in the ways in which cultures conceptualise language, text and learning (Pennycook 1996). The situation here in Hungary deserves closer examination since the spread of the Internet has occurred concurrently with the turbulent changes in the education system that followed the change of regime in 1990. Although Hungary has always been part of the Western academic tradition, practice in the second half of the 20th century differed in subtle ways from that which was prevalent in the West. The value of, and attitudes to, the research done for the short thesis generally required for a Hungarian college or university degree cannot be assumed to be identical to the value of, and attitudes to, the research done for a traditional master's thesis (without coursework) in the English-speaking world. Similarly, the extent to which respect for a teacher at tertiary level is expected to be expressed in repeating the ideas or even the words of the teacher has not yet been researched in Hungary. Based on my own, admittedly limited, personal experience, I would suggest that the development of a critical approach and independent thought in students' needs to be given more weight – and be overtly and concretely rewarded – especially in the new

two-cycle model of tertiary education in which the duality of college and university education is replaced by a linear distinction.

C. *“In an exam we are supposed to give exact definitions from the book - why is this different?”, “Not all teachers mind”, “ The textbook we learn from does not have references either”, “ Our teachers use exercises from the Internet in class – why don’t they need to tell us the source?”*

Looked at from the perspective of our students, our own actions may not appear – nor be –consistent. Rather than rejecting the implication that we may be sending contradictory messages, comments such as the above may serve as an indication that academic conventions need to be incorporated more overtly in the practice of tertiary education. The behaviour expected from students needs to be modelled and the fact of modelling itself needs to be emphasised. Opportunities to use authentic materials that reflect academic conventions, including our own publications, should be exploited. The rationale for writing term papers and theses needs to be clearly communicated to students since it cannot be assumed that they understand the thinking underlying education at tertiary level, especially since the line between academia and professional qualification has become progressively less clear over the past half century.

D. *“Teachers don’t notice unless you copy from a book they lent you.”*

Although some student anecdotes may be apocryphal, the fact that thesis supervisors have only limited time available for checking sources and comparing texts, and for keeping up to date with their reading in their own fields, combined with increasing sophistication in students’ use of the Internet, does suggest that students’ perceptions may sometimes bear some resemblance to reality. Statements like these, however, come from the incipient plagiarist and the academic who is fortunate enough to be entrusted with such a comment is called upon to take remedial action.

E. *“But why would I put a reference? – You wrote the article I used”.*

The intention here was evidently not to deceive, since it is to be expected that authors will recognise their own work. The quote does serve to highlight the way in which misunderstandings can occur when the logic of academic writing conventions is misinterpreted. It also became clear that the student saw the audience of her thesis as being limited to her consultant. While this is untrue for the work of outstanding students, the element of truth in this assumption does suggest that in an age where the number of students being granted a degree has increased substantially, the time may have come for a reconsideration of the reasons for requiring a thesis and the value placed by the academic community on the work of students.

F. *“When I translate, I am using my own words.”*

Translation is an obvious technique for a plagiarist and one for which detection, if it is used with a modicum of caution, seems well-nigh impossible. The resultant text would not signal plagiarism through inconsistent style or use of language. For

inadvertent plagiarisers, the only solution, as ever, is their internalisation of the justice of giving references.

G.” But these are my own ideas. I read the article and now I think the same as the author.”

The speaker had carefully given references at all points where she was expressing opinions with which she did not concur. By agreeing with the author, the student felt she had appropriated the ideas and made them her own, which could then be expressed as such.

5. What are our students entitled to get from us?

The task for teachers then is to lead the students from imitation towards the ultimate objective of successfully using their own authorial voice to express their own original thoughts. The recognition on the part of students of what plagiarism is, is no more than the initial step, and is not to be confused with an in-depth understanding of the implications. That students are warned about the perils of plagiarism, threatened with repercussions if they transgress, and possibly given a few examples of good practice, is essential but does not constitute adequate grounds for expecting them to be able to avoid plagiarising. Prevention of plagiarism through pedagogy is the approach of choice.

6. Conclusion

This paper is a considered call for us as a community of educators to deliberately, systematically and incrementally include more practical training in the treacherous aspects of academic writing throughout a student’s studies. This presupposes that students need to be given frequent and varied writing assignments and are entitled to extensive feedback, not only as regards the content of the work. We cannot presume a knowledge of referencing techniques, nor an awareness of the need for referencing, in our first year students (Marshall and Garry 2005), and it is our responsibility to ensure that they acquire this knowledge. Any such training has to take into consideration the needs and opinions of students, some of which have been aired above. This paper forms a small part of a long-term work-in-progress whereby the author has sought clarity for herself, and has sought to help her students. It is hoped that the discussion above serves to open the issue for debate.

References

- Angelil-Carter, S. 2000. *Stolen language? Plagiarism in writing*. Essex, England: Pearson Education.
- Barrie, J. and Howard, R. 2003. Should educators use commercial services to combat plagiarism? *Congressional Quarterly Researcher*. Sept. 19, 2003, 789.
- Dennis, L. 2004. *Student attitudes to plagiarism and collusion within computer science*. University of Nottingham. Student paper retrieved from

- <http://dev.northumbrialearning.co.uk/documents/papers/2004Papers07.doc>
Gajadhar, J. 1998. *Issues in plagiarism for the new millennium: An assessment odyssey*. Retrieved 12 February 2006 from
<http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec98/gajad1.htm>
- Howard, R. 2001. *Plagiarism: What should a teacher do?* Paper presented at the Conference on College Composition and Communication. Denver, Colorado (17 March 2001)
- Howard, R. 2004. *Definitions and Epistemologies of Plagiarism*. Address at Bowdoin College on 5 March 2004. Retrieved 31 May 2005 from
<http://wrt-howard.syr.edu/Papers/Bowdoin2004/Bowdoin.html>
- Larkham, P.J. n.d. *Exploring and dealing with plagiarism: traditional approaches*. Retrieved 22 May 2006 from
http://online.unn.ac.uk/faculties/art/information_studies/Imri/JISCPAS/docs/external/Larkham.html
- Lenhart, A., Fox, S., Horrigan, J., Spooner, T., Packel, D., Burke, M. 2000. *Downloading free music: Internet music lovers don't think it's stealing*. Pew Internet & American Lifew Project's Online Music Report. Retrieved 12 February 2006 from
<http://herdsa2004.curtin.edu.my/contributions/NRPapers/A033-jt.pdf>
- Marshall, S., Garry, M. 2005. *NESB and ESB students' attitudes and perceptions of plagiarism*. Paper presented at the 2nd APEIA Conference, Newcastle, Australia (2-3 December 2005).
- McCabe, D.L., 2005. Cheating among college and university students: A North American perspective. *International Journal for Educational Integrity* 1. Retrieved 14 February 2006 from <http://inet.acu.edu.au>
- Pecorari, D. 2003. Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12 (4), 317-345. Retrieved 14 February 2006 from <http://www.sciencedirect.com>
- Pennycook, A. 1996. Borrowing others' words: Text, ownership, memory and plagiarism. *TESOL Quarterly*, 30, 201-230. Retrieved from www.cqpress.com

A Hunglish párhuzamos korpusz mint oktatási segédeszköz

Sass Bálint

1. Bevezető

Dolgozatom a leendő felhasználóknak, a gyakorló angoltanároknak szól. Lényegi üzenete, hogy elkészült egy új, potenciálisan nagyon hasznos számítógépes oktatási segédeszköz. Először röviden ismertetem a párhuzamos korpuszokkal kapcsolatos általános tudnivalókat, majd bemutatom a Hunglish korpuszt. Szólok a korpuszalapú nyelvtanítás paradigmájáról, végül példákon keresztül szemléltetem, hogy ebben a keretben hogyan és mire lehet felhasználni a korpuszt az angol nyelv oktatása során, kitérve a használat technikai részleteire is.

2. Párhuzamos korpuszok

A **korpusz** a modern korpusznyelvészetnek alapfogalma, egyszerűen nagy mennyiségű összegyűjtött nyelvi adat, szöveg. A **szöveggyűjtemény**, **szövegtár** kifejezések is használatosak rá. Tág értelemben tetszőleges szöveggyűjteményt hívhatunk korpusznak, a továbbiakban a szót szűkebb értelmében fogom használni: csak a számítógépen tárolt és számítógéppel feldolgozott szöveggyűjteményt fogom korpusznak nevezni. A feldolgozás a legtöbb esetben azt jelenti, hogy a nyers szöveghez kiegészítő információkat rendelünk, pl. az egyes szavakhoz morfológiai elemzést, vagy a mondatokhoz szintaktikai elemzést. Ezt nevezzük szakterminussal **annotációnak**.

Történetileg az első említendő korpusz a 60-as években készült **Brown corpus** volt. Egymillió szónyi amerikai angol szöveget tartalmazott. Az első nagy nemzeti korpusz a British National Corpus volt százmillió szavával. A 90-es évektől kezdődően sorra elkészültek az egyes népek nemzeti korpuszai. A **Magyar Nemzeti Szövegtár** az MTA Nyelvtudományi Intézet Korpusznyelvészeti Osztályán készült el (Váradí 2002). 2002 óta kutatási célra szabadon hozzáférhető az interneten. 2005-ben egészült ki a teljes Kárpát-medence magyar nyelvhasználatára kiterjedő gyűjtéssel. Az így nemzetivé váló MNSZ az első olyan magyar nyelvű korpusz, mely a magyarországiak mellett a határon túli magyar nyelvváltozatokat is felöleli. A szövegtár 187 millió szónyi morfológiaileg elemzett anyagot tartalmaz, szabadon elérhető a <http://corpus.nytud.hu/mnsz> címen.

A **párhuzamos korpusz** nagy mennyiségű összegyűjtött szöveg és annak fordítása, a köznapi példával élve egy regény és annak fordítása együtt egy párhuzamos korpuszt alkot. A párhuzamos korpusz többnyelvű is lehet, erre jó példa az EU-s joganyag: ugyanaz a szöveg szerepel benne számos nyelven. A párhuzamos korpuszok sorából csak egyet említek, a kanadai parlament szövegeit angol és francia nyelven tartalmazó híres **Hansard corpus**.

A párhuzamos korpuszokban lévő tipikus hozzáadott információt ezen korpuszok **illesztettsége** adja. Ez azt jelenti, hogy a korpusz teljes szöveganyagán azonosítva

van, hogy adott szövegrésznek a másik nyelvű változat melyik szövegrésze felel meg. Az illesztés leggyakrabban mondatszintű, azaz meg van jelölve, hogy melyik mondatnak melyik a fordítása. Nagy szöveganyagon az illesztés csak automatikus módszerekkel kivitelezhető: egy számítógépes program keresi meg minden mondat-hoz a neki megfelelő fordítást. A feladat lényegi nehézségét az adja, hogy sok esetben egy adott mondat fordítása a másik nyelven kettő vagy több mondatként jelenik meg. Lássunk két példát John Steinbeck: *Egy marék arany* c. regényéből.

m: *Matróz akarsz lenni? S egy nap felmászni az árbocra?*

a: *Will you be a sailor and go aloft one day?*

m: *Ó, ments meg, Uram!*

a: *Oh, my God! Save me!*

Az utóbbi példában további probléma, hogy nemcsak a mondatok száma, hanem az egyes szemantikai egységek sorrendje sem azonos a két nyelvben. A mai statisztikai alapú gépi illesztők nagy pontossággal oldják meg az illesztési feladatot, teljes hibamentesség azonban nem érhető el.

3. A Hunglish korpusz

A Hunglish korpusz az első, nagyméretű, illesztett magyar-angol párhuzamos korpusz. 2005-ben készült el a BME Média Oktató és Kutató Központ és az MTA Nyelvtudományi Intézet Korpusznyelvészeti Osztálya számos munkatársának közös munkájaként (Halácsy et al. 2005). A korpusz mondatszintű illesztése a BME MOKK-ban elkészült új illesztőprogrammal történt. A programot Varga Dániel készítette, rangos nemzetközi fórumokon számoltak be a világviszonylatban is nagyon hatékonynak számító illesztőprogramról (Varga et al. 2005).

Az ötvenmillió szónyi szöveganyag többféle szövegtípust ölel fel: szépirodalom, EU-s joganyagok, szoftverdokumentáció, filmfeliratok, kétnyelvű magazinok és pénzügyi jelentések. Az anyag legnagyobb része internetes gyűjtésből származik, a magazinok anyagát közvetlenül a kiadótól kaptuk meg. Bár a korpusz nagy részét az első két kategória teszi ki, nagyon fontos és hasznos tulajdonság a zsánerbeli változatosság. A nyelvoktatásban használt párhuzamos korpuszok sok esetben csak egy szövegtípust tartalmaznak, mint például egy japán-angol sajtókorpusz (Chujo et al. 2005). A filmfeliratok részkorpusza kiemelt jelentőségű ebből a szempontból: ez a szövegtípus áll a legközelebb a beszélt nyelvhez, segítségével a nyelv informálisabb jelenségei tanulmányozhatók, tipikus beszéltnyelvi fordulatok sajátíthatók el.

4. Korpuszalapú nyelvtanítás

A párhuzamos korpuszok az alkalmazott nyelvészet számos területén felhasználhatók az összehasonlító nyelvészeti kutatásoktól a szótárkészítésen át a gépi fordításig. Mint az angol nyelvoktatás segédeszköze, a Hunglish korpusz felfogható egy szókapcsolatokat, kollokációkat tartalmazó szótárként, mely valódi nyelvhasználatból vett gazdag példaanyagot tartalmaz. A **szókapcsolat** itt nagyon tág értelemben

értendő: tetszőleges szókombináció, ami egymás mellett, együtt szokott előfordulni. A kifejezések tipikus példái a szókapcsolatoknak.

Ha egyes szavakat vagy kifejezéseket keresünk a korpuszban, akkor tisztább képet kaphatunk arról, hogy az adott szót/kifejezést hogyan is használják valójában, milyen szituációban szokott előfordulni, illetve hogy hol, hogyan, hányféleképpen fordítható. Jellemző szóra/szókapcsolatra (pl. *már, éppen, should have*) való kereséssel nyelvtani szerkezetek viselkedését is tanulmányozhatjuk, de tetszőleges szókombináció (pl. *would rather* vagy akár *if I*) vizsgálata vezethet a nyelv szerkezetét érintő érdekes következtetésekhez. Fontos kiemelni, hogy a példák valós élő nyelvhasználatból származnak, nem pedig a szótáríró alkotásai, ahogy ez a korpuszok használata előtt megszokott volt.

A fenti két bekezdésben vázlatosan bemutatott nyelvtanítási megközelítés a **korpuszalapú nyelvtanítás**. Alkalmas szókinszfejléshez és nyelvtani struktúrák megértéséhez is (St. John 2001, Chujo et al. 2005). A módszer nagy előnyének tartják, hogy nagymértékben motiválja a tanulókat az által, hogy lehetővé teszi a nyelv jelenségeinek önálló felfedezését. Egy japán-angol párhuzamos korpusz oktatási alkalmazásáról szóló tanulmányban, az alábbi aspektusokat említik (Chujo et al. 2005):

- a tanulóknak tudatosul, hogy az egyes nyelvi elemeknek általában többféle megfelelője van a másik nyelvben;
- ismeretlen kollokációk önálló felfedezése;
- ismeretlen nyelvtani szabályok önálló felfedezése;
- a korpusz használata nem csak az idegen nyelv, hanem az anyanyelv iránti érdeklődést is kiváltotta.

A valódi nyelvhasználatból vett, valódi szöveggörnyezettel együtt rendelkezésre álló példák lehetővé teszik a szó/szókapcsolat **környezetére** is kiterjedő vizsgálatokat, például hogy milyen szófaj jöhet adott szó után (St. John 2001). A korpuszalapú módszer a nyelvtanításban a kezdőtől a haladó szintig hasznos módszernek bizonyult. Mivel önállóan végezhető, órai munka mellett alkalmas lehet házi feladatnak is (St. John 2001). A módszer nem új, számos nyelvpárra létezik oktatási célú párhuzamos korpusz. Az újdonság az, hogy most elkészült az első magyar-angol korpusz, így most nyílik lehetőség arra, hogy a módszert a gyakorlatban is kipróbáljuk.

5. Használat és példák

A Hunglish korpusz keresőfelülete szabadon elérhető a <http://szotar.mokk.bme.hu/hunglish/search/corpus> internetes címen. A honlapon részletes angol nyelvű használati leírást találunk. Ahogy az internetes keresőkben megszoktuk, szavakat önmagukban, szókapcsolatokat idézőjelben adhatunk meg. Adott szó előtt '+'-szal jelölhetjük, hogy a szó mindenképpen szerepeljen a találati mondatban, '-'-szal, hogy semmiképp se. Természetesen a magyar vagy az angol vagy mindkét oldalon megadhatunk keresési feltételt. A lekérdezőfelület magyar

nyelvű szótövező modult is tartalmaz, így a keresett magyar szó összes ragozott alakját is megkapjuk a válaszban.

A továbbiakban kedvcsinálóként néhány példán keresztül mutatom be a Hunglish korpusz alapvető használatát. A kereséseket érdemes saját kezűleg lefuttatni és a találati listákat összevetni az alábbi rövid magyarázatokkal.

1. példa Elsőként nézzük, hogyan fordítható a *first of all* kifejezés: ahogy vártuk, általában *először is* vagy *mindenekelőtt*, de megjelenik az *először*, *előbb* illetve az *egy*: változat is.

2. példa Előfordul, hogy nem vagyunk teljesen megelégedve egy szó azon megfelelőivel, melyeket a rendelkezésre álló szótárak kínálnak, ilyenkor tehetünk egy próbát a Hunglish korpuszsal. A *salient* szó esetében a szótárban ezt találjuk: *kiemelkedő*, *szembeötlő*, *szembetűnő*, *feltűnő*. A Hunglish korpusz alapján ugyanilyen jó fordítás a *fő*, *lényegesebb*, *fontosabb*. Utóbbiak véleményem szerint jobban megragadják a szó jelentését, ezen kívül semlegesebb stílusértékű, köznapibb, jobban használható szavak.

3. példa Nyelvtani szerkezetek megragadása. A Present Perfect tanulmányozásához egész egyszerűen keressünk a *már* szóra. A találatok között fellelhető a "tan-könyvi" példa a Present Perfect állításra/kérdésre. Láthatjuk azonban azt is, hogy a *már* szó jelenléte nem jelent automatikusan Present Perfectet. Több példa tanulmányozása után esetleg a tanulók önállóan felfedezik, hogy a Past Simple-t használó *már*-os mondatok mindig tartalmaznak fix időpontot, így eljuthatunk a Present Perfect pontosabb meghatározásához.

4. példa A segédigés *should have* szerkezet magyar megfelelője a *kellene*, *kéne*, *kellett volna* esetleg *illetett volna*. A kapott példamondatokból kitűnik, hogy esetenként fordíthatjuk az ilyen mondatot *-hat/-het* képzős alakkal, sőt kérdéssel is.

5. példa Legfőképp a filmfeliratoknak köszönhetően a beszélt nyelvhez közeli, illetve szleng kifejezéseket is találunk a korpuszban. A magyar *ez király* szókapcsolat számtalan lehetséges fordítása: *it's great*, *good*, *cool*, *amazing*.

6. példa Szövegkörnyezetre vonatkozó vizsgálat. A beszélt angolban a *kind of* szókapcsolat sokszor melléknévvel áll együtt: *it's kind of difficult* formában. Menynyire általános ez a jelenség? A Hunglish korpuszból azt látjuk, hogy az *it's kind of* szókapcsolatot mindig melléknév követi: *dumb*, *important*, *cool*, *cold* stb. Annak a kérdésnek a megválaszolását, hogy milyen szófaj szokta követni az *a kind of* szókapcsolatot, az olvasóra bizzuk.

7. példa Hogyan találhatjuk meg egy szólás angol megfelelőjét? Érdemes a kifejezés legspecifikusabb szavát keresni: a *nem most jöttem le a falvédőről* esetében ez a *falvédő*. A találatok között az *I wasn't born yesterday* fordul elő legtöbbször, valóban ez az általánosan elfogadott megfelelő. Azonban még két további szólás is előkerül: *didn't just fall off the hay truck*, illetve *I'm not from the bottom of the Bible belt*. Végül az egyik példamondatban megkapjuk a szó szószerinti fordítását is: *hanging mat*.

6. Összefoglalás

Az első nagy méretű, illesztett magyar-angol párhuzamos korpusz alkalmas oktatási segédeszköz lehet korpuszalapú nyelvtanításhoz. Szabadon hozzáférhető a

<http://szotar.mokk.bme.hu/hunglish/search/corpus> címen. Próbálják ki, használják, számoljanak be a tapasztalatokról. Várjuk visszajelzéseiket a joker@nytud.hu címen.

Irodalom

- Chujo, K., Utiyama, M., Nishigaki, Ch. 2005. Japanese-English Parallel Corpus Application and CALL: A Powerful Tool for Vocabulary Learning. In: *Foreign Language Education And Technology Conference 2005*. Utah BYU.
- Halácsy P., Kornai A., Németh L., Sass B., Varga D., Váradi T. és Vonyó A. 2005. A Hunglish korpusz és szótár. In: Csendes D., Alexin Z. (szerk.) *Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia 2005*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Informatikai Tanszékcsoport. 134-142.
- St. John, E. 2001. A Case for using Parallel Corpus and Concordancer for Beginners of a Foreign Language. *Language Learning & Technology* Vol. 5, No. 3, 185-203.
- Váradi T. 2002. The Hungarian National Corpus. In: *Language Resources and Evaluation Conference 2002*. Las Palmas. 385-389.
- Varga D., Halácsy P., Kornai A., Nagy V., Németh L. and Trón V. 2005. Parallel corpora for medium density languages. In: *Recent Advances in Natural Language Processing Conference 2005*. Borovets. 590-596.

A post-process approach to L2 writing in an advanced setting

Szarvas Júlia

1. Introduction

As a practising L2 writing teacher at the English department of a teacher training college, I have often encountered the phenomenon that writing tasks in language practice classes are performed for the sake of the assignment only, i.e. the students do not complete their writing pieces to communicate ideas or to convey messages but to practise language or master some vaguely defined writing skills. As a consequence of this, communication, for the realisation of which language and writing skills should function as tools, has become the tool to practise language and develop writing skills. This topsy-turvy nature of L2 writing development is also recognised by the students, who frequently complain that the tasks they receive are unrealistic and who question the relevance, for example, of mastering the writing skills needed for writing a letter to the editor. I intended to introduce some form of L2 writing development that reverses the roles of communication and language, and restores the natural state of affairs. The aim of the present paper is twofold: firstly, to describe the theoretical foundations of a way of L2 writing development that can comply with a number of requirements expressed by L2 writing teachers and students alike, and secondly, to give a brief summary of the practical implementation of the theory.

2. Theoretical foundations

2.1 A new approach to L2 writing – the sociopolitically oriented case study approach

Recent studies claim that the development of L2 writing has arrived at a new phase or new period. The process approach, which according to Atkinson (2003) was one of the strongest guiding forces of the 20th century, is slowly being taken over by an era labelled as post-process. The need for this shift is triggered by some of the inadequacies of the process approach, such as the lack of referring to the social setting, i.e. the community, society, culture, etc. are always present in the decision making processes during writing. Second, students from various educational backgrounds may react to the process approach very differently, and at times the process approach simply recreates the existing power relationships (teacher-learner, cultural, situational) without providing grounds for the individual voice of the writer. These needs naturally call for a new attitude or some new approach to L2 writing.

There are numerous responses to the criticisms of the process approach, among which I regard Casanave's answer (2003) as applicable in the case of my study: it is the sociopolitically-oriented research and practice to writing. In her view, writing is

a sociopolitical act, and the sociopolitical aspects of written artefacts need to be investigated as a starting point so that writing instruction can be informed about the real needs. She categorises written artefacts into four categories, the second of which, i.e. artefacts in systems of genres, is relevant from the point of view of this experiment. This category includes pieces of writing that take part in interactions (e.g. student essay – teacher’s response – revised student essay). Freadman argues that this type of writing manifests a game-like, dialogic nature and it is seen as part of an interactive system (Casanave). If certain writing pieces do carry these characteristics, applying them ensures real communication, the interactive nature will emerge.

2.2 Authentic communication: expressing thoughts and ideas

One of the criticisms of the process approach is that writing cannot be viewed as a lonely act (Atkinson 2003), the main objective is meaningful communication. Consequently, contrary to the objectives of the process approach, it is not the emerging voice of the individual that the teaching of L2 writing should foster, but expressing thoughts and conveying ideas and messages (Stapleton 2002). In spite of this inadequacy, Horváth (2003) does not reject the process approach as a whole. On the contrary, he argues that the techniques of process oriented teaching should be used, but the emphasis is to be placed on authentic communication, as it is the idea that is presented in a piece of writing that is most important both for the reader and the writer himself.

Portmann suggests a technique, the implementation of which combines these two needs, i.e. the demand for authentic communication and the beneficial elements of the process approach; this technique is exploratory writing. Here the aim is not to teach explicitly defined criteria of various text types, but rather to practise composition without restrictions (see Szalai 2003). This objective calls for some new form of providing writing practice for students, something different from the ‘you write: I correct’ syndrome (Grundy & Li 1998).

2.3 On collaborative writing

When students are asked to give peer review, they usually focus on language use and they fail to comment on the message or ideas communicated by the author of the written piece as reported by e.g. Lockhart and Ng (Storch 2005). At the same time, collaborative writing provides grounds for the emergence of reflective thinking, mainly because students need to negotiate their ideas with their pairs or groups. Furthermore, as Donato and Storch (Storch 2005) have shown, collaborative writing may provide grounds for collective scaffolding, a term coined by Donato referring to Vygotsky’s idea of the nature of learning (Lantolf and Appel 1994). Swain also notes that dialogic peer mediation can be just as effective – if not more effective – as monologic teacher mediation (Lantolf 2000). On the whole, it seems that some collaboration among peers is beneficial, the only question that remains to be negotiated is what form this collaboration should take.

3. The case study

The present paper gives a brief summary of a case study research on the possibility of providing L2 writing practice that is meaningful in the sense that despite the artificial setting (classroom instruction), it is as realistic as possible in terms of communication and is able to develop certain writing skills in the meantime. The research intended to investigate whether during the experiment: (1) the students would become a sort of discourse community in the sense that they establish certain forms, rules or patterns of communication among themselves; (2) the nature of the task and the setting were able to foster the appearance of real communication; and (3) apart from sharing their own thoughts, ideas or stories, the students get engaged in meaningful interactions as well.

3.1 Research design

The study was conducted at the English department of a teacher training college in an elective course entitled *Written communication*, offered for English major teacher trainees. Altogether 11 students signed up for the course. The group met for a 90-minute session once a week in the semester, and in 9 of the 13 classes discussed a topic agreed on by the participants a week prior to the discussion. The group discussions were led by the teacher (the author) with the principle of ‘least possible intervention’: if the students felt the urge to drift away from the agreed topic, they were free to do so any time.

A Yahoo mail-group was set up and all the participants were invited to register. As part of the requirements they were asked to send a follow-up e-mail to the mail-group so that everyone can read each other’s comments. There was no instruction given concerning the form or style of the e-mails, only the length was determined (first at least 100 words, then at least 200 words), and the students could also decide which aspect of the classroom discussion and/or topic they wanted to write about. The present paper is a brief summary of the findings of the analysis of the 82 e-mails sent to the class’s Yahoo mail-group by the participants.

4. A brief summary of the results

As the length of the paper does not allow me to give a detailed account of the results, only the most important findings are highlighted.

(1) Do the students establish any forms, rules or patterns of communication among themselves?

Although the requirement of the class was to send a follow-up comment on the classroom discussion with no instructions given on form or stylistic requirement, the majority of the e-mails followed a common format, resembling letters. In the majority of cases there was some kind of greeting or salutation. In some cases this was followed by an opening phrase that either served as a lead-in (e.g. *I would just like to say that, I have almost forgotten to write, I am writing to you not because I have to*) or consisted of formalities, mostly forms of politeness (e.g. *sorry for my passivity on the lesson, I hope, (sic) you all enjoyed our last lesson, Sorry, I know that it’s Tuesday ... shame on me* – referring to the fact that the e-mails were to be sent by Monday.) However, most letters started with the commentary straight away.

The pattern of the content of commenting also showed similarities. A significant proportion of the e-mails gave some statement-like **subjective** opinion on the class discussion (e.g. *I really enjoyed the last seminar, It was interesting to hear about*), and on the topic itself (e.g. *last week's topic was not really interesting, Allergy is the topic that is far from my interest.*)

As for the level of formality, the e-mails shared some characteristics again. The usage of abbreviations and shortened forms appeared as standard, however, obscene or vulgar expressions were only referred to, the initial letter being left and then asterisks used for the remaining letter (three instances).

It becomes apparent that despite the lack of explicit instructions on formal requirements the initial signs of a forming discourse community were present in the sense that the students applied common norms or standards in their writings. Accepting and following the norm also means that the individual belongs to the community, which is a natural demand and drive in everyone. In a sense, therefore, we can say that the group adopted a norm without any outer restriction, rule or explicitly expressed expectation.

(2) Are the nature of the task and the setting able to foster the appearance of real communication?

It is interesting to note that four students mention in their e-mails explicitly that they welcomed the opportunity to communicate freely, even though it is not defined what they mean by that. Another noteworthy phenomenon is the appearance of confession-like personal stories. This proves that the students communicated thoughts, stories and ideas to each other not as part of the assignment, but rather because of their own intention to share something with each other. This may be due to the fact that the e-mails they wrote had real readers: they read each other's comments not because they needed to evaluate or assess them, but because the idea expressed there mattered to everyone, that is, real communication took place. Therefore, this form of writing ensured that language regained its original function: it became a tool to realise communication.

(3) Do the students get engaged in interactions as well, i.e. do they respond to each other's comments?

Only six e-mails referred to the class as *our group* or *we*, there were 12 instances of addressing each other directly, i.e. addressing somebody by name and 22 instances of general address, i.e. as *you*. Referring to a particular group member happened in 12 occasions. Furthermore, using the mail-group for passing on messages did occur only 4 times. This means that the openly interactive nature of a discourse community was not realised in this setting, and some alterations need to be implemented to the design to achieve this goal.

5. Conclusion

The paper intended to provide theoretical foundations for an alternative way of L2 writing development and summarize the results of the practical implementation that was conducted in the form of a case study. In the research a mail-group was set up to which the students sent their comments about classroom discussion topics that had also been agreed on by them. The results show that the students formed a discourse

community and an implicit norm or standard is detectable. The form of developing writing skills through an e-mail group proved to be efficient as a means for providing opportunities for real communication. As the students became the readers of each others' texts without the task to give any formal comment on the quality of the writing pieces, authentic communication happened: language became a meaningful tool to express opinions, thoughts and ideas. As for the third research question, i.e. question of interaction, the experiment did not fulfil the expectations: the students got engaged in meaningful interaction with each other only occasionally.

References

- Atkinson, D. 2003. L2 writing in the post-process era: Introduction. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 12. 1. 3-15.
- Casanave, C. P. 2003. Looking ahead to more sociopolitically-oriented case study research in L2 writing scholarship (But should it be called „post-process“?). *Journal of Second Language Writing*. Vol. 12. 1. 85-102.
- Grundy, P. and Li, V. 1998. Responding to writing: credible alternatives to the “you write: I correct” syndrome. *Novelty* Vol. 5. 3. 7-13.
- Horváth J. 2003. Szöveg születik: Válaszok diákok írásaira. *Iskolakultúra*. 13. évf. 6-7. 55-58.
- Lantolf J. P. 2000. Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*. 33. 79-96.
- Lantolf, J., & Appel, G. 1994. Theoretical framework: An introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: J. Lantolf & G. Appel (eds.) *Vygotskian perspectives to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation. 1-33.
- Stapleton, P. 2002. Critiquing voice as a viable pedagogical tool in L2 writing: Returning the spotlight to ideas. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 11. 3. 177-190.
- Storch, N. 2005. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 14. 3. 153-173.
- Szalai T. 2003. Gondolatok az idegen nyelvi írás-kompetencia folyamatorientált fejlesztéséről. *Iskolakultúra*. 13. évf. 3. 85-92.

A gyermekeket idegen nyelvre tanító pedagógusok képzése Magyarországon

Szilágyiné Hodossy Zsuzsanna

1. Témafelvetés

A magyarországi nyelvtanító-képzést és annak összefüggéseit vizsgálom írásomban. Megkísérlem feltárni a magyarországi nyelvpedagógus-képzést a korai idegen nyelv-tanítással, -tanulással összefüggésben: hol és hogyan képezték azokat a nyelvpedagógusokat, akik a közoktatás alapozó szintjén foglalkoznak a gyermekekkel az idegennyelv-tanítás, -tanulás folyamatában? Módszerem a dokumentumelemzés, amelynek háttéréül eredeti dokumentumok és doktori dolgozatom szolgálnak (Szilágyiné 2003).

2. Alkalmazott nyelvészet és korai idegennyelv-oktatás

Az UNESCO szervezésében, 1953-ban, Párizsban az élőnyelvek tanításának és a nemzetközi egymásértés összefüggéseinek kérdéseiről tartottak konferenciát. Magyarország, bár 1948-tól volt tagja a szervezetnek, nem vett részt ezen a rendezvényen (UNESCO 1953).

Az 1962-ben, Hamburgban megrendezett UNESCO konferencia a gyermekek idegen nyelv oktatásának tudományos és gyakorlati kérdéseit választotta témájául. Tudományos kísérletek eredményei alapján megállapították, hogy a második nyelv tanítása elkezdődhet akár az óvodában is, megfogalmazták a második nyelv korábbi bevezetésének indokait, beszámoltak a kísérletekről és azok tapasztalatairól, irányelveket adtak ki a további kutatásokhoz (Stern 1963). Ezek a szakmai kérdések, a gyermekek osztálytermi idegen nyelv oktatásának alapvető tényezői, napjainkig fontos részei az alkalmazott nyelvészeti kutatásoknak.

Megalakult a TIT Idegen Nyelvi Választmánya, neves nyelvészek töltötték be az elnöki szerepet: Krammer Jenő, Telegdi Zsigmond, Szépe György. A szervezet nagy szerepet játszott az alkalmazott nyelvészet fejlődésében, gyermeknyelvi konferenciákat szerveztek, szakmai publikációs lehetőséget teremtettek (Székely 2001).

Az idegennyelv-oktatás problémáinak feltárását és megoldását akarták elősegíteni az idegen nyelvek tanításával kapcsolatos módszertani és gyakorlati munka valamint a lélektani, a nyelvészeti kutatás, a tudomány és a gyakorlat együttműködésével (Krammer 1963: 2).

Az alkalmazott nyelvészet 60-as évekbeli kutatási területei között szerepelt a nyelvi problémák interdiszciplináris megközelítése, a gyermeknyelv.

„Az oroszoktatás korrigálására egyre több kezdeményezés született az iskolák, a nyelvtanárok, a szülők és a nyelvtanárok részéről is.... A hatvanas évekre ennek hatására kialakult egy, a nemzetközi kutatást is figyelembe vevő idegennyelv-oktatási szakma” (Szépe 2001: 111).

Magyarországon az ötvenes években iskolán kívüli kezdeményezések indultak, magánórákon tanítottak nyugati nyelveket, a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat nyelviskolái a hatvanas években alakultak.

A TIT idegen nyelvi tanfolyamai mellett először az óvodákban, majd az általános iskola alsó tagozatán indítottak kísérleti jelleggel idegen nyelvi csoportokat. Az óvodákban angol, francia-, német és orosznyelv-oktatási kísérletek folytak Pécsen, Ajkán, Csepelen, Debrecenben, Hajdúböszörményben, Békéscsabán, Salgótarjánban és más városokban. A kísérletek támogatói és kezdeményezői nem a tanügyi hatóságok, hanem társadalmi szervezetek voltak, a TIT például vagy egy-egy vállalat, például a Csepel Művek.

1960-ban elvi döntés született a Művelődési Minisztériumban az idegen nyelvi iskolák létesítése kérdésében. A tartalmi, módszertani, és szervezési kérdésekkel az Alsófokú és a Középfokú Főosztály foglalkozott. A kísérleteket az 1962/63. tanévben indították az általános iskola alsó tagozatán.

Az eredményes kísérletek alapján született meg a művelődésügyi miniszter 106/1966. (M. K. 2.) MM sz. utasítása, amely közölte a tudnivalókat a szakosított tantervű általános iskolai osztályok szervezéséről és működéséről. A szakosított tantervű iskolákban 3. osztálytól, heti 3 órában, majd 5. osztálytól heti 5 órában lehetett angol, francia, német, olasz, orosz, spanyol, eszperantó nyelvet tanulni. Intenzív nyelvtanításra-tanulásra adott lehetőséget a jól előkészített idegennyelv-oktatási program.

1967-ben jelent meg a művelődésügyi miniszter 118/1967. (M. K. 11.) MM sz. utasításával az általános iskola szakosított tantervű idegen nyelvi osztályainak a *tanterve és óraterve*, amit az 1968/69. tanévtől fokozatosan vezettek be (Tanterv és utasítás 1967).

3. Gyermekek idegen nyelvi oktatása és pedagógusképzés

A gyermekek idegen nyelvre tanításával az új pedagógiai helyzet, az idegennyelv-oktatás új iskolai kontextusa a pedagógusképzésben is változást okozott. Olyan tanítókra volt szükség, akik az általános iskola alsó tagozatán képesek tanítani az idegen nyelvet.

Az alkalmazott nyelvészeti kutatások háttérével a kisiskolások életkorához illeszkedő nyelvpedagógus-képzés ötlete a Jászberényi Tanítóképző főiskolán született, Horgosi Ödön a főiskola tanára volt az, aki útjára indította a nyelvtanító-képzést (Szilágyiné 2006).

1971-ben kísérleti jelleggel az orosz nyelvi speciálkollégiumi képzés keretében, 391 órában készítették fel a hallgatókat a nyelvtanításra. A főiskolai hallgatók kötelező tantárgy keretében tanulták az orosz nyelvet, más idegen nyelvet nem tanultak, így az orosz nyelv alsó tagozaton való tanítására. A speciálkollégiumi képzés 1974-től szakkollégiumi képzés formájában folytatódott, már minisztériumi engedéllyel (1974. évi 13.trv. 1045/ 1974 Mth.) 471 órában. Még mindig az orosz nyelv oktatására kaptak felkészítést a hallgatók, de magasabb óraszámban. Orosz nyelvtan, nyelv és stílusgyakorlat, gyermekirodalom, irodalmi beszédgyakorlat, módszertan majd országismereti beszédgyakorlat szerepelt a képzési programban.

A 90-es évek végén, amikor a nyelvpolitika megváltozott Magyarországon, az általános iskolában általánossá vált a szabadon választható, kötelező idegennyelv-oktatás, akkor, ez a szakkollégiumi képzés is többnyelvűvé vált. 1998-tól angol, francia és német nyelvi szakkollégiumi képzések indultak a tanítóképző főiskolákon, hogy felkészítsék a tanítókat a kisiskolások tanítására a megváltozott általános iskolai kontextusban.

Az általános iskolai idegennyelv-oktató-tanító szakpár 1990-ben indult a képzési program jobbítása érdekében (53/1990./III. 21./Mtr. 41.890/90 MKM). Jóval magasabb óraszámban (1198 óra), sokkal alaposabb felkészítést biztosított a leendő idegennyelv-tanítók számára.

Az 1971-ben speciálkollégiumi képzéssel indult nyelvtanító-képzés folyamatosan fejlődött a társadalmi igénynek megfelelően. Az idegennyelv-oktató-tanító szakpárt valamennyi tanítóképző főiskolai kar akkreditáltatta ugyan, de indítására nem kaptak engedélyt, ezért az 1995/96. tanévtől az idegen nyelvi műveltségi területi képzés vette át a nyelvtanítóképzés szerepét (158/1994/XI.17./ Korm.r. 44/96 K.szerz).

Az idegen nyelvi műveltségi területi képzés (780 óra) az idegennyelv-oktató-tanító szakpárban (1198 óra) szereplő óraszámnál alacsonyabb óraszámot biztosít a felkészítésre. Így alakult ki az a helyzet, a 2006-tól induló új tanítóképzési programban a megváltozott képesítési követelmények, az új nyelvtanítói kompetenciák nincsenek arányban az alapképzésben biztosított kreditekkel (37 kredit).

Ugyanakkor, ezekben a programokban életkorhoz illeszkedő nyelvpedagógiai ismeretekkel, interdiszciplináris kompetenciával rendelkező nyelvpedagógusokat képeztek. A végzett hallgatók nagy része egyetemeken tanult tovább, kezdte újra a tanulmányait, elveszítve tanítóságát. Az így végzett tanítók, ha tanítóként dolgoztak tovább, jól megállták a helyüket az alsó tagozatos korosztály idegen nyelv oktatásában, a két tanítási nyelvű általános iskolákban, a hátrányos helyzetű tanulókkal való tevékenységekben, az anyanyelvi és az idegen nyelvi fejlesztésben a nyelvi hátrányos helyzet leküzdéséért (Nagyné 2005: 395).

4. Összefoglalás, következtetés, új kompetenciák: nyelvtanító-képzés mesterfokon:

Az Európai Unióhoz való csatlakozással új kontextusba került a magyarországi idegennyelv-oktatás. Megváltoztak a nyelvoktatás céljai és körülményei. A leendő európai állampolgároknak a nyelvtudásuk segítségével interkulturális kommunikációra kell képeseknek lenniük. Ehhez nemcsak nyelvtudásra van szükségük, de elsősorban a nemzeti kultúra tudatos gyakorlására, annak közvetíteni tudására. Ugyanakkor a célnyelvi kultúra kontextusában is képesnek kell lennünk nyelvi tevékenységre, a nemzeti kultúrát képviselve, a célnyelvi kultúrát tisztelve felszabadultan kommunikálni.

Az Európai Unióban a nyelvi és kulturális sokszínűség fenntartása érdekében a többnyelvűségi cél egy olyan nyelvi repertoár kialakítása, amelyben minden nyelvi képesség szerephez jut. „Többnyelvűség: az egyén nyelvi élményei és tapasztalatai - mindezek kulturális vonzataival együtt -, amelyek folyamatosan bővülnek, az otthon megismert nyelvtől a társadalomban használt nyelven át más népek nyelvei felé. Hangsúlyozottan jelenti azt, hogy ezek a nyelvek és kulturális ismeretek nem egy-

mástól elszigetelve tárolódnak az ember fejében, hanem olyan sokrétűen összetett kommunikatív kompetenciává állnak össze, amelyhez az összes nyelvismeret és tapasztalat hozzájárul. Ezek az ismeretek és tapasztalatok kölcsönösen hatnak egymásra. Az egyes konkrét helyzetekben az egyén rugalmasan hívhatja elő ezeknek a kompetenciáknak a részeit” (*Közös európai referenciakeret 2002: 5*).

A többnyelvűségi kompetencia kialakításához bővíteni kell az iskolákban a nyelvi kínálatot, a tanulóknak lehetőséget kell kapniuk az interkulturális nyelvi tevékenységre.

Az oktatási hatóságok, a vizsgáztató testületek a tanítók, tanárok felelőssége nem korlátozódhat egy bizonyos nyelvben egy adott nyelvi szintnek egy bizonyos idő alatt történő elsajátíttatására. „Ennek a paradigmaváltásnak a következményeit ki kell dolgozni és a gyakorlatba át kell ültetni” (*Közös európai referenciakeret 2002: 6*).

A gyermekek idegen nyelv oktatása az interkulturális, interdiszciplináris megközelítésben is alapozó szerepet játszik. Ezért megváltoztak a nyelvtanítói kompetenciák is.

A nyelvtanítónak képesnek kell lennie:

1. Felismerni a fő különbségeket és hasonlóságokat az EU különböző kulturális csoportjai között.
2. Felhasználni az EU népeinek kulturális jellemezőiről szerzett tudását, hogy ezzel is elősegítse a tanítást.
3. Meghatározni és használni a megfelelő tanítási módszereket és stratégiákat mind az egyén, mind a csoport számára, felhasználva az első nyelv és második nyelv elsajátításának folyamatáról szerzett tudását.
4. Naprakész és hatékony tanítási módszereket alkalmazni a kisiskolások oktatásának megtervezésében és kivitelezésében.
5. Meghatározni és elsajátítani a releváns forrásokat a módszerek közül.
6. Kiválasztani és kidolgozni a megfelelő nyelvi tartalmat a kisiskolások hallásértés-, beszéd-, olvasás- és íráskészség szintjének megfelelően figyelembe véve az alapvető kommunikatív készséget és a kognitív, magasabb szintű nyelvtudási készséget a tantervnek megfelelően.
7. Kidolgozni gyakorlati és interaktív írás-olvasási feladatokat kisiskolásoknak naprakész információkat felhasználva a nyelvi és kognitív folyamatokról.
8. Analizálni a tanulók nyelvezetét és meghatározni a megfelelő tanítási stratégiákat, felhasználva a fonológiával, morfológiával és a pragmatikával kapcsolatos tudását.
9. Alkalmazni a szükséges stratégiákat a négy alapvető nyelvi készség: hallott szövegértés-, beszéd-, olvasás- és íráskészség és a fordítás tolmácsolás komplex nyelvi készségének fejlesztésére és integrálására.
10. Az oktatásban tartalomközpontú (témákra épülő) szemléletmódot alkalmazni.
11. Értékelni, megtervezni és alkalmazni azokat a tanítási módszereket és technikákat, amelyek elősegítik a tanulók szocializációját és megfelelnek életkorukhoz illeszkedő kommunikatív igényeiknek, alapozni a nyelv szocializációt elősegítő szerepére.

12. Eltervezni és értékelni a tanítás produktumát, figyelembe veszi az etnikai, szociális-gazdasági hovatartozás hatását az eredményekre.
13. Értékelni, kiválogatni, személyre szabni és alkalmazni a megfelelő tanítási anyagokat, médiát és technikai eszközöket általános iskola alsó tagozatos szintjén.
14. Megtervezni és végrehajtani a hatékony, egységekre és napi órákra vonatkozó terveket, amelyek megfelelnek kisiskolások igényeinek a rendszeres iskolai órák keretein belül, osztálytermi környezetben.
15. Pozitív légkört teremteni az osztályban alkalmazkodva a tanulók különféle tanulási stílusához és kulturális háttéréhez.
16. Figyelembe venni az aktuális tényezőket a kulturálisan sokféle tanulók nyelvi tesztelésére vonatkozóan, a tesztek és a számonkérési formák megtervezésében.
17. Teszteket íratni és kiértékelni a teszteredményeket, az alapvető értékelési koncepciókat alkalmazva.
18. Hagyományos és alternatív módszereket használni a kisiskolások értékelésénél, beleértve a nyelv, írás-olvasás és magasabb szintű metakognitív előmenetel értékelését.
19. Kidolgozni és alkalmazni stratégiákat iskolai, a környezeti és otthoni források felhasználására a helyi tantervben.
20. Felmérni a helyi célcsoportok attitűdjét az iskola, a tanárok, a fegyelem és az oktatás egésze iránt, csökkenteni a kultúrák közötti eltéréseket a diákok, a szülők, és az iskolai környezetet illetően.
21. Kidolgozni, alkalmazni és értékelni az idegennyelv-oktatási programot, a kutatás aktuális eredményeire és a gyakorlatra alapozva.
22. Felismerni a csökkent tanulási képesség jeleit, szociális és egyéb hátrányos helyzetet, különösen halláskárosultságot és a csökkentlátást.
23. Folyamatosan képezi magát, képes szinten tartó és osztálytermi kutatásokra.

Az új kompetenciák megszerzéséhez elengedhetetlen az eddigi nyelvtanító-képzési programok megújítása, a hallgatók európai mobilitáshoz való jogának biztosítása, az európai felsőoktatási térségbe illesztett háromszintű nyelvtanító-képzés létesítése.

Az iskolai nyelvoktatás tényezői közül alapvető megoldandó kérdéssé vált az új pedagógiai helyzetben cselekvőképesség, anyanyelvi és idegen nyelvi szakmai tudással, életkorhoz illeszkedő nyelvpedagógiai tudással egyaránt rendelkező, az európai felsőoktatási térségben mobil nyelvpedagógus képzése.

Irodalom

- Közös európai referenciakeret.* 2002. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ. 5-6.
- Krammer J. 1963. Beköszöntő. *Modern Nyelvoktatás.* 1-2. sz. 2-8.
- Stern, H. H. 1963. *Les langues étrangères dans l'enseignement primaire.* Rapport d'une conférence internationale d'experts du 9 au 14 avril 1962. Hambourg.

- Nagyné Paksi M. 2005. Pályaszocializációs lehetőségek a tanítóképzésben. Poszterbemutató. In: *Tartalmi összefoglalók*. Budapest: V. ONK.
- Székely G. 2001. A 160 éves Tudományos Ismeretterjesztő Társulat szerepe a nyelvoktatásban és a nyelvművelésben. *Modern Nyelvoktatás*. Nr. 1. 6-9.
- Szépe Gy. 2001. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Pécs: Iskolakultúra.
- Szilágyiné Hodossy Zs. 2003. *Általános iskolai idegennyelv-oktatás: történet, elemzés (1945-1995)*. PhD-értekezés. Kézirat. Pécs.
- Szilágyiné Hodossy Zs. 2006. Életkorhoz illeszkedő nyelvpedagógus-képzés Magyarországon. In: Bodó Edit (szerk.) „*Kulcs Európához*” Budapest: Trezor Kiadó. 21-27.

Tanulói önállóság 2006

Szirmai Erika

1. Bevezetés

A tanulói önállóság iránti megnövekedett érdeklődés sok okra vezethető vissza. Többen, több oldalról vizsgálták a kérdést, és olyan elérendő célként értelmezték a fogalmat, mint felelősségteljes magatartás, a tanulás iránti felelősség vállalása, az önálló választások képessége a tanulási folyamat minden részében: a tervezés, a végrehajtás és az értékelés döntéseiben is. Vizsgálatom e folyamatból csak a végrehajtás fázisában mutatott helyzetről szól, azt vizsgálva, a mai tanítóképzős hallgatók mennyire tudatosan választják meg tanulási módjaikat, valamint röviden arról, hogy a jelenleg forgalomban levő tankönyvek segítenek-e az önálló tanulóvá válásban.

2. A vizsgálat háttere

A főiskolás korcsoportot érintő vizsgálatban első, másod- és harmadéves angol nyelvi műveltségterületes hallgatók (34%) és az angolt idegen nyelvként tanuló, a diplomához szükséges nyelvvizsga-kötelezettséggel szembenéző tanító szakos hallgatók (66%) töltötték ki a kérdőívet, név nélkül, az életkor és a nem megjelölésével.

Életkori megoszlás szerint a hallgatók nagy része (96%) 18-25 év közötti. Érdekes, de teljesen érthető módon két idősebb, családos-kisgyerekes hallgató válasza tükröztek érettebb, felelősebb hozzáállást: egyikük következetesen alkalmazza a hatékony szövegfeldolgozás- tanulás módszereit (ismerkedés-olvasás- kérdésfeltevés- válaszkeresés-ismétlés- bevésés), másikuk Internetes forrásokat és lehetőségeket használ az önálló tanulás segítésére. Nyilván helyzetükből következően rákényszerültek a hatékonyabb módszerek megkeresésére és a jobb időkihasználásra.

Nemek szerint a vizsgált csoportban 92, illetve 8%-ban voltak nők és férfiak, ez így nem enged megalapozott következtetéseket a nő-, illetve férfigallgatók tanulói tudatosságának egymással való összehasonlítása terén. Feltűnt viszont, hogy a férfi válaszadók gyakrabban és magától értetődőbben használják a technikai eszközöket, viszont kevésbé hajlandóak órán kívüli munkára – sok esetben a „*hogyan fejleszti...*” kérdésre az „*órán*” volt a válasz.

A kérdőív szándékoltan spontán válaszokat kér, kerüli a technikai- fogalmi szak kifejezéseket, abból a megfontolásból, hogy a válaszadók saját megnevezései szerint, a stratégiákra vonatkozó válaszai jobban mutatják a valós tudatosságot, illetve orientálatlanságot.

A kérdések egymáshoz való viszonya arra is lehetőséget ad, hogy a válaszokból kiderüljön a válaszadók esetleges következtetlensége is (ami meg is mutatkozik). Többen az iskolai tanulmányaikra vonatkozó kérdés igen válaszában szerepeltették szüleiket, barátaikat is. A tanulás tudatosságára vonatkozó kérdésben „*nagyon tudatosan*” vagy „*teljesen*” (tudatosan) választ adók viszont semmilyen más tanulási módot nem neveztek meg, vagy tagadó választ adtak arra a kérdésre, hogy „*Ismer-e más tanulási módokat azokon kívül, amit használ?*”.

3. A vizsgálat konkrét eredményei

(E rész számozása a kérdőív kérdéssorának számozását követi)

3.1. Az összesített válaszok első kérdéssora arra vonatkozott, hogy a válaszadó kapott-e segítséget iskolai tanulmányai során abban, hogyan érdemes tanulnia; kitől; illetve milyen ismereteket szerzett:

3.1.1 Iskolai tanulmányai során kapott-e segítséget abban, hogyan érdemes tanulnia?

3.1.2 Ki és mikor beszélt erről?

A válaszadók 55%-a igennel válaszolt az iskolai segítségre vonatkozóan, a segítséget adó személyben azonban nagy arányban (31%) iskolán kívüli személyeket jelöltek meg (*szüleim, barátok, családom, ismerős, külön tanár*). 27%-ban szerepelt a „*tanár*” megjelölés egyéb specifikáció nélkül, 17% utalt középiskolai forrásra, 12% felsőoktatásbelire, 7% általános iskolaira, ketten „*senki*” választ adtak (előzetes „*nem*” válaszukkal egybeesően).

3.1.3 Milyen ismereteket szerzett ebben a témában?

Az ismeretek minőségét illetően a tanultak hasznosságát jelezve mindössze három utalt valamilyen használható ismeretre („*sok jó témát*”; „*több tanulási mód-szert*”; „*pozitív*”). A válaszok többsége vagy általános, közhelyes jótanácsokat tartalmaz („*találd meg a megfelelőt*”, „*ha nem tanulsz nem vesznek fel sehová*”, „*magadnak tanulsz*”, „*ne dolgozat előtt 1 nappal tanuljak*”, „*nem szabad magolni*”, „*fontos tanulni*”), vagy határozottan negatív emlékeket idéz: „*semmi újat nem tanultam vele*”, „*semmilyen lényeges dolgot nem vettünk, csak beszélünk róla*”, „*nem túl hasznos dolgokat*”, páran ki is húzták a választ.

3.2. Mennyire tudatosan választja meg, hogyan tanul?

A válaszadók 52 %-a vallotta, hogy tudatosan választ, 28%-uk bizonytalan, („*nem igazán tudatosan*”). 20% semmiféle tudatos választást nem alkalmaz.

3.3.1 és 3.3.2 Milyen körülmények segítik, illetve hátráltatják tanulását?

A tanulást segítő tényezők között, melyeket általában öt kategóriába sorolnak (környezeti, érzelmi, társas, fiziológiai és pszichológiai), legnagyobb arányban (58%) a környezeti hatásokat említették. Ezen belül a legfontosabb segítő tényező a csend (47%), a nyugalom (30%), valamint a környezet rendezettsége (11%). A második legnagyobb számban említett feltételcsoport a társas ingerekre vonatkozik: a válaszadók 40%-a legszívesebben egyedül tanul, 60%-uk szerint a barátok, csoporttársak, felsőbb évesek segítik tanulásukat. A harmadik segítő tényezőcsoport az érzelmi ingerek csoportja, amelyet a válaszadók 16%-a említett. Itt a legfontosabb a kiegyensúlyozott állapot; egyenlő arányban fordul elő a motiváció, a ráhangolás, a jó hangulat, kedv, türelem, kitartás, valamint a tananyag érdekessége és a részletes magyarázat. Legkevesebben fiziológiai ingereket említettek a tanulást segítő tényezők között: „*táplálék*”, „*jó idő*”. Egyetlenegy hallgató tért ki az érzékszervi támogatás kérdésére, vagyis leírta, hogy számára fontosak a vizuális ingerek, mert az előhívás is ilyen módon történik. Kérdés, hogy a többi válaszadó vajon mennyire van tisztában ilyen jellegű orientáltságával.

A tanulást hátráltató tényezők között is hasonló arányban (60%) szerepeltek a környezeti tényezők, mint a segítő tényezők között. Ezen belül leginkább hátráltat a zaj (66%) és a nyugalom hiánya (16%). A második leginkább hátráltató tényezőcsoport viszont az érzelmi ingereket foglalja magában (32%), melyeken belül az időhiány (52%), és a fáradtság (24%) a legnagyobb arányú a tananyag mennyisége vagy hiányossága (9%) mellett.

A válaszokból tehát úgy tűnik, hallgatóink a kézenfekvő tényezőkön kívül alig rendelkeznek mélyebb ismeretekkel saját tanulásukról.

4. Más tanulási módok ismerete, a választás tudatossága

4.1 Ismer-e más tanulási módokat azokon kívül, amelyeket használ?

Más módszerek ismeretét 53% jelezte, 47% adott nemleges választ.

4.2 Ha igen, hogyan választotta ki az Ön számára megfelelőket?

A válaszadók 53%-a (feltételezhető) kipróbálás alapján választott („*saját begyakorolt*”, „*ez a legmegfelelőbb*”, „*gyermekkorban kialakult és jól bevált*”); 23% a körülményektől függően választ, 10% konkrét leírást ad („*előre átolvasom, úgy könnyebb*”, „*tízszer-tizenötyszer átolvasom*”). Ketten saját bevallásuk szerint nem választanak – azaz minden esetben csak egy módot alkalmaznak, de azt következetesen. („*nem választottam bár ismerek mást*”, „*nem választottam, egyéni tanulási módszert alkalmazok*”).

5. A kérdőív második része a hallgatók nyelvtanulásáról szolgáltat adatokat.

Arra kérdez rá, hogy a hallgató milyen erősségeket illetve gyengeségeket lát saját idegennyelv-tudásában, illetve, hogy hogyan fejleszti az egyes készségeket.

5.1 Idegennyelv-tudásában melyek az erősségei?

A hallgatók 18%-a ítéli úgy, hogy nincs erőssége (1 kivételével mindegyikük nem műveltségterületes hallgató, amely válasz egyrészt utalhat arra, hogy a nyelvvel többen foglalkozók világosabban látják a nyelvtanulás különböző területeit – ez következik tantárgyaik felosztásából is-, valamint hogy jobban meg tudják ítélni, hol tartanak, másrészt viszont a „kötelező nyelvek” eddigi nem túl sok eredményt mutató teljesítményüket értékelhetik ily módon).

A megjelölt erősségek között a legnagyobb százalékban a szókincs (18%) szerepel, ezt a beszédkészség (16%), a nyelvtan (11%), az olvasás (9%), az írás (7%), a hallott szöveg értése (6%), a fordítás (4%) és a kiejtés (3%) követi. Egy-egy említés erejéig szerepel még a szövegértés („írott” v. „hallott” megkülönböztetés nélkül), valamint a „*használat*” megjelölés is.

5.2 Mely területeket kell fejlesztenie?

A fejlesztésre szoruló területekből a legtöbben a nyelvtant említették (34%), 25% a szókincset, 16% a beszédkészséget, 5-5% a fordítást és „*mindet*” jelölte meg, ezen kívül kb. azonos arányban szerepelt a többi készség, valamint a „*kifejezőkészség*”, „*improvizációs készség*”, és a kommunikáció megjelölése is.

6. Sorolja fel, hogyan fejleszti a problémásabb területeket!

Az egyes nyelvi készségek tanulási módjainak vizsgálatakor szinte minden készség esetében viszonylag magas arányban szerepelt a „*sehogy*” „*nem tudom*” válasz – a szókincs kivételével, mely csak a válaszadók igen kis százalékánál nem kapott javaslatot-, a nyelvtant 11%, a kiejtést 9%, a hallás utáni értést 10%, a beszédkésztséget 22%, az olvasást 12 %, az írást 32% nem tudja, hogyan fejlessze. (Valószínűleg az sem véletlen, hogy a produktív készségek esetében tanácstalanabbak a hallgatók). A megadott „stratégiák” a legnagyobb számban a legkézenfekvőbb fejlesztési módokat nevezték meg.

6.1 Szókincs estében esetében a legtöbben (26%) olvasnak, 19% támaszkodik a szótárra (konkrétum nélkül), vagy „*megtanulja a szavakat*” (15%).

6.2 A nyelvtant „*gyakorlással*” fejleszti 19%, „*nyelvtankönyvek*”-re 16%, a tanóra 14% hagyatkozik. Hasonlóan általános módokkal fejlesztik a többi készséget is: (6.3-6.7) a hallás utáni értést filmek, idegen nyelvű csatornák nézésével; a beszédkésztséget beszélgetéssel (17%) vagy órán (14%); az olvasást olvasással (35%); az írást levél- és fogalmazásírással (20%).

Csak egy-egy esetben fordult elő olyan válasz, amely azt jelzi, hogy a tanuló valamilyen konkrétabb, céltudatosabb (esetleg élvezetesebb?) megoldást választott. A szókincsfejlesztők között akad, aki cédulákat ragaszt tárgyakra, szólistákat az ajtóra, vagy csak „*felcsapja a szótárt és kiír 10-15 szót*”. Nyelvtanból példamondatokat lehet gyártani, szabályt értelmezni, az ismeretlen dolgoknak utánanézni. A kiejtés fejlesztésének élvezetes módja az éneklés, a szöveghallgatással, utánamondással és fordítással pedig egyszerre több készséget is lehet fejleszteni. Ketten chat-elnek a beszédkésztség és az írás fejlesztésére, olvasni viszont csak egy hallgató olvas úgy, hogy a szöveggörnyezetet figyeli az ismeretlen szó jelentésének megfejtésére.

A fenti válaszok és arányszámok a műveltségterületes („szakos”) és a nyelvet kötelező tárgyként tanuló tanító-hallgatók eredményeit együttesen tükrözik. Érdekes volt azonban azt megfigyelni, hogy – a várakozással ellentétben – a nyelvvel ’hivatásszerűen’ foglalkozó hallgatók nagyobb arányban maradtak az általános stratégiáknál, mint azok, akik inkább érezhetik kényszernek a nyelvtanulást. Természetesen a műveltségterületes hallgatók gyakori nyelvórái és az azokra való felkészülések sok időt vesznek el, viszont éppen a hatékonyabb időkihasználás miatt sokkal jobban rászorulnának a nagyobb hatékonyságra. Mintha pontosan a célorientáltság, tudatosság, emellett pedig a siker élménye, a haladás érzése, a kísérletezés, a játék és élvezet maradna ki a nyelvvel időben többlet foglalkozók tanulásából.

7. Összegzés

A fenti vizsgálat a tudatos tanulás helyzetét a felsőoktatásba bejutott tanulók esetében mérte - azaz a tanulásban legsikeresebb réteget. A tény, hogy a válaszadók egy *tanítóképző* főiskola hallgatói, azzal a következtetéssel is járhat, hogy mivel ők saját tanulásuknak sem tudatos irányítói, tanítványaiknak sem tudnak majd segíteni tanulói tudatosságuk kialakításában. Azt pedig, hogy a már kialakult tanulási módok nehezen változtathatók, és kevésbé eredményes a későn átadott tudás, egy USA-ban végzett kísérlet is bizonyítja. 1987-ben O'Malley arra a következtetésre jutott középiskolákban végzett kísérlete során, hogy már kialakult tanulási módszerek nehezen

írhatók felül újabban mutatott, bár sikeresebb tanulást célzó módszerekkel, és hiába kapott a kísérleti csoport képzést különböző, célravezető hatékony kognitív és metakognitív stratégiákban, alig teljesítettek jobban, mint a kontrollcsoport, mivel régi módszereik túl erősek voltak, illetve mert a kísérlet nem hagyott elég időt az új módok gyakorlattá válására (O'Malley 1987).

Eredményesen tehát a legkorábban, általános iskolában kellene elkezdni a tanulás tanítását, az önálló tanulóvá nevelést. Egyes országok oktatási rendszereiben ez magától értetődik. A brit kisiskolás a helyesírási kérdést nem a tanár segítségével oldja meg, hanem az osztályteremben levő szótárat üti fel. Amerikai kisiskolásoknak külön tankönyvük van, amelyben például a különböző tesztkérdések megválaszolására tanítják őket, már első-második osztályban. Magyar általános iskolai tanítókkal folytatott beszélgetéseim alapján az általuk használt tananyagokban nem, vagy csak igen átvittten lelhető fel olyan ismeret, amely a tanulói tudatosság (ki)alakítását szolgálja. Idegen nyelvből, valószínűleg az eltérő oktatási hagyományok miatt szerencsére már van angol nyelvkönyv (pl. *Cambridge English for Schools*) mely felkínálja a feladatválasztás lehetőségét, feladatírásra, önértékelésre készíti a tanulókat, áttekinteti velük, mit tanultak, ők értékelik, mennyire sikeresnek érzik magukat az adott fejezet anyagában. Sajnos e tankönyv az egyik legritkábban használt tankönyv a magyar iskolákban.

Kérdés tehát, hogyan sikerül majd megoldani a tanulás tanulására vonatkozó új tantervi előírásokat.

Irodalom

O'Malley, J. M. 1987. The Effects of Training in the Use of Learning Strategies on Learning English as a Second Language. In: Wenden, A., Rubin J. (eds.) *Learning Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall.

L'enseignement du participe français aux apprenants hongrois, problème linguistique, problème pédagogique

Törökné Szilágyi Katalin

Nous tous qui enseignons le français à quelque niveau qu'il soit, avons certainement rencontré des fautes comme:

- (1) **J'ai vu des enfants jouants dans la cour.*
- (2) **Les filles participantes au spectacle sont arrivées avec leurs parents.*
- (3) **On explique les règles écrivant au tableau. (voulant faire référence au sujet)*
- (4) **Tout en vous remerciant de votre commande, veuillez agréer mes salutations les plus sincères.*

L'accord se fait dans certains cas, dans certains autres il n'y en a pas, le tout se complique avec l'insertion de „en” qui se réfère au sujet, le tableau est donc loin d'être simple.

Il est intéressant de voir quels sont les mécanismes de malentendus qui engendrent ces erreurs, comment il est possible de les éviter, et, surtout, comment faire comprendre la logique de l'emploi correcte à l'apprenant hongrois.

Les grammaires et les chercheurs ne sont pas unanimes à définir le participe présent. Certains, comme Kleiber (1987) proposent de définir le participe présent comme l'équivalent parfait de la relative en *qui*. Kindt (2000) parle de l'emploi adnominal du participe présent, Arnavielle (2003) distingue des formes verbales, adjectivales, substantivales.

Outre les questions de terminologie, les approches différentes apparaissent clairement dans l'interprétation de l'aspect et du temps. Wilmet (1998) attribue le temps incident-décadent et l'aspect sécant au participe présent, c'est à dire la synchronie avec le verbe principal, et l'aspect de l'action vu de l'intérieur de celle-ci.

Les grammaires normatives, comme celle de Grevisse (1969) décrivent les règles de la composition et de l'utilisation du participe présent et du gérondif selon le lieu où ils peuvent apparaître dans la phrase et selon les rapports grammaticaux entre les éléments de la phrase.

La grammaire fonctionnelle de Martinet (1979) est très sommaire en caractérisant le participe présent comme phénomène „prédicatoïde appositif déterminant un nom ou un pronom”.

Weinrich (1989: 320) se sert de deux dénominations différentes qui permettent de mieux distinguer les deux fonctions: il qualifie comme participe neutre la forme identique non-marquée, et comme adjectif verbal la forme accordée.

Les grammaires citées analysent les formes accordées en adjectif, mais ne montrent pas le caractère profondément contradictoire ou du moins ambigu de ce phénomène linguistique.

Le participe présent montre des qualités ambiguës: il a des aspects qui lui attribuent des traits adnominaux, et d'autres qui permettent de l'analyser comme un élément verbal.

(5) *Voilà le comédien charmant que tu voulais connaître.*

(6) *Voilà le comédien charmant tout le monde.*

(7) *Voilà la comédienne charmante que tu voulais connaître.*

(8) *Voilà la comédienne charmant tout le monde.*

Les deux couples de phrases ne montrent pas de graves différences. Dans les deux il s'agit de la même personne qui charme son entourage, dans (5) – (7) la subordonnée introduit un nouvel actant, dans (6) – (8) un complément s'ajoute au SN.

Si on procède à l'analyse du (5) – (7) en remplaçant le participe présent *charmant* par un adjectif qualificatif, on va obtenir deux phrases correctes.

(5a) *Voilà le comédien **hongrois** que tu voulais connaître.*

(7a) *Voilà la comédienne **hongroise** que tu voulais connaître.*

Il paraît clair qu'il faut procéder à l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom en nombre et en genre.

Voyons (6) et (8) après l'introduction de l'adjectif qualificatif.

(6a) **Voilà le comédien **hongrois** tout le monde.*

(8a) **Voilà la comédienne **hongroise** tout le monde.*

Il est donc clair que l'élément *charmant* n'est pas adjectif qualificatif dans (6) et (8) malgré la correspondance formelle plus ou moins entière.

Ces contrastes ne sont pas chocantes par leur nouveauté: tout le monde qui parle français connaît comme évidence que le participe présent comporte des éléments verbaux. Notre problème n'est pas constitué par l'ignorance du comportement verbal du participe présent, mais par la compréhension de ce comportement, et par les critères qui vont activer ces comportements.

Certains analystes trouvent que le participe présent n'est autre chose qu'une forme particulière de la relative introduite par *qui*. Voyons donc nos exemples après la transformation relative.

(5b) (?) *Voilà le comédien **qui charme** que tu voulais connaître.*

(6b) *Voilà le comédien **qui charme** tout le monde.*

(7b) (?) *Voilà la comédienne **qui charme** que tu voulais connaître.*

(8b) *Voilà la comédienne **qui charme** tout le monde.*

(5b) et (7b) ne sont pas agrammaticales, ainsi le test de la relativisation n'est pas un moyen efficace de contrôle, il ne départage pas les deux emplois distincts du participe présent.

Si le participe présent se comporte parfois comme un adjectif, il sera peu-être utile d'introduire un autre moyen de contrôle propre à l'analyse de l'adjectif: le comparatif et le superlatif. Voyons maintenant nos exemples:

(5c) *Voilà le comédien **plus charmant** / le **plus charmant** que tu voulais connaître.*

(6c) **Voilà le comédien **plus charmant** / le **plus charmant** tout le monde.*

(7c) *Voilà la comédienne **plus charmante** / la **plus charmante** que tu voulais connaître.*

(8c) **Voilà la comédienne **plus charmante** / la **plus charmante** tout le monde.*

(6c) et (8c) sont des phrases aggrammaticales, la transformation comparative s'est avérée efficace.

Un autre moyen de contrôle sera l'introduction d'un adverbe devant le participe présent.

(5d) *Voilà le comédien **très charmant** que tu voulais connaître.*

(6d) **Voilà le comédien **très charmant** tout le monde.*

(7d) *Voilà la comédienne **très charmante** que tu voulais connaître.*

(8d) **Voilà la comédienne **très charmante** tout le monde.*

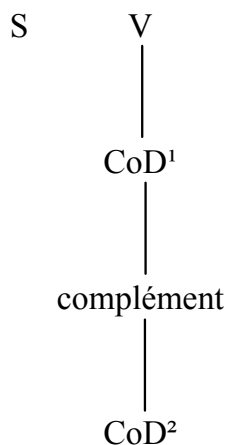
Le résultat du test n'est pas étonnant, le participe présent remplit le rôle de l'adjectif qualificatif dans (5d), (7d) l'adverbe qualifiant l'adjectif et non pas le verbe.

Il est donc facile d'identifier l'adjectif et le verbe, et de retenir la forme correcte et de rejeter les phrases agrammaticales. Il n'est pourtant pas clair où réside le fond de l'ambiguïté.

Pour mieux voir le coeur du problème il convient de dessiner la structure de la phrase suivante:

(9) *Je vois le garçon lisant le livre.*

comme ceci:



Ce qui caractérise en amont le rapport grammatical entre le participe présent et le SN1 est la relation SN + adjectif qualificatif. Le rapport en aval entre le participe présent et le SN2 est un rapport purement verbal créé entre le verbe transitif et son complément d'objet direct.

Le même test de rapport peut aider à définir la qualité du participe présent dans les phrases comme:

(10) *Partant à temps tu seras à l'heure.*

Le complément participial se trouve en apposition, mais le verbe étant intransitif ne gère pas de complément d'objet.

La problème de définition du gérondif est différent: il ne s'agit pas de doute d'accord, mais d'une incertitude de l'utilisation.

La règle est plutôt simple: le gérondif – toujours invariable – intervient pour exclure l'ambiguïté: pour indiquer la corréférence avec le sujet et pour exprimer un complément circonstanciel.

(11) *On appelle les pompiers en appuyant le bouton rouge.*

(12) *Ils ont finalement réussi à éteindre le feu en se servant des extincteurs.*

(13) *Les pompiers arrivent en klaxonnant à tue-tête.*

(11) et (12) sont clairs, il n'y a pas de doute, l'action décrite par le gérondif est ré-alisée par le sujet et non pas par l'autre SN.

Il convient de remarquer ici que dans (11) et (12) le composant sémantique seul suffirait à éliminer le malentendu. Par contre:

(11a) *?On appelle les pompiers appuyant le bouton rouge.*

(12a) **Ils ont finalement réussi à éteindre le feu servant des extincteurs.*

(13a) *Les pompiers arrivent klaxonnant à tue-tête.*

Dans (13) l'utilisation de „en” est facultatif, aucun malentendu ne s'impose dans la phrase et le rôle circonstanciel est assuré par le participe présent.

Voyons maintenant le „truc pédagogique” qui facilite le travail de l'enseignant dans l'explication de l'utilisation du participe présent.

Il suffit de voir la place du participe présent dans la phrase: s'il occupe une position finale, il marque la fin d'une phrase ou d'une proposition, il aura une fonction adjectivale (rapport en aval vide).

(14) *les filles souriantes*

(15) *la crème fondante*

Si par contre le participe présent est „continué”, c'est-à-dire qu'un autre élément le suit dans la phrase, ou dans la proposition, il aura une fonction verbale (rapport en aval rempli).

(14a) *les filles souriant aux passants*

(15a) *la crème fondant dans la bouche*

Cette explication est en apparence mécanique, elle approche le problème du côté „visuel” et non pas du point de vue grammatical. Dans notre cas – heureusement – le „visuel” et le „grammatical” se recoupent, nous ne commettons donc aucune erreur pédagogique: l’existence ou la non-existence du complément visible du participe présent reflète la structure profonde de l’expression, la structure en amont et la structure en aval.

Bibliographie

- Arnavielle, T. 2003. Participe présent et gérondif. *Langages*. No 149. 100-127.
- Grevisse, M. 1969. *Le bon usage*. Paris : Duculot, Gembloux, Hatier.
- Kindt, S. 2000. L’emploi du participe présent en français contemporain, *Actes du XXIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes. Bruxelles 23-29 juillet 1998, Volume VI*.
- Kleiber, G. 1987. *Relatives restrictives et relatives appositives: une opposition "introuvable" ?* Tübingen : Niemeyer.
- Martinet, A. 1997. *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Didier.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. 1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- Weinrich, A. 1989. *Grammaire textuel du français, Paris*. Didier.
- Wilmet, M. 1997. *Grammaire critique du français*. Paris: Duculot, Hachette.

XI. A magyar mint idegen nyelv

Az olvasáskutatás eredményeinek alkalmazása egy olvasókönyv tervezésében

Horváth Judit

1. Bevezetés.

A pszicholingvisztikában leírt beszéd- és szövegmegértési modellek hatására az utóbbi években megélénkült az érdeklődés az anyanyelvi olvasás, mint kognitív folyamat iránt. Ez a kutatás nemcsak az idegennyelvi olvasásra terjed ki, hanem a két-nyelvűek olvasásának a tanulmányozására is.

Dolgozatomban először összefoglalom, hogy a kognitív és az alkalmazott pszicholingvisztikai kutatások újabb eredményei alapján az idegennyelvi olvasásról vallott korábbi nézeteinket mely alapkérdésekben szükséges módosítani. Ez után a szakirodalomban található olvasási modellek közül kiválasztom azt a modellt, amely egy középhaladó magyar olvasókönyv megírásához mintát szolgáltatott. Az előadás utolsó részében pedig a készülő középhaladó magyar nyelvű olvasókönyv szerkezeti felépítését mutatom be.

2. Az olvasáskutatás tanulságai az idegennyelvi olvasás számára.

Az újabb kognitív és alkalmazott pszicholingvisztikai kutatások értelmében az idegennyelv-oktatás néhány alapkérdését a következő pontokon célszerű újrafogalmazni.

Az újabb kutatások nem támasztják alá azt a korábban általánosan elfogadott olvasási modellt, amely szerint az olvasás alapművelete valamilyen pszicholingvisztikai mozaikjáték lenne, amelyben fontos szerep jutna a megsejtésnek is. A régebbi felfogással ellentétben a szövegben nem mindig folyamatosan lineárisan haladunk előre. Nem érvényes az a korábban általánosan elfogadott olvasási technika, amely szerint a már elolvasott szövegrészlet után "megjósoljuk" a következő elvárható szövegrészletet. Az olvasás során szemmozgásunkat sem tudatosan irányítjuk, hanem az relatíve automatikus. A korábban elterjedt nézettel ellentétben a jó olvasónak nem kell erősen támaszkodnia a kontextusra, hanem a szövegben előforduló szavakat gyorsan és automatikusan kell felismernie.

Az idegennyelvi olvasást a legjobban azokból a kutatásokból lehet megismerni, amelyek az anyanyelvén jól olvasót vizsgálják, mivel egyrészt ez az a szint, amelyet az idegennyelvi olvasásban is el akarunk érni, másrészt pedig az anyanyelvi olvasást legtöbbször már addigra elsajátították a tanulók, amikor idegen nyelven elkezdnek olvasni. Ez a perspektíva arra is rámutat, hogy az idegennyelvi és az anyanyelvi olvasás miben különbözik egymástól.

A szakirodalomban többféle olvasási modell létezik. Ezekben a különböző modellekben az a közös, hogy az olvasott szöveg megértését az azonosítási, a felismerési és az értelmezési készségek kombinációjával magyarázzák (Gough és Juel 1991). A kutatások szerint az olvasás, a beszéd és a vizuális megértési készségek sokban hasonlítanak egymásra. Az egyetlen, csak az olvasásra jellemző készség az ún. szófelismerő

képesség (Perfetti 1997). Az egyik legtöbbet kutatott olvasási modell, az ún. egyszerű olvasási modell szerint az olvasásértés nem más, mint a szófelismerési készségek megsokszorozódása és azoknak az általános megértési képességekkel való interaktív összefonódása. A szófelismerés beépül a megértés általános folyamataiba: gyors és jó szófelismerés nélkül a mondatokat nem értjük meg. Az olvasás folyamatában a szófelismerés alulról felfelé szerveződik, amíg az egész megértési folyamat jellegzetesen interaktív, és néhány esetben felülről lefelé építkezik (Nicholson 1999).

3. Az olvasási folyamat jellemzése és összetevői.

A szakirodalom sok részeredményt feltárt az olvasás folyamatáról, azonban a részfolymatok sorrendjéről mégsem tudunk eleget.

Az olvasási folyamatban működő részfolymatokat alsó és felső szintű feldolgozási folymatokba sorolják be. Minden olvasási modell hangsúlyozza az alsóbb szintű felismerési és feldolgozási folymatok fontosságát. Az alsóbb szintű folymatokhoz tartozik a helyesírás és a szöveg írott formájának a kódolása, a morfémastruktúra felismerése és a fonémák által közvetített információ. Ezek közül a vizuális input fonemikus kódolása látszik a legfontosabbnak, mivel ez játszik döntő szerepet a szófelismerés megkönnyítésében és az információnak a működő memóriába való bejuttatásában.

A kutatók úgy vélik, hogy a fonemikus kódolás adja a legmegbízhatóbb előrejelzést az olvasási folymat későbbi fejlődésének az előrejelzésére, vagyis arra, hogy kiből lesz jó olvasó (Adams 1990).

Az ún. szó alatti feldolgozási műveletek a lexikai hozzáférés során együttműködnek a többi szófelismerési folymattal. Az anyanyelvi olvasáskutatás empirikusan igazolta a szófelismerési készség rendkívüli fontosságát, és ez arra ösztönöz minket, hogy az anyanyelvi olvasás területén szerzett ismereteket vizsgáljuk meg idegennyelvi kontextusban is (Adams 1990, Perfetti 1997).

Szófelismerésen itt mindazokat a folymatokat értjük, amelyek a szó írott képének a hatására a fonológiai dekódolás folymatában, illetve a szónak a szöveg által aktivált, a szövegbe illő jelentésének az előhívására vonatkoznak. A jó olvasás feltétele, hogy az olvasó meglássa és dekódolja a leírt szavakat, és azok megfelelő jelentéseihez gyorsan férjen hozzá. Szükségesnek látszik még egyszer hangsúlyozni a gyorsaságot. Amikor a beszéd megértésének a folymatáról gondolkodunk, kétség sem fér hozzá, hogy mennyire fontos a gyorsaság, az azonnaliság ténye (Pléh 1998). Az olvasási folymatot azonban – főleg az idegennyelv-tanítás kontextusában – hajlamosak vagyunk úgy elgondolni, hogy a gyorsaság nem meghatározó tényező. Az újabb pszicholingvisztikai kutatások hangsúlyozzák az ún. munkamemória központi szerepét a komplex gondolkodási folymatokban, így a nyelv produktív és megértési folymataiban is. A nyelv lineáris természetéből következik, hogy a beszélőnek, a hallgatónak folymatosan el kell raktároznia mindazokat a közvetlen, gyors döntéseket, amelyeket a folymatosan áramló szövegből integrál. A munkamemóriát tehát egy olyan szimbolikus térnek képzelhetjük el, ahol az operációk zajlanak, és ahol a rész-, illetve a végső produktumok létrejönnek. A munkamemóriára azonban jellemző az ún. korlátozott kapacitás is: befogadóképességének korlátai tipikus hibákban, illetve a nehezebb mondatok és bonyolultabb nyelvtani szerkezetek feldolgozásához szükséges idő meg-

növekedésében mutatkozhat meg. A korlátozott kapacitás egy másik vonatkozásban is fontos. Mint már említettük, a komplex kognitív tevékenységekben, mint pl. az írás vagy az olvasás, sok szimultán folyamat együtt fut, ugyanakkor az egyszerre aktivizálható mentális eszközök száma korlátozott. A korlátozott kapacitás miatt az összetett, több részfolyamatból álló olvasási folyamat csak úgy lehet sikeres, ha abból több részkomponens reflexszerűen működik (Perfetti 1997). Az automatizálás elérése azonban nem egyszerű azokban a kognitív és metakognitív folyamatokban, amelyek részt vesznek a jelentés felépítésében is, ugyanis itt sok szükségszerűen szándékos és nem reflexszerű mozzanat együttesen játszik közre. A konnekcionista megértési modell számítógép szimulációinak egyik fontos tanulsága többek között az, hogy azok az automatikus szófelismerési készség szükségszerűségét hangsúlyozzák (Pléh 1998).

A szakirodalomban különböző javaslatokat adnak a kutatók arra, hogy a szintaktikai elemzésen és a lexikai információn belül a részfolyamatok hogyan működnek, azt azonban általában elfogadják, hogy mihelyt a szavak aktivizálódnak, a szintaktikai, a szórendi, a morfológiai és a tagmondatokról tárolt információ egyszerre működik közre abban, hogy a részletes szintaktikai struktúrát az olvasási folyamatban létrehozzuk.

A magasabb szintű feldolgozási folyamatok részfolyamatairól sok vita folyik a pszichológiai szakirodalomban. Újabban a szövegnyelvészeti kutatások hatottak megtermékenyítően az olvasás magasabb szintű folyamatainak az elemzésére. A legtöbb kutató egyetért abban, hogy az olvasó egy olyan szöveg megértési hálózatot hoz létre, amely visszatükrözi a szöveg információjának a felépítését.

A szövegmodellen alapuló megértés szerint az olvasó a szövegben hordozott információ mentális reprezentációját az olvasási folyamat minden szakaszában folyamatosan alkotja meg. A szöveg hierarchikus elrendezésű, amely a kiemelten fontos helyekhez kötött proposíciók (tematikus elrendezés, ismétlés, átívelő szakaszok) hálózatán alapul. A proposíciókat folyamatosan alkotjuk újra, úgy, hogy a magasabb szintű makropropozíciók beilleszkedhessenek a szövegbe (Gernsbacher 1990). A szövegmodell megalkotásával párhuzamosan, azzal egy időben születik meg a szituációs modell, az ún. második szövegmodell, amely az olvasó szöveginterpretációját befolyásoló összes tényezőt tartalmazza, így az olvasó háttérinformációját, értékítéletét, esetleg előítéletét a szöveg tartalmával, tárgyával kapcsolatban. A szövegmodell és a szituációs modell között ellentmondások lehetnek. A szituációs modellben fontos tényező lehet az intertextualitás és az az információ, amelyet a szöveghez hasonló korábban olvasott szövegek aktivizálnak, hoznak létre.

4. Olvasási modellek.

Különböző olvasási modelleket írtak le a szakirodalomban (Perfetti 1994). Az újabb, egymástól részben különböző olvasási modellek abban megegyeznek, hogy az olvasást a szófelismerési és az általános megértési készségek kombinációjával magyarázzák. Ezt a felfogást legjobban az olvasás egyszerű modellje mutatja be (Peterson 1996).

Az olvasás egyszerű modellje az olvasást elsősorban nem a folyamat összetevőinek a szempontjából, hanem inkább a végeredmény felől közelíti meg. Azt hangsúlyozza, hogy az olvasott szöveg megértése a szófelismerési képességek és az általános megértési feldolgozó képességek eredményeképpen történik meg. A megértési készségek

általánosak, és nem kizárólag csak az olvasásban működnek közre. Az egyetlen, csak az olvasásra jellemző képesség a szöfelismerési készség. Az olvasás egyszerű modelljében az olvasás egyenlő a dekódolási és a megértési folyamatok szorzatával (Gernsbacher 1990, Perfetti 1994).

5. Olvasókönyv középhaladó magyarul tanulók számára.

A magyarul tanuló középhaladók számára készült olvasókönyvet az előbb felvázolt szakirodalmi megfontolások alapján terveztem meg. A célja az, hogy segítse a dán anyanyelvű egyetemi hallgatók olvasási készségének a fejlődését, valamint a magyar nyelvű egyetemi tanulmányok folytatásához szükséges olvasási készség kialakítását. Az olvasókönyv hét fejezetre tagolódik.

Az első fejezet pedagógiai szándéka az, hogy segítse és javítsa a hallgató szöfelismerési készségét, és kialakítsa morfológiai tudatosságát. A magyar nyelv gazdag toldalékrendszere szerepel itt változatos gyakorlatokban a szavak szintjén. A magyar nyelv agglutinatív szó szerkesztését sok gyakorlat szembesíti a dán szavak felépítésének eltérő természetével. A gyakorlatok tudatosítják a hallgatóban a magyar nyelv változatait, kialakítják azt a képességet, hogy a többalakú tövek változatait automatikusan ismerje fel. Itt szerepel a produktív és nem produktív szóképzés gazdag rendszere és azok automatizálása először a szavak, majd a szó szerkezetek szintjén.

A következő két fejezet a mondat szintjére emeli fel a hallgatót. A magyar mondat aktuális tagolását, a narratív és nem narratív mondatok szórendjét gyakoroltatja, ezzel fontos stratégiát alakít ki a hallgatóban annak felismerésére, hogy a mondat melyik részében van a propozíció legfontosabb része, hol helyezkedik el az új és a régi információ.

A negyedik és az ötödik fejezet a bekezdések elemzéséhez nyújt segítséget. A cél egy olyan készség kialakítása, amellyel az olvasó képes lesz felismerni, hogy az új információ hogyan kerül bevezetésre a bekezdésekben. A fejezetek pedagógiai célja az, hogy olyan készséget adjon, amelynek elsajátításával a hallgató biztosan tudja azonosítani a fontos és a mellékes információkat. A bekezdésekről összefoglalást kell írniuk a hallgatóknak, így gyakorolják a fontos, illetve a háttérinformáció megértését és kifejtését.

A következő fejezetben az a cél, hogy az olvasó megértse, hogyan függenek össze a bekezdések egy hosszabb, több bekezdésből álló szövegegységben. A szövegek főleg a különféle tudományos népszerűsítő irodalomból származnak. A diák ismét az íráskészséggel demonstrálja a szövegértést. Az olvasási készséget az értésen keresztül azzal a céllal erősítjük, hogy a diák képes legyen a tudományos népszerűsítő cikkekben lineárisan kifejtett és kereszteződő információk megragadására is.

A hetedik, egyben utolsó fejezet arra szolgál, hogy a hallgatót olyan tudással vértessze fel, amellyel felismeri a szöveg szituációs modelljét, vagyis a második szövegmodellt, és kritikus olvasóvá váljon. Az olvasó megérti, hogy a szövegíró milyen logikai menetet választott, megvizsgálja, hogy az író gondolatmenete következetes-e vagy sem, felfedezi, hogy mi az író attitűdje az írásához. Az olvasási készség ismét az írással kapcsolódik össze: a diák ismertetések és kritikai értékeléseket ír, felhasználva a saját háttértudását és metalingvisztikai készségeit ezekben az írásokban.

Irodalom

- Adams, M. J. 1990. *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. MIT Press.
- Gernsbacher, M. A. 1990. *Language Comprehension as Structure Building*. Hillsdale, NJ: L.Erlbaum.
- Gough, P. & Juel, C. 1991. The first stages of word recognition. In: Rieben, L. & Perfetti, C. (eds.) *Learning to Read: Basic Research and its Implications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 47 - 56.
- Nicholson, T. 1999. Reading comprehension processes. In: Thomson, G. & Nicholson, T. (eds.) *Learning to Read: Beyond Phonics and Whole Language*. New York: Teachers College Press, Newark, DE: International Reading Association. 127 - 149.
- Perfetti, C. 1994. Psycholinguistics and reading ability. In: Gernsbacher, M. (ed.) *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press.
- Perfetti, C. 1997. The Psycholinguistics of Spelling & Reading. In: Perfetti, C., Rieben, L., and Fayol, M. (eds.): *Learning to Spell*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Peterson, C. 1996. Some observations on a simple view of reading. In: Cordoni, C. & Oakhill, J. (eds.) *Reading Comprehension Difficulties. Reading and Writing*. 2. 127-160.
- Pléh Cs. 1998. *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Budapest, Osiris.

Kutatási lehetőségek a magyar mint idegen nyelv témakörében

Jónás Frigyes

A magyar mint idegen nyelv kutatásában nemcsak annak irányait, interdiszciplináris összefüggéseit, hanem a diszciplínát közvetlenül érintő kérdéscsoportokat is meg kell határoznunk. E kérdéscsoportokat csak úgy vagyunk képesek helyükre tenni, ha fel tudunk mutatni egy valódi egységes alapelvű magyar mint idegen nyelvi diszciplína-meghatározást. Ennek alapelvei nyomán hozható létre az az inventárium, amelynek ismerete az eddigiekben nagymértékben parttalan, ám az utóbbi időben mégis mintha célirányosabban érvényesülő kutatását a magyar mint idegen nyelv javára tudná fordítani.

A magyar mint idegen nyelv diszciplínáját a benne szereplő faktorok koherenciájának logikus lépésekben való kimutatásával határozhatjuk meg. Eszerint: **A magyar mint idegen nyelv** – minthogy az oktatás által létezhet – **oktatás és annak kutatása**. A reformpedagógia vívmánya, hogy az oktatás centrális szereplője a tanulás tárgyához viszonyuló tanuló. Az a mód pedig, ahogy a tanuló a tanulás tárgyához – esetünkben a magyar nyelvhez – viszonyul, meghatározza az oktatás aspektusát, így a diszciplína szemlélését. Ha ugyanis a magyar nyelv a tanuló számára idegen, nemcsak az oktatás, hanem a kutatás számára is idegen aspektusú kell hogy legyen. Ennek alapján kimondható: **a magyar mint idegen nyelv diszciplínája magyar nyelvre alkalmazott idegennyelv-oktatás és annak kutatása**.

Más alkalommal már utaltam rá, most mégis újólal el kell mondanom, hogy a magyar mint idegen nyelv jelen intézményszerkezete és feladatrendszere ellentmondást tükröz. A tanulási, oktatási, valamint a kutatási elvek, de az oktatási gyakorlat is, a magyar mint idegen nyelvnek az idegennyelv-oktatáshoz kapcsolt feladatrendszerét igazolják (lektorátusok, nyelviskolák, független centrumok), míg például a kutatás és van, ahol a tanárképzés is meghatározólag a magyar anyanyelvi nyelvészet gondozásában folyik. Ezt az állapotot kimondatlanul is egy világosan kitapintható „ancilla linguisticae hungaricae” diszciplináris alapelv védelmezői tartják fenn. Szerintük a magyar mint idegen nyelv a magyar nyelvleírás elméletének alkalmazott nyelvészete, még gyakorlatibb felfogásban: a magyar anyanyelvi oktatás egy speciális leágazása. Kutatása tehát a magyar nyelvtudományhoz tartozik.

A semleges szemlélő mondhatná azt is, hogy e felfogásnak igaza van, hiszen magyar nyelvet oktatunk, s a magyar nyelvvel dolgozunk... Erre a kérdésre a diszciplináris meghatározás folytatásában szeretnék válaszolni.

A magyar mint idegen nyelv diszciplínájának tárgyaként négy sarkalatos faktor ragadható meg, mégpedig: 1) a magyar mint idegen nyelv **tanulójának** fogalma; 2) az interkulturális dimenzióra is kiterjedő **idegenség** fogalma; 3) a magyar nyelvnek az oktatás szempontjából való **tartalma és eszközrendszere**, valamint 4) a tanulási folyamatot koordináló **tanár** szerepe.

E négy vizsgálati terület valójában két alapeladatból indulhat ki. Kiindulhat **a nyelv jelenségeiből**, hiszen a válogatás, a feldolgozás, a nyelvi strukturálás nélkül sem az oktatás, sem annak kutatása nem jöhet létre. A nyelvi anyag kiválasztása, haladási menetének megállapítása, bemutatása a magyar nyelv fonetikai, grammatikai, lexikai és pragmatikai-kommunikatív szempontjai szerint történik. A nyelvi anyag kiválasztásához például nélkülözhetetlenek a magyar nyelv szókincsére, szerkezetére vonatkoztatott gyakorisági vizsgálatok. Csak ennek segítségével hozhatók létre a nyelvismeret-szintek, pl. a magyar mint idegen nyelv küszöbszintje (Aradi et al. 2000). Ez a munka sem funkcionális, sem leíró vizsgálatában nem nélkülözhetette az ide vonatkozó szókincs és nyelvtani tudnivalók kijelölését (im. 11.).

A nyelv jelenségeiből való kiinduláshoz tartozik a még mindig hasznos, ám a tanulásra gyakorolt abszolút hatását tekintve már kritikus szemléletű ún. struktúra alapú kontrasztív analízis a tanulási nehézség megállapításához (James 1980). E tevékenység eredményeképpen a nyelvreírás aspektusok a magyar mint idegen nyelvben alkalmazott nyelvészeti produktumokká válnak. A magyar nyelv jelenségeinek idegen aspektusú feldolgozása felől nézve tehát **a magyar mint idegen nyelv alkalmazott nyelvészeti diszciplína**.

A magyar mint idegen nyelv kutatása azonban kiindulhat a **nyelvoktatásból** is. Megfigyelt, elemzett tanulási folyamatokból. A nyelvi teszt kutatása pl. alkalmas a nyelvismeret-szint felmérésére. Felhasználható a tananyagtervezéshez, majd a tanuló-csoportok megszervezéséhez, az oktatási célok kijelöléséhez stb. A nyelvtanulási folyamatok elemzése – pl. a hibaelemzés lendítette tovább az említett struktúra alapú kontrasztív analízist a tanulói tudattal is számoló processzuálisan nyitott kontrasztív analízis felé. Tudniillik annak felismerésére, hogy a tanulói hibák nemcsak L_1 - L_2 -struktúrák eltéréseiből adódnak, hanem a tanuló személyiségének állapotából, sőt kommunikációs stratégiáiból. Ezért nem azonos a *degree of difference* a *degree of difficulty* fogalmával (Knapp-Potthoff 1987). A nyelvoktatásból indul ki az interlanguage-kutatás is, a köztes nyelv vizsgálata, ami egy dinamikusan változó nyelvismeret-szintje a magyar mint idegen nyelv tanulójának, amelynek alakításában számos nyelvi és nyelven kívüli tényező közrejátszik (Vogel 1990). Célként kell szerepeljen a magyar mint idegen nyelv kutatásában, hogy a tanulói köztes nyelv hibáit – hiszen erről a kérdésről már megjelentek publikációk – ne csak L_1 - L_2 struktúráiban keressük, hanem sokkal inkább a személyfüggő stratégiákban: a tanuló és a tanulás viszonyában: individuális tényezőkben, az idegenség-szemlélettel összefüggő identitás-képződésben, valamint a tanári koordináló munkában. Az oktatásból való kiindulás alapján a magyar mint idegen nyelv diszciplínájának meghatározása: **magyar nyelvre alkalmazott idegennyelv-didaktika**.

A két elemzett meghatározás – ugyanazon tartalommal és faktorokkal számolva – egy és ugyanazon entitás két oldala. Mindkét megközelítés célja: a magyar mint idegen nyelv tanulásának vezérelt optimalizálása. Mindkét megközelítés tárgya: a tanuló, a nyelv, az idegenségszemlélet és a tanári szerep összefüggéseinek vizsgálata a tanulás/elsajátítás folyamatában. Mindkét megközelítés módszere: a magyar elméleti (leíró) nyelvészet eredményeinek átültetése a gyakorlatba az idegennyelv-didaktika által, avagy az idegennyelv-didaktika eredményeinek átültetése a gyakorlatba a magyar leíró nyelvészet alkalmazásával. Ezek után felmerül a kérdés: Vajon a diszciplína meghatá-

rozása/elnevezése nem azon múlik-e, hogy az alkalmazásban melyiket tekintjük elmélet-gyakorlat, s melyiket interdiszciplináris karakterű eljárásnak?

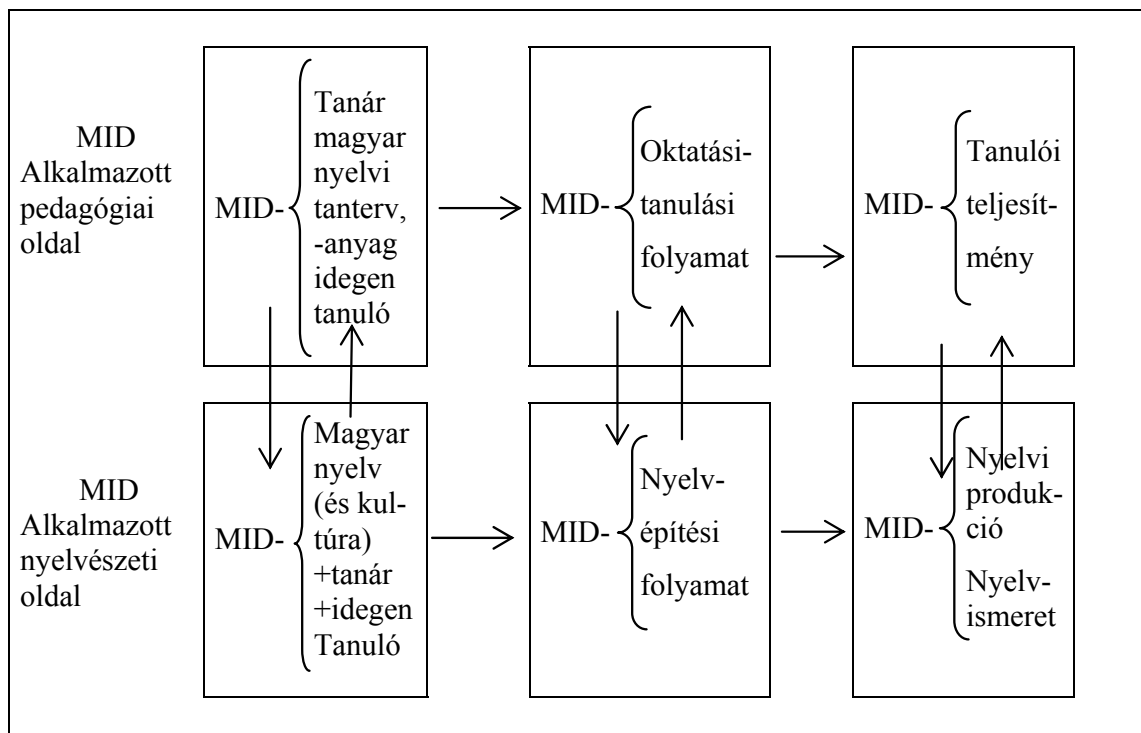
Valójában egyik elnevezése sem fedi le a magyar mint idegen nyelv problematikáját. Az alkalmazott nyelvészet elnevezés azért nem, mert több is, kevesebb is a magyar mint idegen nyelvnél. Egyfelől azért több, mert tevékenységi területe kiterjed – mégpedig legszignifikánsabb nyelvpolitikai feladatként – az anyanyelvi oktatásra, azután pedig a gyógypedagógiára, sőt a pedagógiai területeken túl pl. a nyelvtervezésre, így a nyelvi norma kérdésére, a deskriptív grammatika hiányainak kiegyenlítésére, a kooperált diszciplínák módszereinek alkalmazására, a statisztikára, a gyakoriság-elemzésre stb. De miért kevesebb az alkalmazott nyelvészet a magyar mint idegen nyelvnél? Azért, mert vizsgálati eredményeiből – amelyek egyébként mindig a nyelvvel kapcsolatosak – csakis a pedagógiai célúak alkalmazhatók a magyar mint idegen nyelvben.

És miért nem kompatibilis elnevezés a magyar nyelvre alkalmazott idegennyelv-didaktika? Mert az elnevezésben meghatározó szerepre utaló didaktika-fogalom lényege a vezérelt tanuláshoz nemcsak az idegen nyelvre, sőt nemcsak a nyelvre, hanem minden tanítható szakterületre való vonatkoztatása, pl. a matematikára, a földrajzra stb. Ám a tanuló, tanár faktorok mellett a tartalmat ott nem a nyelv mint cél teszi ki, s ott a szemléletet nem az idegenség fogalma határozza meg, hanem a szakmaiság.

A magyar mint idegen nyelvnek e kettős megközelítésű diszciplináris meghatározását az alkalmazott tudományok kettős közvetítő szerepében kell keresnünk. Mert az alkalmazott nyelvészet egyszerre közvetít elmélet és gyakorlat, nyelvészet és nem nyelvészet között. Például pedagógiai nyelvtant produkál. De ugyanazt elmondhatjuk az idegen nyelvekre alkalmazott didaktikára is (vö. még: Peuser 1981).

A diszciplína meghatározásának megoldása tehát valójában a nyelvészet és pedagógia integratív alkalmazásában van, amely autonomitását a nyelv – tanuló viszony centrális szerepében tudja felmutatni. Ezt ábrázolja a magyar mint idegen nyelv tanulói-nyelvi produkciós modellje, amely szerint a magyar nyelvismeret csak tanulói teljesítmény által elérhető, míg a tanulói teljesítmény a nyelvismeret-szintek szerint mérhető. Íme, a modell:

**A magyar mint idegen nyelv
tanulói-nyelvprodukciós modellje**

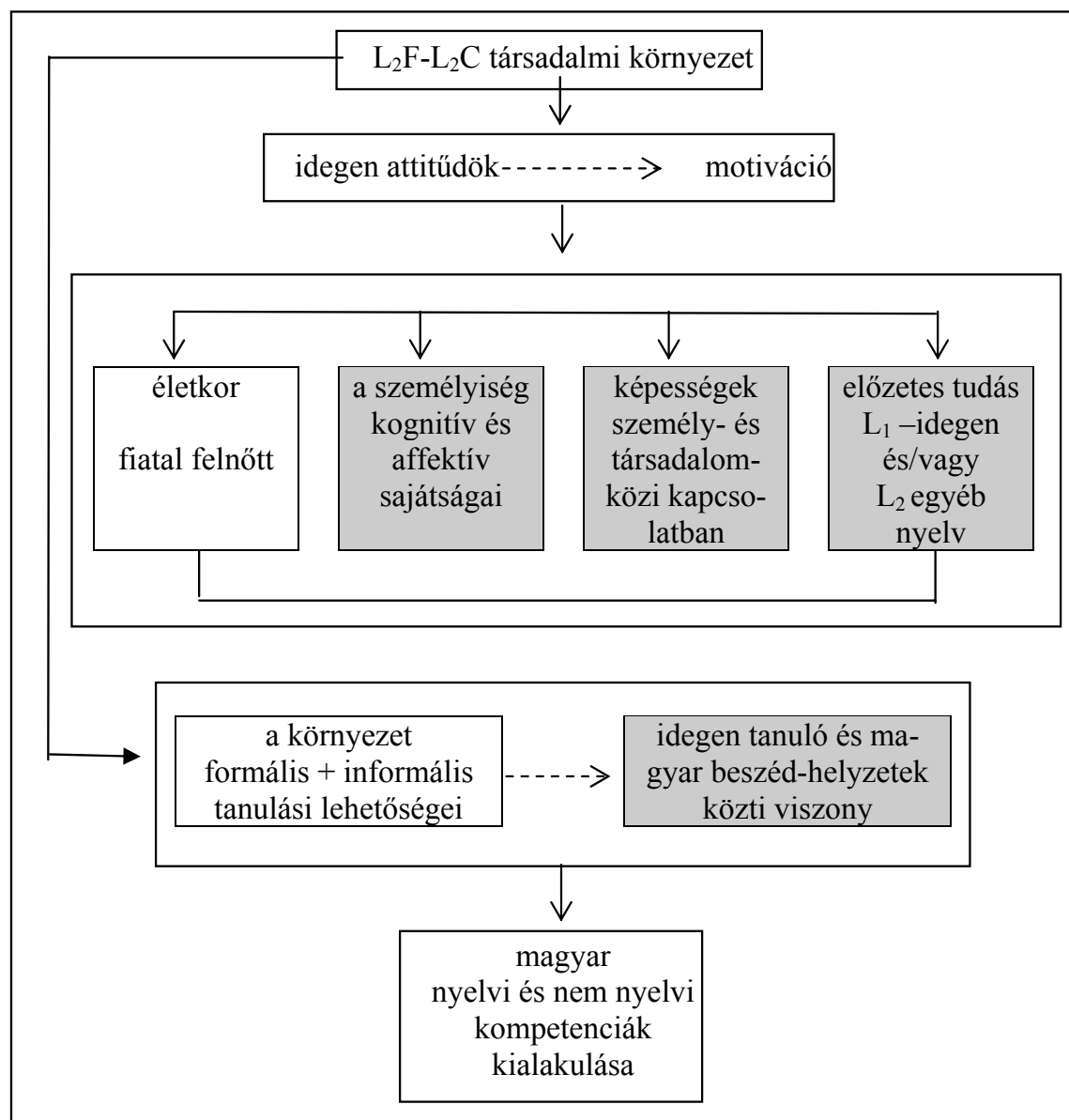


A modell szerint, ha a magyar mint idegen nyelv tanulója vezérelt tanulási folyamatban vesz részt, a diszciplína meghatározása **idegennyelv-oktatás és annak kutatása, amely egyszerre foglalkozik a nyelvvel és tanulóival, ám mindegyik esetben idegenként**. Ez a fogalom hatja át a tanulást/oktatást. Ennek a fogalomnak kell áthatnia kutatásainkat is (vö. még: Jónás 2004).

A magyar mint idegen nyelv diszciplína volta feltételez ún. **környezeti diszciplínákat** is, amelyeknek eredményeiből – ugyancsak az oktatás sikerességének érdekében – szintén építkezhet. Környezeti diszciplínák: pszicho- és szociolingvisztika, neveléstudomány, tanuláselmélet, tanuláspszichológia, szépirodalom, kultúra és országismeret.

A **pszicholingvisztika** üzenete: A magyart idegenként tanuló képes a nyelv kreatív használatára a pusztá jelrendszeren túl. Kutatja tehát a receptív és produktív nyelvismeretet. Erre utal a Spolsky-modell alapján szerkesztett magyar mint idegen nyelvi tanulás-modell, íme:

A Spolsky-alapú magyar mint idegen nyelvi tanulási modell



(vö.: Spolsky 1989)

A modell szerint vizsgálunk kell a magyar mint idegen nyelvben a tanuló előzetes tudását, képességeit, affektív tényezőit és a magyar nyelvi kontextust. Ezek a vizsgálatok nemcsak a vezérelt, hanem a vezérletlen magyar mint idegen nyelvi tanulásra is kiterjednek. Kutatásaink célkeresztje lehet: Krashen hipotéziseinek tanulsága, a tanulói önszabályozásra utaló monitor-jelenség, a nyelvismeret fejlődési fokozatainak „természetes sorrendje, a szisztematikus és időbeni strukturálás szerepre vezérelt tanulásban vagy kontextusos elsajátításban. Meg kell vizsgálunk azt is, hogy a tanulás kezdetén a tanulói beszédre vagy a megértésre kell-e koncentrálnunk. Eligazít bennünket az információ-feldolgozás alapú vagy emlékezet-elmélet alapú kutatás. Ezáltal talán ki tudnánk küszöbölni tananyagaink szókinszben egyenetlen leckéit, változatosabbá tehetnénk a mondat-minta és morfológiaszabály dominálta haladási menetet.

Ezen kutatások által válhat világossá, hogy az országismereti (hungarológiai) tudás mellett a magyar mint idegen nyelv tanulójának el kellene jutnia némi szociokulturális háttérismeretig prozódiaiban, idiomatikában, viselkedési szabályokban. Szükség van neurolingvisztikai kutatásokra is. Olyanokra, amelyek a nyelvtanulásra vonatkozó jobboldali agyféltekét célozzák. Megtudhatnánk talán erről az oldalról is, hogy a sikeres tanulás érdekében mennyire kell figyelni a receptív lexikonra, a prozódiai szituációs nyelvtudás iskolázására. Vizsgálunk kell az identitás-képződést az idegenségszemlélet tükrében, hiszen szituációk, érzések, cselekvések nyelv és intenció összekötése nyomán keletkeznek. Ennek kezeléséhez ismernünk kell a magyar beszélő közösség konvencióit, hiszen ez a tanulás L₂C-ben az idegen tanuló integrációs folyamata is. Tananyagainkat ezért ilyen szempontoknak is át kell hatniuk.

Másik fontos környezeti tudomány a **szociolingvisztika**, amely a szociokontextusos nyelvhasználat-ismeret. Kutatja pl. a szó- és írásbeli megnyilatkozást, de azt is, hogy mely réteg, mely funkció milyen nyelvi magatartást tételez fel. Ki beszél? Kivel beszél? Mit mond? stb. Az idegen ajkúak magyar nyelvhasználatát nem egyszerűen pragmatikai, hanem szociolingvisztikai kérdés is, hiszen a hétköznapi társalgás-leírások – közös struktúrát alkotva minden nyelvben – szociokulturális eligazítást is adnak. Szociolingvisztikai vizsgálatokkal állapíthatók meg, hogy a sikeres nyelvismeret-szerzésre milyen hatással van a magyar beszélő közösséggel való azonosulás mértéke, a magyar közegben való maradási szándék, a magyarokkal való viszony kialakítása, az idegen ajkú tevékenységi köre, valamint a tartózkodás időhossza. Ehhez kontaktus-magyar tananyagok szükségesek.

A **tanuláselmélet és –pszichológia** segít értelmezni a magyar mint idegen nyelv tanulás fogalmát, mégpedig a kognitív felfogáson alapuló konstruktivizmus szerint: Az idegen ajkúak magyartanulása konstrukció, egy belső tanulói világkép kiépítése, amelyben szerepe van előzetes tudásként az anyanyelv-ismeretnek, illetőleg az addig megszerzett magyar nyelvi ismereteknek. Az ismeretszerzés nem az általános képességeknek, hanem a tudásterület-specifikus rendszerek működésének köszönhető, melyek végső forrása a veleszületettség. E kétségtelen pszichológiai értelmezés a magyar mint idegen nyelv tanulását a következőképpen definiálja:

A magyarnak idegenként való tanulása új információ-értelmezés, amelyet a kognitív rendszerekbe rendezett nyelvismeret segítségével végez a tanulás folyamatában, s amelyet alkalmazható tudás és személyiséggazdagodás követ. A tanítás nem egyszerű tudásátadás, hanem a feltételek megteremtése és biztosítása a magyar mint idegen nyelv tanulójának cselekvéseiben felépülő személyes konstrukciókhoz.

Egy példával: A *Hogy mondjam magyarul?* kifejezés az orosz ajkú magyarul tanuló számára új információ megértése, mégpedig a *Как сказать по венгерски?* előzetes L₁-ismerettől a modális imperatívuszos magyar kifejezésig, amelynek garanciája a mindkét nyelvben működő ún. kell-mozzanat. Az alkalmazható tudás a kérdés-kérdés beszédhelyzeteiben számos lexikai elemmel teljesíthető ki, pl. *Hogy csináljam?*, *Hogy segítsen?* stb. A személyiséggazdagodást a partnerségi kapcsolatok árnyaltabb birtoklásának öröme a nyelvi kifejezések adta kommunikáció újabb lehetőségei okozzák. A feltételeket vagy a tanári vezérlet, vagy a szociális kontextus kommunikációs kényszere biztosítja.

Nagyon fontos környezeti diszciplína a **neveléstudomány**, amely az idegen ajkúak önmeghatározásának és cselekvőképességének kialakítását a kommunikatív szolidaritás jegyében segíti. Az újhumanizmus szerint a személyiség tartalommal való felruházásának eszköze az anya- és idegen nyelv egyaránt. Annak ellenére, hogy a képzésméleti tradíció (a görög-római nevelés) eredetileg idegennyelv-központú volt – korunkban többre tartják az anyanyelv nevelő hatását. Igaz, a modern idegen nyelvek oktatásában nincs jelen a klasszikusok eredményein alapuló műveltségfejlesztés, de megjelenik egy új igény: a nemzetközi kommunikáció igénye, amelyben valóban jelen van mind az idegen nyelvek, mind a saját nyelv szeretetének vágya. A tanulóként változó ún. köztes nyelvismeret-szint fejleszthetőségét a szubjektív curriculum biztosítja. Ezáltal kerül előtérbe a tanulói cél. Vagyis az, hogy mit kezd majd az idegen ajkú a nyelvismerettel? Dolgozik a hazai kereskedelembe, mint a kínaiak? Tudományos kutatásokat végez, mint a csereprogramos külföldiek, vagy turista-vásárlásra használja fel tudását? Könnyen belátható, hogy a különféle tanulási célok, különféle oktatási célokat és vezérleteket igényelnek. Tananyagainkat is eszerint kellene készítenünk.

A nemzetközi kommunikációs igény megfogalmazza, a magyar mint idegen nyelv oktatása pedig egyre gyakrabban igényli egy közös idegen nyelv tudását, amely a „*ianua linguarum reserata*” szerepét töltheti be. És ez korunkban az angol nyelv, amelyet közös közvetítő nyelvként mára ismernek az idegen ajkúak, s amely mindenképp megkönnyítheti az országismeret és az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztését. Mondjuk ki nyugodtan: A neveléstudomány célja a magyar mint idegen nyelv kutatásában is annak kimutatása, hogy hogyan függ össze az idegen nyelvek ismerete és az emberi értelem, amely kétségkívül minden nyelvismeret legáltalánosabb fölérendelt hozadéka.

A **szépirodalom** – ugyancsak környezeti diszciplínaként – szintén üzen a magyar mint idegen nyelv kutatóinak. Az irodalmi szövegek fikcionalitása egyéni értelmezést engedélyez. A felekezeti egyetemeken tanuló idegen ajkú számára a Biblia isten szava, míg pl. a Közép-európai Egyetem idegen ajkú tanulójának történelmi mű. Ez bizonyára azért van, mert az irodalom valóban az olvasót helyezi a középpontba, s számára kitöltendő üres helyeket kínál, amelyek a szabályok alkalmazását nem teszik lehetővé, de a lehetséges konvenciók és szabályok megértését igen. Az értelmezés azonban – minthogy preszuppozíciós – feltételezi az idegen kultúra jelenségeinek megtanulását. Miközben tehát a magyar irodalmi művek „üres helyeibe” belopódzik az idegen tanuló hozzáállása alapján kitöltött élményvilág, kialakul egyfajta közeledés a két kultúra között. A hozzáállás célkulturális tartalmának megtámogatására országismereti képzésre van szükség.

A **kultúra és országismeret** kifejezetten a kultúrák közötti közvetítő szerep lehetőségeit kutatja, a kultúrák differenciáltsága közötti összefüggések megragadását. A magyar kultúra minden manifesztációja része az egésznek, így a nemzeti kultúra állandó kölcsönhatásban van az egyetemes kultúrával. Az idegen ajkú magyart tanulók kultúrája és a magyar kultúra között a hétköznapi tapasztalatok és az univerzális életszükségletek által folyik a „hídépítés”.

A hétköznapi magyar tapasztalatok és az univerzális életszükségletek mögött valóban magyar történelmi, gazdasági és kulturális együttthatók működnek, amelyek az

anyanyelvi beszélő szocializációs folyamatával ágyazódtak be a magyar társadalom fejlődési folyamatába. Az *albérlet* fogalmát pl. nehezen lehet megértetni egy magyar tanuló idegen ajkúval az állami, majd önkormányzati főbérlet fogalmának feltárása nélkül. Ma ugyanis az albérlet *bérlakást* jelent, míg a korábbiakban Magyarországon jórészt a *bérlakás/főbérlet* egy részének bérbeadását a főbérlő által.

Az idegenség-fogalomban éppúgy fellelhető az analógiás, esetleg előítéletes gondolkodás, mint az idegenség tapasztalása célkultúrában. Ennek oka saját tradíciójuk abszolutizálása és megmerevítése. Az ezáltal keletkezett interferenciák azután az idegen tudatban jelentés-eltérésekként működnek tovább. Az éttermi *vacsorameghívás* az amerikaiak tudatában pl. ki-ki alapú finanszírozást jelent, míg a vendégül látó magyar számára a teljes számlavállalást. Az amerikaiak ezt a magyar szokást valószínűleg felesleges pénzkidobásnak, netán kivagyiságnak ítélik. Az efféle mentalitás-manifesztumok megértetését a magyar mint idegen nyelv oktatásában tanulói igényként kell kezelnünk, s ennek érdekében nemzetközi összehasonlításos elemzéseket kell végeznünk. Egyéb idegen nyelvi elemzések kimutatják, hogy az idegen ajkúak számára szükséges a történelmileg megalapozott tudás, a társadalmi struktúrák és funkciók ismerete. Oktatásának stratégiái: a kezdő szinttől tananyag-kompatibilis országismereti, ún. nyelvországismereti, a középhaladó szinttől tematikus országismereti tanulásra van szükség, amelyet az irodalmi szövegeken keresztül gondozott szenzibilitás még inkább árnyalhat. Mindezen tanulmányokat a Magyarországon való tartózkodás tapasztalatai és a magyar kultúrában való idegen tanulói mozgás teszik természetesebbé, s mozdítják elő egyben a magyar nyelv elasztikusabb ismeretét. Ez már nem alkalmazott nyelvészet, s nem is csak egyszerűen országismeret, hanem az idegen tanuló összehangzó értelmű igényének megteremtése L₁-forrás és L₂-célmagyar kommunikációja között.

Önökre bízom tehát, hogy döntsék el: Sikerült-e válaszolnom arra a dilemmára, hogy a magyar mint idegen nyelv diszciplínája, kutatási lehetőségei vajon egyfajta integrativitásból következő idegennyelvi autonomitásként bontakozhatnak ki a sikeres tanulás végcéljával, vagy a magyar anyanyelvi nyelvészet segédtudományi leágazásaként. Én mindenesetre úgy vélem, hogy minden MID kutatásnak tükröznie kell a „mint idegen” aspektusát.

Irodalom

- Aradi-Erdős-Sturz 2000. *Küszöbszint*. Budapest: MTK.
- James, C. 1980. *Contrastive Analysis*. London: Longman.
- Jónás F. 2004. *Interdiszciplinaritás a magyar mint idegen nyelv irányzataiban*. Előadás. Zsilka János Emlékkonferencia. Budapest: ELTE BTK.
- Knapp-Potthoff, A. 1987. Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht. *Englisch Amerikanische Studien*. 2. 205-220.
- Peuser, G. St. – Winter (szerk.) 1981. *Angewandte Sprachwissenschaft*. Bonn.
- Spolsky, B. 1989. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford University Press.
- Vogel, K. 1990. *Lernersprache: linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Narr.
- Ritchie, W. C. – Bathia, T. K. (ed.) 1996. *Handbook of Second Language Acquisition*. London: Academic Press.

A magyar nyelv és civilizáció tanulmányozása a Veliko Tarnovói Egyetemen

Katus Elvira

Az interkulturális szemléletű kommunikatív idegennyelv-oktatás az utóbbi években felgyorsult globalizációnak köszönhetően egyre inkább gyakorlattá válik. E sorok szerzője el sem tudja képzelni, hogy a külföldön oktató magyar vendégtanár ne ezt az elvet vallja magáénak. Az idegen ajkúak sikeres magyarnyelv-használata ugyanis elképzelhetetlen kommunikatív kompetencia nélkül, melynek az adott esetben igen lényeges összetevője az interkulturális kompetencia.

A Veliko Tarnovói Szt. Cirill és Metód Tudományegyetemen harmadik éve dolgozom magyar vendégoktatóként. Óráimat (fakultatív magyar nyelvi oktatás folyik) a nyelvtudást, mint nyelvet és kultúrát szerves egységként kezelve, *Magyar nyelv és kultúra* címmel hirdetem, és ennek megfelelően tartom meg.

A bolgár egyetemi hallgató első idegen nyelvként az angolt választja, de másodikként már sokan választanak nem világnyelvet. Olasz lektor kollégámnál 50 fő jelentkezett olasz kezdő nyelvtanfolyamra, spanyol lektor kollégám, pedig már nem győzi egyedül a munkát, így megbízott előadók is több csoportnak tartanak spanyol nyelvtanfolyamot. Magyar nyelvtanfolyamokon ugyan még nincs „túljelentkezés”, de összességében elmondható, hogy a bolgár egyetemi hallgató tudatában van annak, az egyesült Európának csak úgy lehet „piacképes” állampolgára, ha diplomája, szaktudása mellett több idegen nyelvben „érzi magát otthon”.

Valószínűleg ezzel magyarázható, hogy az Egyetem Közgazdasági és Turisztikai Karán sikerült akkreditáltatnom a *Magyar nyelv és kultúra* c. két féléves stúdiumot, mint kötelezően választható tárgyat a közgazdász és turisztika szakos hallgatók számára. Az új tanterv szerint tanuló hallgatók választhatják ezt a tárgyat a 9. félévben, így a magyar vendégoktató a következő tanévtől kezdheti ott a munkáját.

A *Bevezetés a magyar nyelv és civilizáció tanulmányozásába* c. 120 órás tanfolyamot a 2005/2006-os tanév őszi félévében hirdetem meg. Helyi tapasztalataim irányították a figyelmem arra, hogy az itteni hallgatók nem akarják magukat lekötni több éven át a magyar nyelv tanulásával, viszont szívesen megtudnának többet is mai Magyarországról, a magyar kultúráról, a magyar nyelvről, a viselkedési normákról, „kicsit” megtanulnának magyarul még abban az esetben is, ha Budapesten a Közép-Európai Egyetemen angolul folytatják tanulmányaikat.

A tanfolyamra az elmúlt év őszen tízen jelentkeztek. Köztük volt két egyetemi hallgató, egy arab szakos doktoranda, a szerbhorvát (itt még ilyen szak van) vendégoktató, szlovákos kolléganő, francia tanszéki oktató, az Egyetem Nemzetközi Kapcsolatok Osztályának magyar referense, könyvtárosok, módszertanos kolléga, a Szlavisztika Tanszék tanulmányi ügyintézője.

Így vállalkoztam arra, hogy 120 órában megpróbálok ilyen szerteágazó ismeretanyagot közvetíteni.

Az első megoldandó feladat az volt, milyen nyelvkönyvet használjunk. Előjáróban közlöm, hogy véleményem szerint rossz tankönyv nincs, legfeljebb nem jól választottuk ki az adott céloknak megfelelő tankönyvet.

Választásom Somos Béla *1000 szó magyarul* c. tankönyvének második kiadására esett. A tankönyv nagy előnye, hogy az egyes leckék végén angol és német nyelvű szöveget közöl.

Magyar-bolgár és bolgár-magyar szótár ugyanis évtizedek óta nem jelent meg, kis formátumú turistaszótár is csak elvétve kapható.

Az 1000 szó magyarul csak tanári irányítással használható, hiszen az olvasási és kiejtési problémákkal együtt a nyelvtani kérdések is felmerülnek a tanulás folyamán – egyetemistákról, egyetemi kollégákról van szó, akik tudatosan tanulják a nyelvet – s bolgár hallgatóság esetében ezekre a kérdésekre csak az a nyelvtanár képes válaszolni, aki a bolgár és a magyar nyelv rejtelseivel egyaránt tisztában van. Ilyen felkészültségű nyelvtanarra azért van szükség, hogy már előzetesen felkészüljön arra, milyen nyelvtani kérdéseket, problémákat kell a bolgár hallgatónak alaposan megmagyarázni, milyen szerkezeteket kell velük nagyon begyakoroltatni.

A 120 órás tanfolyam célkitűzése nyelvtudás szempontjából az alábbiakban foglalható össze:

- a tanfolyam végére a hallgató tanuljon meg helyesen olvasni magyarul;
- a magyar nyelv használata során törekedjen az érhető kiejtésre (nem kis feladat a bolgárokat megtanítani a hosszú és rövid magánhangzók és mássalhangzók helyes használatára, továbbá begyakoroltatni, hogy a magánhangzó ékezte nem a hangsúly helyét jelöli a magyarban);
- a hallgató sajátítsa el az alapvető nyelvtani ismereteket.

A 120 órás tanfolyam két féléven keresztül (15 hét egy félév) heti 4 órás alkalmakat jelent.

Ebből a 4 órából hármát fordítunk célirányosan a magyar nyelv tanulására, egy órában pedig bolgár nyelven előadás hangzik el a tágan értelmezett hungarológia tárgyköréből.

A magyar mint idegen nyelv tanítása bolgárok számára c. kérdéskörnek mára már tekintélyes szakirodalma van, magyarul is olvashatók Indra Nikolova Markova, Mariana Sztefanova, Szavelina Banova valamint a jelen közlemény szerzőjének munkái (Katus 2005, 2006).

Az interkulturális ismeretek beépítése a 120 órába igencsak embert próbáló feladat. Meggyőződésem, hogy ilyen tankönyvet a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet 43 külföldi vendégoktatói helyére nem lehet készíteni. Az átadandó ismereteket ugyan meg lehet határozni, mint ideális célkitűzést, de a 43 vendégoktatói hely nemcsak abban különbözik, hogy egyik helyen magyar szak van, másutt pedig lektorátus, hanem abban is, hogy az adott nyelvterületen milyen igényeknek kell megfelelni.

Egy-egy előadást hosszas felkészülés előz meg, mert nem csak arra kell odafigyelni, hogy milyen kapcsolat van pl. a történelmi és az irodalomtörténeti és egyéb kultúrtörténeti események között, de arra is, hogy adott korszaknak milyenek a bolgár történelmi és kulturális fejlődéssel összefüggő vonatkozásai.

A történelmi ismeretek beépítése az órákon a hallgatók érdeklődésének van alárendelve. A jelenlegi csoportomat érdekelte a magyarok bejövetele a Kárpát-medencébe, az államalapítás, a magyar nyelv eredete. Államalapító Szt. István királyunknál feltétlenül ki kell térnünk arra, hogy első királyunk húga Sámuel bolgár cár fiának, Radomirnak volt a felesége. Az átlag bolgár (ideértve a nem történelem szakos diplomásokat is) magyar történelmi ismeretei ugyanolyan hézagosak, mint az átlag magyar bolgár történelmi ismeretei. Hazánk fia is többnyire annyit tud a bolgár történelemből, hogy Bulgária hosszú ideig volt török elnyomás alatt.

Nemzeti ünnepeink is jó alkalmat adnak a magyar történelem sorsfordító eseményeink ismertetésére. Itt jegyzem meg, hogy a NKÖM kiadványa, a *Nemzeti Évfordulók*, jó szolgálatot tesz minden külföldön dolgozó magyar vendégoktatónak, viszont kíváncsian lenne, hogy ezt időben megkapjuk, mert pl. a 2005. évi kiadványt 2005-ben, az augusztusi lektori konferencián kaptuk csak kézhez. Nem tudom, kin múlt a késedelem: a NKÖM juttatta el későn a BBMKI-nek, vagy az utóbbinak nem volt pénze postaköltségre.

Szerencsére, az érdeklődő hallgatók figyelmébe tudom ajánlani Szávai János 2001-ben bolgárul is megjelent *Magyarország (történelem és kultúra)* c. könyvét. Kis magyar történelem bolgárul ugyanis utoljára a múlt század 60-as éveiben jelent meg, s ma már csak nagyobb könyvtárakban lelhető fel.

A magyar irodalom tárgyalásánál sokat segít a bolgárra lefordított magyar szépirodalom: Márai, Kertész, Pilinszky, Balassi évfordulós füzet stb. Hiánypótló munka jelent meg a közelmúltban: magyar irodalomtörténet két kötetben, Panoráma címmel, Jonka Najdenova összeállításában. A magyar irodalom klasszikusai (Jókai, Mikszáth, Móricz, Móra, Petőfi, Ady, József Attila és a többiek, újabb irodalmunkból pedig Örkény, Eszterházy Péter és mások még a szocialista együttműködés korában, amikor évente meghatározott számú könyvet fordítottak magyarra ill. bolgárra, többé-kevésbé jó vagy kevésbé jó fordításban, de széles körben terjesztve kerültek ki a bolgár könyvpiacra. Ennek köszönhetően a Veliko Tarnovoi Egyetem Központi Könyvtárában is szépszámú magyar olvasnivalót találunk bolgár nyelven.

Más kultúrtörténeti kérdésekben (pl. zene, képzőművészet, népművészet) jó szolgálatot tesz a *Pannon Enciklopédia* CD-változata, s egyben látványosabb is a pusztá élő szónál. Olykor előfordul, hogy a Szófia Magyar Intézet valamilyen programot (többnyire kiállítást) hoz Veliko Tarnovóba. Természetesen ezeken az alkalmakon hallgatóimmal együtt részt veszünk.

Nem véletlenül szentelek óráimon nagyobb figyelmet a magyar viselkedési normáknak és a beszéd illemtanak. Ilyen ismeretekre ugyanis annak is szüksége van, aki például néhány magyarul elhangzó udvariassági formula után angolul folytatja a beszélgetést magyar üzleti partnerével.

A bolgár hallgatónak feltétlenül el kell mondanunk, hogy Magyarországon a beszélgető társsal, különösen, ha nem közeli ismerősünk, megtartjuk a „három lépés távolságot”. A magyar ember ugyanis, ha beszélgető partnere két lépésnél közelebb lép hozzá, reflexszerűen hátrál, míg a bolgár számára természetes, hogy jó szándéka jeléül minél közelebb áll hozzá. Képzeljük el, milyen fontos ez egy üzleti tárgyalásnál. Egyéb alkalmakkor legfeljebb nevetlennek tartják a bolgárt.

Fel kell hívni a figyelmet arra is, ami egyes bolgár tájakon még ma is természetes dolog, hogy beszélgetés közben megfogják időnként a partner karját – ezt Magyarországon a beszélgető partner nemének függvényében félreértik, intimitásnak veszik.

Közismert, hogy a bolgárok helyeslésüket vagy nemtetszésüket a magyartól és sok más néptől eltérő fejbólintással fejezik ki. Ezt ők is tudják, s mivel nagyon nehéz reflexszerű mozgásokat a nyelvi kódváltással egyidejűleg az idegen nyelvi környezetnek megfelelően alkalmazni, a közbülső megoldást célszerű javasolni: inkább ne bólogassanak. Saját tapasztalatom, hogy én, aki megtanultam helyesen beszélni és bólogatni bolgárul, ha új ismerőssel beszélgetek, mindig rákérdez, hogy most bolgárul vagy magyarul bólogattam?

Könnyen adhat félreértésre okot az is, ha egy bolgár a vasúti pénztárnál két jegyet kér, s ehhez felmutatja mutatóujját és középső ujját. A pénztáros másként fogja értelmezni és lehet, hogy becsukja az orra előtt az ablakot. Pedig csak arról van szó, hogy senki sem tanította meg neki, hogy Magyarországon a kettőt hüvelykujjunkkal és mutatóujjunkkal jelezzük.

A magyar naptári ünnepek iránt a nyelvtanulás minden szintjén érdeklődnek a hallgatók. Bármikor beszélhetünk a magyar ünnepekről a hallgató anyanyelvén is, hiszen fontos, hogy tisztában legyen azzal, mit illik és mit nem, akkor is, ha még nem beszél jól magyarul. Például, állami ünnepek alkalmából ne köszöntse magyar kollégáját (angolul sem), mert ez Magyarországon nem szokás. Bulgáriában igen.

A magyarul nem beszélő bolgárnak is tudnia kell, hogy Magyarországon nem illik egy órát késni, ha vendégségbe vagyunk hivatalosak. Nem illik a háziasszonynak kri-zantémot vinni a tisztelet jeléül (Bulgáriában ez elfogadott).

A magyar köszönési és köszöntési formákat ugyan bőségesen gyakorolhatjuk a tankönyv leckéi alapján, de azért e téren is akad még tennivalója a nyelvtanárnak. Magyar nyelvkönyveinkben ugyanis „mostohagyerek” a *kezét csókolom*, bár a mai magyar nyelvhasználatból nem tűnt el. A magyar nyelvkönyvek hősei tegeződnek vagy magázódnak (ritkábban). Tapasztalatom azt mutatja, hogy a szerzők többnyire fiataloknak írják a nyelvkönyveket. Erre utalnak a leckék témái. A *kezét csókolom*, *csókolom*, *kézcsók*, sőt *csóközön* és egyéb változatokat (természetesen megfelelő stilisztikai és szituációs magyarázattal) meg kell tanítanunk hallgatóknak. A bolgár hallgatónak azt is el kell mondani, hogy így a férfiak köszöntik a nőket, valamint a gyermekek az ismerős felnőtteket. Előfordult már ugyanis, hogy magyarul tanuló bolgár nő férfinak mondott *kezét csókolom*-ot vagy pedig *csókolom*-mal fogadta a magyar férfi köszönését.

A viselkedési normákat és a beszéd illemtant a nyelvtanulás folyamatába lehet és kell beépíteni, akkor is, ha az adott tankönyvi lecke csak közvetve ad rá lehetőséget. Ehhez az összetett tanári feladathoz segítséget nyújt a Balassi Intézet által biztosított lektorátusi kézikönyvtár, a videokazetták, az internet, s nem utolsósorban a vendégoktató felkészültsége és tapasztalata, valamint saját, magával hozott könyvei.

Szeretném még egyszer hangsúlyozni, hogy ehhez a tantárgyhoz nem tudok tankönyvet elképzelni. Egyrészt a tankönyv már a megjelenése pillanatában veszít időszerűségéből, másrészt nincs olyan tankönyv, amelyet a világ 30 országában lehetne használni. A Magyarországról kialakított kép szempontjából nagyon fontos, hogy az

adott ország nyelvére minél több szépirodalom és szakmai irodalom fordítására biztosítson forrást a mindenkori magyar kulturális tárca.

Irodalom

- Katus, E. 2005. A magyar mint idegen nyelv oktatása a bulgáriai Veliko Tarnovo egyetemén. In: Cs. Jónás E. és Székely G. (szerk.) *A XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó.1/1, 100-103.
- Katus, E. 2006. Perszpektivite na prepodavaneto na ungarszki vav VTU. In: *Szavremenno obrazovanie I csuzsd ezik*. Veliko Tarnovo. 2006. 65-71.

A magyar elmegy ige cseremisz megfelelői

Kuznetsova Margarita

1. Bevezetés

E cikk a magyar *el-* igekötő kontrasztív vizsgálatának egy kis része, amely az *el-* igekötőnek mari (cseremisz) megfelelőiseivel foglalkozik (Kuznetsova 1999, Kuznetsova – Pusztay 2001).

A tanulmány alapjául Wolfgang Schlachter – János Pusztay (1983) *Morpho-semantic Untersuchung des ungarischen Verbalpraefixes el-* (*Auf dem Hintergrund deutscher Entsprechungen*) c. monográfiája, valamint a benne levő *el-* igekötő-korpusz szolgál.

2. A mari nyelv rövid ismertetése

A cseremisz nyelv genetikai szempontból uráli nyelv. A szomszédos mordvin nyelvvel együtt a finnugor nyelvcsalád ún. volgai ágához tartozik.

Areális kapcsolatok alapján a cseremisz nyelv a Volga-Káma nyelvszövetséghez tartozik, amelynek a mari nyelven kívül a finnugor nyelvekből a mordvin, az udmurt, a komi, a török nyelvekből pedig a tatár, a csuvas és a baskír tagja. A nyelvszövetségben belül a mari nyelvre évszázadokon át nagy hatással volt két szomszéd török nyelv: tatár és a csuvas nyelv.

Tipológiai szempontból a mari nyelv a többi uráli nyelvhez hasonlóan agglutináló nyelv. Mint egy tipikus agglutináló nyelvre a marira nem jellemzők sem az igekötők, sem előljárósók.

3. A magyar *el-* igekötő rövid története.

A modern magyar nyelvben 82 igekötő és 11942 igekötős ige létezik, köztük 1437 *el-*igekötős ige 2949 releváns jelentéssel, tehát az *el-*igekötős igék az összes igekötős igék 12,03%-át teszik ki (Schlachter – Pusztay 1983: 29).

A magyar igekötők fejlődésére, a funkciók kiterjesztésére minden valószínűség szerint nagy hatással volt a német nyelv. Az igekötők mindkét nyelvben elsősorban a mozgás igéknek jellemzők, etimológiailag a helyjelölő viszonyokból fejlődtek ki és a helyjelölő határozókra vezethetők vissza. Az igekötők régi szemantikai (határozói) funkciói jól megfigyelhetők a *megy* igenek különböző igekötős formáin:

magyar	német	cseremisz
<i>megy</i>	<i>gehen</i>	<i>kajaš</i>
<i>bemegy</i>	<i>hineingehen</i>	<i>puraš</i>
<i>kimegy</i>	<i>hinausgehen</i>	<i>lektaš</i>
<i>felmegy</i>	<i>hinaufgehen</i>	<i>küzaš</i>
<i>lemegy</i>	<i>hinuntergehen</i>	<i>volaš</i>

A cseremiszbén a táblázat alapján a magyar és német igekötős igéknek külön ige felel meg. Formálisan lehet a határozó szavak segítségével igekötősige-szerű szerkezeteket képezni, mint pl. *tűyö kajaš* 'kimegy', *kűškö kajaš* 'fölmegy', de az irodalmi nyelvben nem használják. Viszont az irányt jelentő igék mellett a határozószó gyakran áll és erősíti az irányt: *kűškö küzaš* 'fölfelé fölmenni', *tűyö lektaš* 'kifelé kimenni' stb.

Az *el-* igekötő fejlődése következő keppen néz ki: *el* < *elé* (latívusz) < *elő* < f.-u. *e δ e 'elülső, előrés' (Schlachter – Pusztay 1983: 22). A nyelvújítás időszakára éri el az *el-* igekötő fejlődése csúcspontját: a német nyelv hatása alatt az igekötő sok igehez kapcsolódott, egy igtől különböző jelentésű és funkciójú igéket képzett, pl. az *el-megy* igenek 34 jelentése, az *elvisz*-nek - 21, *eláll* igenek -17 jelentése van, stb.

Az *el-* igekötő elsősorban az Aktionsart-ot (akcióminőség), a verbum finitum által kifejezett cselekvés fajtáit, a cselekvés módját fejezi ki. Olyan fajtákat szoktak megkülönböztetni, mint pl. dinamikus, statikus, rezultatív, kurzív, duratív, terminatív, perfektív, imperfektív, iteratív, momentán stb. Az Aktionsart rokonságban áll az ige-aspektussal, mert az aspektusformák képzését minden esetben az ige Aktionsart-ja irányítja. A magyar igekötők ily módon az aspektualitást is fejezik ki (ld. Pusztay 2000: 26): *megy* (kursív, duratív, imperfektív) - *elmegy* (esze) (resultatív, terminatív, perfektív) vagy *jön* (kursív, duratív, imperfektív) – *eljön, megjön* (resultatív, terminatív, perfektív) stb.

4. Az *elmegy* ige elemzése

Az *elmegy* igenek 34 releváns jelentése van (Schlachter – Pusztay 1983: 208-209).

Magyar ige	Jelentés	Megfelelő		
		Tőige	Konverb	Más ige
<i>elmegy</i>	1	<i>kajaš</i>	<i>lektǝn kajaš</i>	
<i>elmegy</i>	2 (világgá)	<i>(tűñaške) kajaš</i>	<i>lektǝn kajaš</i>	
<i>elmegy</i>	3 (autóval)	<i>(mašina δene) kajaš</i>	<i>lektǝn kuδalaš</i>	
<i>elmegy</i>	4 vmi előtt		<i>kuδal ertaš</i>	
<i>elmegy</i>	5 (vonat)	<i>(poezd) kajaš</i>		
<i>elmegy</i>	6 futásban (lehagy)	<i>(kuržmašte)</i>	<i>erten kajaš</i>	
<i>elmegy</i>	7 gyalog, vhova	<i>jolǝn kajaš</i>	<i>lektǝn oškǝlaš</i>	
<i>elmegy</i>	8 (vmeddig)	<i>kajaš</i>	<i>mien šuaš</i>	
<i>elmegy</i>	9 (vkiért)	<i>kajaš</i>	<i>mien tolaš, puren lektaš</i>	
<i>elmegy</i>	10. (vki elé)	<i>βaštareš kajaš</i>		

<i>elmegy</i>	11	<i>(serʒ) kajaš</i>		
<i>elmegy</i>	12 (felhők)	<i>(pil)</i>	<i>erten kajaš</i>	<i>šalanaš</i>
<i>elmegy</i>	13 (nap)	<i>(keče)</i>		<i>šinčaš, jomaš</i>
<i>elmegy</i>	14 (idő)	<i>(žap) kajaš</i>		<i>ertaš</i>
<i>elmegy</i>	15 (fizetés)	<i>(pašaɖar) kajaš</i>		<i>pʒtaš</i>
<i>elmegy</i>	16 (hó)	<i>(lum) kajaš</i>	<i>šulen pʒtaš</i>	
<i>elmegy</i>	17 (étvágy)	<i>(kočmʒumo)</i>		<i>ertaš, pʒtaš</i>
<i>elmegy</i>	18 (esze)	<i>uš kajaš</i>		
<i>elmegy</i>	19 (meghal)	<i>βes tüńaške kajaš</i>		<i>kolaš</i>
<i>elmegy</i>	20 (feleségül)	<i>marlan kajaš</i>		
<i>elmegy</i>	21 (orvosnak)	<i>vračlan (tunemaš) kajaš</i>		
<i>elmegy</i>	22 (napszám- ba)	<i>(kečʒɖar) pašaš kajaš</i>		
<i>elmegy</i>	23 (vmeddig)		<i>mijen šuaš</i>	<i>šuaš</i>
<i>elmegy</i>	24 (a 4. fejeze- tig)	<i>(nʒlʒmše užašʒ)</i>		<i>šuaš</i>
<i>elmegy</i>	25 (vonat vmi előtt)	<i>(poezd)</i>	<i>kuɖal ertaš</i>	
<i>elmegy</i>	26 (út)	<i>(korno) kajaš</i>		<i>šujnaš</i>
<i>elmegy</i>	27 (egyedül is)	<i>(šket)</i>	<i>kaen kertaš</i>	
<i>elmegy</i>	28 (óra, éve- kig)	<i>(šayat, ij ɖene)</i>		<i>koštaš</i>
<i>elmegy</i>	29 (a maga lábán)	<i>(škeβuja)</i>	<i>kaen kertaš</i>	
<i>elmegy</i>	30 (a szaván)	<i>šomakše ɖene mündʒrkö ot kaj, tuɖʒn mutšʒm umʒlaš ok lij</i>		

XI. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV

<i>elme gy</i>	31 (a többi közt)	(<i>šuko koklašte</i>) <i>kajaš</i>		<i>jöraš</i>
<i>elme gy</i>	32 (ez még csak <i>elme gy</i>)	(<i>tiđat</i>) <i>kajaš</i>		<i>jöraš</i>
<i>elme gy</i>	33 (megteszi)			<i>jöraš</i>
<i>elme gy</i>	34 (30 eszten-dősnek)	<i>kajaš</i>		(<i>kumlo</i>) <i>ijašla</i> <i>kojaš</i>

A táblázat alapján mondható, hogy az *elme gy* ige egy-egy releváns jelentését többféleképpen lehet cseremiszre fordítani:

- a) egy ige: 5, 11, 28, 33 = 4 esetben,
- b) két különböző ige: 13, 14, 15, 17, 26, 31, 32 = 7 esetben,
- c) egy tőige + konverbkonstrukció: 1, 2, 3, 6, 8, 12, 16, 23 = 8 esetben,
- d) csak konverbkonstrukció: 4, 9, 25, 27, 29 = 5 esetben,
- e) sima leírás: 10, 18, 20, 21, 22, 24, 30, 34 = 8 esetben,
- f) leírás + konverbkonstrukció: 7 = 1 esetben,
- g) leírás + tőige: 19 = 1 esetben..

4.1 Ige mint megfelelés

a) tőige

Egyszerű tőige, valamennyi esetben más igékkel együtt, az *elme gy* ige 34 jelentéséből 11 esetben fordul elő (ld. az a) és a b) alatt). Ami a *kajaš* igét illeti, az igék fordítása alapján az mondható, hogy az *elme gy* ige jelentéseit elvben a mari megfelelőjével lehetne fordítani (megy = *kajaš*), természetesen, ha figyelmen kívül hagyjuk a kontextust (ld. a táblázatban a Tőige alatt = 20). A cseremisz *kajaš* mint önálló tőige csak 7 esetben szerepel (5, 11, 14, 15, 26, 31, 32). A 5-ik példával kapcsolatban azt szeretném hangsúlyozni, hogy az igét olyan kontextusban lehet használni, ha van mellette valamilyen idő határozószó, amelynek funkciója, hogy egy duratív igét (ld.: *poezd kaja* 'megy a vonat') rezultatív jelentésű igévé változtasson, cselekvést konkretizáljon, pl. *poezd ik šayatžšte kaja* 'a vonat egy óra múlva elmegy'. A következő esetekben (14, 15, 31, 32) a *kajaš* igét kiegészíti még: *ertaš* 'elmúlik, elhalad', *pžtaš* 'végződik, elfogy', *jöraš* 'megfelel'. Ezek a konkrét jelentésű igék és azok az igék, amelyek a 13-as, 17-es, 28-as és 33-asban szerepelnek, azok a magyar *elme gy* ige valamilyen kontextuális szinonimái: (*keče*) *šinčeš* 'a nap lemegy, szó szerint: leül', *jomeš* 'a nap eltűnik' (13), *kočmžšumo erta* 'az étvágy elmúlik', *pžta* 'végződik, véget ér' (17), *šayat ij dene košteš* 'az óra évekig jár' (28), *iktaž-molan jöraš* 'vminek megfelel' (33). A felsorolt tőigék jelentése nem egyezik meg az ige kötő nélküli magyar igéével, de legtöbb esetben ugyanúgy valamilyen mozgást jelentő igék: *ertaš* 'elmúlik' *šinčeš* 'leül', *koštaš* 'jár', *šujnaš* 'húzódik' (ld. *deverbális ige* alatt), *pžtaš* 'végződik, elfogy'. A *jöraš* 'meg-

felel' (31-33) az egyetlen statikus ige, az *elmegy* igét átvitt értelemben való használatkor (ld. MNyESz II: 232) jelenik meg a mari nyelvben.

b) *deverbális ige*:

elmegy (út) (26): (korno) šujnaš 'húzódik' < šujaš 'húz'

4.2 Konverbkonstrukció (= páros ige, gerundiális szerkezet) mint megfelelés

A konverbkonstrukció két önálló igéből áll: a jelentéshordozó főige gerundiumi alakjából és a jelentését vesztő, grammatikai funkciót viselő segédigéből. A mari nyelvben aspektualitás, elsősorban a cselekvés perfektivitásának kifejezésére szolgálnak. Az *elmegy* ige a legtöbb esetben aspektualitás szempontjából a cselekvés befejezettségét fejezi ki, ezért a cseremisiz megfelelők között gyakran gerundiális szerkezetek fordulnak elő, ld. 34 esetből 14-ben.

A gerundiális szerkezetek a *kajaš* igével két csoportra oszthatók:

a) *kajaš* ige mint főige (27, 29 = 2): mindkét példában finit igeeként a *kertaš* 'tud, képes' szerepel. A *kertaš* ige ezekben az esetekben visszaadja „az *el-* igeekötőnek azt a jelentését, amikor valamely cselekvés huzamosabb ideig vagy nagyobb térben való megvalósulásának képességét fejezi ki” (Kuznetsova / Pusztay 2001: 85), ezért a gerundiális szerkezetek között sajátos csoportot alkotnak: *šket kaen kerteš* 'egyedül is elmegy', *škeβuja kajen kerteš* 'a maga lábán –szó szerint: a maga fejével – elmegy'.

b) *kajaš* ige mint segédige a cselekvés perfektivitásának kifejezésére (1, 2, 6, 12 = 4): *lektən kajaš*: *lektaš* 'kimegy' (1, 2), *erten kajaš*: *ertaš* 'elhalad' (6, 12). Az első és a második esetben a konverbkonstrukció a fordítás második lehetőségeként áll, a 6-ik esetben fővariánsként, és a 12-ik esetben a gerundiális szerkezetnek szinonimája van: *šalanaš* 'eloszlik, elolvad'.

Az egyéb konverbkonstrukciókban a szerkezet főigeként lépnek föl:

- *mijas* 'oda jön, oda megy' (8, 9, 23),
- *kuδalaš* 'megy (autó/autóval stb.)' (4, 25),
- *puraš* 'bemeget' (9),
- *šulaš* 'olvad, elolvad' (16).

A példákban a legtöbb esetben a főige szerepét a mozgást jelentő igeek játsszák, amelyek szemantikailag a *kajaš* 'megy' igével kapcsolatban állnak. A finit igeek ugyanúgy mozgást jelentő igeek, ld. *šuaš* 'eljut', *tolaš* 'jön, eljön', *ertaš* 'elhalad', *lektaš* 'kimegy', *pətaš* 'elfogy, végződik', amelyek itt a cselekvés befejezettségét, eredményességét fejezik ki.

Néhány szó a következő két konverbkonstrukcióról: *lektən kuδalaš* 'elmegy (az autóval)' (3), *lektən oškəlaš* 'elmegy gyalog' (7), ahol *lektaš* 'kimegy', *kuδalaš* 'utazik, (járművön) megy', *oškəlaš* 'lépked'. Olyan igenévi szerkezetek, ahol mindkét igeének a jelentése megmarad, azonos, ld.: *lektən kuδalaš* 'kimenve megy (járművön)', *lektən oškəlaš* 'kimenve lépked'. Itt a *lektaš* ige funkciója megegyezik az *el-* igeekötő funkciójával.

4.3 Körülírás mint megfelelés

Körülírások száma az *elme*gy ige fordítása alapján 10. Két esetben: a 7-ikben és a 19-ikben a körülírások mellett használható még gerundiális szerkezet (ld. lektən *oškəlaš* 'elmegy gyalog') és a tőige (ld. *kolaš* 'elmegy = meghal'). A körülírásokkal kapcsolatban az mondható, hogy a *kajaš* ige szerkezetek (ld. a táblázaton a Tőige alatt), mint jolən *kajaš* (7), *baštareš kajaš* (10) *uš kajaš* (18), *bes tūhaške kajaš* (19), marlan *kajaš* (20) frazeológiai egységek. Frazeológiai jelentésük ugyanúgy: a) *vračlan* (tunemš) *kajaš* 'orvosnak elmegy' (21), ahol *vrač* 'orvos' helyett minden szakma elnevezését lehet tenni. A zárójelben adott tunemaš 'tanul' ige konkretizálja a szituációt, de nem kötelező; b) *pašaš kajaš* 'munkára menni' (22). A körülírások az alábbi csoportokra oszthatók:

a) *határozószó + ige*:

jolən kajaš 'elmegy gyalog' (7)

b) *latívusz + ige*:

baštareš kajaš 'elmegy vki elé' (10)

bes tūhaške kajaš 'elmegy (meghal)' (19)

(kečədar) pašaš kajaš 'elmegy (napszámba)' (22)

(nəlmše) užašəš šuaš 'elmegy (a 4. fejezetig)' (24)

c) *nominatívusz + ige*

uš kajaš 'elmegy (esze)' (18)

d) *datívusz + ige*

marlan kajaš 'elmegy (feleségül)' (20)

vračlan kajaš 'elmegy (orvosnak)' (21)

e) *komparatívusz + ige*

(kumlo) ijašla kojaš 'elmegy (30 esztendősnék)' (34)

f) az *elme*gy ige (és kontextusa) jelentését magyarázó körülírás:

šomakše dene mündərkö ot kaj 'a szaván nem jutsz messzire'

tudən mutšəm um əlaš ok lij 'a szavát nem lehet érteni'

5. A cselekvés minősége

A cseremisz megfelelői alapján az *el-* igekötő az *elme*gy ige esetében két ellentétes – duratív és rezultatív – Aktionsart-ot jelöl. A példák többsége rezultativitást fejez ki: 34 jelentésből 23 rezultatív cselekvésként magyarázható, duratív cselekvés 2 esetben mutatkozik: *elme*gy (*út*) '(korno) kaja' (26) és *elme*gy (*óra, évekig*) 'šayat ij dene košteš' (28). Ugyanakkor *elme*gy neutrális (semleges) maradhat (ld. 27, 29, 31-34). Neutrális cselekvés az *elme*gy ige átvitt jelentéseivel áll kapcsolatban.

6. Összefoglalás

A magyar *elme*gy igét a mari nyelvre három módon lehet fordítani: igével (tő- vagy képzett ige), gerundiális szerkezettel és körülírás segítségével:

	<i>esetek száma</i>	<i>%</i>
ige (tő és képzett ige)	11	32,4
gerundiális szerkezet	5	14,7
leírás	8	23,5
tőige + gerundiális szerkezet	8	23,5
körülírás + gerundiális szerkezet	1	2,9
körülírás + tőige	1	2,9

Más csoportosításban:

ige (tő- és képzett ige)	20
gerundiális szerkezet	14
körülírás	10

Mindkét táblázat alapján az állítható, hogy az *el*megy ige cseremisz megfelelőiben az első helyen az ige, itt egy igét kivéve tőige áll. A konverbkonstrukció és körülírás körülbelül azonos arányban vannak. Körülírási szerkezetek között gyakoriak a *latívusz + ige* (4 eset) és *datívusz + ige* (2 eset) szintagmák.

A magyar és a mari tőigék *kajaš – megy* jelentése 66,6%-ban megegyezik (ide tartoznak a tőige mint megfelelés mellett körülírások és a gerundiális szerkezetek *kajaš* igével, amelyekben főigeként lép föl).

Ami az Aktionsart-ot illeti, az mondható, hogy a cseremisz *kajaš* tőige duratív és imperfektív, az adott kontextusban az ige jelentése konkretizálódik, perfektív jellegű lesz. A másik cseremisz tőigék rezultatív jelentésűek, két igét kivéve: *koštaš* 'jár' (duratív) és *jöraš* 'megfelel' (neutrális). Alapjában véve, az Aktionsart szempontjából a cseremisz igék a magyar *el*megy igével megegyeznek.

Irodalom

- Kuznetsova, M. 1999. Die tscheremissischen Entsprechungen der ungarischen *el*-Verben. In: *Europa et Sibiria. Gedenkband für Wolfgang Veenker*. Veröffentlichungen der Societas Uralo-Altaica, 51. Wiesbaden: 279-291.
- Kuznetsova M. – Pusztay J. 2001. Az *el*- igekötő mari (cseremisz) megfelelései. In: Pusztay J. (szerk.) *Egységesülési folyamatok Közép-Európa nyelveiben (igekötő vizsgálatok)*. Szombathely: Genius loci. 79-92.
- MnyESz. 1982. = *A magyar nyelv értelmező szótára II*. Budapest.
- Pusztay, J. 2000. Szakszógyűjtemény az uráli nyelvek tanulmányozásához. *Az Uralisztikai Tanszék kiadványai* 8. Szombathely.
- Schlachter, W. – Pusztay J. 1983. *Morpho-semantic Untersuchung des ungarischen Verbalpraefixes el-*. (Auf dem Hintergrund deutscher Entsprechungen). Budapest.

Magyar-bolgár szórendi kérdések és tanításuk

Markova Indra

A magyar nyelv elsajátításánál a bolgár hallgatók számára az egyik nehéz kérdéskör a helyes magyar szórend használatával függ össze. A következőkben megpróbálom röviden összefoglalni és nyelvtanilag elemezni azokat az eseteket, amikor az egyes szintagmatagok a magyar nyelvben a bolgár nyelvhez képest „fordított”, ill. „egyező” sorrendet követnek. Nem térek ki azokra a kérdésekre, amelyek a mondatot alkotó szintagmák egymáshoz kapcsolódásának törvényszerűségeit tárgyalják.

A szintagmákon vagyis szintaktikai jellegű szerkezeteken és az álszintagmákon vagyis morfológiai jellegű szerkezeteken belüli tagok (Berrár 1975: 35-40) kapcsolódásának helyes sorrendjét kezdő szinten a legkönnyebb elsajátítani, ha a bolgár, ill. a magyar nyelv sajátos, egymástól különböző rendszerén alapuló, a szavak szófaji jellegétől függő szintagma vagy álszintagma tagok sorrendjéről van szó. Viszonylagos nehézségi rendben tárgyalva ezek:

A **határozott névelős szerkezetek**, ahol a magyarban a sorrend: elől álló és különírt, tehát a névszóval álszintagmát alkotó határozott névelő + a névszó (Benczédy 1985: 70-75), a bolgárban pedig: névszó + hátravetett és a névszóval morfológiai szerkezetet alkotó „határozott névelő” [определителен член `articulus`] (Стоянов 1980: 235). Eredetük szempontjából mindkét vizsgált nyelvben ezek nyomatókát vesztett főnévi mutató névmások (Bárczi 1967: 399) [ld. a függelék I. (1) pontjában szereplő modelleket és példákat]. A **határozatlan névelő** a magyarban szintén a névszó előtt áll, s nyomatókátalanná vált számnév: elől álló és különírt, tehát a névszóval álszintagmát alkotó határozatlan névelő + a névszó. (Benczédy 1985: 70-75), a bolgárban viszont, ha elfogadjuk az един, една, едно, едни határozatlan névmások határozatlan névelőszerű funkcióját, akkor a névszó előtt állnak és számban és nemben egyeztetjük vele¹ [ld. a függelék III. pontjában szereplő modelleket és példákat].

A **magyar névutós szerkezetek**, amelyeknek a bolgárban a prepozíciós névszót tartalmazó álszintagmák felelnek meg. Vagyis a magyarban: *névszó + névutó* (Benczédy 1985: 76), a bolgárban pedig: *prepozíció + névszó* van (Стоянов 1980: 488-455) [ld. a függelék I. (2) pontjában szereplő modelleket és példákat].

Az **összetett igealakok**, amelyek között a jövő idejű és a feltételes mód, múlt idejű, alakoknál figyelhetünk meg „fordított” sorrendű álszintagmatagokat, mégpedig:

A **jövő időnél**, a magyarban az *ige főnévi igeneve + fog segédige paradigmatis alakja* (Benczédy 1985: 175, 179), a bolgárban pedig „*уе*” *segédészó + az ige jelen idejű alakja* (Иванова 1983, т.2: 339) [ld. a függelék I. (3) a) pontjában szereplő modelleket és példákat].

A **feltételes múlt időnél** ahol, a magyarban az ige múlt idejű paradigmatis alakja + volna segédige (Benczédy 1985: 175, 180), a bolgárban viszont az ennek megfelelő szerkezet a „*съм*” segédige speciális paradigmatis alakja + a cselekvő befejezett

¹ A bolgár nyelvtanok elvetik az един, една, едно, едни határozatlan névmások határozatlan névelőhöz hasonló funkcióját.

melléknévi igenév nemhez igazodó alakja vagy a „щях” segédige paradigmaticus alakja + „да- forma” (~ „да- segédszócska”) és az ige megfelelő paradigmaticus alakja (Иванова 1983, т.2, 369,372), amely a mai bolgár nyelvben helyettesíti a régi bolgár nyelvben még létező főnévi igenevet (Бояджиев 1999, 314) [ld. a függelék I. (3) b) pontjában szereplő modelleket és példákat].

A **melléknevek fokozott alakjainál**, ahol a magyar a melléknévvel morfológiai szerkezetet alkotó hátravetett középfokjel –bb, ill felsőfoknál leg- előtag és –bb fokjel (Benczédy 1985:188-89). A praefixum és –bb suffixum helyett a bolgárban a melléknév elé kötőjellel csatolt „по-” és a „най-” partikulák segítségével képzett alak használatos (Иванова 1983, т.2, 369, 372) [ld. a függelék I. (4) pontjában szereplő modelleket és példákat].

A magyar ill. a bolgár **birtokos szerkezetek** nagymértékben különböznek. A magyarban általában elől áll a birtokos, s azt követi a jelzős vagy jelzőtlen, de morfológiailag a paradigmaticus birtokos személyjelekkel jelölt birtokszó (Benczédy 1985: 190-3), míg a bolgárban elől áll a birtokszó, s azt követi a jelzős vagy jelzőtlen birtokos, a két tag viszonyát pedig a köztük álló „на” prepozíció jelöli gramatikailag (Бояджиев 1999, 325) [ld. a függelék II. pontjában szereplő modelleket és példákat].

A függelék IV. pontjában található példákban az a közös vonás, hogy a tulajdonnévi és köznévi tagból álló jelzős, ill. két köznévből álló jelzős szintagmáknál a magyarban általában első helyen a hiponima áll, s azt követi a hiperonima, míg a bolgárban a sorrend fordított. Kivételek a bolgárban viszont találhatóak, mivel egyes földrajzi neveknél [ld. a függelék IV. (1.) pontját] szintén vannak esetek, amelyeknél a tulajdonnévi tag megelőzi a köznévit, de ez csak akkor helyes, ha a tulajdonnévi rész még megőrizte melléknévi eredetét, ill. sok esetben sajátos, melléknévre utaló képzőt tartalmaz pl.: *Csendes-óceán* → *Тихи океан* *Földközi-tenger* → *Средиземно море*; *Balkán-félsziget* → *Балкански полуостров*; *Várnai-öböl* → *Варненски залив*; *Sas híd* ~ *Sasok hídja* → *Орлов мост* stb., amelyeknél **–но, –ски, –ов** a bolgárban melléknévképzők. A bolgár nyelvben, a magyarhoz hasonlóan, a minőségjelző mindig megelőzi a jelzett szót (Бояджиев 1999, 517; Benczédy 1985: 314) [ld. a függelék V. (2) pontját]. A *számnév + köznévi* sorrendjének néha - más oppozíciók mellett a magyarban több vagy sorszámnévi jelző, a bolgárban pedig egyes vagy többes számú főnévi alak - értelemmegkülönböztető szerepe is lehet. Ez illusztrálható a függelékben szereplő *101. oldal* → *страница 101*, ill. *101 oldal* → *101 страници* példákkal (*Mhsz.*: 121; *Прав.печ.*: 48).

Tapasztalatom, hogy az e részben tárgyaltaknál fordulnak elő leggyakrabban sorrendi, ill. szórendi hibák.

A **személyneveknél** a vezetéknev és a keresztnév sorrendje más a magyarban és a bolgárban. Ennek oka talán az, hogy amíg a magyar nevek eredetileg minőségjelzős szintagmatagok, a bolgárban ezek birtokos szerkezetet alkottak, tehát: m. *fekete István* → *Fekete István* b. *Sztefan, a fekete fia* → *Sztefan Csernev*, ahol *cserno* = `fekete` + -ev családnévképző, ill. *Marija, a fekete lánya* → *Marija Cserneva*, ahol *cserno* = `fekete` + -eva a bolgár családnévképző nőnemű változata. A későbbiekben a bolgár nevekben, orosz hatásra, megjelenik az apai utónévi alakulat, mint a személynév része [ld. a függelék VI. (1) pontjában szereplő példákat].

Külön figyelmet érdemelnek a **férjezett nők** neveinek a kérdése. Ami a magyaroknak „természetes”, hogy a férjezett nő hagyományosan a férj nevének *-né* képzős változatát használja, az a bolgárok számára szokatlan és idegen. A bolgár gyakorlat az, hogy a férjezett nő hivatalosan is megőrzi keresztnévét és apai utónevét, s csak családnévét „változtat”, sőt napjainkban azt is megőrizve, a leánykori családnévéhez csatolva negyedik tagként felveheti férje családnévének nőnemű, azaz *-a* végű változatát (Стоянов 1980: 202) [ld. a függelék VI. (1) pontjában szereplő példákat].

Történelmi személyek esetén a teljes név helyett használatos *keresztnév + sorszámnév* kapcsolatok sorrendje is eltérést mutat a két nyelvben, mégpedig a magyarban a sorszámnév megelőzi a keresztnévet, mintegy kijelölő jelzői funkcióban, a bolgárban pedig a sorszámnév utólag értelmezi a nevet (*Прав.печ.*: 98) [ld. a függelék VI. (2) pontjában szereplő modelleket és példákat].

A **keltezésnél** a bolgárok az indoeurópai nyelvekben szokásos sorrendet követik (ld. a függelék VII. pontjában szereplő modelleket és példákat), azaz: *nap, hónap, év*. A magyarban a sorrend pedig: *év, hónap, nap*, vagyis elől áll a hiperonima, s ezt követi a hiponima. Az időszámításban használatos megjelöléseket tartalmazó álszintagmák a számnévhez képest szintén „fordított” sorrendet követnek a két említett nyelvben (Mhsz.: 122; *Прав.печ.*: 61) [ld. a függelék VII. (2) pontjában található modelleket és példákat]. Az évszázadok, évezredek jelölésénél viszont a sorrend mindét nyelvben egyező, azaz *számnév + köznév* [ld. a függelék VIII. pontjában található modelleket és példákat].

Rövid feldolgozásomban illusztrálni kívántam azt a gyakorló nyelvtanár számára természetes vezérelvet, hogy egy adott nyelv tanítása során tekintettel kell lennünk a nyelvet tanuló által természetesnek érzett anyanyelvi szerkezetek hatására és ezért több időt kell szentelni az eltérő, ill. egyező szerkezetek automatizálására. A konkrét kérdéskörön belül az itt bemutatott anyag pedig illusztrálja, hogy célszerű a magyar mondat szó-, ill. sorrendi kérdések tanításánál a hallgatóknak megadni előbb az egyes szintagmákon és álszintagmákon belüli tagok sorrendjének elemzését, gyakoroltatni ezeket, és csak utána tanítani a mondat egyéb bonyolultabb szó- és sorrendi kérdéseit.

Függelék

Magyar-bolgár szórendi kérdések és tanításuk – modellek és példák

EGYMÁSHOZ KÉPEST „FORDÍTOTT” SORRENDŰ MORFOLÓGIAI SZERKEZETEK, ÁLSZINTAGMÁK, ILL. SZINTAGMÁK	EGYEZŐ SORRENDŰ ÁLSZINTAGMÁK
I. EGYES MORFOLÓGIAI SZERKEZETEK, ill. ÁLSZINTAGMÁK (1) HATÁROZOTT NÉVELŐS SZERKEZET m. határozott névelő + névszó b. névszó + “határozott névelő” [articulus] pl. az óceán → океана(-ът) (2) NÉVUTÓS SZERKEZET m. névszó + névutó b. prepozíció + névszó pl. 1980 előtt → преди 1980 година pl. a kórház és az iskola között → между болницата и училището (3) ÖSSZETETT IGEALAKOK a) Jövő idő m. az ige főnévi igeneve + <i>fog</i> segédige paradigmatis alakja b. a nem paradigmatis “<i>ще</i>” segédige + az ige jelen idejű, paradigmatis alakja pl. tanulni fogok, tanulni fogsz ... → ще уча, ще учиш... b) Feltételes múlt idő m. az ige múlt idejű alakja + <i>volna</i> segédige b. a “<i>съм</i>” segédige speciális paradigmatis alakja + a cselekvő befejezett melléknévi igenév nemhez igazodó alakja vagy a “<i>ях</i>” segédige paradigmatis alakja + “<i>da-forma</i>” (segédige és főige megfelelő paradigmatis alakja, amely a mai bolgár nyelvben helyettesíti a régi bolgár nyelvben még létező főnévi igenevet) pl. tanultam volna, tanultál volna... → бих учил(-а), бих учил(-а) ~ ях да уча, ~ щеше да учиш... (4) FOKOZÁS m. a melléknévvvel morfológiai szerkezetű alkotó fokjel (–<i>bb</i>, ill. <i>leg...-bb</i>) b. a melléknév elé kötőjellel csatolt “<i>no-</i>” és a “<i>най-</i>” partikulák segítségével “képzett” alak pl. szebb, legszebb → по-хубав, най-хубав II. BIRTOKVISZONY m. birtokos + (jelzős vagy jelzőtlen) birtokszó b. birtokszó + (jelzős vagy jelzőtlen) birtokos	III. EGYES ÁLSZINTAGMÁK HATÁROZATLAN NÉVELŐS SZERKEZET m. határozatlan névelő + névszó b. határozatlan névelő [articulus] + névszó pl. egy óceán → един океан pl. egy óceán → един океан egy füzet → една тетрадка egy kutya → едно куче [DE! valamilyen emberek → едни хора ~ някакви хора]

XI. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV

pl. 1918 késő őszé(n) → (през) късната есен на 1918 година	
pl. az állatkert új igazgatója → новия(-т) директор на зоопарка	
pl. a város fele → половината град	
pl. Petrovék gyerekei ~ Petrov gyerekek → децата на Петрови	
pl. a ház teteje → покрива (-ът) на къщата	

Magyar-bolgár szórendi kérdések és tanításuk – modellek és példák¹

EGYMÁSHOZ KÉPEST “FORDÍTOTT” SORRENDŰ SZINTAGMÁK	EGYEZŐ SORRENDŰ SZINTAGMÁK
IV. TULAJDONNEVEK EGYES FAJTÁI (SZEMÉLYNEVEK, EGYES FÖLDRAJZI NEVEK, FOLYÓIRATOK, IROD. MŰVEK CÍMEI STB., ILL. MÁRKANEVEK ÉS EGYÉB SZINTAGMÁK m. hiponima + hiperonima b. hiperonima + hiponima pl. C vitamin → витамин C pl. Markov család → семейство Маркови pl. Csepel-sziget → остров Чепел pl. Sopron megye → област ~ окръг Шопрон pl. Üllői út → бул. “Юльои” ~ булевард “Юльои” Váci utca → ул. “Ваци” ~ улица “Ваци” pl. Ivanov úr → господин Иванов pl. István király → крал Ищван pl. István bácsi → чичо Ищван pl. Szathmári István, egyetemi tanár → професор Ищван Сатмари pl. Ivanov doktor → доктор Иванов pl. Ikrek csillagkép (csillagzat) → съзвездие Близнаци pl. Moricz Zsigmond Gimnázium → Гимназия “Мориц Жигмонд” pl. Magyar tanszék → Катедра по унгарска	V. EGYES FÖLDRAJZI NEVEK, EGYES MINŐSÉG-ILL. MENNYISÉGJELZŐS SZINTAGMÁK (1) FÖLDRAJZI NEVEK m. hiponima + hiperonima b. hiponima + hiperonima pl. Csendes-óceán → Тихи океан ~ Földközi-tenger → Средиземно море pl. Balkán-félsziget → Балкански полуостров pl. Várnai-öböl → Варненски залив pl. Sas híd ~ Sasok hídjа → Орлов мост (2) JELZŐS SZINTAGMÁK m. jelző + jelzett szó b. jelző + jelzett szó pl. fehér terítő → бяла покривка pl. öt gyerek → пет деца pl. 33. sor → 33 ^{-tm} ред pl. IX. Kerület → IX ^{-tm} район pl. heti horoszkóp → седмичен хороскоп pl. 101 oldal → 101 страници

¹ A táblázatokban felsorolt példaanyag a magyar nyelvtan tanítása során felhasznált különböző jellegű szövegekből, gyakorlatokból, ill. saját gyűjtésemből valók.

филология ~ magyar szak → специалност унгарска филология pl. Európa földrész (kontinens) → континента Европа pl. Duna folyó → река Дунав pl. Csepel-sziget → остров Чепел pl. Erzsébet híd → мост Ержебет pl. Emine-fok → нос Емине pl. Szahara sivatag → пустинята Сахара pl. Balaton-tó → езерото Балатон pl. Napút folyóirat → списание “Напут” pl. Mokka kávé → кафе “Мока” ~ Colgate fogkrém → паста за зъби “Colgate” pl. magyar tanár → учител по унгарски ~ sí oktató → инструктор по ски pl. 101. oldal → страница 101 pl. matematika óra → час по унгарски pl. mínusz 5 celziusz fok (-5 °C) → минус пет градуса по Целзий	
---	--

Magyar-bolgár szórendi kérdések és tanításuk – modellek és példák

EGYMÁSHOZ KÉPEST “FORDÍTOTT” SORRENDŰ SZINTAGMÁK	EGYEZŐ SORRENDŰ SZINTAGMÁK
VI. SZEMÉLYNEVEK (1) m. vezetéknév + keresztnév b. keresztnév + apai utónév + vezetéknév (a vezetéknévből lehet 2 is, az egyik leánykori, a másik a férj vezetéknévének nőnemű változata) pl. <u>Markova Andreja</u> → <u>Андрея Маркова</u>, rövidített, nem hivatalos használatú név) ~ <u>Андрея Петрова Николова-Маркова</u> (teljes, hivatalos használatú név) (2) m. számnév + személynév b. személynév + számnév pl. VII. Gergely → Григорий VII^{-м}	

XI. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV

VII. KELTEZÉS (DÁTUM), IDŐSZÁMITÁS	VIII. ÉVSZÁZADOK, ÉVEZREDEK JELÖLÉSE
(1) m. év + hónap + nap b. nap + hónap + év pl. 2006. január 17. → 17 януари 2006 г.	m. számnév + köznév b. számnév + köznév pl. XX. század → XX^{-ти} век II. évezred → II^{-ро} хилядолетие
(2) m. álszintagma + számnév + köznév b. számnév + köznév + álszintagma pl. kr. előtt II. évezred → II ^{-ро} хилядолетие пр. Хр. ~ i. sz. II. évezred → II ^{-ро} хилядолетие сл. н. е.	

Irodalom

- Bárczi G. et. al. 1967. *A magyar nyelv története*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Benczédi J. et.al. 1985. *A mai magyar nyelv*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Berrár J. 1975. Morfológiai szerkezetek - szintaktikai szerkezetek. *Magyar nyelv*, LXXI, 35-40.
- Бояджиев, Т., и др. 1999. *Съвременен български език. Фонетика. Морфология. Словообразуване. Лексикология. Синтаксис*. Издателска къща „Петър Берон”, София.
- Иванова К, Пашов, П и др. 1983. *Граматика на съвременния книжовен език*. т. 2. *Морфология*, БАН, София.
- Стоянов Ст.1980. *Граматика на българския книжовен език*. Издателство „Наука и изкуство”, София.

Források

- Mhsz.: A magyar helyesírás szabályai*. Akadémiai kiadó, Budapest, 1990.
- Прав.реч.:* Георгиева, Ел., Станков, В. *Правописен речник на съвременния българския книжовен език*. БАН, София, 1983.

Utak és módszerek a szórend tanításában

Nagyházi Bernadette

1. Bevezetés

Tanulmányom első részében annak a kutatásnak az eredményeit szeretném bemutatni, amelyet készülő doktori dolgozatomhoz az anyaggyűjtés részeként végeztem. Ennek során öt olyan magyar nyelvkönyvet¹ vizsgáltam meg, amelyek fontos szerepet játszottak / játszanak a magyarnak mint idegen nyelvnek az oktatásában. A kiválasztás szempontja az volt, hogy e nyelvkönyvek országosan hozzáférhetők és használatosak – vagy azok voltak. Ez a kutatás kizárólag a nyelvkönyvekben fellelhető szórendtanítási koncepciókra terjedt ki abból a célból, hogy e koncepciók közös elemeinek és tanulságainak összegzése után az előadás második részében felvázoljak egy szintetizált szórendtanítási elképzelést, és bemutassak egy oktatási segédeszközt, amelyet saját tanítási gyakorlatomban kísérleteztem ki.

2. A kutatás szempontjai

A nyelvkönyvekben fellelhető explicit szabályokat és implicit magyarázatokat egy adott pontig követem, a kezdetektől az időhatározó megjelenéséig. A kutatás a következő részterületekre terjedt ki:

- milyen mondszerkezeteket mutatnak be a nyelvkönyvek a háromelemű, ezen belül a helyhatározót tartalmazó mondattal kapcsolatban;
- hogyan ábrázolják és magyarázzák a kérdések és feleletek szórendjét;
- mennyire következetes a mondat- és mondatrésztágadás bemutatása;
- megjelenik-e és hogyan az időhatározó a mondatban;
- milyen módszerrel ábrázolják és tanítják az igekötő szórendi viselkedését.

Mivel a nyelvkönyvek nem egységesek a haladási menet tekintetében, így eltérő mennyiségű anyagot kellett áttekinteni; mivel azonban a vizsgálat fókuszában néhány, a magyar nyelv-tanítás szempontjából sarkalatos kérdés állt (ezeket az eredmények szintetizálása során részletesen bemutatom), így nyelvkönyvenként eltérő mennyiségű, de a vizsgálat szempontjából egységes és összevethető korpusz jött létre.

A korpusz rendszerezésével körvonalazódtak azok a kérdések, amelyek fontos szerepet kapnak egy szintetizált szórendtanítási modell kialakításában. Mivel a dolgozat keretei szűkösek ahhoz, hogy egyenként bemutassam a nyelvkönyvek módszereit a szórendtanítással kapcsolatban, ezért a nyelvkönyvek szórendtanítási rendszerét a következő kérdések köré csoportosítva ismertetem:

- a modell bevezetésének ideje
- rögzített mondatpozíciók

¹ A vizsgált nyelvkönyvek bibliográfiai adatai megtalálhatók a Forrásokban .

- a mondatpozíciók száma
- az ige rögzített helye
- semleges és nyomatékos mondatok szórendje
- az időhatározó helye a mondatban
- az igekötős ige szórendi viselkedése.

2.1 A szórendtanítás megjelenése a nyelvtanítás folyamatában

Az első kérdés, hogy mikor jelenjen meg a nyelvtanítás folyamatában a szórend tudatos magyarázata, elméleti kérdései, azaz mikortól tanítsunk szórendet. A nyelvkönyvek válaszai a kezdetektől következetesen végigvitt modellalkotó elképzeléstől a folyamatba beillesztett összefoglaló jellegű ismeretrögzítésen át a kifejezett szórendtanítás elkerüléséig vezet.

A *Színes magyar nyelvkönyv* és a *Hungarian in Words and Pictures* már az első leckében bevezeti négypozíciós mondatmodelljét, vagyis a szórendmagyarázó táblázatokat, amelyek következetesen vissza-visszatérnek a későbbi leckékben.

Az előbbiektől eltérő elképzelést követ a Hungarolingua kezdő kötete (Hlavacska et al. *Magyar nyelvkönyv*, 1991). Ez a nyelvkönyv nyelvoktatási módszertanában különbözik az előzőktől, nem tartalmaz elméleti, írásban kifejtett magyarázatokat. A mondatok szerkezetét a párbeszédéből kiemelt mondatpanelek, és a tanulás folyamatába beillesztett, összefoglaló táblázatok és példamondatok, valamint az ezekhez szorosan kapcsolódó gyakorlatok magyarázzák és rögzítik.

Átmeneti jellegű Kovácsi Mária nyelvkönyve (*Itt magyarul beszélnek*), amely kezdetben, az első négy leckében, határozott szórendtanítási koncepcióval lép fel; szabályjellegű megállapításait példamondatokkal támasztja alá a leckék *Mondatok* c. fejezetében. A későbbiekben azonban ez a fejezet szórendi szempontból rendszerezetlen mondathalmazává válik, amely valójában a grammatikai anyag megjelenítése példamondatokban.

A *Halló, itt Magyarország* nem jelentkezik explicit szórendmagyarázatokkal; a szórendre vonatkozó ismeretek megbújnak a nyelvtani anyagban. Ebben a nyelvkönyvben csak induktív szabályelvonásra nyílik lehetőség.

2.2 Rögzített mondatpozíciók a magyar mondat szerkezetében

A következő kérdés a vizsgált nyelvkönyvek közötti alapvető különbséget illusztrálja.

Egyes nyelvkönyvek (*Színes magyar nyelvkönyv*, *Hungarian in Words and Pictures*) meghatározzák és megnevezik/megjelölik a mondat pozícióit, míg mások (a többi) nem.

A *Színes* és a *Hungarian* olyan négyelemű modellt mutat be, tanít és gyakoroltat, amelynek valójában csak két pozíciója fontos: az ige számára kijelölt C és a nyomatékos B. A többi a nyomatéktalan maradék helye.

Kovácsi Mária nyelvkönyvében nincsenek jelölt mondatpozíciók. Kezdetben a mondatrészi szerep segítségével írja le a háromelemű mondatokat, amelyek szórendjére világosan követhető példákat ad. Más esetekben azonban a nyomatékhoz (vagyis az új információhoz), illetve a mondat pragmatikai funkciójához (kérdés-felelet, tagadás) köti a szórend eltéréseit, ugyanúgy, mint a Hungarolingua kezdő kötete, amelyben

szellemes összefoglaló oldalak tisztázzák a semleges és nyomatékos mondatok szórendjét.

A *Halló, itt Magyarországon* nincs kimondott szórendtanítás, így nincsenek mondathelyek sem.

Az egymáshoz képest meghatározott mondatbeli hely azonban nem teszi lehetővé a szórendi szempontból azonosan viselkedő mondatok felismerését, vagyis a szórendre vonatkozó tudás elvonatkoztatását a konkrét esetektől. Így tehát érdemesnek tűnik rögzített mondatpozíciókkal dolgozni.

2.3 A rögzített mondatpozíciók száma

Kérdés az is, valójában hány mondathelyet kell meghatároznunk. Az eddig bemutatott egyetlen példa a négypozíciós, amelyből, úgy tűnik, valójában csak kettő tekinthető szoros értelemben a mondat részének. Emellett Kovácsi Mária rendszere is sugallja a mondatrészek és funkciók mondathelyekhez kötődését, de kimondott szabályt csak a kérdés-felelet esetében fogalmaz meg.

Ugyanakkor, ahogyan azt a példákban is látjuk, a négyelemű modell kezdetben üres helyeket tartalmaz, s ez zavaró lehet a kezdő nyelvtanuló számára. Érdemes megfontolni, hogyan lehet egy bővíthető mondatmodellt megalkotni. (A kérdésre a *Szóforgató* bemutatásával válaszolok.)

2.4 Az ige helye a mondatban

Az egyetlen jelölt mondathelyeket tartalmazó koncepcióban, a *Színes magyar nyelvkönyv*ben – és civil változatában – az ige helye rögzített: mindig a 3. pozíció. Ezek szerint tehát van a mondatnak egy olyan eleme, amely nem mozdul, függetlenül attól, milyen szerepben áll a mondatban.

Érdemes azonban meggondolni, elléphet-e az ige – pl. a kérdés, a nyomatékos vagy a tagadott ige – ebből a fix pozícióból. Érdemes-e az ige számára saját, a többi mondatrésztől eltérő szórendi szabályokat felállítani, vagy beilleszthetők-e ezek a szerkezetek a többi mondatrésztől megállapítható szabályok rendjébe?

2.5 A semleges és nyomatékos mondatok szórendje

A nyelvkönyvek tanulsága alapján az eltérő mondat szerkezetek megkülönböztetésének legsikeresebb alapja a semleges – nyomatékos szembeállítás.

2.5.1 Nyomatékos mondatok

A nyelvkönyvek ebben a kérdésben a legegységesebbek. A megoldást a nyelvelmélet nyújtja; a nyomatékos elem helye a mondatban az ige előtt van. Rögzített pozíciók esetén a nyomatékos elem a 2. helyen (B pozíció) van. Ugyanakkor azonban a nyomatékos, kérdő és a tagadott ige a C pozícióban marad, ez pedig nehézkessé teszi a nyomatékos funkció értelmezését.

2.5.2 Semleges mondatok

A semleges mondatok esetében csak a Hungarolingua következetes, hiszen szórendtanítási koncepciójának alapja a semleges és a nyomatékos mondatok párhuzamos bemutatása. Kovácsi Mária hangsúlyozza a nyomatékos mondatok semlegestől eltérő szórendjét, de nem tudatosítja, hogy a korábban tanult szórend semleges. A *Színes*

magyar nyelvkönyvben és a Hungarian in Words and Pictures c. nyelvkönyvben nincsenek semleges mondatok: ha semmi nincs a B pozícióban, akkor az ige nyomatékos; a B pozíció betöltése nyomatékos mondatot eredményez.

2.6 Az időhatározó megjelenése a mondat szerkezetben

A kezdő szintű nyelvkönyvek vizsgálatának elgondolkodtató eredménye, hogy a mondat bővítésével csak későn – vagy egyáltalán nem – jelennek meg az időhatározók. Az időhatározóval kapcsolatban a nyelvkönyvek eltérő utakat követnek. A *Színes magyar nyelvkönyvben* és a *Halló, itt Magyarországon* a szerzők az időhatározót egynek tekintik a többi bővítmény közül, és a többi mondatrészhez hasonlóan beillesztik a rendszerbe. Más nyelvkönyvek (*Hungarian in Words and Pictures*, *Hungarolingua 1*) bemutatják az időhatározókat, vagy azok egy részét, de szórendmagyarázó táblázatokba nem illesztik azokat. Kovácsi Mária nyelvkönyvében pedig az időhatározók csak lexikai elemként, a szótári részben jelennek meg.

Érdemtelenül maradnak ki vagy kerülnek későbbre a nyelvkönyvekben az időhatározók, hiszen a nyelvtanuló célja a kommunikáció, az információ közlése vagy kérése, s ebben már a kezdetekben jogos igény, hogy a tanuló megértse vagy feltegye a *mikor* kérdést. Helyet kell tehát találni az időhatározónak a szórendi szabályokban.

2.7 Az igekötős ige viselkedése a mondatban

Ebben az előadásban nem térek ki az igekötő szórendi viselkedésének elméleti kérdéseire; ezekről egy korábbi tanulmányban már beszámoltam¹ Most csak azt vizsgálom, hogyan prezentálják, tanítják az egyes nyelvkönyvek az igekötős igét tartalmazó mondatok szórendjét a nyelvkönyv általános szórendi koncepcióján belül.

Mindegyik vizsgált nyelvkönyv a semleges és a nyomatékos mondatok szembeállításával szemlélteti az igekötő egyenes és fordított szórendjét. Az eltérések a szemléltetés eltérő módjaiból adódnak. A *Színes magyar nyelvkönyv* szerzői és Kovácsi Mária szabályokat mutat be az igekötő mozgásával kapcsolatban, míg a *Halló, itt Magyarországon* és a *Hungarolingua* példák segítségével prezentál, induktív szabályelvonásra készlet.

3. A Szóforgató

Az előadás befejező részében szeretnék ismertetni egy olyan eszközt, amely segíthet a helyes szórendű mondat lépésről lépésre történő felépítésében. Munkanévként az eszköz a *szóforgató* nevet kapta. Ez az eszköz a mondat szórendi helyeit tartalmazó sablon, amelynek forgatható lapjain az egyes pozíciók és az adott helyen lehetséges mondatrészek találhatók. Az eszköz alkalmas a különböző szórendű mondatok szemléltetésére, helyettesítheti a kártyákkal történő szemléltetést vagy a táblára írt ábrákat, bemutathatja a mondat elemeinek mozgását, szolgálhat vázlatul és emlékeztetőül a gyakorlás során, vagy lehet éppen az összefoglalás, rendszerezés eszköze.

3.1 A Szóforgató első lépcsője: a háromelemű semleges mondatok

A *Szóforgató* első lapján csak három mondatpozíciót találunk, ezt a szabályt már a legelső órán minden tanár megtanítja a bemutatkozás fordulataival. Ez a szerkezet to-

¹ Nagyházi Bernadette 2005: Az igekötő szórendi helye és tanításának kérdései a magyarban mint idegen nyelvben. *Hungarológiai Évkönyv* 6. 56-75.

vább bővíthető nemzetiség, a foglalkozás, majd valamilyen tulajdonság-állapot megnevezésével. Mindez jól szemléltethető egyetlen mondat szerkezettel. Csak a *Szóforgató* 2. pozícióját kell továbblapozni, s így az eszköz segít tudatosítani, hogy a mondani való változásával a szerkezet nem változik. A későbbiekben újabb bővítmények jelennek meg a 2. pozícióban, így ez a szórendi szabály hosszan alkalmazható a nyelvórán; alkalmas mind a kezdő órákon megjelenő, névszói-igei állítmányt, mind pedig a helyhatározót vagy határozatlan tárgyat tartalmazó mondatok szórendjének gyakorlására. Végül pedig elvonhatjuk a közös szabályt.

3.2 A Szóforgató második lépcsője: nyomatékos mondatok

Már a tanítás kezdetén felmerülnek a semlegestől eltérő mondatok is, így ezek szórendjére is szabályt kell adnunk. E mondatok szórendjének szemléltetése a háromelemű mondat esetében helyes intonációval, írásban nyomdatechnikai eszközökkel valósítható meg, mivel ezek szórendje megegyezhet a semleges mondatéval. Éppen ezért érdemes a kérdést a négyelemű mondatokon megvizsgálni.

A vizsgált nyelvkönyvek ebben a kérdésben a legegységesebbek: a nyomatékos elem helye az ige előtt van, s ez a nyomatékos elem lehet az új információt hordozó elem, kérdőszó, felelet vagy tagadott mondatrész. A szabályt kiterjeszthetjük magára az igrére is: lehet, hogy éppen az ige a leghangsúlyosabb mondatrész, a kérdés vagy a felelet a mondatban. Sőt, ha lehetőséget adunk az igrének az elmozdulásra a neki kijelölt 3. pozícióból, akkor egységes szabállyal írhatjuk le és magyarázhatjuk a mondat és a mondatrésztágadást is.

3.3 A Szóforgató harmadik lépcsője: időhatározóval és igekötős igével bővült mondatok

Mivel a nyelvtanulók nyelvi kompetenciája egyre hosszabb mondatokhoz vezet, amelyben vélhetően már megjelenik az időhatározó, a *Szóforgatót* is tovább bővíthetjük. Ennek kapcsán felhívhatjuk a nyelvtanulók figyelmét az aktuális mondattagolásra: a mondat információ-közvetítő funkciójában kevésbé fontos szerepet betöltő elemek (gyakran az időhatározók) elfoglalhatnak egy, a mondat elején megjelenő hangsúlytalan pozíciót. Ebben a koncepcióban ez a hely a 0. pozíció elnevezést kapta; egyrészt nem kötelező, másrészt hangsúlytalan volta miatt.

Az igekötős igét tartalmazó mondatok esetében az igekötő egyenes szórendje semleges mondatot eredményez. Ennek leírásához önálló lapot kell létrehoznunk, hogy összekapcsolhassuk a 2. és a 3. mondatpozíciót. A többi mondat szerkezet (kérdés-felelet, tagadó és nyomatékos mondat) esetében csak ki kell egészítenünk a korábban már – vélhetően – bevált szabályt. A *Szóforgató* korábbi lapjainak használatával bemutathatjuk, hogyan illeszkedik be az igekötő a korábbi mondat szerkezetbe. Amennyiben az igekötőt a kezdő szinten nem távolítjuk el az igtől, azaz kizárólag a leginkább jellemző ige + igekötő szórendet tanítjuk a nyomatékos mondat esetében, úgy nem kell az igekötőt a hangsúlytalan, szabad szórendű 4. pozícióba száműzni.

Így tehát teljessé vált az a rendszer, amely segítheti a magyarul tanulókat a helyes szórendű mondatok megalkotásában. Kezdetben a rendszer háromelemű; így az üres, vagy éppen értelmetlennek tűnő helyek nem veszik el a nyelvtanuló kedvét. A sablon a nyelvtanuló tudásával együtt növekszik négy-, majd ötpozícióssá. Mivel azonban a

rendszer gerince, az 1-3. pozíció változatlan marad, a bővítés természetesen, magától értetődően megy végbe.

4. Végző

A nyelvkönyvek szórendtanítási koncepciójában megnyilvánuló különbség ráírnyítja a figyelmet a szórendtanítás fontosságára és kidolgozatlan voltára a magyarban mint idegen nyelvben. A gyakorló nyelvtanár állandó harcot vív a helytelen szórenddel megfogalmazott mondatokkal a magyar mint idegen nyelvi órán. A tanulmányban bemutatott szemléltetőeszköz is tízévesi hibajavítás eredményeként alakult ki. További sorsát más nyelvtanárok tapasztalatai, eredményei, véleményei és javaslatai dönthetik el.

Források

- Erdős J., Kozma E., Prileszky Cs., Uhrman Gy. 1979. *Színes magyar nyelvkönyv*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Erdős J., Kozma E., Prileszky Cs., Uhrman Gy. 1986. *Hungarian in Words and Pictures*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Erdős J., Prileszky Cs. 1992. *Halló, itt Magyarország!* Budapest: Akadémia.
- Kovácsi M. 1993. *Itt magyarul beszélnek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hlavacska E., Hoffmann I., Laczkó T., Maticsák S. 1991. *Magyar nyelvkönyv*. Hungarolingua 1. Debreceni Nyári Egyetem.

Weöres-versek német és olasz fordításban

Szűcs Tibor

Hungarológiai érdekű fordításkritikai-kontrasztív-nyelvpedagógiai jellegű keretben két példán vizsgáljuk azokat a nyelvi és kulturális tényezőket, amelyek meghatározzák a magyar vers mint formaközpontú művészi szöveg fordítását, költészetünk fogadtatását, illetve a versszöveg nyelvoktatásban történő hasznosításának lehetőségeit. A párhuzamos (összehasonlító) elemzés tárgya Weöres Sándor *Rongyszőnyeg* sorozatának 14. és 99. verse – a mellékletben olaszul Marta Dal Zuffo, németül Heinz Kahlau fordításában.

Megközelítésünkben különös jelentőséget tulajdoníthatunk a nyelvi jelek motivált-ságából levezethető tartalom–forma megfelelések szerepének, mindenekelőtt a nyelv hangzó szintjén működő zeneiség és a jelentéses rétegben kibontakozó képi világ eszköztárának, valamint az intertextuális és interkulturális vonatkozásoknak. Minthogy a vers szoros tartalom–forma egységében – mint sajátosan szövegszinten érvényesülő összeforrott jelentett–jelentő kapcsolatban – természeténél fogva poétikai funkcióhoz jut a motiváció, illetve a remotiváció, érdemes kitérni azokra az összetevőkre is, amelyek jellemző módon alakítják ennek működését, s egyben sajátosan magyar nyelvi jelleget mutatnak.

A párhuzamos fordításkritikai elemzés kettős (német és olasz) tükörben kívánja kibontani a hangzás és a képszerűség síkján érvényesülő remotiváció (a deklamáció, a hangszimbolika, a versforma, a rím, illetve a metafora rétegében tartalmasuló) stílus-hatását, s figyelemmel követi, miként sikerül más nyelvi közegben visszaadni vagy legalább kompenzálni az eredeti versek erősen evokatív konnotációit, muzikális és vizuális asszociációit.

Weöres Sándor: *Rongyszőnyeg* – 14, 99

A címben jelzett sorozat egy-egy darabjával a továbbiakban külön-külön szembesül az olasz és a német fordítás, ám az összehasonlító elemzés kiemelt szempontja egységes marad, s ez esetben különösen azt kutatja, miként határozza meg a zenei réteg a képi jelentéssík alakulását.

Weöres lírájának kozmikus tágassága a képalkotó fantázia végtelenségével és a magyar nyelv teremtmény gényét évszázadok költészetének szintéziseként bravúrosan megjelenítő virtuóz hangszereléssel, különleges ritmikai érzékenységgel kapcsolódik össze. A *Bóbita* és a *Magyar etűdök* kis darabjaihoz hasonlóan a gyermekköltészet megújítását felfokozott zeneiséggel képviselő – *A medúza* című kötet záróciklusát alkotó – *Rongyszőnyeg I.* versikéi is (*Dalok, epigrammák, ütempróbák, vázlatok, töredékek* alcímmel) hangnemi, ritmikai és képi váltásokban igen gazdag, kísérletező kedvű rím- és ritmusjátékos etűdök, melyeket egyébként maga a költő is inkább játékverseknek nevezett, változatosan magyaros ritmusú (egyben szimultán jellegű, vagyis a hangsúlyos-ütemtagolású és az időmértékes verselést ötvöző) költemények.

A zeneiség és a képiség e sajátos egységét megvalósító játékvers „olyan kompozíció, ahol a vers ritmusa játékosan szembefeszül a képekkel, előtérbe verekszi magát,

felbontja a jelentésrétegeket, nem engedi, hogy érvényesüljenek. Nem a képi egység, hanem mindenekelőtt a ritmusegység határozza meg ezeket a verseket. A vers ritmusának azonban nincsen önálló jelentése, az erősen kihallható, ellenállhatatlan ritmus mindig a játékoság képzetét kelti, meghatározatlan tartalom nélkül. A tartalom a szavakból és a képekből jön, de az erős, felfokozott ritmus úgy működik, hogy a játékoság mindig megőrzi uralmát a tárgyon, bármiről is szólnak ezek a versek” (Kenyeres 1986: 343).

Mindkét – egyaránt a népdalok, illetve a népi mondókák hangulatát idéző – vers jellegzetesen Weöres akusztikus (prozodikus-metrikai-ritmikai) ihletésű költészetét képviseli a hangzó szó mágikus hatalmával, a kimondás ősi varázslatával, a gyermeki természetesség látásmódjával, amelytől nem idegen a **szürrealista**, **groteszk**, illetve **abszurd** vonások jelenléte sem. Ennek megfelelően tehát ez esetben is a zeneiség, a ritmusélmény, a hangzás „rendkívüli metrikai-ritmikai verstechnikája” (Nagy 2003a: 7) határozza meg a vers kompozíciójának kibontakozását, miként a szerző 1939-es doktori értekezése, „A vers születése” (Weöres 2003: 245-254) is ezt tanúsítja, amely voltaképpen „átmenet a személyes költői vallomás és az alkotáslélektani tanulmány között” (Pomogáts 1982: 285), s éppen „a ritmikai alapon megszülető textusokra utal” (Nagy 2004: 31). A felfokozott ritmus kreatív sodrában lenyűgöző zeneiség – s ezzel együtt a szerkezetben rendszerint gondolatritmus – hullámszik az önfeledt játékoság, a gyermeki báj, a fölfedezés derűs humora, a rácsodálkozás élményének őszintesége, az azonosulás közvetlensége, a teremtés őseréjét sugalló természetes könnyedség, a nyelvteremtő erő, a nyelv és a versforma határait kutató – a teljes világirodalom és a magyar népköltészet kimeríthetetlen metrikai készletének mesterségbeli fogásaiból, illetve különféle variációiból intertextuális (külső és belső) ismétléskapcsolatokkal építkező – kísérletező kedv jegyében (vö. Kenyeres 1986: 343; Nagy 2003a).

Weöres szövegeinek szerkezete „gyakran retorikus” (Nagy 2004: 31): kiváltképpen szembeállítások, visszatérések (ismétlések) stb. jellemzik, s variációit illetően „a költői permutációk mesteri alkalmazása eredményeképpen Weöres verstechnikai megoldásaiban rendkívül csekély lexikai anyag bravúros kompozícióit teremtette meg, a végsőig kiaknázva a lexikai, hangzási és ritmikai lehetőségeket. Kombinációiban szerepük van a köznapi lexika, a képzett kód és a töredékekre tagolódás, a hangzási és nyomatékolási változatosságra törekvés, a különböző metrikai rendszerek adta változatok, sőt a más-más módon való olvasás lehetőségeinek is” (Nagy 2004: 29-30).

A hangzásvilág és a szerkezet ekként szorosan összefügg a Weöres-szövegek retorikai jellegével, amelyben például a **retorikai-stilisztikai-szemiotikai működésű** chiazmus – mint a kereszteződés szimmetriája az alakzatban (a-b-b-a) – rendszerint szintaktikai-szemantikai dimenzióban egyaránt, a ritmus, a hangrend és a képiség szintjén is érvényesül (Nagy 2003b: 81-90, Nagy 2004: 13-32; vö. Hankiss 1985: 488-574). Emellett az ismétléses kompozíciók technikája (az ismétlődés, illetve a variációs ismétlés), valamint a folklór vonatkozású intertextualitás és imitáció – a feszült síkváltás-villódzások költői hatásimpulzusaiként, amelyekben „**feszültség vibrál a literális és az átvitt értelem között**” (Nagy 2003b: 89) – horizontális és vertikális oszcillációt eredményez a távoli pólusok ellentmondásainak feloldásával, s így a rejtett összefüggések fölfedezése felé vezet az asszociációk konnotatív gazdagodásával: „A variációs ismétlés oszcillációja és a befogadói figyelem oszcillációja alapvetően az ismétlődő és

a nem ismétlődő elemek kettősségében fogható fel. Annál nagyobb hatása lehet a variációnak, minél meglepőbb eltéréseket produkál = annál nagyobb a hírértéke” (Nagy 2004: 29; vö. Hankiss 1985: 522-598).

Mindkét vers szerkezetére alapvetően jellemző a zenei fogantatású és poétikai-retorikai szinten is megnyilvánuló ismétlődés, amely a *Rózsa* esetében teljes egészében végigvonul a szövegen a szerves építkezés jegyében: egyrészt eleve a vers makrostruktúrájában a keret visszatérésével, másrészt a versszakok mikrostruktúrájában a középső sorkettőzésekkel és a sorok hangfelépítésének váltakozásával.

Ez utóbbi a magánhangzókra és a mássalhangzókra egyaránt kiterjed: a ritmikusan kiegyenlítődő hangrendi váltások mellett alliterációkat is kiemel („*Rózsa, rózsá, rengeteg, / lányok, lepkék...*”) a testes /r/ és a légies /l/ zengőhangjainak sűrűsödő hangkörnyezetében, a hangszimbolikus tendencia szerint egymással ellentétes irányú (le-, illetve fölfelé húzó) vonzásában (*rengeteg, vér, árad, remeg, ittmarad* stb. – *fellegek, illanó, lángoló, ellebeg, libben* stb.).

Maga a versforma is folytonos ismétlődésekkel telítődik végig 7-es szótagszámából, állandósult 4+3 képletű ütemfelezéséből és ritmikus rímeléséből adódóan, amelyben egyébként változatosan asszonáncok keverednek tiszta rímekkel, mégpedig úgy, hogy maga a képlet is variációs ismétlődést teremt, hiszen az archaizáló hatású négyes rímek (*aaaa*) szakaszonként rendre váltást mutatnak az /e/ és az /a/ szótagmag hangrendje között, s ennek kiemelő összhatását csak fokozza a két-három szótagnyi rímmélység. (Az egész vers rímszerkezete tehát a következő hangrendi képletre épül: *eeee-aaaa-eeee-aaaa-eeee*.)

A vers szintaktikai szinten is csupa lendület. Mondatszerkezeteit az ismétlés, a halmozó felsorolás nominális sodra és az egyszerű szerkesztésű – mindig csak a sorvégeig futó (azaz áthajlás nélküli) – tagmondatok sorjázó tömörsége jellemzi. Ekként röviden felvillantott, gyorsan pergő képek vetülnek a mozgalmasság szemantikai síkra, amely a szabadon áradó képzettársítások folyamában igen expresszív, helyenként már-már szürrealisztikus konnotációkat kelt életre egy-egy pillanat erejéig. Az ismétlések és váltások magával ragadó sodrásában mintha a hangzás zenei alaprétégéből bukkannának felszínre a látvány képi síkjának ugyancsak lendületes elemei mint élmény- és emléktöredékek, hogy mozaikszerűen összeálljanak, és máris továbbblengjenek. A hangtani váltásokhoz hasonlóan a képi rétegben, illetve szemantikai síkon is ellentétek villódzása gazdagítja az ismétlődés áramát: a függőlegesen és vízszintesen egyaránt cikázó mozgás kifejeződéseként főként a föld-ég, illetve ember-természet dimenzió (*rózsa, lányok, illanó könny, vér – lepkék, fellegek, permeteg, menny, Isten*) és a távol-közel szembenállás mentén (*ellebeg, messze – rádnéz, ittmarad*). A képzettársításos összefüggések ezeket a síkváltásokat hol rejtett metaforikus egymásra vonatkoztatással (*rózsa – lányok, illanó könny – permeteg, lángoló menny – vér*), hol még ennél is talányosabban kapcsolják össze: a természeti képből induló sorozatos halmozás így vezet el az élet folyamatos változására rácsodálkozó szólamhoz („*csak az Isten érti meg*”), amelynek tematikus kulcsszavai közül kiemelkednek a kontextus dinamikus mozgást jelentő igéi (*árad, fut, remeg, ellebeg, libben*).

Az alapvető képi síkváltás maga kifejezetten népdalszerű ihletésből fakad: az indító természeti kép burkolt rózsá-hasonlatából kibontakozik a megszólított kedves alakja (*ajakad, csókollak, rádnéz, hajad, nevetésed, kendőd*).

Az olasz fordítás szemantikai síkon végig híven követi a képsort, szinte szó szerint adja vissza a lexikai egységek jelentését. Mindazonáltal stílusértékben, illetve a szavak konnotációs holdudvarában itt-ott szükségszerű eltérés is mutatkozik: a hanghatásával is kifejező „*rengeteg*” mint ’egész légió/sereg’, a dinamikus „*árad*” mint ’növekszik’ jelenik meg, a légies „*ellebeg*” helyén a halványabb ’elrepül’, a hasonló hatású „*libben*” helyett a szürkébb ’fölemelkedik’ szerepel, s a népiesen is otthonos „*kendő*” megfelelője itt a szélesebb körben használatos ’(ruha/váll/kar)szalag’.

Dal Zuffo átültetése megtartja az átfogó szerkezeti szintű ismétlődéseket (a keretalkotást és a szakaszközponti sorkettőzést), sőt nagyjából még a rímek ritmikus visszatérését is: asszonáncái nem mély rímek ugyan (s a negyedik szakaszban egy sorban kivételesen csonkulnak is), de – ha nem is következetesen – tendenciaszerűen még a képlet makrostruktúrájának szintjén is valamelyest érvényesülnek az /e/–/a/ váltakozású szakaszos bokorrímek. A metrumot illetően feltűnik, hogy az eredeti 7-es szótagszám változóan hosszabbá alakul (átlagosan 10 körül), s többnyire háttérbe szorul a magyaros sorfelező ütemezés. A szintaxis lendülete nagyjában-egészében megőrződik a kissé hosszabbá vált sorok ellenére is, s egységeinek sorjázását itt sem fékezi áthajlás, legföljebb egy-két olaszul szükséges igei betoldás (*fanno, son*).

A zeneiség egyéb eszközei közül kiemelkedik a zengőhangok kellemes hatású túlsúlya (az /r/ és az /l/ mellett az /m/ és az /n/ is ezt az összehatást erősíti), ezúttal – az eredeti említett szembenállásától eltérően – azonban különösebb hangszimbolikai konnotációk nélkül. Még ebből az akusztikai kontextusból is kiugrik két /r/-alliteráció (*rose – ragazze, rimane – risata*). Az pedig nem a fordító teljesítményét, illetve érdemeit csökkenti, hogy olasz hangszerelésben egészében nyilvánvalóan nem érvényesülhet a nyelvileg nem releváns hangrend váltakozása.

A *Galagonya* retorizált szövege a metrikai-ritmikai szabályszerűség megtartásával létrejött variáns, amely az *Országúton hosszú a jegenyesor...* ritmikájára született: „Sajátos variációknak tekinthetjük azokat a Weöres-textusokat, amelyek különböző közlések anyagában más-más címmel, különböző ciklusokban, önállóan vagy komplex szöveg rész-szövegeiként olvashatók. Erre példa lehet a legismertebb Weöres-szöveg: *Galagonya*, később *Őszi éjjel*, majd *Rongyszőnyeg* 99. címmel szerepel” (Nagy 2004: 28-29; vö. Nagy 1998: 181-195).

A gyermekek körében is rendkívül népszerű költemény egyébként – kínálkozó ritmikai adottságainak ismeretében nyilvánvalóan nem véletlenül – a többszörösen is megzenésített Weöres-versek közé tartozik. (A legismertebbek közül ezúttal csupán két eltérő jellegű példa: Sebő Ferenc: *Galagonya. Énekelt versek*; Kocsár Miklós: *Rongyszőnyeg – szólóénekre zongorával*.)

Bizonyára az egybibés galagonya (*Crataegus monogyna*) cserje őszi látványa ihlette Weöres Sándort a vers megírására: a növény ágai tövisesek, levelei ősszel megpirosodnak, húsos termése vörös. A természeti kép már indításában – egyelőre burkoltan – eleven megszemélyesítést tartalmaz („*a galagonya ruhája*”), amely végül – a metamorfózis kibontakozásával – kiteljesedik a maga képi logikájában („... *sírni kezd*”). Az átvezetés szürrealisztikus elemet is tartalmaz („*lánnyá válik*”), s ezt előkészítésül homályos-talányos kép előzi meg („... *a Hold rá fátylat ereszt*”). Ez esetben tehát egészen egyéni költői megoldás képviseli a magyar népdalok első soraiból ismerős

képi síkváltást (ti. az indító természeti képből az ember érzelmi világába történő hirtelen átfordulást).

A zenei-retorikus kompozíciót kétszeresen is az ismétléses szerkesztésmód határozza meg: egyfelől a négysoros keret visszatérése, másfelől azon belül a középső két sor ritmust lendítő ismétlődése. Az ekként előálló szimmetriát a keretszakaszok egészen átívelő enjambement mellett tovább támogatja az éppen a versszöveg két középső sorpárját érintő áthajlás, amelyet a német fordítás a – tagolás szerint egyébként jelöletlen – második szakasz első és a harmadik versszak utolsó érintett sorkapcsolatával gyarapít. Szintaktikai szempontból az eredetiben chiazmus és gondolatritmus hangsúlyozza még a középpontos szerkesztésmódot (vö. Nagy 2004: 13-32): a második szakaszban felváltva a sor élére és közepére, a harmadikban egyöntetűen a sorok végére helyezett igei állítmányokkal. Ennek a dinamikának próbál másként megfelelni a német változat két középső szakaszában állandósuló tagmondatéli állítmányok sora, ami persze voltaképpen az aszindetikus mondatszerkezet szintaktikai kényszerének is eleget tesz (a föltételes mellékmondat és a főmondat szórendi jellemzőivel).

A „szél szalad ide-oda” sor kétszeres motivációt tartalmaz: a váltakozó mozgást érzékeltető hangrendi váltást az /sz/-alliteráció fölerősíti a szél hangfestésével, mégpedig olyan szélesebb akusztikai kontextusban, amelyre a szavak soronként, illetve sorpáronként megfigyelhető hangrendi kiegyenlítődése egyébként is jellemző. A „Zúg a tüske” /z/-jét pedig a keretben ismétlődő „izzik” hanghatása fokozza. Az idézett sorpár ekként tehát kiemelkedik a szél és a tűz különben is /sz/, illetve /z/ uralta hangkörnyezetében. A német fordítás e hangszimbolika konkrétsága helyett inkább az általában is zenei értékkel rendelkező /r/ és /n/ zengőhangok domináns tendenciáját mutatja.

A szimultán ritmus lüktetését – az eltérő német prozódiai-metrikai viszonyokhoz képest (különösen az időtartam és a szótagzárttság, illetve a hangsúlymegoszlások összefüggéseinek eltérését tekintve) – mesterien ülteti át Kahlau: talán éppen az első hangzó egység (*ősz* – *in der*) kivételével rendszerint szerencsés metrikai megfeleléseket mutat, még a többé-kevésbé ütemfelező jellegű sorszerkezet is érvényesül, sőt a versszakok szótagszámszerkezete is viszonylag következetes: az első két (és ezzel együtt természetesen a visszatérő utolsó) szakasz képletéhez teljes mértékben igazodik (4–7–7–3), s a harmadikban is csak jelentéktelen mértékben tér el (5–4–4–3 helyett 4–3–4–3).

Weöres látens rímei (*galagonya – ruhája – ide-oda – galagonya – magába*) helyett a német szövegváltozatban egyértelműen testesebbek állnak (*Hagedornes – Stroh des Kornes – Hagedornes; Purpurkleid – Einsamkeit; ein – ein – Mädelein*). Ezáltal ezeken a pontokon külön támaszt, nyomatékokat kap a magyarénál különben visszafogottabb kettős metrum, s az így fokozottabb hanghatásnak köszönhetően némiképpen kompenzálódik a szél és a tűz itt hiányzó hangszimbolikája is. Kahlau egyéb többletei között figyelmet érdemel még lexikai-szemantikai síkon a ’bíborszínű ruha’ specifikáció és a ’leányka’ kicsinyítés, szintaktikai szinten pedig eltérésnek számít az ’egy leányka sír belőle (ti. a galagonyából)’ mint a „lánnyá válik, / sírni kezd” összevonása. Ez utóbbi szerkezeti változással németül egyébként ugyanúgy áthajlásos megoldás jön létre, mint a másik hasonló – szintén kevésbé dinamikus – megoldással: ’Ha szelek száguldanak a mag/szem szalmáján át...’

A két Weöres-fordítás tehát kissé eltérő megoldásokkal szolgál az alapjában hasonló jellegű (játékvers műfajú és zenei ihletésű) eredeti szövegek kezelésében. Az olasz fordító szorosan ragaszkodott a jelentésszerű képi sík egyes mozzanatainak lineáris menetéhez, s így csak másodlagos törekvése lehetett mindehhez a sokrétű hangzó világ megteremtése – ezáltal szükségszerű alkalmazkodások árán. A német fordító viszont valóban a zenei hangzás, illetve a vele összefüggő versforma felől közelítette meg a verset, s még így is meg tudta őrizni annak képi világát. A fokozott formai kihíváshoz mértén azonban mindkét – ha színvonalában nem is, de a megoldás sikerében némiképpen különböző – fordítói teljesítmény föltétlenül elismerést érdemel, különösen ilyen szinte lehetetlennek tűnő kísérlet esetében, hiszen köztudottan például-jelesen éppen Weöres Sándort szokás a magyar költészet eleve fordíthatatlannak tekintett szerzői közé sorolni.

Egyébként – általánosságban – szükségesnek tartom ezúton is megjegyezni, hogy a kíváncsnál még mindig jóval kisebb mértékben jelennek meg például kétnyelvű kiadások, pedig éppen a lírában (nyelvünk sajátos adottságai miatt különösen is) erre nagy szükség lenne. A műhelyfordítói válogatások közlésének megoldásában különösen vonzó, hogy nemcsak a kíváncs kétnyelvű kiadványok körét gazdagítják, hanem tanulságos keretet kínálnak különféle igényes fordítási verziók párhuzamos bemutatására is. Ez önmagában is kitűnően szolgálja az irodalom szervezettebb hungarológiai közvetítésének ügyét, ahol a nyelvtanulás és az esztétikum kiválóan összekapcsolható egy megbízható folyamat medrében: az irodalmi művek élvezetére fogékony nyelvtanuló ekként fokozatosan eljuthat az először fordításban megismert szövegtől – a párhuzamos (kétnyelvű) közvetítés kivételes lehetőségeket magában rejtő állomásán keresztül – az eredeti szöveg befogadásáig. Irodalmunk gazdag értékei – s velük nyelvünk művészi hajlékonysága – ugyanis mindaddig rejtve maradnak a más nyelvben és kultúrában felnőtt érdeklődő előtt, míg valóban hiteles és érzékletes módon nem találkozik legalább néhány kiemelkedő műalkotással: nyelvtudás nélkül először még adekvát művészi fordításban, illetve kellő nyelvi otthonosság híján párhuzamosan erre támaszkodva, majd pedig ideális esetben eredetiben olvasva.

A magyar irodalom rendkívül gazdag és igényes műfordítás-irodalmának és a különféle fordításokban tükröződő magyar irodalomnak a szembeállítását éppen a líra területén szolgál a legszembetűnőbb minőségi és mennyiségi aránytalanságokkal: abban a műnemben tehát, amelyben irodalmunk a legkimagaslóbb művészi teljesítményeket érte el, s amely a lehető legszorosabban kapcsolódik a nyelv közegéhez. Ugyanakkor tudomásul kell vennünk, hogy a magyar költészet erőteljes nyelvi telítettsége sajátosan magyar jelenség, s a külföldről mutatkozó szélesebb olvasói érdeklődés nyitottsága manapság különben is a prózának, illetve az epikának kedvez.

Éppen ezért (is) célszerű a fordításban tükröződő **nyelv–kultúra egységgel** kapcsolatos elvárásainkat még inkább átértelmezni: a tárgyalt német, illetve olasz viszonylatban teljesen eltérő nyelvi adottságok és a különösen ma alapvetően különböző verselési hagyomány elismerésével ekként tehát a fordítói megfeleltetés sikerének elsődleges kritériumrendszerét nem csupán az eredetiben kódolt poétikai értékek megőrzésének, átmentésének számonkérésében kell keresnünk, hanem sokkal inkább a célnyelvi kontextushoz igazodva abban, hogy az adott átültetés esztétikai értelemben az eredetivel költői színvonalában méltó tükörkép-e a maga német, illetve olasz változatában.

Vagyis egészen egyszerűen fogalmazva: az adott tartalom–forma egység legelemibb újraalkotásaként szép vers született-e a német, illetve az olasz költészet hagyományának értelmében? A tartalmi vagy formai hűség egyoldalú (ti. esetünkben szokványosan magyar kiindulású) pólust rögzítő aprólékos minősítési szempontjai helyett tehát voltaképpen a maga interlingvális és interkulturális mozgásterében, vagyis dinamikusabban kellene megragadnunk a versfordítást: tudván, hogy nyelvek és kultúrák művészi szintű párbeszédében szükségszerűen a pólusok között folyó kiegyenlítő közvetítésről van szó. E pólusok szembenállását a kontrasztív nyelvészet, illetve a komparatív kultúrakutatás persze mindenkor tanulságosan feltárhatja, s ha szükséges, kiélezheti, ám a fordító közvetítői tevékenységének éppen ezeket a korlátokat kell leküzdenie, ezeket a szembenállásokat kell elsimítania annak érdekében, hogy az áthidalást, az átjárhatóságot művészi szinten, alkotó módon – egy másik nyelv és kultúra közegében – megteremthesse.

Mindezt azért érdemes külön is hangsúlyozni, mert a magyarról történő irodalmi fordítással kapcsolatban korábban is – szinte mindig is – élt és újabban is igencsak tartja magát a nagy előszeretettel fenntartás nélkül hirdetett „fordíthatatlanság” mítosza. Noha számos gyakorló költő és fordító egybehangzó vélekedése szerint nincs tökéletes formaközpontú fordítás, az ideális – ám a maga teljességében elérhetetlen – célkitűzést mégis újra és újra megkísérlik megközelíteni mindazok, akik erre a lehetetlenséggel határos kihívásra válaszolva a vers átültetésére vállalkoznak. Mindenesetre a magyar költészet mai fordítói a vers formai kötöttségei közül többnyire éppen a zenei réteg jelentősebb redukciójával (különösen a ritmus és a rím szabadabb kezelésével) vélnek átmenthetőnek a gondolati-érzelmi világ és a képi sík viszonylagos megtartását.

Az „áthangszerelés” hiányosságai nyilvánvalóan annál föltűnőbbek, minél inkább az eredeti nyelv sajátos zeneiségére épül, illetve valóban előtérbe kerül a vers hangzásvilága, ha például az adott költeményt vagy kifejezetten ritmusélmény ihlette, vagy meghatározó módon szerephez jut benne a magyar verselés páratlanul hajlékony formai eszköztára, illetve nyelvünk zenei rétegének egy-egy sajátos hangszimbolikai tendenciája, hangkészletünk bizonyos kiegyensúlyozott arányainak érvényesülése (akár az időtartam, akár a hangrend stb. tekintetében).

Ugyanakkor mind a műélvező befogadónak, mind az elemző fordításkritikusnak számolnia kell a művészi fordítás szükségszerű ellentmondásával, hogy ti. az eredeti szöveghez viszonyítva a kívánatos hasonlóság és a kényszerű eltérés egyaránt jellemzi. Az áthangszerelés zenei hasonlatához visszatérve: a szerencsés fordítói megoldások esetében az átkódolt műalkotás valamiképpen fölismerhető marad, sőt veszteségei mellett még akár nyereségei is lehetnek, de szükségszerűen más hangzást kelt. A fordítások kritikai elemzéséből utólag remélhetőleg kitűnik, hogy még halványabb, homályosabb, opálosan tompább, esetleg torzultabb tükörképeiken is itt-ott átsüt az eredeti ihlet művészi zsenialitásának egyedisége. Ennek meggyőző élménye és vonzereje pedig arra is késztetheti a befogadót, hogy igyekezzék megismerni az eredeti művek varázsát, a magyar nyelvben testet öltött szépségét.

Irodalom

- Hankiss E. 1985. *Az irodalmi mű mint komplex modell*. Budapest: Magvető.
- Kenyeres Z. 1986. A Nyugat harmadik nemzedéke: Weöres Sándor. In: *A magyar irodalom története (1945–1975) II/1. A költészet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nagy L. J. 1998. Poésie musicale ou musique poétique? Sur les compositions S. Weöres – F. Sebő. In: *Revue d'Études Françaises, 3. Actes des Rencontres en l'honneur d'Iván Fónagy (Budapest), 3: 181-195*.
- Nagy L. J. 2003a. *A retorikus nyelvhasználat Weöres Sándor költészetében*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nagy L. J. 2003b. A chiazmus: szemiotikai vázlat. In: Petőfi S. J., Békési I., Vass L. (szerk.): *Szemiotikai szövegtan 15*. (Szeged: JGYF Kiadó) 81-90.
- Nagy L. J. 2004. *A retorikus nyelvhasználat Weöres Sándor költészetében*. Akadémiai doktori értekezés tézisei. Szeged.
- Pomogáts B. 1982. *Az újabb magyar irodalom (1945–1981)*. Budapest: Gondolat.
- Weöres S. 1970/2003. *A vers születése. Meditáció és vallomás (1939)*. In: *Egybegyűjtött írások*. Budapest: Magvető/Argumentum. I. 219-261.

Források

- Dal Zuffo, M. 1997. In: *Amore e libertà*. Roma: Lithos editrice. 297-299.
- Kahlau, H. 1987. In: *Ungarische Lyrik des zwanzigsten Jahrhunderts*. Hrsg. vom Verband der ungarischen Schriftsteller, Berlin: Aufbau. 198.
- Weöres S. 2003. Rongyszőnyeg, 14, 99. (1935) In: *Egybegyűjtött írások 1*. Budapest: Argumentum Kiadó. 348., 386.

MELLÉKLET

Weöres Sándor: Rongyszőnyeg – 14, 99

(14. Rózsa)

Rózsa, rózsá, rengeteg,
lányok, lepkék, fellegek,
lányok, lepkék, fellegek,
illanó könny, permeteg.

Lángoló menny, alkonyat,
csupa vér az ajakad,
csupa vér az ajakad,
ha csókollak, védj magad.

Minden árad, fut, remeg,
rádnéz, aztán ellebeg,
rádnéz, aztán ellebeg,
csak az Isten érti meg.

Messze libben a hajad,
nevetésed ittmarad,
nevetésed ittmarad,
mint kendőd a szék alatt.

Rózsa, rózsá, rengeteg,
lányok, lepkék, fellegek,
lányok, lepkék, fellegek,
illanó könny, permeteg.

(99. Galagonya)

Őszi éjjel
izzik a galagonya
izzik a galagonya
ruhája.
Zúg a túske,
szél szalad ide-oda,
reszket a galagonya
magába.
Hogyha a Hold rá
fátylat ereszt:
lánnyá válik,
sírni kezd.
Őszi éjjel
izzik a galagonya
izzik a galagonya
ruhája.

(Rose)

Rose, rose, fanno una legione,
ragazze, farfalle, nuvole,
ragazze, farfalle, nuvole,
lacrime volatili spruzzate.

Cielo in fiamma, tramonta,
son piene di sangue le tue labbra,
son piene di sangue le tue labbra,
Quando ti bacio, difendi te stessa.

Tutto cresce, corre, trepida,
ti guarda, e poi vola via,
ti guarda, poi vola via,
Solo Dio ne capisce qualcosa.

Lontani, i capelli si sollevano.
qui, rimane la risata tua,
qui, rimane la risata tua,
Come la tua sciarpa sotto la sedia.

Rose, rose, fanno una legione,
ragazze, farfalle, nuvole,
ragazze, farfalle, nuvole,
Lacrime volatili spruzzate.

(Marta Dal Zuffo)

(Hagedorn)

In der Herbstnacht
glühet des Hagedornes
glühet des Hagedornes
Purpurkleid.
Jagen Winde
über das Stroh des Kornes,
zittert des Hagedornes
Einsamkeit.
Hüllt ihn Mondscheins
Schleier ein,
weint aus ihm ein
Mägdelein.
In der Herbstnacht
glühet des Hagedornes
glühet des Hagedornes
Purpurkleid.

(Heinz Kahlau)

XII.

Kommunikációtudomány, metainformációs kutatások

Metainformációs vizsgálatok Petrőczy Éva költészetében

Bodnár Ildikó

1. Bevezetés

Az elmúlt évek során már foglalkoztam a költészet és a metainformációs elemek kapcsolatával, több költőnk, így Ady, Kosztolányi, Tóth Árpád, Babits, valamint Pilinszky János lírai életművében is tanulmányoztam a metainformációs igék megjelenését, változatos kifejezőeszközeit, használatának gyakoriságát (Bodnár 2004; Bodnár 2005).

Ez alkalommal a költészethez kapcsolódó metainformációt – azaz az információról szóló információt – Petrőczy Éva költészetében, konkrétabban a verseskötetekben megjelenő, általam metaszovegeknek nevezett egységeken vizsgálom. A költőnőről írott korábbi dolgozatomban – *Női lélek, női témák, női nyelvhasználat Petrőczy Éva költészetében* (Bodnár 2006) – melyben az alkalmazott nyelvészetben belül folytatott gender-kutatás részeként tanulmányoztam Petrőczy Éva líráját, figyelhettem föl nemcsak a versek tartalmára és képeire, hanem az egyes köteteknek a „külsőalakjára”, azaz borítójának, címlapjának a tervezésére, illusztrációira, valamint a költőnő „metaszövegeire” is. Feltűnt ugyanis, hogy Petrőczy Éva gyakran maga fogalmazza meg kötetei ún. fülszövegét, ill. a hátsó borítón szereplő, az adott kötetre vonatkozó sorokat – továbbá – főleg újabban, s a verseskötetek esetében talán kissé szokatlan módon, bennük előszót, jobban mondva *Előszó helyett* alcímmel e köteteket bevezető rövidebb-hosszabb írásokat találunk, melyek mindig szerves részei e verseskönyveknek.

Metaszövegnek, azaz elsődlegesen metainformációt hordozó szövegnek nevezem azt a szövegfajtát, amelyik a szűkebb értelemben vett költői, azaz versszövegeken kívül a verseskötetekben még felbukkan. Valamennyi költészetben az elsődlegesek maguk a költői üzenetet hordozó versszövegek. Ezek tehát nem metaszovegek. De már a verscímeknek is van metainformációs vonatkozásuk, hiszen az őket követő versek témájáról, ihlető körülményeiről, sokszor a műfajáról is tájékoztatnak. Metaszövegek felfogásomban továbbá a sokszor hiányos mondat formájában megjelenő alcímek és ajánlások, a verset követő, a műalkotás keletkezésére vonatkozó hely- és időmegjelölések, a mottók, valamint a kötetek elő- és utószavai, az ún. fül- és hátoldali tájékoztató szövegek, amennyiben ezek a szerzőtől származnak. Jelen tanulmányomban tehát ezeket a nagy rendszerességgel felbukkanó, a költői szövegeket kísérő szövegfajtákat tekintem át.

A kötetek metainformációs szövegeinek feldolgozásával kapcsolatos gondolatmenetem kialakításához nagymértékben hozzájárult az a tanulmány, amelyben Bańcerowski Janusz professzor úr elemezte a szókezdő metainformációs mondatokat. E tanulmányban megállapította többek között, hogy: „A szövegkezdő metainformációs mondatok általában információt továbbítanak a szöveg témájáról, az ezzel összefüggő idő- és térbeli szituációról, a tárgyalt események körülményeiről, arról, hogy milyen műfajhoz tartozik ..., elősegítik a kontaktusteremtést az adó és a vevő

között... Tájékoztatnak az adott mű céljáról, jellegéről,...feltűntethetik azokat a körülményeket is, amelyek hozzájárultak a mű létrejöttéhez” (Bańcerowski 2002).

Jelen tanulmányban – az időbeli és a terjedelmi korlátok miatt is – a felsorolt meta-információs elemek, szövegek közül a címekkel, alcímekkel, ajánlásokkal és mottókkal foglalkozom részletesebben, s egy-egy rövid elemzés keretében mutatom be mottó és versszöveg szoros kapcsolódását, valamint egy kiválasztott szerzői utószó meta-információs tartalmát. Úgy igyekszem a kutatásokat elvégezni, hogy munkámmal mind a meta-információs kutatásokhoz, mind Petrőczy Éva költészetének jobb megismeréséhez hozzájáruljak.

2. A címekről

A meta-információt közvetítő szövegek felsorolását a címekkel kezdem, mert ezek a legszorosabb tartozékai a verseknek; a művek említése főként általuk történik, a tartalomjegyzékekben is így leljük meg a keresett darabot. Ugyanakkor kissé el is különülnek a vers „testétől”.

A címek **szólhatnak a versek témájáról, ihletőjéről, netán a műfajáról**. Mindig van meta-információs vonatkozása az egyes **versek címének**, amennyiben a címben **műfaj-meghatározás** jelenik meg. A műfajnév szinte mindig jellemző tartalmú, jellegzetesen szerkesztett szövegekre utal. A műfaj megnevezésének „szövegkiváltó” használata igen produktív a köznap kommunikációban, ahol a szöveg hozzágondolható, rekonstruálható” (Jaguszti 2003:41). Az idézett szerző a művészi (és tudományos) szövegek kapcsán nem érzi ilyen erejűnek a műfaji meghatározásokat. Véleményem szerint a versolvasó esetében is történik egy bizonyos beállítódás, ha a mű címében műfaji meghatározással találkozunk.

Ami Petrőczy Éva címeinek egyik csoportját, a műfaji meghatározásokat is tartalmazó verscímekeket illeti, itt sokszor igen érdekes, egyéni nyelvi megoldásoknak lehetünk tanúi. A várakozásunkkal ugyanis sokszor élesen szembenálló szövegkörnyezetben, címbeli környezetben bukkan fel a műfaj megjelölése. Itt maga a műfaj szó is kissé tágabban értendő, nem korlátozódunk a szépirodalmi műfajok sorára. Mindannyian társítunk valamit a *mese*, *gyászdal*, *rekviem*, vagy éppen a *növényhatározó* szavakhoz. Annál meglepőbb hát az ilyen címek sora:

Esti mese a szükségalakásban; Mátrai előleg-sírvers; Rekviem, mátrai vackorral; Erotikus növényhatározó; Vallomás, eperrel.

További, más értelemben „beszélő” címek a következők: *Pataki virágének, Keserű Bálint nevére, Parafrázis, Séta bölcsőhelyem körül No. II., Emléksorok egy régi pécsi uszodára No. II.* Az utóbbi két verscím esetében a No. II. hozzátétele **meta-információ hordozója**, ez utal ugyanis arra, hogy egy-egy jól ismert Ady-, ill. Babits-verscímet kölcsönzött Petrőczy Éva, míg a *Születésnapomra* cím esetében a József Attilára való utalás „gyanúja” megalapozottá válik, amint a sorokat olvassuk: *„Bár volt afférom Szegeden, / Kegyelmezett az egyetem, lettem hát, s vagyok oktató, / toll és billentyű koptató...”*

3. Az alcímekről és az ajánlásokról

Az alcímek és az ajánlások, továbbá a következő fejezetben tárgyalandó mottók a címekhez hasonlóan elhagyhatatlan részei a verseknek. Az újabb kiadásokban, a gyűjteményes kötetekben és az antológiákban is ott szerepelnek. Ugyanúgy elkülönülnek a vers egészétől, ahogyan a cím is, de legalább olyan szoros is kötődésük a versekhez. Metainformációs szerepüket abban látom, hogy közvetlen vagy közvetett módon **utalnak a versek témájára**. (Másképp viszont maguk is **akár a kiindulását, akár a témáját is alkothatják az utánuk következő soroknak**.)

Petrőczy Éva költészetében viszonylag gyakran bukkanunk alcímekre: *Egy kiállítás margójára*; *Egy tizenötödik századi iniciáléra*; *A Kalevala témájára*; *Egy fénykép alá*. Ezek az alcímek a verset kiváltó élményt, ill. a versek témáját nevezik meg, s ilyen értelemben metainformációs elemek.

Más verseihez ajánlást ír Petrőczy Éva; az ajánlások a legtöbbször költő- és művésztársaknak szólnak. Az ajánlások mint **metainformációs szövegek** a bevezető sorokban idézett Bańcerowski-tanulmány értelmében leginkább **a mű létrejöttéhez hozzájáruló egyik körülményt** nevezik meg. S mivel a szerző valószínűleg annak tudatában fogalmazza meg sorait, hogy kinek ajánlja majd a darabot, versszerző szerepük igen fontos.

Petrőczy Éva ajánlásainak címzettje a leggyakrabban a költő indulásakor még élő Jékely Zoltán, de szól ajánlás Kormos Istvánnak, Nemes Nagy Ágnesnek is. A költőnőnek már halála után ajánlja a *Tizenegy hattyú* sorait, ez az ajánlás tehát nem véletlenül hangzik így: *Nemes Nagy Ágnesnek, odaát*. Már elhunyt művészeknek, szellemi társaknak ajánlott versek mellett (*A százszázados Kós Károlynak*; *Apáczai Csere János és társai emlékeztére*) szól ajánlás Petrőczy Éva közvetlen környezetének is, ilyen egyszerű szavakkal: *Szüleimnek* (a *Beszélő* című vers tizenegy sora fölött), *Nagyapának* (a *Végrendelet* című vershez kapcsolódóan), s ugyancsak tömören fogalmazva: *Szülővárosomnak*, *Pécsnek* (az *Elhagyva házat...* sorai előtt).

4. A versek keletkezési helyére, idejére történő utalások

A verseskötetek **metainformációs elemeinek** sorát bővítik – mint már említettük – mindazok az információk is, amelyek mint a versek előtt ajánlásoktól eltérően a **versek végén** a keletkezés helyére, idejére, esetleg alkalmára (külön-külön, ill. akár egyszerre is) vonatkozó adatokként jelennek meg.

Nézzünk néhány példát a versaláírások köréből: *1984. június*; *Sárospatak, Vöröstorony*; *Gelnhausen 1994. április*; *A magyar írók világtalálkozóján*; *A Békési Múzeum egyházművészeti kiállításán, 1996. augusztus*.

Ez a versnek **térben és időben** való elhelyezése rokon a szövegkezdő mondatok helyre és időre való utalásaival. Mint látható, a versírás alkalmá is megjelenhet a versek végén. Ezek a kiegészítő metainformációs adatok ugyancsak nem maradhatnak el a későbbi közlések során sem, ugyanakkor a vers szóbeli idézésekor, szavalásakor elmaradnak. A művekhez való kapcsolódásuk az elemzések során tudatosodik.

5. A mottókról

A mottó származhat korábbi évszázadok szerzőitől, s a hazaiak mellett számos esetben idegen alkotóktól is. A mottók lehetnek egy-két soros, de nem is ritkán ennél hosszabb verses vagy prózai idézetek is; egy vers esetében (*Girbegurba kocka Johann*

X-jének) a mottó hossza már-már eléri magának a rövid terjedelmű versnek a hosszát. Néhány mottó a rövidebbekből: „*Írjatok, nincs másban irgalom.*” (Cs. Szabó László); „*Ó, bár lehetnék kesztyű a kezén, Hogy az arcához érjek!*” (Shakespeare: *Rómeó és Júlia*), „*Holdvilágtul nem érik meg a szőlő.*” (Szenci Molnár Albert).

Ami a mottókat illeti, igen részletesen ír róluk, más vonatkozásban természetesen, Esterházy Péter munkássága kapcsán Wernitzer Julianna: „A „mottó” jelige, jelszó, jelmondat. Irodalmi mű élén... rendszerint ismert szerzőtől származó idézet.” (Wernitzer 1994: 29-30).

A mottók kapcsán **az idézőjel metainformációs szerepéről** szeretnék írni. Ritkábban ugyanis **metainformációs szerepet kaphat az írásmód, a helyesírás, sőt még az írásjelhasználat is.** Az idézőjel azt jelenti, hogy az információ mástól származik, hogy egy-egy gondolatot a költő más alkotótól vesz kölcsön. „Idézem, mert magamhoz közel állónak vélem, mert megtetszett, mert mondanivalóm van vele kapcsolatban” – mondhatná az idéző. A mottóul szolgáló idézetek írói szerzőnknek mintegy iránytűi, vagy ahogy *A hetedik angyal* kötet bevezetésében olvashatjuk: *vigyázó angyalai*: mindenek előtt Petróczi Kata Szidónia, Szenci Molnár Albert és Jékely Zoltán. A mottók egyfajta „magunkénak érzett” szövegek.

A mottókról fontosnak tartom megjegyezni, hogy bár ezeknek az eredetüket tekintve kétségtelenül „idegen szövegeknek” az alkalmazása valószínűleg mindig is jelen volt az irodalomban, a huszadik század végén az ún. intertextualitás, a posztmodern még inkább divatba hozta használatukat. „A XX. században az idézet, különösen az elbeszélő műfajokban, központi szerepet tölt be... Általánosságban minden szöveg más szövegek viszonylatában létezik. Ontológiai szempontból az irodalmi szöveg – szándéktalanul is – más irodalmi szövegeken keresztül határozza meg magát. Az idegen szövegekkel folytatott párbeszéd – esztétikai szempontból – szándékos kapcsolat-teremtés, szándékolt vonatkoztatás” (Wernitzer 1994: 12-13).

A mottók alkalmazása Petróczi Éva költészetében is tekinthető akár a posztmodern és az intertextualitás jegyének is. Nála azonban nyilvánvalóan nem irodalmi divatról van szó (azok követésénél sokkal öntörvényűbb, – saját szavaival – „piacérzékletlenebb”); utalásai, idézései szinte önvallomások, saját tájékozódási pontjairól, eszményeiről vall velük. S elsősorban a régi magyar irodalom- és művelődéstörténetből, Petróczi Kata Szidóniától, Sylvester Jánostól, Szenci Molnár Alberttől vagy Bod Pétertől való idézetek formájában már a hetvenes évek végén, nyolcvanas évek elején jelen vannak, olyankor tehát, amikor a posztmodern talán még fel sem bukkant az irodalmi láthatáron.

A mottók esetében az idézett szerzővel való lelki rokonság rendkívül fontos, éppen **ez jelentheti az információt meghaladó pluszt, a metainformációt.** Petróczi Éva mindig igen komolyan veszi, kitől, milyen gondolatot ragad meg, s nagyon tudatos, bonyolult utalások hálózatát alkotja meg a kiválasztott mottó és saját versvilága között.

6. Mottó és vers együttes létezése – *A 151. zsoltár* elemzése

A következő versben a költő főbb tájékozódási pontját jelentő nagy elődnek, Szenci Molnár Albertnek a sorai szolgáltatják a mottót. Nem *A 151. zsoltár* azonban az egyetlen vers, amelynek Szencitől választott mottója van; a következő művek

ugyancsak egy-egy Szenci Molnár Albert-idézetet, zsoltár-, ill. naplórészletet tartalmaznak: *A patak éneke*, *Köszönet*, *Pataki virágének*, *Ezredvégi vers*, *Girbegurba kocka Johann X-jének*.

Nemcsak egy-egy vers, de a teljes *Szőlő, holdfénynél* című kötet is Szenci Molnár ihletében fogant, ahogy a kötet **metainformációban gazdag** utószava is tanúsítja: „Mert az mint az deákok szólnak: *Lunae radiis non maturescit botrus*, az holdvilágtul nem érik meg az szőlő... azonképpen én is igen lassu serénséggel készíthetem el ez könyvbéli gyümölcsöket a szükségnek terhe alatt...” 1621-es *Imádságos Könyvecskéje* ajánlásában írta a fenti sorokat versszerző éveim állandó társa, Szenci Molnár Albert. Pontosabban én sem jellemezhetném újabb verseimet. Bizony, többnyire „holdvilágnál”, azaz, nem éppen vers-termő körülmények között jöttek létre...”

Az elemzendő vers a *Hárfakalitka* című kötetben jelent meg először:

A 151. zsoltár

1613. november 1. Ez nap látta házam népe

fiamnak, Jánosnak két alsó fogait...

November 21. Fiamnak két felső fogai nőni kezdtének...

1614. március 10. Láttatott fiamnak ötödik foga jobb felől...

Április 3...Elválasztatott fiunk.”

(Részletek Szenci Molnár Albert naplójából)

Zsoltár ez is,
ez a szüksézávú
tejfog-leltár:
a százötvenegyedik.

Tudjuk mi mind,
megváltó kanál-koccanásra
lesők, hogy nincs
ezidőtájt a teremtésben
nagyobb örömünk, mint ama
végre! – „láttatott”,
s hogy szóra méltó
minden gond,
ha emberi.

Csak így tudhatunk
A halálnak ellenemondani.

Szenci Molnár Albert naplójából való a mottóul is szolgáló idézet. Szenci Molnár volt a Biblia zsoltárainak magyar versekként való visszaadója; a szótár- és nyelvtaníró tehetséges költő is volt. A zsoltárfordításokat a református világ ma is jól ismeri, istentiszteletein énekli. Az irodalomtörténet számos tartja a legfontosabb tényeket, azt, hogy Szenci előtt a Theodor Béza- és Clément Marot-féle francia fordításai, továbbá a

Lobwasser-féle német változat lebegtek, s hogy a 150 zsoltárt 130 különböző formában fordította le.

Ez a cím: *A 151. zsoltár*, benne a *zsoltár* szóval műfaj-meghatározásként, metainformációs elemként szerepel. Mivel Petrőczy Éva a konkrét napló-beli idézethez, s így Szenci Molnár Alberthez kapcsolja a *zsoltár* szót, nagyon találóan adja neki *A 151. zsoltár* címet. A 150 Biblia-beli *zsoltár* után ez csakis a 151. *zsoltár* lehet. *A 151. zsoltár* cím azonban pedig egyszerre vonatkozik a Szenci által írottakra, s a költő versére, amely a legszorosabban kötődik az idézet szavaihoz.

Szenci Molnár Albert a maga 1613 végén, 1614 elején tett bejegyzéseiben azt örökíti meg, hogyan bújtak elő sorra János nevű fiának első fogacskái. Ezek a mondatok a költőben erős visszhangot keltettek, s nyomukban emelkedett sorokat olvashatunk, egy olyan huszadik századi költőét, aki négy gyermek édesanyja már e vers megírása idején. A naplóból idézett, s egymás mellé állított sorok olyasfajta gondolatpárhuzamot képviselnek, amilyenek a *zsoltárszövegeket* is jellemzik. De a formánál nem kevésbé fontos a tartalom. Örömteli esemény megörökítése a négy, egymást követő időpontokban tett feljegyzés. Mindenki, aki átélte már kisgyermeké cseperedését, tanúja lehetett a fogacskák megjelenésének. De ebben a versben ennél is több van: olyan valaki szólal itt meg, aki a gyerekek gondjai mellett a világ gondjait is a vállára veszi, ha kell. Különösen érdekes a műben a hétköznapiak és az emelkedettnek az egymásba játsása; rokon ez a jelenség azzal a címek kapcsán már jelzett kettősséggel, amit például a *Rekviem, mátrai vackorral* is képviselt: *zsoltár – tejfog-leltár; megváltó kanál-koccanásra lesők*. Majd a hang a választékos szókinsznek köszönhetően teljes egészében ünnepélyesre vált: *ezidőtájt, teremtés, ama – végre! – „láttatott”, szóra méltó, a halálnak ellenemondani*. Itt is nagy az írásjel metainformációs szerepe: az idézőjelek közé tett „*láttatott*” szenvedő igeragozású alak egyértelműen a szónak a mottó soraiból való átvételére utal.

A költemény indításában két visszautaló szerepű mutató névmás van, s bár a szövegkezdő metainformációs elemek sorában az *Ez e cikk*-féle indulás éppen előre szokott mutatni. („A szövegkezdő metainformációs mondatokban első elemként gyakran fordul elő az *ez* mutató névmás használata is...” Bańcerowski 2002: 427). Itt az előbb idézett napló soraira történik a visszautalás: „Zsoltár **ez** is, / **ez** a szükséavú / tejfog-leltár: /a százötvenegyedik”. A következő rész **mi** névmása viszont valóban előre, s ugyanakkor a szövegből ki is utal: valamennyi szülő közös örömét idézi fel, akik számára a legnagyobb események egyike „*ezidőtájt*” a kibújó fogacskáknak a kiskanálhoz való odakoccanása. A több értelmet is hordozó *megváltó* szó itt jelzőként kapcsolódik a *kanál-koccanások* említéséhez, egy képbe vonva, egymásba játszátva, majd biblikus magasságba emelve a hétköznapi.

Himnikus emelkedettséget érzünk a befejezésben, valamint megfogalmazódik az a „tanulság” is, hogy a halálnak csak utódaink – a gyermekeink – révén tudhatunk (és tudunk is) „ellenemondani”.

„...Szóra méltó
minden gond,
ha emberi.
Csak így tudhatunk
A halálnak ellenemondani.”

7. Információ és metainformáció a hetedik kötet szerzői utószavából

Elhagyva a rövid fülszövegek és a hosszabb előszavak metainformációs elemzését, az alábbiakban egy, a könyvháton olvasható szerzői szöveg két részletének a felvillantásával szólok erről a metaszöveg-fajtáról, ill. információ és metainformáció egymáshoz kapcsolódásáról.

„VALLOMÁS, EPERREL „Téli születésű” könyvhöz első pillantásra talán nem illő címmel indítom útjára hetedik verseskötetemet. Mégis ragaszkodom a furcsa címadáshoz, amelynek két oka van.”

Az indulásban metainformációs elemek mutatkoznak nagyobb számban:

1. A cím a könyvborítón olvasható, s igen szép az azt illusztráló – Barabás Márton készítette – epret ábrázoló rajz is. Itt szándékos a **cím megisméltése** s azonnali szembeállítás a kötet megjelenésének időpontjával. A cím **műfajra utal**: vallomás, s ez maga is metainformáció. (Érdekes és szokatlan a címben a megszorító szerepű nem egyeztetett jelző.)

2. További metainformáció a **kötet megjelenésének időpontja**. A **kötet megjelenésének** leginkább csak a szerzők által ismert **időpontja** a későbbiekben szinte teljesen lényegtelen információ lenne, ám itt fontos az, hogy a könyvvel a karácsonyi könyvvásáron találkozók legelső **olvasók is értsék**, honnan e cím. Metainformáció az olvasó szempontjaira való gondolás. (Magának az Olvasónak az említése – így, nagy kezdőbetűvel, a kapcsolatteremtés metainformációs elemét hordozva – néhány sorral lejjebb található.)

3. Metainformációs operátor az első mondat *talán* módosítószava.

4. Kiderül a sorokból, információ és metainformáció is, hogy a költőnő **hetedik kötetéről** van szó, ami azért igen érdekes, mert ha valaki véletlenül nem találkozott volna Petróczi Éva munkáival, alakjára nézve akár első kötetnek, egy induló költői pálya legelső darabjának is tarthatná, ill. az illusztráció alapján akár gyermekvers-kötetnek is, bár ezzel a lehetőséggel ellentétében áll az **elvont cím**.

5. Metainformációs erővel bír az utolsó mondat *ragaszkodom* igéje és *címadás* szava is. A költőnő számára fontos dologról van szó, amit az ellentmondás feloldása érdekében sem változtatna meg, bár önmaga is furcsának minősíti címadását.

6. Megelőlegezi a mondat azt is, hogy a szerzőnek rögtön **két magyarázata** is lesz majd a szokatlan címre, illetve a cím és a megjelenés időpontja közötti ellentmondásra.

Folytatva az utószó olvasását, több dolgot is megtudunk Petróczi Éva gyermekkoráról, a nagymama gondoskodó szeretetéről, aki az első epreket hozza minden év koranyarán a kisunokának; ez a leírás a kötet első fejezetének több darabjához is kulcsot ad. Metaforák sorozatában látjuk viszont az epret a verssorokban („*Epertegnap*”, „*eprek keserű szíve*”, „*Jókedved epermezeje*”), de hogy igazán értsük őket, szükség van

az utószónyújtotta ezen információkra. Önvallomás, önjellemzés, s az 50-es évek néhez világának a felvillantása is benne van e prózában írott sorokban.

Az „*eper-pillanatok*” felidézésével (ismét egy gyönyörű metafora, ezúttal az utószóból) egészül ki a kötet a további fejezetekben. A költő szeretné megosztani Olvasójával élete legboldogabb pillanatait is, ezek az említett eper-pillanatok (*Gyermekkoromba...*, *Ház-szentelő*, *szőlővel*, *Átváltozás*). S milyen gyönyörű kép ez is, a kis írás legvégén: a könyvet kézbe vevőkkel, a verseit elfogadó Olvasókkal „egy tányérból eprészik” a költő!

Milyen képek beszélnek itt a boldogságról? A melegítő „*pümkösdirózsa-reményé*”, amelyet azonban az utolsó részben azért be-befelhez a szomorúság... Igaz, az utószóban is ott volt a *többnyire*, ez a megszorítást kifejező határozószó.

A befejező részben metainformációként **a versek keletkezésének, megírásának az idejéről** – 1997-99 – is tudomást szerzünk. A metainformációs struktúrák sorát a közelre mutató *ez* névmás (*ebben* ragos alakban), a verseskötetre utaló *könyv* hiperoníma fordulnak elő.

„*Ebben a kis könyvben az 1997-99 közötti időszak „eper-pillanatait”, azaz többnyire örömeit szeretném megosztani az Olvasóval...Hadd kínáljak kóstolót azokból az ízekből, melyek sokféle éhségemet csillapították, sokféle hiányérzetemet elcsitították.*”

Része lehet még a köteteknek – metainformációt hordozóan –a megjelenést **támogatók** névsora, a **köszönetnyilvánítás** is (Gyurgyák 2003: 467). Ezzel a költő utóbbi köteteiben találkozunk, a *Vallomás*, *eperrel* című kötetnek például a 71-72. oldalán.

8. Befejezés

Már amikor Bańcerowski Janusz többször is idézett tanulmányát a szövegkezdő metainformációs mondatokról először olvastam, vetődött fel bennem a gondolat, hogy korlátozhatók-e ezek a mondatok a tudományos szövegekre. Petrőczy Éva köteteiben elmélyülve pedig egyre inkább úgy gondoltam, hogy metainformációs elemzések nemcsak kisebb egységekhez, hanem teljes kötetekhez is kapcsolódhatnak.

Bár nem minden költőre jellemző, de Petrőczy Éva köteteire mindenképpen, hogy a fülszövegekben, az ajánlásokban, a kötetekhez írott előszavakban, a hátsó borítók „utószavaiban” a költő **részben információkat**, **részben** pedig az adott kötetekre vonatkozó **metainformációkat** nyújt olvasóinak. A kétféle információ szétválasztása természetesen nem mindig egyszerű feladat, s előfordulhat, hogy a tanulmány szerzője téved egy-egy adat értékelésében. A metainformáció semmiképpen nem kisebb értékű, hanem igen fontos, az eligazodást, a teljesebb megértést segítő információ, aminek a kutatása megéri a fáradságot.

Irodalom

- Bańcerowski, J. 2002. A szövegkezdő metainformációs mondatok struktúrájáról és funkciójáról. *Magyar Nyelvőr* 4. 424-425.
- Bodnár I. 2004. A metainformációs igék vizsgálata Pilinszky János lírájában. In: Lévai Béla (szerk.) *Alapinformáció és metainformáció*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 145-157.
- Bodnár I. 2005. Metainformációs igék a költészetben. In: Simigné, Fenyő S. – Bodnár I. (szerk.) *Sokszínű nyelvészet*. Miskolc: Passzer 2000Kft. 49-60.
- Bodnár I. 2006. Női lélek, női témák, női nyelvhasználat Petrőczy Éva költészetében. In: Kegyesné Szekeres E. – Simigné Fenyő S. (szerk.) *Sokszínű nyelvészet – Alkalmazott nyelvészeti gender-kutatás*. Miskolc: Passzer 2000Kft. 149-164.
- Gyurgyák J. 2003. *Szerkesztők és szerzők kézikönyve*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Jagusztin L. 2003. A műfajnevek (meta)információs többszörössége (relativitása). In: Lévai Béla (szerk.) *Információ és metainformáció*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 41.
- Wernitzer Julianna 1994. *Idézetvilág, avagy Eszterházy Péter, a Don Quijote szerzője*. Pécs – Budapest: Jelenkor Kiadó – Szépirodalmi Kiadó.

A nyelv és a térképi nyelv kapcsolata, optimális kódolás

Tokaji Ildikó

Az ember az állatvilágból való kiemelkedése óta alkalmazta azokat a kommunikációs eszközöket és viszonyokat, amelyekre a kapcsolattartáshoz szüksége volt. Az élőlények közül egyedülálló módon megteremtette az információkódolás legmagasabb szintű módját, a beszédet, és az információtárolás egyre tökéletesebb eszközeit: a rajzot, az írást, a *térképet*, a nyomtatást, és a digitális adatrögzítést. A társadalmi együttélést különféle vizuális jelek irányítják, melyek szerepe egyre fontosabbá válik. A képi kommunikáció *Gombrich* megállapítása szerint olyan közlésekre alkalmas, amelyek egyedül így kódolhatók.

A kartográfiai információ és kartográfiai kommunikáció fogalmak a hatvanas évek végétől egyre gyakrabban tűnnek fel a térképészeti szakirodalomban. A szakmai közvélemény számára az áttörést a Nemzetközi Térképészeti Társulás Delhiben rendezett konferenciáján elhangzott előadás jelentette 1968-ban. Ebben a cseh Kolacny rendkívül tömören és szemléletesen fejtette ki: „a kartográfia kommunikációs tudományág” (Klinghammer, Pápai, Török 1995:183).

1. A térkép mint kommunikációs eszköz

Buda Béla után: (1994:9) „...kommunikáció minden, amelyben információ továbbítása történik, függetlenül attól, hogy az információ milyen jelekben vagy a jelek milyen rendszerében, kódjában fejeződik ki.” A vizuális kommunikációba sorolható az emberi környezet vizuális kódban folyó minden nem verbális jelzése. Az információ átviteléhez minden esetben valamilyen közegre, jelre, kódra van szükség, amelyet értelmezése folyamán dekódolással fejtünk meg. A közlemény lehet valamilyen képzőművészeti alkotás, épület, városkép, térkép, de akár film stb. A lényeg az, hogy a dekódolás vizuális észleléssel kezdődik, majd a vizuális felismerés kódjával (un. ikonikus kóddal) történő dekódolással folytatódik.

2. A térkép fogalma és a térképi ábrázolás sajátosságai

A *térképről* többféle fogalmi meghatározás létezik. Az „Új (vagy elméleti) kartográfia szerint, - melynek magyarországi fontos képviselője Klinghammer István: „a térkép a valóságról alkotott és térhez kötött információk szerkezeti modellje.” (1999: 42).

A térképi tartalom lekicsinyítése (csökkentése) valamilyen, a kommunikációs cél által meghatározott **méretarány** alapján történik. Ennek a kisebbsítésnek azonban a térkép tartalmát komolyan befolyásoló következményei vannak. A szerkesztés folyamán az irreleváns információkat elhagyjuk, a szemantikailag kötelezőket megőrizzük, a különleges közlendőket kiemeljük. Ezt a válogatást a térképészetben *generalizálás*-nak nevezzük. Segítségével a térképen a valóságot egy szűrőn keresztül ábrázoljuk, vagyis a megjelenítés érdekében a térképi információk közül ki kell választani azt az elégséges információmennyiséget, amely a valósághoz legjobban hasonlító képet

nyújtja, és amelyet egy adott térképfajtan (mint közvetítőcsatornán) optimális kódolás mellett megfelelően lehet ábrázolni.

A generalizálást hét alapelv segítségével hajtják végre:

1. Egyszerűsítés-felesleges kis részletek elsimítása
2. Nagyobbítás-métezen felüli ábrázolás
3. Eltolás(vagyis az eredeti helytől távolabb történő ábrázolás)
4. Összevonás (több térképi elem rajzi összevonása)
5. Kiválasztás-legjellegzetesebb forma
6. Tipizálás-több objektumot jelekkel fogunk össze
7. Hangsúlyozás - hasonló objektumok közül a jellemzőbbeket kiemelten (esetleg nagyobb méretben) jelöljük

3. A térképi információ adekvát jellegének biztosítása, kódolás, dekódolás

A kódolást több célból lehet végrehajtani. Egyrészt olyan formába kell hozni a közleményt, hogy az adott csatornán átvihető legyen, másrészt ezt úgy kell végrehajtani, hogy az üzenet minél érthetőbben, teljesebben, vagyis minél kevesebb veszteséggel jusson el a csatorna másik végébe. A kód típusait meghatározzák az alkalmazott kommunikációs csatornák, jelen esetben az adott térkép stílusa.

A térkép akkor lenne képes eszményi mennyiségű információt közölni, ha a közvetítő csatorna (a térkép) kimeneteli oldalán mindig azt az információt kapnánk meg, amely a másik oldalán belépett, azaz a belépő **térképra**znak a kimenetelnél mindig egy **adekvát térmodell** felelne meg. Másképpen fogalmazva egy rosszul szerkesztett térképnél a kilépő jel nem felel meg mindig a belépő jelnek, hamis jelek keverednek az igaziak közé. Ez bizonytalanná teszi a térképolvasást, hiszen az asszociációk nagy része képi jellegű, ezért verbalizálásuk nem egyszerű. A térkép szerkesztése szempontjából meghatározó jelentőségű, hogy kinek és milyen jellegű információt kívánunk közvetíteni.

3.1. Kód-e a térképi nyelv?

Nem lehet a térképi nyelvet *csak* kódként szemlélni. Ahhoz, hogy egy információ térképen tárolható legyen, kódolni kell, vagyis a térképészetben a már említett **generalizálás**nak nevezett átalakításnak kell alávetni. Ezen kívül a verbális kiegészítéseket, a magyarázatokat és a földrajzi neveket is el kell helyezni, részben szintén kódolva (pl. rövidítve, mozaikszóval), és úgy, hogy egyértelmű legyen, mire vonatkoznak. E szerint a térkép az üzenet különböző részeit eltérő kódoláson keresztül juttatja a térképolvasóhoz. A mondanivaló értelme a dekódolás, a rekonstrukció folyamán részben verbális, részben képi kódokban történik meg.

3.2. Az optimális kódolás, a generalizáció jelentősége

A kódolás egyik legfontosabb követelménye a dekódolhatóság, vagyis a térkép esetén a jelek helyes értelmezése. Ennek feltétele, hogy a térképi nyelv kódjai, az egyezményes jelek, színek, pontok, vonalak (stb.) egyértelműek, jól olvashatók, egymástól megkülönböztethetők legyenek.

Már Ptolemaiosz foglalkozott azzal a gondolattal, hogy el kell kerülni a térkép túlterhelését, vagyis az optimális információsűrűségekre kell törekedni. A shannoni tétel

szerint egy meghatározott kódábécé esetén egy és csakis egy olyan ábrázolási mód van, amely adott mennyiségű információt a lehető legkevesebb jellel fejez ki. Ha az üzenetet a kelleténél bonyolultabb, vagy összetettebb jellel fejezzük ki, redundánssá válik. A térképi ábrázolásról több hiedelem is kering. Az egyik, hogy a térképnek minden információt kellene ábrázolnia a térrel kapcsolatban, nem pedig egy önkényesen kiválasztott információmennyiséget. Ez azonban a kisebbités következményei miatt lehetetlen, valamint a „minden” ábrázolása még az eredeti méretben sem lenne lehetséges! A térképi ábrázolás egyidejűleg több kódot alkalmaz, képolvasással fejtjük meg, amit így érdemes, verbálisan pedig azt, amit csak úgy lehetséges. A kettő együttes értelmezése maga az interpretáció, amelynek szintén több megközelítése van. Kognitív képességeink lehetővé teszik, hogy a térképről jövő információt összehasonlítsuk a hosszú távú memóriánkban tárolt sémákkal.

3.3. Kognitív térkép és a téri analízis

A kognitivisták felfogás szerint a kognitív tevékenység célja a világról alkotott reprezentáció (térmodell) felépítése és kiegészítése az adott (térhez kötött) új információkkal, valamint következtetések levonása azokról. Az egyik fontos szempont, hogy a kapott információ helytálló legyen. Az információ akkor helytálló, ha megfelelő módon, megfelelő arányokban érzékelteti, vagyis ábrázolja a bemutatásra szánt jelenségeket, azok térbeni elhelyezkedését, mennyiségi és minőségi viszonyait. A látottak alapján leszűrhető, a jelek közvetítette információ tehát legyen releváns és egyértelmű. A kognitív térképünk is egy belső mentális, gondolati nyelven fogalmazódik meg. A mentális nyelvnek számos előnye van. A mentális képességeink jobban lefedik a környezet formáit, jelenségeit, a nyelvek viszont eltérően reprezentálják a világot. A kognitív térkép elméletet kísérletekkel is bizonyították. A téri kifejezések valamilyen referenciakeretben kontextushoz kötve a nézőponttól függő információt képesek szolgáltatni a szituációnak megfelelő térviszonyokról. „A szemléletbeli különbséget az eltérő kognitív szintek alapján is magyarázhatjuk. A térkategória fejlődépszichológiából ismert leírásához hasonlóan a topográfiai térkép az adott helyen való létezés tapasztalati szemléletének (being in place), a tematikus térkép a magasabbrendű, konstruált tér megalkotásának (knowing about space) felel meg” (Klinghammer 1999: 76).

4. A térkép jelnyelvének elemei

Morris (1938) elmélete szerint a kommunikáció három részre bontható, a **szintaktikára**, amely a jelek közötti viszonyt foglalkozik, (vagyis a nyelvtannal), **szemantikára**, amely a jel és az általa jelzett valóság viszonyát tárgyalja, és végül a **pragmatikára**, amely a közlő személyek viszonyának szabályszerűségeivel foglalkozik. A nyelveket szerkezeti típusuk szerint is osztályozzák, csakúgy, mint a térkép nyelvét, amely szerkezetét ikonikus jelek, színek, pontok, vonalak, felületi struktúrák alkotják. Az állandónak tűnő térképnyelv sem egységes, számtalan variációban fordul elő. Egy alaptérkép átszerkesztésével különböző jeleket alkalmazva ugyanis sok variációt (tematikus térképet) tudunk létrehozni. Mindenesetre fő szerepet játszik az asszociáció, a jelek jelentésének kontextusban való elemzése. A jelnyelv, valamint a térképi nyelv jelei a legtöbb esetben szoros kapcsolatban állnak az ábrázolni kívánt tereptárggyal. A jelek többsége ideogrammatikus, vagyis egyetlen „szót” egyetlen jellel ábrázolunk, de változtatva, kiegészítve többletjelentést kaphat. Ezáltal a térképi nyelv információ-tartal-

ma jóval gazdagabb, mint a természetes nyelveké (egy jellel ugyanis számtalan szót kiválthatunk). A térképi jelek a kognitív tartományokra épülnek. A térkép nyelvi kifejezései – a jelek – a figyelmet a jelöltre irányítják, oly módon, hogy a nagyobb egységek, például a *domborzat* magukban képesek hordozni egy rokonsági hálózatot, mint például a következőket: *síkság, dombság, hegyvidék* stb.

5. Jelentéstöbbség kifejezése szimbólummal

A szemiotika megfogalmazása szerint a szimbólum önkényes. Éppen ez az önkényessége teszi alkalmassá a többségtüntetéssel való feltöltésre. Jól érzékelhető példa erre a már említett, az iskolai földrajzi térképeken településjelként alkalmazott koncentrikus kör. Tulajdonképpen csak egészen kevés változtatásra van szükség ahhoz, hogy a természetben nem létező, (de az emberek számára fontos) minőségi, vagy (és) mennyiségi felosztást ábrázoljanak a körök méretének, vonalvastagságának és színének változtatásával (nagyobb lélekszám, közigazgatási szerep stb.).



BUDAPEST

A jelek változatosságát tovább bővíti, hogy egészen más jelek alkalmazására van szükség a néprajzi, a gazdasági, a vízrajzi stb. térképeken. Nagyon sok esetben a térképszerkesztő alkot a térképfajtaéhoz illő speciális jeleket. A földrajzi térképeken alkalmazott jeleknek az érthetőséget, az egyszerűséget kell biztosítaniuk, de jó, ha hasonlítanak a többi térkép jeleihez.

Az **alaprajzi jelek**nél a jel és a jelöllet között szoros, lényegi kapcsolat áll fenn. Ez a jel általában a funkciót jelöli, de megjelenésében lényegesen eltér a valódi tárgytól, esetleg csak a körvonala emlékeztet a valóságra.

A **meghatározott alakú**, ikonikus, vagy szimbolikus jelek tulajdonképpen önkényesek, abban az esetben alkalmazzák, amikor a jelöltnél nincs alaprajza, vagy amikor az ábrázolt jelenség kis mérete miatt a térkép méretarányában nem ábrázolható. (A térkép méretarányának kisebbedésével változhat, hogy melyik jel melyik csoportba tartozik, vagyis, hogy egyes jelek átkerülnek az alaprajzi csoportból a meghatározott alakú jelekhez.)

A **magyarázó jelek**hez tartoznak a jelek különféle kiegészítései, a számok, a földrajzi nevek és köznevek.

A tematikus térképek egyik legfontosabb információközlő eleme a jel mellett a kartogram, a diagram. A mennyiségi, minőségi, értékbeli különbségeket, valamint a fontossági sorrendet az alak, a dőlésszög, a tele és hiányos ábrák segítségével lehet érzékelteni. A pontdiagram segítségével lehet egy mennyiségi érték területi elterjedését érzékelteni. Ezek legfőbb alkalmazási területe a gazdasági és statisztikai információkat tartalmazó térkép.

A divatos felfogás szerint az emberi megismerés hasonló a digitális számítógép kódolási folyamatához, és a következő módon kapcsolódik a szimbólum fogalmához:

1. A térképjelek (szimbólumok) többszörös átkódolásán keresztül történik a megismerés folyamata

2. Az emberi információfeldolgozás gépiesen, általában egy dologra koncentrálni megy végbe
3. A térkép interpretálásának eredményét mentális, vagy verbális nyelvre fordítjuk le.
4. A látvány feldolgozásban a rövidtávú emlékezettel együtt működnek a nagy teljesítményű háttértárak, melyekben a korábbi ismereteink raktározódnak. Ily módon az aktivált meglevő tudások és a térkép közvetítette beérkező új ismeretekből épül fel az aktuális térmodell.

6. Összegzés

Emberi képesség a fantázia, amely lehetővé teszi, hogy képzeletbeli szituációk részévé váljunk. A térkép és kódjai észlelésekor (térképolvasáskor) a képzeletünk segítségével reprezentációk alakulnak ki agyunkban a beérkező ingerekből. A reprezentációkat tulajdonképpen úgy értelmezhetjük, hogy megállapításokat végzünk, a látvány alapján összegezzük az élményt, majd összehasonlítjuk a „raktáron lévő készlettel”. Ehhez azonban először átalakítást végzünk - a térképi jel mintájához hasonló mintázattá alakítjuk az elraktározott élményt, hogy összehasonlítható legyen. A térkép kódrendszerének megfelelő alkalmazása, valamint a generalizálás szabályainak helyes végrehajtása esetén a térképinterpretálás folyamán a mentális térképünk szimbólumrendszerébe építve építjük fel a térmodellt.

Irodalom:

- Buda B. 1994. *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Budapest: Animula.
- Klinghammer I. 1999. *A kartográfia kialakulása napjainkig*. Budapest: kézirat.
- Klinghammer I. – Pápay G. – Török Zs. 1995. *A kartográfiatörténet*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Morris, Ch. W. 1975. A jelelmélet megalapozása. A jelelmélet alapfogalmai. Horányi Özséb és Szépe György (szerk.). *A jel tudománya*. Budapest: Gondolat. 43–105.

XIII. Interkulturális kommunikáció

„Aki meghajol, azt sohasem ütik arcul”¹

절하고 뺨 맞는 일 없다²

Balázs József Attila

1. Bevezetés

Fölmérések szerint a kommunikációnak csak 35%-a valósul meg nyelvi eszközökkel: a maradék 65% gesztusokkal, mozdulatokkal történik. A kultúrák többségében 100–200 gesztust használnak. A gesztus fogalom határait nem könnyű kijelölnünk³. Azt tekintjük gesztusnak, ami a kommunikáció során a beszélő mondanivalóját teszi érthetőbbé; nem tartoznak ide a helyváltoztatások, az, ha beszélgetőtársunk önkéntelenül megérinti a kezét vagy elpityeredik. „A testmozgások szorosan együttműködnek a verbális kóddal, és vele együtt koherens egységet alkotnak: megismételhetik, kiemelhetik, precízebbé tehetik az egyes szavakat, kifejezéseket, gazdagíthatják az információs síkot, megerősíthetik vagy gyengíthetik a szóhatást, módosíthatják a szavak jelentését, illetve ellent is mondhatnak azoknak” (Bańcerowski, J. 1996: 188).

2. A meghajlások fajtái

A koreai tiszteleti nyelvről magyarul már számos cikk látott napvilágot, ezért most a meghajlást⁴ vesszük szemügyre: a magyar és a koreai meghajlási szokásokat vetjük össze egymással (néha japán és kínai, továbbá tágabb összefüggésben európai) megfelelőikkel, s azt is megvizsgáljuk, milyen egyéb mozdulatokkal, viselkedési normákkal járhat együtt.

A dzsol (절 [cəl]) jelentése ’meghajlás’, azonban szélesebb használati köre magába foglalja a tiszteleti formákat⁵, a mindennapi etikettet, az ültetési rendet – egyszóval embertársainkhoz fűződő összes kapcsolatainkat. Távol-Keleten a meghajlás a min-

¹ Hálas köszönetemet fejezem ki Kovács Emesének, Lautner Péternek és Osváth Gábornak baráti segítségükért.

² Koreai közmondás [cəl.ha.go pʻjam man.nʌn il əpʰ.tta]. A koreai kiejtést az IPA, a japánt Hepburn átírásában adjuk meg.

³ Az ÉKsz. meglepően szűkre szabott definíciója szerint ’taglejtés, kifejező kézmozdulat’ (443). „A magyar nyelvhasználat a latinból átvett *gesztus* szót használja ’az emberi test mozgásos megnyilatkozásai’ értelmében, tehát e hosszú, nehézkes jelzős és birtokos szerkezet helyett ugyanilyen széles értelmében használjuk a gesztus fogalmát – gesztusnak véve egy arckifejezést vagy testtartást éppen úgy, mint az ismert katonás karlendítő köszöntéseket” (Hoppál 2004b: 159). „Az arckifejezés az ember emocionális információinak több mint 50%-át képes továbbítani” (Bańcerowski, J. 1996: 193).

⁴ „Köszönést, kézfogást, bemutatkozást kísérő, olykor helyettesítő mozdulat” (Deme L. et al. 461).

⁵ Tiszteletiség: „a magunk körének és az ezen a körön kívül eső dolgoknak és személyeknek a nyelvi elhatárolása. [...] a tiszteletiség minden nyelvben a formalitás és távolság nyelvi eszközeit *eltérő identitásként* ragadja meg” (Cseresnyési L. 2004: 44).

dennapi kapcsolatteremtés eszközeinek számít (amelyet mindig illik viszonzni), míg Európában főként rituális gesztus.

2.1 Konfuciánus hagyomány

Korea (és részben Japán) kultúrája a kínai konfucianizmusból táplálkozik. Kong mester¹ hatalmas társadalmi megrázkódtatások korában élt (i. e. 551–479), s ezért szigorú rendet szándékozott meghonosítani hazájában, kiemelve tanításában az egyén kötelességét és a belső harmónia megteremtésének szükségességét. A konfucianizmus jóval több, mint vallás: etikai rendszer, társadalomfilozófia, amely – bár nem ismeri az isten fogalmát s nem törekszik magasabb létformára – céljául az emberi élet, az emberi viszonyok tökéletesítését tűzi ki. A hagyományos koreai családot² két alapelv vezérli: az idősek–fiatalok közti alá- és fölérendeltségi viszony, illetve a férfiak–nők közötti munkamegosztás.³

Minden kapcsolatot, helyzetet a szereplők társadalmi rangja tesz egyértelművé. Az illő udvariassági formula alkalmazásához ismernünk kell felebarátunknak a ranglétrán elfoglalt helyét.

3. Meghajlás

Isteneket, uralkodókat ősidőktől fogva világszerte meghajlással szokás üdvözölni. A meghajlás föltétlen engedelmességre vall, elmulasztása pedig lázadásra. Kalliszthenész (i. e. 370 k.–327 k.), Nagy Sándor görög történetírója az alázatos leborulással járó köszöntést szabad emberhez méltatlannak találva megtagadta, ezért kegyvesztetté vált, s börtönben ért szomorú véget élete.

3.1 A meghajlás metaforikus gesztus is lehet. Ide tartozik a meghajol, meghajtja magát, *fejet hajt vki előtt* és a *beadja a derekát (vkinek)* ’behódol, megadja magát (vkinek)’ szókapcsolat, továbbá a *derékbeadás, főhajítás* ’behódolás, meghátrálás’ főnév is.⁴

3.1.1 Meghajlással üdvözlik egymást a koreaiak is. Régi sírok festményei őrzik a több ezer éves szokást. Ha valaki elmulasztja megadni embertársának a kijáró tiszteletet (nem hajol meg), netalán rosszul (alkalomhoz nem illően) hajol meg, udvariatlannak vagy bárdolatlannak tűnik.

¹ Kínaiul Kong Fuce; a név először a jezsuiták 400 évvel ezelőtti latin fordításaiban bukkan fel.

² A koreaiiban ’család’ jelentésben számos szó használatos: 가구 [ka.gu] ’háztartás, család (közigazgatási szempontból)’, 가족 [ka.cokʌ] ’család, háznép, rokonság (tudományos művekben, olyan szakkifejezésekben, mint családjog, családi vállalkozás)’, 식고 [Sik.ku] ’család, éhes szájak (amelyekről a családfőnek gondoskodnia kell)’, 집 [cipʌ] ’ház, atyafiság, család (ide tartoznak az elődök is)’ (KED 2002: 5, 29, 1353, 2061).

³ A Szedzsong király (1397–1450, ur. 1418–1450) utasítására 1431-ben összeállított „Példás cselekedetek három fajtája” a koreai és kínai történelemből vett 110–110 verses példával mutatja be e tulajdonságokat.

⁴ Eisenstein filmjében az orosz halászhajók térdre borulva érintik kezükkel és homlokukkal a földet a mongol hódítók előtt (*Jégmezők lovagja*). Ezt a gesztust gyakran a padló, a föld, illetve az álló vagy ülő partner ruhaszegélyének megcsókolása kíséri (Крейдлин, Г. Е., Морозова, Е. Б. 2004: 39). A katolikus liturgiában az *inclinatio capitis* a tiszteletadás jele (MKL 1997: 539).

① A könnyed, 15 fokos meghajlaskor az ember felsőtestével előre fordul, kezét fesztelenül maga mellett tartva; biccenteni tiszteletlenség. A legszélesebb körben használatos. Japánban a két kéz férfiaknál oldalt a combhoz simul, nőknél a két kézfej a combon elől nyugszik. A meghajlás csak addig tart, amíg elmondjuk a szokásos (de nem kötelező) udvariassági formát: よろしく おわがい します [yoroshiku onegai shimasu] 'örvendek a szerencsének'.

② A közepes (Koreában 30–35, Japánban kb. 45 fokos)¹ meghajlaskor széttárt karral a két kéz összefogva a test előtt nyugszik, idősek jelenlétében vagy szertartásokon alkalmazzák. Bocsánatkéréskor és részvétnyilvánításkor is elterjedt. A tévémondók ülve is meghajlással köszöntik a nézőket. A karácsonyi vásár alatt a szöuli Kyobo könyvesbolt alkalmazottai a lépcsősor két oldalán felsorakozva hajolnak meg a zárás előtt pár perccel távozó vásárlók előtt.

③ Koreában a mély meghajlás² napjainkra visszaszorult: újévkor, az ősökre emlékezéskor³, esküvőkön vagy a 60. születésnapon látható. A férfi háromszöget bezáró tenyerét a földre helyezi, s először bal, majd jobb térdével megérinti. Előre hajolva homlokával illeti kézfejét, és egy mély lélegzetvételnél ideig ebben a helyzetben marad. Kezét kiegyenesítve fölemeli a fejét, jobb és bal térdét, s feláll. A nő nem térdel, hanem keresztbe tett lábbal ül, földre szögezett tekintettel, s tenyerével kifelé fordított térdei között érinti a földet. Amikor csípeje hozzáér a földhöz, felsőtestét előrehajítja. Az eredeti pózba visszatérve leszegi a fejét. A menyasszony négyszer hajol így meg az apósa-anyósa előtt, a vőlegény csak kétszer (Yang 1997: 3–9).⁴ Minél lassúbb a leborulás, annál értékesebb esztétikailag. „A meghajlás első két típusa vagy kíséri, vagy kiváltja a verbális köszönést” (Osváth G. 2006b: 47).

Korábban modortalanságnak tartották, ha valaki kézfogással üdvözölte előljáróját vagy az idősebbet, de a nemzetközi együttműködés és a turizmus hatására rohamosan terjed az európai kézrázás⁵ is. Ez régen Magyarországon jórészt csak egyenrangú férfiak közt fordult elő. Némely vidéken a legények a lányokat kézfogással üdvözölték (fordítva sohasem) (MNR 5: 437).

Japánban gyakran „egy-egy vállalat vagy bank teljes vezetősége mélyen meghajolva bocsánatot kér a nemzettől (üzleti hanyagságért, sikkasztásért stb.), vagy pl. a miniszterelnök és a pénzügyminiszter így köszöni meg az országgyűlésnek, hogy megszavazta a költségvetést” (GY. Horváth L. 1999: 164). Nem a meghajlás gyakorisága, hanem a mélysége a mérvadó. A II. világháború végéig az iskolákban a diákoknak 90

¹ Katolikusoknál *inclinatio mediocris*, „régebben a pap számára a szentmise közben volt többször előírva” (MKL 2003: 888).

² A katolikus *inclinatio profunda*, derékszögben meghajlás a Szent Kereszt oltára előtt (MKL 2003: 888).

³ Rövid beszédet mondanak az elhunyt szülők fényképe előtt; a szertartást háromszoros meghajlás vezeti és fejezi be. A szöveget elégetik: a lángok majd továbbítják az elhalt ősök szellemeinek. Dzsong Hö Szong 13 perces filmjéből a ceremónián kívül az áldozati étel előkészítését is megismerjük.

⁴ Az idézett munka első kiadása (1989) óta eltelt rövid idő alatt a szokások rohamosan változtak, ezért számos megállapítása módosításra szorul.

⁵ Akadnak franciák, akik naponta akár 30 percet is parolázással töltenek... (Pease, A., Pease, B. 2005: 114).

fokban kellett meghajolniuk a császár arcképe előtt, az oktatásügyi minisztérium rendelkezésére csüngve. Az efféle tiszteletnyilvánítás az ifjúság körében egyre ritkább.

Hazánkban a meghajlás a fentiekhez képest szórványos. Előadóművészek ezzel köszöntik a nézőket, hálálják meg a tapsot, s kitüntetés átnyújtását az ünnepektől ugyan csak így nyugtázza. A gesztusnak ezt a jelentését az ázsiaiak is ismerik. Meghajol ezenkívül a szállodaportás, a pincér¹ és a taxisofőr.

Nyomatékosító szerepet tölthet be meghajláskor a kéz szívre tétele.

3.1.2 Koreában az ősökre emlékezéskor kétszer hajolnak meg. A tisztelet magasabb fokát a Közel-Keleten is, Európában is a gesztus ismétlésével fejezzük ki. A XVI. századi Kínában az ötödik feleség bemutatkozáskor négyszeres meghajlással üdvözölte az elsőt.

Gárdonyi regényében Dobó mellőzi a török etikettet, nincs ínyére, hogy az ellenség saját szokása szerint viselkedik az ostromlott várban: „A török *háromszor hajolt meg*, míg az asztal elé ért. Ott meghajoltan maradt. Keze a mellén keresztben. – Mi a neved? – kérdezte Dobó. – Juszuf. – Juszuf, vagyis magyarul József. Állj egyenesen! – A török fölegyenesedett” (Egri csillagok).

A meghajlást egyéb eszközökkel is nyomatékosíthatjuk. Szigeti József hegedűművész 1931-ben így ír Japánban szerzett benyomásairól Mohácsi Jenőnek: „Egyáltalán a forma a mindennapi életben is: az udvariasság, a *háromszor földig meghajlás* a bemutatkozásoknál (mialatt a levegőt be kell szívni hangosan, hogy mutassa, »hogyan boldog ugyanazt a levegőt beszívni, amit ő kilélegzik«)” (Kelet-ázsiai levél).

3.1.3 Egy amerikai regényben Hoszokava úr 53. születésnapját ünnepli, de az estély túsdrámába torkollik. Messner, a Vöröskereszt alkalmazottja megpróbál közvetíteni a terroristák és a kormány között. Az ünnepektől és japán tolmácsa gyökeresen eltérően viselkedik:

„Gen könnyedén meghajolt. Messner előtt derékig kellett volna hajolnia, hogy éreztesse vele tiszteletét, amiért erre a helyre jött, amiért életét kockáztatja értük, de tudta, hogy az úgysem értené meg. Ekkor Hoszokava úr odalépett, [...] megrázta Messner kezét, és mélyen meghajolt, arccal a föld felé” (Patchett, A.: *Bel Canto*).²

Nemegyszer a tiszteletnyilvánítás bólintássá egyszerűsödik; ilyenkor a szóbeli köszöntést kíséri vagy helyettesíti (rendszerint meg is előzi). Egy múlt századi magyar illemtudomány óva int a túlzásoktól: „A meghajlás nem hétrét görnyedés! De nem is fejbiccentés merev gerinccel. Derékból hajolj meg, de könnyedén és idősebb urak és hölgyek előtt hajtsd meg kissé fejedet is. [...] Ügyelj rá, hogy mozdulataid ne olyanok legyenek, mintha dróton rángatnának. A bokádat pedig ne csapd össze, ha nem vagy katona” (Új idők 1930: 17–18).

¹ Egy olasz filmben a főpincér imigyen oktatja unokaöccsét, aki a Grand Hotelban kapott állást: „Ha azt látod, hogy valaki túl mélyen hajlong, annak már régen rossz. Te kiszolgálász, de nem vagy szolgál. A szolgálata a legfőbb művészet” (R. Benigni: *Az élet szép*, 1997).

² A szerző fordítása.

3.2 Koreában üdvözlés előtt illendő volt levenni fejünkről a kalapot,¹ és megállni. Menet közben meghajolni udvariatlanság. Ha ülünk, akkor előtte fölállunk, hogy megadjuk embertársunknak a kellő tiszteletet (Oak S., Martin, V. 2000: 103–104). Magyarországon a meghajlás, illetve meggörnyedt testtartás, továbbá kalap- vagy süveglevétel csak feljebbvaló köszöntése esetén volt szokás, akkor sem kölcsönös (MNR.: i. h.). A XV. században még szórványos süvegleemelések a XVII. század óta vált általánossá.² A kalapemelés „hallótávolságon kívül – a köszönést, üdvözlést pótló, egyébként a köszönést kísérő udvarias gesztus férfi részéről. Elhagyása – természetesen csak akkor, ha kalap van fejünkön – udvariatlanság. Helyettesíthető – ha hajdonfőtt vagyunk – bólintással, intéssel, integetéssel” (Deme L. et al. 441).

A meghajlást megelőzi a kalapleemelések. Magyarországon mindkettőt gyakran kísérték az *alázatos szolgálata, alászolgalata, legalázatosabb szolgálata* köszöntés.

Japán az európai szokások átvételében jócskán elébe vágott Koreának: „*Levette tányersapkáját, és félénken megszólított. [...] Megemeltem a kalapomat és továbbmentem*” (1927) (Akutagava 1982: 324. *Fogaskerekék*. B. Fazekas László ford.).

3.2.1 Ha a paraszt nem emelt kalapot a rangosabb előtt, az dacnak, lázadásnak számított. Clavell regényében a térdhajtást megtagadó parasztnak a szamuráj azonnal fejét veszi.³

3.2.2 A kölcsönösség hiánya a magyar kultúrában haragot, neheztelést is jelenthet: „Valeria szótlan *meghajlással* köszöntötte. [Galerius] Nyers *fejbólintással* viszonzotta az üdvözlést, aztán fölemelte jobbát, és dörgő hangon szólalt meg” (Móra F.: *Aranykoporsó*).

3.3 Európában üdvözléskor két egyenrangú fél köszönti egymást. Koreában és Japánban először mindig az ifjabb vagy alacsonyabb beosztású személy üdvözlözi az idősebbet. Ha vitatható, hogy kit illet az elsőbbség, akkor egyszerre hajolnak meg. Manapság az enyhe keleti meghajlást összekapcsolják a gyöngye nyugati kézfogással. Magyarországon nem kötelező a meghajlást hasonlóképp viszonzni.

3.3.1 Meghajolni találkozáskor és búcsúzáskor is lehet. Régen a koreaiak csupán meghajlással köszöntek el egymástól, „ma integetnek is, de nem európai módon: nyitott ujjakkal lengetik kézfejükét jobbról balra és viszont” (Osváth G. 2006a: 44). Idősektől így búcsút venni udvariatlanság. Lányok nem fognak sem egymással, sem férfiakkal kezét.

1 Nemesek hagyományos viselete Koreában a kat (갓) [katʰ] nevű fekete, széles karimájú lószőr kalap, amelynek oldalról lelógó szalagját álla alatt köti meg viselője. A tudósok a XVI–XVII. század táján kezdték rendszeresen hordani, s hamarosan a méltóság jelképévé vált (Han–Hong et al. 2002: 142–143).

2 A süveg első ábrázolása a *Képes Krónikában* fordul elő, s „a főrangúak süvegét mutatja Apaj szlavón bán pecsétképe 1235-ből” (Lovag Zs. 1974: 386). Ekkoriban Nyugaton is általános viselet.

3 „Mindenki mélyen meghajolt. Kivéve egy férfit, aki tüntetően, meghajlás nélkül felállt. A harci kard villámgyorsan kihussant hüvelyéből, ezüstös ívet írt le, és a férfi feje leröpült, vére sugárban fröcskölt a nyakából” (*A sógun*). A jelenet a filmváltozatba is bekerült (1980). – A regény 1600-ban játszódik, de ilyen vétekért Európában is járhatott kivégzés, ráadásul jóval később: a XVIII. században egy francia bíróság „egy fiatal fiút (Labarre-t) kínhalálra ítél, mert nem vette le a kalapját az úrnapi körmenet előtt” (Posch J.: *Az erkölcsi érzület egysége*).

Kínában főhajtást levélben is lehet küldeni: „Csen Hung, a családfő, *meghajtja fejét* és tiszteletteljes üdvözetét küldi unokaöccsének, a nemes Hszi-men Csingnek” (*Szép asszonyok* 1971: 242. Mátrai Tamás ford.). A koreai Porim-templom 858-ban készült Buddhájának bal karján olvasható: „Kim [Szu-csong] *meghajol* és megfogadja, hogy nem sajnál semminemű erőfeszítést [mármint a szobor elkészítésében]”.

3.4 Kézcsók. – Európában a meghajlás kapcsolódhat kézcsókkal is, Koreában és Japánban viszont nem. Ott a nyilvánosság előtti érzelmi megnyilvánulás¹ – a csók² vagy az ölelés bármely formája – tabu. Jellemző, hogy a koreaiak a XX. század elején vették át az angol *kiss* (키스 [ki.sÈ]) szót, ugyanis korábban a csók a tiszteletadás kísérőjelenségeként annyira ismeretlennek számított kultúrájukban, hogy még neve sem volt (Osváth G. 2006c: 33).

Régen Magyarországon a kézcsók nőknek, férfiaknak egyaránt kijárt. Az ó- és középkorban a lábsók is előfordult. A perzsák leborultak, megcsókolták a földet, az istenség lábát és kezét. Bizánci eredetű szokás szerint a császárok és fejedelmek a pápának lábat csókoltak.

3.5 Katonák a meghajlást szalutálással kapcsolhatják össze. Ez Japánban sem szokatlan. A koreai egyetemek bejáratánál az örök nemcsak annak szalutálnak, aki rájuk köszön, hanem az egyetemi oktatókat és hallgatókat szállító busznak is, amikor az ki- vagy begördül a kapun. Japánban hasonlóképp. Kísérheti a meghajlást a katonás bo-kaösszeütés is.

3.6 Magasabb rangú személytől mély meghajlás után hátrafelé szokás távozni, s ebben nincs különbség Európa és Ázsia között. Koreában a királyfi a királylány előtt búcsúzás után ugyancsak hátrált. Napjainkban a hagyományos etikett szerint az alacsonyabb rangú személy (beosztott, egyetemi hallgató) hátrálva hagyja el a magasabb beosztású (főnök, professzor) szobáját. Hasonló volt a szokás a japán császári udvarban is.³

Az angol, francia vagy spanyol uralkodónak kétszeres-háromszoros meghajlás dukált: az első a terembe lépéskor, a második félúton, a harmadik pedig közvetlenül Őfelsége színe előtt (búcsúzáskor fordított sorrendben) (Крейдли, Г. Е., Морозова, Е. Б. 2004: 34–37).

3.6.1 Búcsújáró helyeken hátrálva távoznak a hívők a tisztelt képtől vagy szobortól. Kalocsai zarándokok gyakran fölkeresik az andocsi Mária-szobort, mely valaha az ő

¹ Az egyik japán elbeszélés hőisére „Nyugaton eltöltött évei során mindig mély benyomást tett a nyugatiak gáttalan érzelmi kitörése” (Akutagava 1982: 70. *A zsebkendő*. Gergely Ágnes ford.). Ugyanakkor napjainkban „a fiatal japánok érintkezési szokásai megváltoztak és egyre inkább közelítenek az amerikai mintákhoz. Érzelmeiket sem kívánják többé elrejtteni” (Hidasi J. 2003: 12). A dél-koreai fiatalok viselkedése is átalakulóban. 2003 karácsonya előtt a Vörösmarty téren belebotlottam egyik szülői hallgatómba, aki legnagyobb megrökönyödésemre a következő kéréssel rukkolt elő: „Adhatok egy puszit?”

² Hongkong 1842 óta a Brit Birodalom része, ott már nem (csak) a kínai (ázsiai) szokások érvényesülnek: a *Full Contact* (1992) című film főhőse 15 másodperces csókkal és öleléssel búcsúzik kedvesétől a repülőtéren.

³ Az *utolsó szamuráj* (2003) című filmben az amerikai vendégek néhány méteren át hátrálnak kifelé a trónteremből, csak ezután fordulhatnak meg.

falujukban volt. A templomhoz érve a szenteltvíztartótól a szoborig térden csúszva teszik meg az utat, kifelé menet hátrálva távoznak (Csóti Cs.: Andocs).

3.7 Magyar táncmulatságon, bálban a fiú meghajlással kéri fel partnerét a táncra. Európai vagy amerikai táncok esetében Koreában és Japánban is hasonló a szokás. Az ázsiai népi táncok előadói nem ismerik ezt a fajta meghajlást.

3.8 Bármennyire rövid is e vázlat, kitetszik belőle, hogy a meghajlás, noha univerzálénak tűnik, apró jelentésárnyalatait tekintve számos eltérést tartalmaz. Reméljük, hogy a nem verbális kommunikáció oktatása elnyeri az őt megillető helyet a nyelvoktatásban is.

PÉLDATÁR

1. meghajlás + földre borulás

„Betsabé meghajolt, és leborult a király előtt, a király pedig ezt kérdezte: Mit kívánsz?” (1Kir 1,16).

„Amint az ajtón belépett, földig meghajolt. Aztán futó sietéssel ment a trón szőnyegéig. Ott előre vetette a két kezét, és hasra feküdt.” (Gárdonyi G.: *Egri csillagok*)

2. metaforikus meghajlás

„Amikor a közönség a tárgyon, a szüzsén keresztül ítélte meg a művészetet, Munkácsy kivitte a világ középpontjába a magyar témát és zsenije előtt meghajolt Bécs, Páris és New York.” (Rabinovszky M.: *Szőnyi*)

„Végre is a Deák-pártiak beadták a derekukat s ezt a derékbeadást bölcsen elnevezték *compromissumnak*.” (Halász I.: *Széll Kálmánról*)

3. publikum előtti meghajlás

„A második dal után a lányok félretették hangszerüket, szélben hajladozó virág-szálakként az asztalhoz léptek, és szertartásosan meghajoltak” (*Szép asszonyok egy gazdag házban*).

„Nero meghajolt, kezébe vette a lantot és most énekelt.” (Kosztolányi D.: *Nero, a véres költő*)

4. meghajlás + kéz szívre tétele

„E szavak megrendíték az egybegyűlteket lelkeiket. Minden mondat a mozlem fogalmak legsúlyosabbikát adta elő; politikájok, vallásuk, közéletük sarkpontjaira kötött háló volt az, mellyel Halil Patrona megkötözté szíveiket, hogy *kezeiket keblökre téve, meghajoljanak előtte* és mondják: – Parancsolj velünk, és mi tenni fogunk.” (Jókai M.: *A fehér rózsza*)

5. többszöri meghajlás

„Buzáth uram *kétszer is meghajolt* előtte köszöntésképpen, de a fejedelem nem akarta meglátni, pedig ránézett” (Móra F.: *Rab ember fia*).

„Aranylótusz *levetette magát* Holdasszony *elé*, négyszer *bókolt*, és amint illik, a

régi szokáshoz híven, üdvözlésképpen átnyújtotta a papucsot.” (*Szép asszonyok egy gazdag házban*)

6. meghajlás + bólintás

„Zoltán háromszor *meghajtotta magát* a hölgy előtt, amíg az ajtón kilépett, a hölgy büszke *fejbólintással* fogadta az üdvözlést.” (Jókai M.: *A fekete vér*)

7. meghajlás + kalaplevétel

„Gringo Fox *mélyen meghajolt* és nagy ívben *vette le a kalapját*, de mikor a lány eltűnt a szeme elől, meglepődötten mosolygott és gyors léptekkel fűtyörészve ment vissza a vendégfogadóba.” (Rejtő J.: *A Nevada szelleme*)

„*Levette a kalapját*, s túl szívélyesen köszönt. – Alázatos szolgája, jó estét kívánok.” (Móricz Zs.: *Élet a Kereszten*)

8. meghajlás/kalaplevétel elmulasztása

„Egyszerre megtagadva ötvenkilenc robot! | Egyszerre széjjeltörve a mogyorófa bot! | Egyszerre úr a jobbágy: *kalapját fölteszi*, | S mellé a »szabadságot« négy garasér’ veszi.” (Arany J.: *Furkó Tamás*)

9. meghajlás + kézfogás

„A Vezér *odanyújtotta a kezét*, s a fiatalember *mély bókkal* akart *meghajolni*, de az erélyes kézszorítás nem engedte.” (Móricz Zs.: *Jó szerencsét!*)

„Fancsikó fölállt, *meghajolt*, és *kezet fogott volna* velem, ha Pinta nem előzte volna meg őt, és kis keze nem szorította volna már az én kisebbemet.” (Esterházy P.: *Fancsikó és Pinta*)

10. meghajlás + kézcsók

„Ha a grófnő végigvonult a falun, *kézcsókkal üdvözölték*. A grófot az »alá’ szolgálja« illette meg, *mély meghajlással*.” (Néma S.–Smuk P.: *Hédervár*)

„Az ifjú átvette az írást, mélyen meghajolva, a szerkesztő kezét nyújtott neki, az ifjú ekkor még egyszer *meghajolt* — és leírhatatlan megdöbbenésemre *kezet csókolt* a szerkesztőnek!” (Török S.: *Csalók*)

11. meghajlás + kézcsók + kézfogás

„Az ősz, ötvenhat esztendőös Dezsőke *kezet csókolt* a papnénak, *meghajolt* az ismert szög alatt a tanítóné *előtt*, *kezet fogott* a férfiakkal, s az órájára nézve meggyorsította lépteit.” (Falu T.: *Nyolcvanas évek*)

12. meghajlás + kézcsók + kalaplevétel

„Balkezeivel lassan *levette a kalapját* s közben a lány szemébe nézett, vadászruhás, vállas alakja sudáron, egyenesen állt előtte. Aztán komolyan és szertartásosan *meghajolt* s először életében tisztelettel *megcsókolta* a volt játszópajtása *kezét*.” (Ujfalusi L.: *Tavaszi séta egy lánnyal*)

13. kézcsók + kalaplevétel

„Az alagút előtt *kezet csókolt neki, megemelte mélyen a kalapját* s jött vissza a »Víg kéményseprő«-be.” (Szini Gy.: *Lovag Niedzelsky*)

„Nem kellett a testek forró és tartózkodó érintkezése, amely után az ember udvariasan *kezet csókol és kalapot emel.*” (Hevesi A.: *Megérkezés Párisba*)

14. letérdelés + kézcsók

„Majd *letérdelt* eléje, és *megcsókolta a kezét.*” (Jókai M.: *Gazdag szegények*)

„Kemény szíve megdobbant zekéje alatt, aztán *letérdelt* és úgy *csókolta meg* a püspök *kezét.*” (Szitnyai Z.: *Égi erők*)

15. letérdelés + ruhaszegélycsók

„A mélység már nem vonzott, a föld sem integetett, a tekintetemet szabadon jártattam mindenfelé, s egy pillanat alatt már ott *térdeltem* a lába *előtt* és a *ruhája szegélyét csókoltattam*, mert oly kimondhatatlanul szerettem.” (Bókay J.: *Álom*).

„Letérdelt a királyné elé és *megcsókolta ruhája szegélyét.*” (Szerb A.: *Szerelem a palackban*)

16. letérdelés + kézcsók + meghajlás + ruhaszegélycsók

„Veronka piros lett, mint a bíbor, kivált mikor a vendégek felugráltak és odamentek rendre *kezet csókolni*, némelyik *le is térdelt* előtte, a vallásos Mravucsánné pedig *lehajolt a földre, s a szoknyája szegélyét érinté ajkaival.*” (Mikszáth K.: *Szent Péter esernyője*)

17. letérdelés + lábcsók

„Leborult Edrisz előtt. *A lábait csókolta.*” (Jókai M.: *Aki a szívét a homlokán hordja*)

„Amint a grófnő elé ért, a hölgy *leborult* előtte a földre, és *megcsókolta a pap lábait.*” (Jókai M.: *Fekete gyémántok*)

18. meghajlás + szalutálás

„Szemben vele, mint egy szöcske, hármásával ugrálva a lépcsőfokokat, egy al-tiszt szaladt felfelé. Ahogy meglátta Jaszukicsit, kihúzta magát és *tisztelgett*. Nyilván sietett, elszáguldott Jaszukicsi mellett. Jaszukicsi kissé *meghajolt*, s nyugodtan folytatta útját lefelé.” (R. Akutagava: Jaszukicsi följegyzéseiből. *Nappali pihenés*)

„Az őrnagy meglassította lovát és *szalutálva meghajolt* nyergében az érkező előtt.” (Szenes P.: *Jedviga kisasszony*).

19. meghajlás + bokaösszeütés

„A pomádés hajú csinos fiatalember *összecsapta bokáját* és táncmesteri *meghajlással* bemutatkozott [...]” (Balázs B.: *Isten tenyerén*)

20. meghajlás + hátrálás

„Az ember mindig a jobbján ment. Ez parasztos volt. *Meghajolva* köszönt. Ez uras volt. *Háttal ment ki* az ajtón. Ez törökös volt.” (Gárdonyi G.: *Egri csillagok*)

„Richelieu (széket húz a király alá, a király leül, aztán Richelieu *meghajlik és ki-hátrál* [...].” (Szép E.: *Aranyalma*)

21. meghajlás táncra felkéréskor

„A lány tagadóan intett. Anyja a vállára tette a kezét, de Éva nem akart táncolni. Csaba esetlenül *meghajolt*, és továbbment a széksor mellett, nem kért fel mást.”
(Moldova Gy.: *Sötét angyal*)

Irodalom

- Bañcerowski, J. 1996. A nem verbális kommunikáció egyes kérdései. *Magyar Nyelvőr*. 187–194.
- Barthes, R. 1982. *Empire of Signs*. London: Jonathan Cape.
- Bosnyák S. 2003. *Mit láték álomban. Népi álmofejtés és hiedelemtörténetek*. Második kiadás. Budapest: Európai Folklór Intézet – L'Harmattan.
- Buda B. – László J. 1981. *Beszéd a szavak mögött*. (Membrán könyvek 7.) Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Cseresnyési L. 2004. *Nyelvek és stratégiák avagy a nyelv antropológiája*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Deme L. – Grétsy L. – Wacha I. (szerk.) 1987. *Nyelvi illemtan*. Budapest: Szemimpex Kiadó.
- Faludi P. 1992. Korea. In: Hidasi (szerk.) 1992: 217–234.
- Hidasi J. (szerk.) 2002. *Kultúra, viselkedés, kommunikáció. Külkereskedőknek, idegenvezetőknek, diplomatáknak, utazóknak*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Hidasi J. 1999. *Na és, hogy tetszik Japán?* Budapest: Terebess Kiadó.
- Hidasi J. 2003. *Vissza Japánba*. Budapest: Terebess Kiadó.
- Hóman B. 1935. *Egyetemes történet*. Budapest.
- Hóman B. – Szekfű Gy. 1928. *Magyar történet*. 1. kötet. Budapest.
- Hoppál M. 2004a. *Folklór és hagyomány. Válogatott tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó – Európai Folklór Intézet.
- Hoppál M. 2004. *Kutatástörténeti jegyzetek*. In: Hoppál 2004a: 154–161.
- Horányi Ö. (szerk.) 1978. *Kommunikáció*. 1–2. kötet. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Kalocsa R. 1884. *Az illem könyve. A művelt ízlés és tapintatos modor az élet különböző viszonyaiban*. Budapest.
- Kendon, A. 1997. Gesture. *Annual Review of Anthropology*. 109–128.
- Kim, K. – H. (ed.) 1996. *Language and Culture*. Seoul: Hyung-Seul Publishing Co.
- Knapp, M. L. 1978. A nem verbális kommunikáció. In: Horányi (2) (szerk.) 69–87.
- Köves J. J. 2005. *Illik tudni. A kulturált viselkedés szabályai*. 15., javított és bővített kiadás. Budapest: K. u. K. Kiadó.
- Lovag Zs. 1974. A magyar viselet a XI–XIII. században. *Ars Hungarica*. 381–408.
- Martin, S. R. 1975. *A beszéd szintjei Japánban és Koreában*. In: Pap – Szepe (szerk.) 339–356.

- Mártonfi F. 1972. A tiszteletiség kifejezési formáiról a kelet- és délkeletázsiai nyelvekben. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* VIII. Budapest. 159–180.
- Oak, S. – Martin, V. 2000. *American/Korean Contrasts. Patterns and Expectations in the U. S. and Korea*. Seoul - Elizabeth, NJ.: Hollym.
- Osváth G. 2003. *A távol-keleti verbális kommunikáció néhány sajátossága*. In: Tóth (szerk.) 41–44.
- Osváth G. 2001a. *A koreai verbális és nem verbális kommunikáció néhány sajátossága*. In: Osváth 2006c: 38–50. [Előzőleg: *Tudományos Évkönyv 2001*. Budapest, 2001, Budapesti Gazdasági Főiskola. 298–307.]
- Osváth G. 2006b. *Koreai nyelv – koreai kultúra (szociolingvisztikai megfigyelések)*. In: Osváth 2006c: 15–50.
- Osváth G. 2006c. *Koreai nyelv és irodalom*. Budapest: Editio Plurilingua.
- Pap M. – Szépe Gy. (szerk.) 1975. *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pease, A. – Pease, B. 2005. *The Definitive Book of Body Language*. London: Orion.
- Shin, M. 1996. *Personal Experiences in Cross-Cultural Communication: Multicultural Perspectives*. In: Kim (szerk.) 221–240.
- Tae, H. H. 2000 *Maxims and Proverbs of Old Korea*. Twelfth print. (Korean Cultural Series, 7.) Seoul: Yonsei University Press.
- Tóth Sz. (szerk.) 2003. *Nyelvek és kultúrák találkozása*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kara.
- Új Idők 1930 = *Az Új Idők illemkódexe*. Ilse Meister könyvének felhasználásával és az Új Idők munkatársainak közreműködésével szerkesztette a Szerkesztői üzenetek rovatvezetője. Budapest, 1930.
- Yang, S. M. 1997. *Korean Customs and Etiquette*. Seoul, 1997: Moon Yang Gak.
- Крейдлин, Г. Е. – Морозова, Е. Б. 2004. Внутриязыковая типология невербальных единиц: бытовые поклоны. *Вопросы языкознания*. 34–47.

Források

A. Szótárak, lexikonok, kézikönyvek

- De Mente, B. L. 2004. *NTC's Dictionary of Korea's Business and Cultural Code Words*. McGraw-Hill.
- Diós I. (szerk.) 1997. *Magyar Katolikus Lexikon*. 3. kötet. Budapest: Szent István Társulat.
- Diós I. (szerk.) 2003. *Magyar Katolikus Lexikon*. 8. kötet. Budapest: Szent István Társulat.
- Gy. Horváth L. 1999. *Japán kulturális lexikon*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Han, B. J.–H., Nanyoung–P.E. et al. (eds.) 2002. *An Illustrated Guide to Korean Culture: 233 Traditional Key Words*. Seoul: Hakgojae.
- KED = *Si-Sa Elite Korean–English Dictionary*. 2002. 엘리트 영한사전. Seoul: YBM.
- Laczkó K. – Mártonfi A. 2004. *Helyesírás*. Budapest: Osiris Kiadó.

- Ortutay Gy. (főszerk.) 1982. *Magyar Néprajzi Lexikon*. 5. kötet. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Morrison, T. et al. (eds.) 1994. *Meghajlás vagy kézfogás? Üzleti etikett a világ ötvenhét országában*. Budapest: Alexandra.
- Pusztai F. (főszerk.) 2003. *Magyar értelmező kéziszótár*. Második, átdolgozott kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- RNL = *Révai Nagy Lexikona*. 17. kötet. 1925. Budapest.

B. Irodalmi források

- A pasa fia meg a világszépe. Török népmesék*. 2000. Budapest: Európai Folklór Intézet – L'Harmattan. (Ford.: Tasnádi E.).
- Ady E. Nem vesszük le a kalapot! Büntetés a Gotterhaltéért. *Nagyvárad Napló* 1902. június 28.
- Akutagava, R. 1982. *Az éneklő borz*. Novellák. Bukarest: Kriterion Könyvkiadó. (Ford.: Gergely Á., Fazekas L.)
- Arany János összes költeményei. 1—3. kötet. 1964. Budapest: Szépirodalmi Kiadó.
- Biblia. Istennek az Ószövetségben és Újszövetségében adott kijelentése. Magyarázó jegyzetekkel*. 1995. Budapest: Kálvin János.
- Clavell, J. 1987. *A sógun*. Budapest: Árkádia. (Ford.: Gy. Horváth László).
- Déry T. 1972. *Alkonyodik, a bárányok elvéreznek*. Kisregények. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Esterházy P. 1996. *Fancsikó és Pinta – Pápai vizeken ne kalózkodj!* 4. kiadás. Budapest: Magvető Könyvkiadó.
- Gárdonyi G. 1960. *Egri csillagok*. 5. kiadás. Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó.
- Kosztolányi D. 1999. *Nero, a véres költő*. (Millenniumi könyvtár.) Budapest: Osiris Kiadó.
- Kosztolányi D. 2001. *Pacsirta*. (Millenniumi könyvtár.) Budapest: Osiris Kiadó.
- Moldova Gy. 1976. *Sötét angyal*. 4. kiadás. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Móra F. 1995. *Aranykoporsó*. (A magyar próza klasszikusai.) Budapest: Unikornis.
- Móra F. 1997. *Rab ember fiai – Dióbél királyfi*. Budapest: Unikornis.
- Mucha, J. 2005. *Alfons Mucha*. Budapest: Tandem Grafikai Stúdió. (Ford.: Molnár É.)
- Nádas P. 1998. *Emlékiratok könyve*. Pécs: Jelenkor.
- Németh L. 1943. *Alsóvárosi búcsú*. Budapest: Franklin Társulat.
- Németh L. 1979. *Emberi színjáték*. 2. kiadás. Budapest: Magvető – Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Pap K. 1999. *Összegyűjtött novellák*. 1. kötet. Budapest: Múlt és Jövő Kiadó.
- Patchett, A. 2001. *Bel Canto*. New York: Perennial. An Imprint of HarperCollins Publishers.
- Rejtő J. 1992. *A Nevada szelleme*. Budapest: Lux Primo.
- Szabó M. 2000. *Abigél*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Szép asszonyok egy gazdag házban. Ismeretlen kínai szerző regénye a XVI. század végéről*. 1–2. kötet. 1971. Budapest: Európa Könyvkiadó. (Ford.: Mátrai T. A verseket ford.: Pór J.)
- Tamási Á. 2000. *Ábel Amerikában*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.

Virág B. 1983. *Magyar költők, 18. század.* (A magyar próza klasszikusai.) Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.

C. Filmforrások

A 21 legjobb koreai rövidfilm 2003. (2003. Best of 21 Korean Short Films [sic!]).

Benigni, R. 1997. *Az élet szép* (La vita è bella). Olasz film.

Eisenstein, Sz. M. 1938. *Jégmezők lovagja* (Александр Невский). Szovjet film.

Lam, R. 1992. *Full contact*. Hongkongi film.

London, J. 1980. *Shōgun* (James Clavell azonos című regényéből). Amerikai film.

Zwick, E. 2003. *Az utolsó szamuráj* (The Last Samurai). Amerikai film.

D. CD-ROM-ok

Jókai összes művei. (Arcanum Digitéka.) Budapest: Unikornis Kiadó.

Mikszáth Kálmán összes művei. (Arcanum Digitéka.) Budapest.

Nyugat. 1908–1941. Egy irodalmi legenda – digitálisan. (Arcanum Digitéka.) Budapest.

Száz Magyar Falu Könyvesháza. (Arcanum Digitéka.) Budapest.

Miért nincs elég interkulturális tréning Magyarországon, és mi a teendő?

Falkné Bánó Klára

1. Bevezetés

Európai Unió tagságunk óta egyre több nemzetközi cég végez tevékenységet Magyarországon, és egyre több multikulturális projektben, illetve programban veszünk részt, nemcsak partnerként, de projektvezetőként is. A nemzetközi szervezetekben dolgozó, ill. a multikulturális projekteket vezető menedzserek, valamint az azokban résztvevő szakemberek számára nagyon fontos, hogy képesek legyenek reagálni az interkulturális helyzetek kihívásaira, hogy tudatosan kezeljék az ezen helyzetekből adódó konfliktusokat. Ez érvényes a világ bármely részén, de talán különösen időszerű kérdés napjainkban az Európai Unió területén, hiszen a nemrégiben történt jelentős bővüléssel az unió számos lényegesen eltérő kultúrával rendelkező ország közösségévé vált.

A legtöbb vállalat, sok esetben saját sikertelenségéből okulva, ráébred arra, hogy mennyire fontos megismerni azoknak az országoknak a tárgyalási stílusát, üzleti kommunikációs sajátosságait, és nem utolsósorban legalább alapszinten a nyelvét, amelyekkel üzleti tevékenységet kíván folytatni. Szomorú tény, hogy például Magyarországon a nagy nemzetközi cégek, de főleg a kis- és középvállalatok vezetői nem látják, hogy mennyire fontos interkulturális tréningek biztosítása saját maguk és munkatársaik számára. Ez sok esetben az ilyen típusú ismeretek hiányára vezethető vissza. Vannak persze pozitív kezdeményezések is. Magyarországon az utóbbi tizenöt évben számos felsőoktatási intézmény tantervébe bevezették az interkulturális kommunikáció és menedzsment tantárgyakat, de a harmincöt- negyvenöt éves, vagy még idősebb vezetők nem rendelkeznek ilyen irányú ismeretekkel, hacsak nem tartanak számukra interkulturális tréningeket.

2. Egy negyvenöt Magyarországon működő szervezetnél történt felmérés eredményei

A 2005. április – 2006. január időszakban negyvenöt Magyarországon tevékenységet folytató nemzetközi szervezet illetékes vezetőit kérdeztem meg arról, vannak-e náluk interkulturális kommunikációs tréningek, és ha nincsenek, mi ennek az oka? Hogy nincs igény ilyen tréningekre, vagy a felső vezetés nem tartja ezeket fontosnak, vagy nem ismerik ezeknek a tréningeknek a tartalmát. A megkérdezett szervezetek elég széles spektrumot képviseltek, ipari, valamint szolgáltató vállalatok, bankok és nagykövetségek voltak.

A megkérdezett negyvenöt szervezet közül mindössze kilencnél van valamilyen formában interkulturális tréning, és ezeknél is főleg csak a felső vezetők számára. Ez a szervezetek mindössze húsz százalékát jelenti.

2.1 Néhány idézet a megkérdezett vezetőktől

a./ Nemzetközi bank magyar igazgatója: "Az elmúlt tizenöt évben egyszerűen fel sem merült ez, mint probléma. Megtanultunk együtt létezni és együtt dolgozni a külföldi kollégákkal. De lehet, hogy magának igaza van, és hasznos lenne számunkra egy ilyen tréning."

b./ Nemzetközi szolgáltató cég magyar vezérigazgatója: "Annyi a tennivalónk, még nem jutottunk el odáig, hogy interkulturális tréningekre gondoljunk, de talán a jövőben nálunk is lesznek."

c./ Nagy multinacionális ipari cég német menedzsere: "Interkulturális tréning? De az "blabla". ("It's all fudge".) Érdekes megjegyezni, hogy ennél a cégnél tartanak ilyen tréninget. Talán a nyilatkozó menedzser nem vett részt rajta, vagy nem értette a hasznát."

d./Kis nemzetközi szolgáltató cég magyar vezetője: "Miről szólnak ezek a tréningek? Küldene egy leírást róluk? Lehet, hogy érdekelne minket."

e./ Nagy multinacionális szolgáltató cég tréning központjának alkalmazottja: "Interkulturális tréning? Mit ért ezalatt?" Megjegyzendő, hogy a cégnél vannak ilyen tréningek, csak nem a tréning központ tartja őket, a tréner egy szobában dolgozik a megkérdezett alkalmazottal. A szervezeti kommunikáció nem tűnik igazán magas szintűnek."

f./ Nagy ázsiai ipari létesítmény tréning központjának magyar vezetője: "Tudom, hogy ezek a tréningek alapvető fontosságúak, de nem én vagyok a döntéshozó, az ázsiai vezérigazgató hallani sem akar róluk."

2.2 A felmérés első eredményei

A felmérést folytatni kell, hogy nagyobb mintán még objektívabb, megbízhatóbb eredményeket kapjunk, de már az első eredmények is rámutatnak néhány általános tendenciára.

1. A nagy multinacionális cégeknél gyakoribb interkulturális tréningek tartása, mint a kis- és középvállalatoknál, vagy a bankoknál.

2. A negatív válaszok indoklásánál az a./, b./ és c./ válaszok szoros összefüggést mutatnak. Nem merül fel igény ilyen típusú tréningekre olyan szervezetekben, ahol a vezetésnek nincsenek ismeretei a tréningek természetéről és tartalmáról; ezért nem is tartják ezeket fontosnak.

3. A nagy multinacionális vállalatoknál az oktatási központokban az alkalmazottak nem jól informáltak a vállalatnál tartott olyan tréningekről, amelyeket nem ők tartanak, vagyis a szervezeti kommunikáció sok esetben nem kielégítő.

4. Tapasztalatom szerint számos vállalat – különösen a kis- és középvállalatok, amelyek financiálisan kevésbé engedhetik meg maguknak interkulturális kommunikáció tréningek tartását – érdeklődést mutatna ezek iránt, ha kapna elegendő információt róluk.

5. Több szervezetenél úgy tűnik, hogy összekevernek két dolgot, az interkulturális illetve a kultúraspecifikus tanulmányokat. Az interkulturális tréningek tartalmazhatnak kultúraspecifikus elemeket, de elsődleges funkciójuk más, és sokkal fontosabb, mint az országismereti tanulmányoké.

A fenti eredmények és adatok a magyarországi viszonyokat tükrözik, de adataim interkulturális szakemberek nemzetközi találkozóján történt bemutatása után (SIETAR Europa Congress, 2005. szeptember 21-25.) a résztvevői hozzászólások alapján úgy tűnik, hogy a többi új EU tagországban, például a Cseh Köztársaságban és Lengyelországban, sőt még az alapító tagállamokban is, például Németországban, hasonló a helyzet. Egy német interkulturális tréner szerint Németországban sem nagyobb az ilyen tréningeket tartó cégek aránya, mint húsz-huszonöt százalék.

3. Interkulturális útmutató

Mi tehát a legfontosabb teendő az interkulturális kommunikációval foglalkozó szakember számára? Ahhoz, hogy a jelenlegi helyzeten javítsunk, hogy az interkulturális problémákra fokozottan felhívjuk a figyelmet, a nemzetközi vállalati, illetve projektvezetők és alkalmazottak kulturális érzékenységének, illetve tudatosságának kialakítására és az interkulturális tudatosság fokozására van szükség. Ez nagy kihívás, amelynek akkor tudunk megfelelni, ha felkészítjük a vállalati, illetve projektvezetőket a várható interkulturális interakciókra. A felkészítés egyrészt tartalmazza az emberek ráébresztését a kulturális különbségekre és ezen belül saját kultúrájuk jellemzőire, másrészt a különbségek okainak ismeretét, illetve megértését, valamint a hatékony interkulturális viselkedésre való készségek és képességek kialakítását.

Ezeknek a készségeknek és képességeknek a kialakításához szükség van egy interkulturális minimum útmutatóra minden nemzetközi környezetben dolgozó vezető és alkalmazott számára. Ez magába foglalja az interkulturális tanulmányok alapjainak elsajátítását, de az idegen nyelvek oktatásának, illetve tanulásának hatékonyabbá tételét is.

3.1 Az interkulturális tanulmányok alapjai

Interkulturális tanulmányaink során a kultúrát, mint "**kollektív szellemi beprogramozást**" (Hofstede 1994) tekintjük, egy kultúrában tanult viselkedésformákat, csoportspecifikus értékrendszert vizsgálunk. A kultúra legfontosabb sajátosságait elemezzük: a kultúra **tanult**, nem velünk született, **csoportspecifikus**, egy adott csoportra jellemző, és **relatív**. A **kulturális relativizmus** nagyon fontos kérdés. Azt jelenti, hogy egyik kultúra sem állíthatja magáról, hogy magasabb szinten van a többinél, minden kultúra csak saját rendszerében értelmezhető, és ezek a rendszerek jelentősen eltérhetnek egymástól. A kulturális relativizmus ellentéte a **kulturális etnocentrizmus**, ami azt jelenti, hogy egy kultúra fölébe helyezi magát a többi kultúrának. Erős etnocentrizmus jellemzi pl. az USA-beli amerikaiakat.

Vizsgálódásunk során a **nemzeti kultúrákat** elemezzük, és ezek hatását a **szervezeti kulturális** szintre. A nemzeti kultúrákra alkalmazott **hofstedei** és **trompenaarsi kulturális dimenziók**, valamint **Hall koncepciói** mentén hasonlítjuk össze a különböző kultúrákat.

3.1.1 Hofstede kulturális dimenziói

A **hatalmi távolság** azt jelenti, hogy egy társadalom intézményeiben és szervezeteiben az alacsonyabb beosztású, kevesebb hatalommal rendelkező tagok milyen mértékben fogadják el és várják el a hatalmi egyenlőtlenségeket. Nagy hatalmi távolságú

kultúrák, pl. ázsiai, dél-amerikai országok, Európában Franciaország, (Közép)Kelet-Európa. Kis hatalmi távolságúak az angolszász kultúrák, Észak-Európa.

Az **individualizmus** olyan társadalmakra jellemző, ahol mindenki saját magát, illetve legszűkebb családját helyezi előtérbe. Az ilyen típusú kultúra "**én kultúra**". A feladat fontosabb, mint a kapcsolatok. Pl. USA, általában az angolszász országok, Észak-Európa.

Ezzel szemben a **kollektívizmus** az olyan társadalmakat jellemzi, amelyekben az egyén születésétől kezdve összetartozó csoportokba illeszkedik. Ezt a típusú kultúrát "**mi kultúrának**" nevezhetjük. Az emberi kapcsolatok fontosabbak, mint a feladat. Pl. ázsiai, dél-amerikai országok.

A **maszkulin kultúrákban** a társadalmi nemi szerepek elkülönülnek. A domináns érték az anyagi siker, a férfiak magabiztosak, kemények, a nők szerények. Az emberek azért élnek, hogy dolgozzanak. Erősen maszkulin kultúrák pl. Japán, Magyarország, Ausztria.

A **feminin kultúrákban** a társadalmi nemi szerepekben átfedések találhatók, a szerepek bizonyos mértékig összemosódnak; mind a nők, mind a férfiak szerények, és az élet minőségére és a természet védelmére koncentrálnak. Az emberek azért dolgoznak, hogy éljenek. Pl. Svédország, Dánia, Hollandia.

A **bizonytalanságkerülés** azt mutatja, hogy egy kultúra tagjai milyen mértékben éreznek fenyegetettséget bizonytalan kimenetelű helyzetekben. Az erős bizonytalanságkerülő kultúrákban ami más, az veszélyes, a gyenge bizonytalanságkerülő országokban ami más, az érdekes, a másság elfogadása jellemző. Erősen bizonytalanságkerülők pl. a katolikus országok: Franciaország, Olaszország, Magyarország, gyengén bizonytalanságkerülők pl. a protestáns kultúrák: az angolszász kultúrák, Észak-Európa.

3.1.2 Trompenaars kulturális dimenziói

Univerzalizmus - a szabályok uralmát jelenti, meghatározható, hogy mi a jó, mi a rossz, és ez mindig és minden esetre érvényes. Pl. angolszász kultúrák, Svájc, Németország.

Ellentéte a **partikularizmus**, ahol nagyobb figyelmet kapnak a kapcsolatok, a barátság kötelezettségei, az egyedi körülmények figyelembevétele. Pl. mediterrán kultúrák, Franciaország, Spanyolország, (Közép)Kelet-Európa, Közel-Kelet.

Specifikus, vagy **neutrális** üzleti kapcsolatokban nincs helye az érzelmeknek, a szerződésben leírt feltételek fontosak. Az üzleti kapcsolatok célirányosak és a hatékonyságot szolgálják. Pl. angolszász régió, Észak-Európa.

Diffúz, vagy **affektív**, emocionális üzleti kultúrák tagjai teljes személyiségükkel vesznek részt az üzleti kapcsolatokban, az érzelmeket is figyelembe veszik. Pl. Dél-Amerika, Közel-Kelet, (Közép)Kelet-Európa.

Vannak társadalmak, amelyekben az egyén státuszának alapja a **teljesítmény**, más társadalmak különböző **egyéb tényezők, körülmények** alapján ítélik meg azt, pl. kor, társadalmi osztály, nem stb.

Teljesítmény orientáció jellemző pl. az angolszász kultúrákra, egyéb körülmények orientáció tipikus a (közép)kelet-európai, vagy a mediterrán régióban.

A környezethez, a természethez való viszonyulás szempontjából beszélhetünk **belső irányítású** kultúrákról, ahol az ember domináns, uralja a természetet, és **külső irányítású** kultúrákról, melyek esetében az ember a természet része és követi a természet törvényeit. A leginkább belső irányítású kultúrák pl. Európa nagy része, az angolszász kultúrák, a leginkább külső irányítású régiók pl. az arab világ, vagy az ázsiai országok nagy része.

3.1.3 Hall kulturális koncepciói

A kontextus információ, jelentéstartalmi háttér, amely egy eseményhez kapcsolódik. A **magas-kontextusú** kultúrákban az emberek jól informáltak, kiterjedt információs hálózattal rendelkeznek, minimális háttérinformációra van csak szükségük. A magas-kontextusú kommunikáció olyan, amelyben az információ nagy része internalizált a kommunikáció résztvevőiben, kevés kódolt üzenetre van szükség. Pl. ázsiai országok, kisebb mértékben a mediterrán kultúrák, (közép)kelet-európai régió.

Az **alacsony-kontextusú** kultúrák tagjai nem jól informáltak saját szakterületükön kívül. Gondolkodásmódjukra a tagolt szakaszokra való beosztás jellemző, és sok háttérinformációra van szükségük. Az alacsony-kontextusú kommunikáció olyan, amelyben az információk zöme a kódolt üzenetben van. Pl. angolszász kultúrák, Németország, Svájc, Észak-Európa.

A **monokronikus** időkultúrák tagjai egyszerre egy dologra koncentrálnak figyelmüket, az események lineárisan követik egymást, fontos a határidők pontos betartása. Ilyenek általában az alacsony-kontextusú kultúrák.

A **polikronikus** emberek egyszerre több dologra figyelnek, többször félbeszakíthatják azt, amit éppen csinálnak. A polikronikus időkultúrák tagjai számára az emberi kapcsolatok fontosabbak, mint a határidők betartása. Ilyenek általában a magas-kontextusú kultúrák.

3.1.4 Bennett interkulturális érzékenység fejlesztési modellje

Hasznos segítséget nyújt Bennett interkulturális érzékenység fejlesztési modellje (Bennett 1993), amely hat fokozatot állapít meg az interkulturális érzékenység fejlődésében. Az első három fokozat a **tagadás**, **védekezés** és a **minimalizáció** az **etnocentrikus fázisba** tartozik, a fejlettebb **etnorelatív fázis** pedig az **elfogadás**, **alkalmazkodás** és **integráció** fokozatait tartalmazza. A nemzetközi környezetben dolgozó menedzser és alkalmazott számára az etnorelatív fázis, ezen belül is az integráció fokozat, de legalább az alkalmazkodási fokozat a cél, ha hatékonyan akar együttműködni más kultúrák képviselőivel. A tapasztalat azt mutatja, hogy jó esetben az elfogadás szint az, ami jellemző, de sok esetben az etnocentrikus fázisba való visszacsúszás is tipikus.

Hofstede, Trompenaars és Hall kategóriáinak és Bennett interkulturális érzékenység fejlesztési modelljének ötvöztetésével hasznos interkulturális útmutató állítható össze nemzetközi cégek, illetve multikulturális projektek vezetői és alkalmazottai számára.

Irodalom

- Bennett, M.J. 1993. Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: *Education for the Intercultural Experience*. Page, M. (ed.) Yarmouth, Maine: Intercultural Press
- Falkné Bánó, K. 2001. *Kultúraközi Kommunikáció; nemzeti kultúrák, szervezeti kultúrák, interkulturális menedzsment aspektusok*. Budapest: PÜSKI Kiadó
- 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

A *Gender Mainstreaming* retorikája az Európai Unió nyelvhasználatában

Kegyesné Szekeres Erika

1. Bevezetés: egy retorikai kérdés

Hogyan jut be a „gender” a főáramba (a „mainstream”-be?) és hogyan juthatunk el oda, hogy társadalmi és egyben személyes attitűddé váljon a döntések meghozatala során annak figyelembe vétele, milyen hatással lesznek azok a nőkre, és milyennel a férfiakra? Milyen kapcsolatban áll mindez a nyelvhasználattal, ill. milyen hatással lesz a férfiak és a nők nyelvhasználatára? Ezen kérdésfeltevések mentén is érdemes elemeznünk a *Gender Mainstreaming* (a továbbiakban *GM*) nyelvhasználatát, retorikáját és érvelési módját. E szempontok közül az elemzés keretében azt vizsgálom, hogy az Európai Unió hogyan kommunikálja „kifelé”, azaz az Unió polgárai felé a kampány és ismeretterjesztő szövegein keresztül a nemek esélyegyenlőségének politikáját, stratégiáit és módszereit.

2. Első retorikai elem: a *GM* fogalma

A *gender mainstreaming* kifejezés arra a kategorikus imperatívusra utal, hogy a tervezési és a döntési folyamatokban fel kell ismernünk a nemek közötti egyenlőtlenségeket, s olyan stratégiákat kell érvényesítenünk, amelyek a nemek közötti egyenlőséget az élet legkülönbözőbb területein biztosítják. A *GM* azonban túllép a hagyományos nőtámogatás keretein, és explicit módon megszólítva mind a nőket, mind a férfiakat egyszerre politikai cél és módszer a férfiak és a nők esélyegyenlőségének megteremtésére. Olyan szembetűnő stratégia- és paradigmaváltásról van szó, ami retorikai fordulatot idézett elő az Európai Unió genderre fókuszáló nyelvhasználatában. Az egyoldalúan nőszempontú nőpolitikát ugyanis felváltotta az ún. genderpolitika. E szemantikai fordulat tematizálása éppoly fontos eleme a genderpolitikai szövegeknek, mint a *GM* definiálása. Mindazonáltal néhány magyar nyelvű szövegben a szemantikailag teljesen félrevezető *nemi politika* kifejezéssel, ritkábban a még kevésbé elfogadható *nemi esély politika* szintagmával is találkozhatunk. Ezen eseteknél azonban gyakoribb az alábbihoz hasonló direkt kérdést – direkt feleletet applikáló stratégia:

Fókuszban két különböző megközelítési mód:

A nőközpontú megközelítés középpontjában a nők állnak.

Mi áll a középpontban? – A nők.

A nemek közötti esélyegyenlőségre koncentráló megközelítés az embereket helyezi a középpontba.

Mi áll a középpontban? A nők és férfiak között fennálló kapcsolatok.

A vizsgált magyar nyelvű *GM* kampányszövegekben legtöbbször az angol terminussal, a *Gender Mainstreaming* szókapcsolattal találkozunk. Lábjegyzetben ill. a fordítást megelőző bevezetőben olvashatunk általában egy rövid utalást arra, hogy a *GM* kifejezésre a nyelvészek még nem találták meg a magyar megfelelőt, s ennek hiányában az angol terminus használata mellett döntött a fordító vagy a kiadó, s a terminus értelmezhetőségét körülírással próbálták biztosítani. Ilyen „körülírásnak” tekinthetők például az alábbi szövegrészek, amelyek forrásául különböző magyar nyelvű *GM*-et népszerűsítő, ismeretterjesztő kiadványok szolgáltak (*l. források jegyzéke*):

G M, avagy a nők érdekeinek azonos mérvű megjelenítése a politikai és a szociális élet főáramában

A nők és a férfiak érdekeinek azonos szintű képviselete a politikai és a szociális élet minden területén

Az egyenjogúság politikai érvényesítése a döntéshozatal minden szintjén

A nemek társadalmi dimenzióinak átfogó integrálása

A nemek közötti egyenlőség elvének általános érvényesítése

A nemi egyenlőség biztosítására irányuló közösségi politika

Nemi egyenlőséget támogató közösségi cselekvési program

Nemek közötti esélyegyenlőség érvényesítését megcélzó stratégia

Az Európai Unióhoz való csatlakozásunk óta felerősödtek azok a törekvések, amelyek standardizálják és egységesítik a főbb uniós politikai és gazdasági elvek szókészletét. E terminológiai egyeztetésnek eredménye az is, hogy a legújabb magyar nyelvű szövegekben legtöbbször a következő megfogalmazás fordul elő: *A nemek közötti esélyegyenlőség elvének általános érvényesítése* (angol kifejezéssel *gender mainstreaming*). Ritkábban ugyan, de még mindig találkozhatunk egy-egy félrevezető, sőt teljesen helytelen megoldással is: *az egyenlő nemi esélyek politikája* és *az egyenlő nemi lehetőségek politikája*.

3. Második retorikai elem: a kulcsszavak

Az Európai Unió genderpolitikáját népszerűsítő kiadványok szövegtípusukat tekintve a szórólapok, broszúrák, kampányhirdetések és kampánybeszámolók, esetenként a reklámszövegek csoportjába tartoznak. E műfajok jellegzetességéből adódóan a szöveg szerveződését a kulcsszavak (a tematikus „schlagwortok”) tudatos és célorientált ismétlődése, s a szövegtörzsből való optikai, tipográfiai kiemelése határozza meg. A magyar nyelven olvasható uniós szövegekben is jól nyomon követhető, hogy a *GM* stratégiája fordulatot hozott a kulcsszavak használatának terén is. A *GM*-et megelőzően a szövegek ugyanis az *egyenjogúság*, *egyenjogúsítás* és az *egyenlőség* kulcsszavakat helyezték az érvelés középpontjába. A *GM* retorikájában az előbbi kifejezéseket kifejezetten mellőzik és kerülnek, helyettük a következő „schlagwortok” jutottak be az eurozsargonba: *esélyegyenlőség*, *egyenlő esélyek*, *egyenlő bánásmód*, *esélyegyenlőségre érzékeny közpolitika*, *a nemek közötti egyenlőtlenségek kiküszöbölése*. Például a 2000-ben kiadott EU ütemterv javarészen a *nők és a férfiak közötti egyenlőség* szó-

készletét preferálja, míg a 2005. évi irányelv-csomagban már az *egyenlő bánásmód* szerepel mint kulcsszó.

4. Harmadik retorikai elem: a szlogenhasználat

Mivel a *GM* mint a genderpolitika legfőbb stratégiája Magyarországon még kevésbé van jelen a köztudatban, nyelvünkön nem is sok szlogen kapcsolódik hozzá. Az Unióhoz való csatlakozásunkat megelőzően lefordított, a nagyközönségnek szánt szóróanyagokban főképpen a *Nőként az Európai Unióban* szlogennel találkozhattunk a leggyakrabban. Csak ezt követően jelentek meg azok a szlogenek, amelyek a nőkérdést az antidiszkriminációs politika kontextusában helyezték el, illetve a szociális foglalkoztatás, valamint a nők elleni erőszak témakörének részeként határozták meg. A *GM*-hez kapcsolódóan konkrétan mindössze az alábbi két szlogen szerepelt a magyar nyelvű szövegekben. Közös jellemzőjük, hogy a *lép* szó szemantikájából adódóan dinamikusán emelik ki a program cselekvésértékét.

Gender Mainstreaming – Egy lépés a XXI. századba!

A nemek közötti egyenlőség dimenziója: Lépjük át a szakadékot!

5. Negyedik retorikai elem: célirányos kérdések és válaszok

Az elemzett ismeretterjesztő és népszerűsítő füzetek, brosrák és egyéb uniós kiadványok egyik legfontosabb retorikai jellemzője, hogy a téma iránti figyelmet célzott kérdésekkel igyekszik felkelteni. A Nőképviseleti Titkárság által 1998-ban megjelentetett *Gender Mainstreaming* címet viselő összefoglaló tájékoztató anyag tartalomjegyzékét példának okáért az a 10 kérdés alkotja, amelynek megválaszolásával világossá válik a *GM* lényege:

Mit nevezünk gender mainstreaming-nek?

- 1. Mi a nemek közti egyenjogúság?*
- 2. Még mindig létezik Európában nemek közti egyenlőtlenség?*
- 3. Mi a gender mainstreaming és honnan ered?*
- 4. Hogyan kapcsolódik a gender mainstreaming a speciális egyenjogúsági politikához?*
- 5. Mik a gender mainstreaming-gel kapcsolatos nehézségek?*
- 6. Miért olyan fontos a gender mainstreaming?*

A gender mainstreaming módszertana

- 1. Melyek a gender mainstreaming elengedhetetlen előfeltételei és elősegítő körülményei?*
- 2. Milyen módszereket és technikákat alkalmazhatunk?*
- 3. Kik vehetnek részt a munkában, és milyen szerepet játszhatnak?*

Az idézett példa alapján jól látható, hogy a célirányos kérdésfeltevés segítségével a *GM* gyakorlatorientáltsága is különleges hangsúllyal artikulálódik. A kiadványban a feltett kérdésre adott válaszok egyrészt azt tematizálják, hogy nem ugyanarról a női érdekérvényesítő politikai elvről van szó, amit még a 70-es évekből ismerünk, s nem is radikális feminista elvek propagálásáról, hanem egy új perspektíváról, egy új nézőpontról és stratégiáról, ami átfogó politikai stratégiaiként határozható meg. Szintakti-

kialakulása ezért is találkozunk gyakrabban a *hanem*, a *nem csak*, illetve a *nemcsak* – *hanem* típusú kapcsolóelemek alkalmazásával.

A nemek közötti esélyegyenlőség elvének általános érvényesítése:

- *Nem csak a nőket érinti.*
- *Nem csak az esélyek javításáról és a statisztikák kiegyensúlyozásáról szól.*
- *Nem elég hozzá néhány jól megírt nyilatkozat.*
- *Nem arról szól, hogy bárkit hibáztatnánk a létező egyenlőtlenségekért.*
- *Nem csak a nőknek kell cselekedniük.*
- *Nem csak a nők profitálnak belőle.*

6. Ötödik retorikai elem: tudományosság, hivatalosság és szaknyelvhasználat

A GM célkitűzéseinek elfogadását és a társadalmi szintű cselekvésvértékű programok megvalósulását a tudományos fogalommagyarázatok alkalmazása hivatott elősegíteni. Hivatalos és standardizált fogalommagyarázatokkal a leggyakrabban a szószserinti és a tartalmi idézés szintjén találkozunk. Az idézeteket pontos forrásmegjelölés követi. Retorikai tekintetben emellett jelentősége van az ún. szlogentípusú, szimbolikus definiálásnak is. A tudományosság igényének argumentumai közé tartoznak még a statisztikák, a szakértőktől származó idézetek és a függelékekben megtalálható bibliográfiák, hivatkozások is. Az egyik leggyakrabban szerepeltetett idézet a következő definíció:

Az egyenlőség érvényesítés a szabályozási folyamatok (át)szervezése, javítása, fejlesztése és értékelése azzal a céllal, hogy a nemek társadalmi egyenlőségének szempontjait a politikai döntéshozatalban résztvevő szereplők minden szinten és szakaszban integrálják valamennyi szabályozásai folyamatba.

A hivatalosság és tudományosság, mint a GM népszerűsítésének kulcsmotívuma nyilvánvalóan és természetes módon együtt jár a jogi szaknyelv fordulatainak átvételével is. A jogi szaknyelv használata, a törvénytövegek felemlegetése, a rendeletek és határozatok értelmezése is segít meggyőzni az olvasót a GM mint politikai stratégia jogosságáról.

A nemek közötti esélyegyenlőség elvének általános érvényesítése a politikaalkotás folyamatainak meg- és átszervezése, javítása, fejlesztése és értékelése annak érdekében, hogy a politikai döntéshozatalban általában részt vevő szereplők a nemek közötti esélyegyenlőség szempontjait az összes szinten és az összes szakaszban beépítsék az összes politikába.” (Európa Tanács, 1998)

7. Hatodik retorikai elem: emocionális hatás

A GM szövegei azon túl, hogy magától értetődően ismeretterjesztő és információközvetítő szereppel bírnak, nem titkolt módon kívánnak hatni a megszólítottak érzelmeire is. Az egyik legfontosabb érzelmi ráhatás a megszólítottak attitűdváltozásában és szemléletmódjuk átalakulásában mérhető le. A GM retorikája emocionálisan a gyakorlati hasznosság elvének beláttatásán, azaz annak felismertetésén alapszik, hogy megszólított számára milyen mindennapi és gyakorlati hasznot jelent(het) az új stratégiai, a gender-szempontra alkalmazása. Ezt segítik elő a szövegben halmozottan jelenlé-

vő dinamikus igék, amelyek szemantikai tartalmuk alapján egyértelműen azt közvetítik az olvasó felé, miben és mire lesz a *GM* haszonnal számára, ha a *GM* koncepcióját követi. A gender-szemponútú attitűd természetesen módon maga után vonja a cselekvéskészség kialakulását is. Mint az alábbi példa is mutatja, egy viszonylag rövidebb szövegszakaszon belül 12 hasznosságot konnotáló ige fordult elő.

A nemek közötti egyenlőséggel kapcsolatos politikáknak nagy szerepük van a növekedésben és munkahelyteremtésben. A nők és férfiak közötti strukturális egyenlőtlenségek felszámolása segíteni fog a nők foglalkoztatási potenciáljának felszabadításában, miközben hozzájárul a társadalmi kohézióhoz és a szociális védelmi rendszer működőképességéhez. A szakmai és a magánélet közötti megfelelő egyensúly segít a nemek közötti szakadék csökkentésében, a munkakörnyezet minőségének javításában, hozzájárulva egyúttal a demográfiai változások jelentette kihívás megoldásához. Ezen egyensúly eléréséhez olyan politikát kellene kialakítani és támogatni, mely a nőkre és férfiakra minden életszakaszukban vonatkozik. A nemek közötti egyenlőség megteremtéséhez elengedhetetlenül fontos a valamennyi érintett fél bevonásával megvalósuló erős irányítás. Az EU kezdettől fogva a nemek közötti egyenlőséggel kapcsolatos politika éllovasa volt. Hozzájárult a nemek közötti egyenlőség határain túli előmozdításához.

8. Hetedik retorikai elem: okok és indokok

A gyakorlati hasznosság elvéhez a fontosság és a szükségesség elve társul. Ezek a meggyőzés folyamatát úgy irányítják, hogy arról a nézetről, amely a későbbiekben a sikeres meggyőzés eredményeképpen a megszólított sajátja lesz, bebizonyítjuk, hogy az egyén nézőpontjának megváltozása nemcsak individuális, hanem társadalmi szintű érdek is, azaz olyan változásokat idézhet elő, amelyekben az egyén és közösség érdeke találkozik. Az attitűdváltozás záloga a felkínált koncepció elfogadása. A hatásos meggyőzés elengedhetetlen része, hogy a megszólított belássa, egyéni boldogulása fontos a társadalom számára, de a társadalom boldogulásáért, mint egyénnek is tennie kell valamit. Ez az oka annak, hogy a *GM* retorikájában használatos érvek közül különösen fontos szerep jut a többszöri ismétlésen alapuló, *mert* kötőszóval bevezetettek mondatoknak.

Miért olyan fontos a gender mainstreaming?

Ennek öt oka van:

- 1. Mert az embereket a politika alakításának középpontjába helyezi*
- 2. Mert jobb kormányzathoz vezet*
- 3. Mert nőket és férfiakat egyaránt megszólít, tehát minden emberi erőforrást kihasznál*
- 4. Mert a nemek közti egyenjogúság kérdéseit a társadalom számára láthatóvá teszi*
- 5. Mert figyelembe veszi a nők és férfiak közötti eltéréseket.*

9. Nyolcadik retorikai elem: szemléltetés és szemléletesség

A *GM*-hez kapcsolódó szövegek verbális illusztrálásáról többek között a gyakran idézett történetek, események leírása, politikusok élménybeszámolóit és az utca embe-

rének megszólaltatása gondoskodnak. A hivatalos szövegrészeket mintegy megtörik és „fellazítják”, ugyanakkor kiemelik és egyben ki is mozdítják a hivatalosság és a tudományosság világából a meggyőző illusztrációt szolgáló élettörténetek, riportrészletek. Az ilyen jellegű szövegrészek személyes hangvétele is hozzájárul a hitelesség elvének megvalósulásához. Hasonló szerepet töltenek be azok az idézetek is, amelyek az Európai Unió magas rangú tisztségviselőinek, vagy a téma szakértőinek, elkötelezettjeinek a *GM*–hez fűzött vélekedését idézik.

Van okunk az ünneplésre. Megtanultuk, hogy problémáinkat a kérdések nyelvére fordítsuk le, s kérdéseink témák legyenek. De rá kellett ébrednünk, hogy csupán „női témáknak” tekintették őket, mintha azok a fő napirendi pontoktól, az emberi jogok, a szabadság és a demokrácia témáitól különböznenek és azokhoz képest értéktelenebbek lennének. Megtanultuk megmutatni, hogy témáink a fő napirendi pontoktól el nem választhatóak, és azokkal egyenértékűek. Meg fogjuk tehát azt is tanulni, hogyan tartsuk kézben ezt a folyamatot, úgy hogy a „főáramba” jusson. (részlet Knunying Supatra Madit megnyitó beszédéből, melyet 1995-ben a pekingi nőkonferencián tartott).

10. Összefoglalás: egy retorikai „kérés”

A *GM* magyar nyelvű retorikájának kidolgozásakor nem egyszerűen csak arról van szó, hogy „lefordítjuk” a *GM* kampányszövegeit, hiszen nyilvánvaló, hogy mást jelentenek a *nemi szempont* vs. *nemek szempontja*, a *nemi egyenlőség* vs. a *nemek közötti egyenlőség* kifejezések. A *GM* retorikájának kidolgozása kommunikációs kihívást is jelent, mivel a *GM* mint társadalompolitikai stratégia sikere múlhat azon, hogy hogyan kommunikáljuk a *GM* tartalmi oldalát a széles rétegeket átfogó uniós polgárság felé. Sokan úgy kapcsolják össze egymással ezt a két, nyelvi-nyelvhasználati szempontból sem mellékes tényezőt, hogy első sorban a *GM* magyar megfelelőjének megalkotását szorgalmazzák. Mint fentebb láttuk, a fogalompár első tagja a társadalmi nemet hivatott jelölni, a szintagma második tagja pedig úgy fordítható, hogy *bevitel a főáramba*, azaz arra a műveletre utal, hogy egy bizonyos gondolkodásmódot, vagyis a gender-szemponthoz cselekvési és értékelési mintaként érvényesítsük a politikai élet főbb területein. A *GM* retorikája az EU alapító tagországaiban kidolgozottabb, mint a később csatlakozott országokban. Az újonnan csatlakozott tagállamok egyik feladata tehát a *GM* célországai retorikájának létrehozása.

A fenti elemzés hozzájárulhat a *GM* megfelelő magyar nyelvű retorikai érvkészletének kialakításához, s felhívhatja a témával foglalkozó szakértők figyelmét arra, hogy a *GM* területe a kommunikáció szempontjából valóban kulcsfontosságú, mert itt jobban kell érvényesülnie a szelíd meggyőzés technikájának, a beláttatás indirekt eszköztárának, vagyis várhatóan a nyelven keresztüli meggyőzésnek nagyobb szerep jut, mint a brüsszeli nyomásnak.

Források

- A Gender Mainstreaming módszertana.* 1998. Európa Tanács, HU
- EQUAL ÚTMUTATÓ, Jóváhagyott végleges változat, 2004-2008.* 2004. Brüsszel, Európai Bizottság, 2004, HU.
- Gender Mainstreaming. Kézikönyv.* 2002. Ifjúsági, Esélyegyenlőségi és Családügyi Minisztérium.
- Gender Mainstreaming.* Nőképviseleti titkárság. 1988.
- Jelentés a nők és férfiak közötti egyenlőségről – 2006 Brüsszel.* 22. 2. 2006, COM(2006)71 végleges, HU
- Magyarország Kormányzati Jelentése az ENSZ számára a nőkkel szemben alkalmazott hátrányos megkülönböztetés minden formájának kiküszöböléséről.* 2000. Szociális és Családügyi Minisztérium.
- Nők a rendszerváltásban. Regionális Monitoring Jelentés, 1999.* UNICEF.
- Nőként az Európai Unióban.* ICSEM. 2002.

Mobilitás és sztereotípiák

Sárvári Judit

Bevezetés

A tanulmány a hallgatói mobilitás növekedésének következtében tapasztalható sztereotípiák változásának okait elemzi. Egyre több hallgató vesz részt külföldi felsőoktatási intézményekkel kötött egyezmények alapján csereprogramokban, részképzésen.

Vajon a személyes találkozások, a más kultúrákban eltöltött hosszabb rövidebb idő változást jelent-e az egyénnek az adott kultúrához való viszonyulásában? Van-e szerepe az életkornak a sztereotípiák kialakulásában és változásában? Milyen belső és külső tényezők vannak jelen a folyamatban? Van-e különbség egy homogén és kulturális, nyelvi szempontból heterogén csoport reakciója között?

Ezekre a kérdésekre keres választ a kutatás, amely egy korábbi, külföldön végzett felmérés magyarországi adaptációja. A tanulmány ismerteti a korábbi felmérést, majd a magyarországi kutatás célját, módszereit, eredményeit és következtetéseit. A magyar és Magyarországon tanuló különböző nemzetiségű hallgatók körében végzett kérdőíves felmérés azokat a motivációs elemeket, asszociációkat elemzi, melyek meghatározni látszanak az egyének viszonyulását más – esetünkben angol anyanyelvű – kultúrákhoz. Ismerteti a kérdőívet, a kutatásban részt vevő két csoportot, a válaszok feldolgozásának folyamatát, az értékelés módszerét.

A tanulmány rövid áttekintést nyújt a sztereotípiakutatás, magatartáskutatás, a kulturális, interkulturális kompetencia, az interkulturális kommunikációs készség tanulásának, illetve tanításának, az akkulturalizáció és interkulturalizáció elméleteiről, melyek a kutatás elméleti alapjait képezik.

A szerző a kutatás eredményének összegzéseként javaslatokat fogalmaz meg a tanárképzésre és továbbképzésre, illetve tantervek készítésére vonatkozóan, hogy hallgatóinkat fel tudjuk készíteni arra a nyitottságra és tudatosságra, ami szükséges ahhoz, hogy nemzetközi szinten is aktív és hasznos munkát végezzenek.

Mobilitás

Az utóbbi évtizedben a felsőoktatásban tanuló hallgatók számára egyre több lehetőség nyílt külföldi felsőoktatási intézményben folytatni tanulmányaikat hosszabb vagy rövidebb ideig. Ezt a tendenciát elősegítette a kreditrendszerre való áttérés, ami lehetővé teszi a külföldön végzett tanulmányok itthoni elfogadását. A kétciklusú képzés magyarországi bevezetése nyilvánvalóan tovább fogja növelni a külföldön tanulmányokat végző hallgatók számát, hiszen az új rendszer bekapcsolja intézményeinket az átjárható európai felsőoktatás rendszerébe. Íme néhány nemzetközi program, melyek lehetőséget nyújtottak/nyújtanak hallgatói mobilitásra: a *Phare* elsősorban a felsőoktatási szakképzés fejlesztésére, a *Tempus*, az egyetemközi együttműködés elősegítésére, csereprogramok szervezésére, a *Leonardo*, szakoktatás fejlesztésére, a *Socrates* az oktatási együttműködések elősegítésére, az oktatás minőségének javítására, a *CEEPUS* közép-európai csereprogramok elősegítésére. A nemzetközi programok mellett intézményi programok is születtek és születnek a hallgatói mobilitás elősegítésére.

1. Sztereotípiák

Allport (1954) a sztereotípiákat a kategóriával társult túlzó nézeteknek tartja, Scollon (1995) szerint a sztereotípiát az egyénre vetített csoporttulajdonság túlzott általánosítása és értékelése. Hunyadi szerint „a sztereotípiák tartalma a kollektív tapasztalatok és hallomások kulturális hagyományaiból és friss élményekből táplálkozik” (1996: 27).

Különböző sztereotípiákat ismerünk, a leggyakoribbak: etnikai, nemi, életkori, foglalkozási, társadalmi. A sztereotípiát szó hallatán negatív érzésünk támad, mert általában a sztereotípiát egy-egy csoport negatív tulajdonságainak megnevezésére használjuk. Pedig, ahogy Brewer (1979) írja, a különbségtétel alapmotívuma nem a „más” elutasítása, hanem a „mi” csoportpozitívumainak hangsúlyozása. Tajfel és Turner (1986) szerint a sztereotípiát akkor keletkezik, amikor az önértékelés folyamatában a saját csoportbeliekkel való összehasonlítást felváltja a más csoportokkal való összehasonlítás.

Az emberi csoportoknak vannak megkülönböztető tulajdonságai, melyek ugyan nem minden csoporttagra jellemzőek, de másokhoz képest gyakoribb vagy ritkább pszichológiai vagy fizikai vonásokat tükröznek. Az egyénre mint reprezentációra vetített ismérv lehet fontos információ, amíg el nem torzul abszolút érvényű, meg nem másítható ítéletté.

Következésképpen a sztereotípiát elfogadható Adler (1991) szerint, ha tudatosan alkalmazott, ha leíró és nem értékelő jellegű, ha pontosan jellemez, és ha további megfigyelés vagy tapasztalat alapján módosul. Azaz a sztereotípiát kategorizálás, amely információt tartalmaz, rendszerezi a tapasztalatokat, és irányítja a csoport iránti viselkedést. A sztereotipizálás akkor válik problematikus, amikor saját kultúránk kategóriáit használjuk egy más kultúra leírására, amikor nem vesszük észre, hogy az egyén nem feltétlenül viselkedik a csoportnorma szerint, és ahogy észleljük a jelenségeket, az nem feltétlenül jelenti azt, hogy azt észleljük, amit a jelenség tulajdonképpen takar.

2. Észlelés

Az észlelésnek rendkívül fontos szerepe van életünkben, amely nem feltétlenül fedi az objektív valóságot. Ennek okai Adler (1991) szerint az, hogy az észlelés szelektív, azaz a túl sok stimulus közül választunk, és nem az egészet észleljük. Az észlelés tanult folyamat, amely a tapasztalat útján megy végbe, és kulturálisan meghatározott, azaz a saját kulturális háttér vezérli a folyamatot. Az észlelés tulajdonképpen állandó, mert hajlamosak vagyunk azt észlelni mindig, amit először észleltünk, és pontatlan, mert az észleljük, amit kiválasztunk, vagy észlelni akarunk. Mindebből az következik, hogy az egyén értelmezi az észlelteket, de nem a tényeket, és az észlelések viszonyát. Ez segít leegyszerűsíteni a bonyolult környezetet, segíti az egyént funkcionálni a bonyolult világban.

3. Cain tanulmánya (1991)

A jelen tanulmányban leírt kutatás Cain 1991-ben végzett tanulmányának megismétlése. Cain 1988-89-ben 752 francia középiskolással a következő kísérletet végezte: 5 nyelv (arab, kínai, angol, német, portugál) tanulásában mutatkozó problématerületek feltérképezése volt a célja, és ennek megvalósítására az 5 nyelvvel illetve az 5 nyelv mögötti kultúrával kapcsolatban mérte fel a kutatásban részt vevő tanulók asszociáció-

it. Ezeket az asszociációkat kategorizálta, és a gyakoriságból illetve az asszociáció milyenségéből próbált következtetni az asszociáció mögötti érzelmi tartalomra.

4. Saját kutatás

A jelen tanulmányban leírt kutatás célja Cain tanulmánya nyomán feleletet találni a következő kérdésekre: Mi motiválja a hallgatót az adott ország kiválasztásában? Mi húzódik meg az adott országgal kapcsolatos asszociációk mögött? Van-e különbség egy monokulturális és egy multikulturális csoport asszociációi ill. reflexiói között?

4.1 A kutatási eszköz:

A kutatási eszköz egy, a szerző által összeállított kérdőív volt, amelyben két feladatot kellett megoldani a kutatásban részt vevő tanulóknak: három angol nyelvterülettel - Ausztrália, Nagy-Britannia, Egyesült Államok – kapcsolatban kellett a tanulóknak öt dolgot leírni, ami az adott országról vagy nyelvről eszébe jut, majd retrospektív magyarázatát adni az öt szónak.

A kutatás célpopulációja 14 magyar elsőéves műszaki egyetemista, 13 harmadéves angol nyelvű képzésben részt vevő külföldi egyetemista (7 nemzetiség: kanadai, kínai, olasz, orosz, szerb, ukrán, tajvani kínai) volt. Cain tanulmányától eltérően a jelen kutatás azt is vizsgálta, hogy van-e különbség a monokulturális magyar résztvevők és a multikulturális külföldi résztvevők válaszai között.

4.2 Eredmények

A válaszok azt mutatták, hogy a hallgatók elsősorban személyes tapasztalatra támaszkodnak, olyan tárgyakat, dolgokat jelöltek meg válaszukban, amelyeket vagy személyesen, vagy közvetett módon tapasztaltak. Továbbá kiderült, hogy nincs szignifikáns különbség a monokulturális és multikulturális csoportok között. (A válaszok összesítése ld. 1. sz. táblázat.)

5. Összefoglalás

A kutatás is megerősíti, hogy tekintettel arra, hogy a személyes tapasztalat alapján ítélnünk leginkább, rendkívül fontos az interkulturális tanulmányok bevezetése tanterveinkbe. Az interkulturális érzékenység kialakításának tanítására bő szakirodalmat találunk. Bennett (1986) ábrája jól mutatja azt a folyamatot, amely az interkulturális környezetben két vagy több kultúra találkozásakor a tagadástól a védekezés, a minimalizáció, az elfogadás, az adaptáció fázisán keresztül az integrációig vezet.

Tagadás	Védekezés	Minima-lizáció	Elfogadás	Adaptáció	Integráció



1. ábra

A Különbség Tapasztalása (Bennetts 1991)

XIII. INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ

1. táblázat: A 14 magyar tanuló válaszai

Country chosen	Great Britain 6	USA 4	Australia 4
Words associated with the country chosen	Kingdom Diana 3 Rain 3 Tower Pudding Scotland conservative Tea Island Fog Chilly Thames Big Ben 2 Royal majesty IRA Bobbies Pounds London 3 Cab 2 Castles Bus 3 Channel Bar	University Jazz Monica Lewinski Clinton Money Freedom New York cabs Martin Luther King World Trade Center The Bill of Human Rights Blacks Coke Fancy hotels & rest. Limo Wide roads Rocky peaks Texas	Kangaroo 2 Desert Island 3 Ocean Koala 3 Opera House Sidney Snakes Black people Blue in the flag Beach Far For lang. speakers
Why this country?	I was there 2 I'd like to go My teacher was born there Original English country The only one close It is a kingdom and I like it Typical Personal experience Willingness to go I like tea It is special	I went to school there 2 My sister arrived from there yesterday I know most about it M. Lewinski in the news I liked these there I saw sg. Yesterday The picture of it is in my eyes I saw it on TV	I'd like to go there 3 It was the first on the list It is the most interesting for me I saw photos of it These are special there

2. táblázat A multikulturális (7 nemzetiség) csoport 13 hallgatójának válaszai

Country chosen*	Great Britain 7	USA 1	Australia 4
Words associated with the country chosen	London 3 Big Ben 2 Manchester 2 Rain 5 Bad weather Cold Beer Tired Seek Holidays Studying Shopping Museums Tourists Bad food Diana Strange accent 3 Scotland/Ireland 2 Royal family Mr Palmer Crazy people Pound Fun	School Fog Free country Good life Ocean	Koala bears 3 Sydney Warm climate 3 Ocean 3 Fun Kangaroos 3 English Heart Break (good film) Smallest continent Beach Palms
Why this country?	I was there,I liked it 6	I was there and my relatives live there	I'd like to go 3 My relatives live there I saw a good film about it I hears only good things about it
Why these words?	I know these things from personal experience	I know these things from personal experience	These are typical things there

Irodalom

- Adler, N. J. 1991. *International Dimensions of Organisational Behaviour*. Belmont C.A.: Wadsworth.
- Allport, G. W. 1954. *The Nature of Prejudice*. MA: Addison-Wesley.
- Bennett, M. J. 1986. A Developmental Approach to Training Intercultural Sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*. 10.2 179-196.

- Brewer, M. B. 1979. Ingroup bias in the minimal intergroup situation: a cognitive motivational analysis. *Psychological Bulletin*. 86, 307-324.
- Cain, A. 1991. French Secondary School Students' Perception of Foreign Cultures. *Language Learning Journal*. 48-52.
- Hunyady Gy. 1996. *Sztereotípiák a változó közgondolkodásban*. Budapest: Akadémia Kiadó
- Scollon, R. & Scollon, S. W. 1995. *Intercultural Communication*. Oxford: Blackwell.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. 1986. The social identity theory of intergroup behavior. In: Worchel, S. Austin, W.G. (Eds), *Psychology of Intergroup Relations*. Nelson-Hall, Chicago, IL.

Az interkulturális nyelvoktatás, mint az európai integráció egyik fontos eleme

Schmidtné Bálint Mária

1. Bevezetés

Az oktatás célja, hogy a felnőtté váló egyén könnyedén el tudjon igazodni az őt körülvevő világban, munkával fenn tudja tartani saját magát, a családját, és aktív, hasznos tagja legyen a társadalomnak. Ezért az oktatás megújulásának a társadalmi és technikai fejlődés ritmusát kell követnie. Magától értetődő, hogy ez a fejlődés új közegbe helyezi az egyént, formálja a szemléletét, gondolkodásmódját, megnyilvánulási formáit, kommunikációs készségét, új elvárásokat támaszt vele szemben. Ennek megfelelően változnak a kifejező eszközök, változik a nyelv, a nyelvezet, a nyelv szociolingvisztikai aspektusa. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül ezeket a tényezőket az idegen nyelv oktatása terén sem. Oktatási rendszerünknek a bolognai folyamat értelmében történő megreformálása az intergáció fontos eleme, de nem kielégítő intézkedés. Az EU-ban egyre nagyobb szerepet kap a társadalmi párbeszéd, általános vélemény, hogy az „Európa-tudatot” is meg kell alkotni, az EU fogalma nem lebeghet üresen az állampolgárok feje fölött. Egyrészt felülről jövő, de társadalmi szinten is elterjedt törekvés, hogy –érdekképviselőin keresztül - az egyén, a munkavállaló is kifejezhesse véleményét, formálhassa a közösségi döntéseket. Ha azt szeretnénk, hogy leendő hazai munkavállalóink egyenrangú felek legyenek Európa színterén, ezen készségüket kell fejlesztenünk, amelynek hatékony eszköze lehet az interkulturális tanulás. Az előttem elhangzó előadások alaposan feltárták ennek fontosságát és hangsúlyozták, hogy a folyamatban nélkülözhetetlen a saját kultúra ismerete.

2. Az európai értékek ismerete és megőrzése

Az Unió tiszteletben tartja saját kulturális és nyelvi sokféleségét, biztosítja Európa kulturális örökségének megőrzését és további gyarapítását. Az EU főbb értékeivel (emberi méltóság, emberi jogok, szabadság, egyenjogúság, béke, demokrácia, jogállamiság, tolerancia, szolidaritás, stb.) foglalkozniuk kell tehát, a jobb hatékonyság érdekében tanácsos nemzetközi projektek keretét választani, amely természetesen valamely, a tanulók által közösen beszélt idegen nyelven zajlik.

3. Az európai intergáció szükségessége

Az EU-tagként Magyarország számára fontossá vált az európai integráció, amelynek során a lakosság európai polgárrá válik. Jean Monnet, az Európai Közösség alapítóinak egyike azt nyilatkozta, hogy ma már az oktatással kezdené az európai integráció fejlesztését. Amikor a nyelvoktatás tartalmát állapítjuk meg, szem előtt kell tartanunk, hogy az európai oktatás egyik alapvető célja, az európai civilizáció értékének megismertetése mellett, az európai identitástudat erősítése. Fontos, hogy minden lehetséges esetben európai példákkal éljen az idegen nyelv, közös projekteket bonyolítson le anyanyelvű iskolákkal. Ha azokat az irányvonalakat keressük, hogy a tagországok

hogyan integrálódhatnak hatékonyan az Európai Unióba, leginkább csak a gazdasági, jogi és környezetvédelmi aspektust találjuk a forrásmunkákban. A többi tanulmány behatóan vizsgálja az idegenek és a hátrányos helyzetűek integrációját a befogadó, illetve a saját társadalomba. Ennek során Ernst Strasser osztrák belügyminiszter például így közelíti meg: Az integráció azt jelenti, hogy egy nép vagy egy állampolgár sajátosságait, egyedi kultúráját, életvitelét, öltözködési módját, társasági megnyilvánulásait úgy fogjuk fel, mint ami megtermékenyíti, gazdagítja a társadalmat. Ezt a meghatározást vonatkoztatom a legszívesebben az EU és a tagállamok viszonyára is. Úgy érzem, itthon elég aprólékosan átvettük az EU-ra jellemző külső formákat, a tudás- és tudománykánon nem sokat változott.

4. Az interkulturalitás kialakulásának jelentősége

A hatvanas években a befogadó országokban a bevándorolókra a helyzetből adódó, vagy az önkéntes asszimiláció várt. A hetvenes évekre a körülmények megváltozásával már integrálásról, integrálódásról beszélnek a szakemberek, amely természetesen csak a szóban forgó réteget érintette. A különféle történelmi, társadalmi, politikai okokból történő emigrációs és immigrációs hullámok olyan társadalmakat hoztak létre, amelyekben sokféle nemzetiség élt egymás mellett. Úgy tűnt, hogy az integráció-integráltság fogalom nem fedi teljesen a valóságot, hiszen a célzott réteget alkotó individuumok nagy része erősen ragaszkodik magával hozott anyanyelvéhez, s főképpen kulturális hagyományaihoz. Néha ingázik a két kultúra között, amennyiben szülőhazájába történő látogatásakor vagy saját rokonai között az egyik kultúrát gyakorolja, a befogadó ország lakosságával való érintkezésben pedig látszólag teljesen az ő kultúrájuk szerint él. Amikor nyilvánvalóvá vált, hogy az integrálódás annál kevésbé megy végbe, minél nagyobb az azonos kultúrájú réteg az országon belül, először interkulturalis, majd multikulturalis társadalomról kezdtek beszélni, széleskörű mozgalmat indítottak a lakosság körében, amelybe akkor már intenzíven bevonták a befogadó nemzetet is. A szakirodalomban tehát a nyolcvanas években alakult ki az interkulturalitás majd a multikulturalitás fogalma, mivel több olyan földrajzi terület vagy társadalmi közeg is van, ahol kettőnél több kultúra találkozik.

Az idegen nyelvű bevándorlók által intenzívebben érintett országok, mint például Németország, messzemenőig igyekeznek a multikulturalitás mindenféle aspektusát feltárni, a tanárképzésbe és az oktatásba pozitívként beépíteni. A Heidelbergi egyetem pedagógia tanszékén tíz pontban fogalmazták meg a multikulturalis társadalomba ágyazódó tanárképzés feladatait, melyek közül az utolsó az, hogy a különböző kultúrák felé való nyitottság mellett a legfontosabb normának az emberi jogok tiszteletben tartását kell tekinteni, az egyén alapvető jogát arra, hogy szabadon kibontakozhassék. Az általános képzés feltétlen összetevői a kölcsönös empátia, a tolerancia és a szolidaritás, amelynek kifejtését követően a közösség elutasítja és leküzdi az implicit és explicit rasszizmus összes formáit az iskolán belül és kívül.

A kilencvenes években Ausztriában a germanista és békepedagógus Werner Wintersteiner klagenfurti professzor írt először a transzkulturalitásról. Az Alpok-Ardia térséget vette szemügyre, ahol a különböző nemzetiségek többévszázados együttélése, egymásra gyakorolt kölcsönhatása oda vezetett, hogy több elemet vettek át egymás kultúrájából és azokat ma már a sajátjuknak tekintik. Az utóbbi években azonban a

demokrácia kiszélesedésével – mivel ezt zavartalanul megtehetik - egyre többen kutatnak a gyökereik után, egyre többen és egyre bátrabban ragaszkodnak a sajátjukhoz, amely a kultúra pluralizációjához vezetett. A „gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan” politikai szállóigéből kovácsolt *glokális* kifejezéssel fémjelzi ezt a folyamatot, mivel szerinte ma a jelenség táptalaja az egyre egységesebbé kovácsoló gazdagság. A transzkulturalitásnak azonban szem előtt kell tartania az európai dimenziókat is, nem ragadhat meg a regionalitás szintjén. Éppen ezért az iskoláknak és a nevelésnek nyitottabbá kell válniuk, hogy az eddig nem kanonizált tudást befogadják. Itt jegyezném meg, hogy a szakmódszertan a multikulturalitás és transzkulturalitás fogalmának megjelenése után is az interkulturalitás kifejezéssel operál. Az interkulturális tanulás fogalma is csiszolódik az évek folyamán. Az interkulturális tanulás reflexió a külvilágra, benne van a kulturálisan idegen világhoz való alkalmazkodási és asszimilálódási kényszer, a bizonytalanság elszenvedése, az átorientálódás kényszere, annak készsége és képessége, hogy interakcióba lépjen egy másképp szocializált környezettel – fogalmaz egy gráci kutatócsoport 1997-ben. Egy tübingeni csoport 2002-ben már így véli: interkulturális kompetencia alatt a különféle társadalmak részben íratlan magatartás- és kommunikációs szabályainak ismeretét értjük. Ezért javaslatuk szerint a tantervnek arra kell irányulnia, hogy a tanulókat más kultúrák iránt fogékonnyá, befogadóvá tegyék, miközben minél gyakrabban hozzá kell segíteni őket ahhoz, hogy megtapasztalják a külföldet (Auslandserfahrung). Mindebből azt szűrhetjük le, hogy az interkulturális oktatásnak oda kell hatnia, hogy a tanulók sajátítsák el az interkulturális magatartást, amely forrása lehet a gördülékeny, erőszakmentes kommunikációnak, ezáltal pedig az eredményes együttműködésnek.

5. Szociolingvisztikai aspektus

A fiatalok ma már a mindennapjaikban tapasztalják az EU-t: a médiákból hallhatják, olvashatják, közvetlenül érezhetik a bolognai folyamat hatását. Ennek megértéséhez és feldolgozásához anyanyelvén is új szavakra van szüksége. Az idegen nyelv tartalom alapú- és interkulturális oktatása nagymértékben hozzásegítheti a tanulót, a fiatal munkakeresőt ahhoz, hogy minél gyorsabban jusson információhoz az új világ új lehetőségeiről, hiszen az EU-ban minden dokumentum hamarabb jelenik meg a nagy nemzetek nyelvén, mivel ezek a nyelvek az EU hivatalos intézményeinek munkanyelvei is egyben.

A jövő egyik fontos feladata a fenntartható fejlődés létrehozása. Ezzel csak egy olyan területet említettem, amely felé tájékozódniuk lehet a jövő „aktorainak”, ha munkát szeretnének maguknak. Elmaradhatatlan tehát a magyar szaknyelvek korszerűsítése, amelyek a szaknyelvoktatás alapját képezik. A szaknyelv mellett azonban hozzá kell tudniuk szólni a társadalomban vitatott témákhoz is, amelyekben gyakran előforduló szavak például a kultúrkonceptió, konfliktusmenedzsment, identitásérzet, esélyegyenlőség, kohézió, környezettudatosság, szolidaritás, kirekesztés, transzkulturális, tolerancia, előítélet, rasszizmus, migráció, elgyökértelenedés (Entwurzelung), diszkrimináció, idegenkép (Fremdbild), ellenségkép (Feindbild), projektnapok, projektsúcshét, projektorientált, stb.

6. Zárszó

Ma már nem csak az EU gazdagabb országaiban kell olyan körben élniük az embereknek a mindennapjaikat, amely különféle kultúrájú egyénekből tevődik össze. A többnyelvűség minden országban új tartalmakat indukál az idegennyelv-oktatásban. Több új tagállam törekvése, hogy az idegen nyelvet oktató tanárokat képessé tegye arra, hogy Európa-tudást, az interkulturális tanulás módszerét integrálják az idegennyelvi oktatásba, valamint képesek legyenek ezeket a kompetenciákat az új médiák segítségével átadni. Ehhez azonban európaorientált és médiapedagógialag kidolgozott oktatási anyagokra van szükség. Ezen a téren még nem sok támaszt adnak a gimnáziumi (német) nyelvkönyvek a tanulóknak. Ha van is próbálkozás, hiányzik a könyvből a szógyűjtemény, vagy csak idegen nyelvű és a szerzők a tanító tanárra bízzák, hogy jelentést tulajdonítson a szótárakban még meg nem jelent szónak. A másik hiányosság, hogy ámbár a szakma elismeri a projektoktatás fontosságát, nem biztosít teret neki a kerettantervben.

Irodalom

- Franz, M. 1997. *Entwicklungspolitische Bildungsarbeit an Österreichs Universitäten II. Forschungsprojekt – Endbericht.* (Leitung: Univ. Prof. Dr. Helmut Konrad). <http://gewi.kfunigraz.ac.at/~franzm/epboeu/studien/II/kap1d.htm>
- Dietrich, I. 2004. *Integration und Assimilation.* http://www.fro.at/migration/index.php?article_id=27
- Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung unter den Bedingungen einer multikulturellen Gesellschaft.* <http://www.phheidelberg.de/wp/dietrich/interpaed.htm>
- Tóth T. 2003. Európában vagy Európa felé? II. *Új Pedagógiai Szemle.* 5.
- Volkman, L., Stierstorfer, K., & Gehring, W. (Hg.) 2002. *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts.* Tübingen: Narr.
- Wintersteiner, W. 2005. Lernen und Lehren lernen im Alpen-Adria-Raum. Vorbemerkungen zu einer inter-regionalen (LehrerInnen-)Bildung. In: Denk, R. (hrsg.) *Nach Europa unterwegs: Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen europäischer Mehrsprachigkeit.* Herbolzheim: Centaurus.
- Zagreber Resolution zur Mehrsprachigkeit.* <http://www.kdv.hr/zagreber.htm>
- Zarándy Z. 2002. Gondolatok az „európai polgár” kompetenciáiról. *Új Pedagógiai Szemle.* 11.
- Zimmermann, A. „Ei, wie schmeckt der Coffee süße ...“ *„Die Gestaltung des Themas „Essen und Trinken“ im interkulturellen Deutschunterricht.* <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-1/beitrag/Zimmermann1.htm>

Kulturális kontrasztok

Tóth Éva

Kutatásom célja az volt, hogy megvizsgáljam azon személyes ismerőseim témát érintő élményeit, tapasztalatait, akik külföldön vagy itthon, multikulturális környezetben tanultak, dolgoztak, vagy jelenleg is ilyen környezetben élnek.

1. Kulturális kontrasztok

Ma már a szakirodalomban tudományos közhelynek számít, hogy Kroeber és Kluckhohn az ötvenes években már több mint 160, a kultúra meghatározásával kísérletező definíciót gyűjtött össze, és azóta is jó pár született (Kroeber, Kluckhohn 1952).

Tanulmányomban Hofstede elméletéből indultam ki. Hofstede az ember szellemi beprogramozásának szintjén három réteget különböztet meg, melyek közül az egyik réteg, a kultúra nem velünk született, nem örökölt, hanem csoport specifikus és tanult kategória, nem más, mint valamiféle programozás, amely emberek egy csoportjának mindegyikét jellemzi. A csoport fogalma alatt egy nemzetet, szakmai szervezetet, céget ért. Az emberi természetet univerzálisnak, örököltnek tartja, az egyén személyiségét, pedig személy specifikusnak, mely örökölt és tanult elemeket is tartalmaz. Elmélete szerint az emberi természet, a kultúra és a személyiség 3:2:1 arányban határozzák meg az egyes embereket (Hofstede 1994).

Globalizálódó világunk és az egységesülő Európa kihívásai vagy akár az egyre tömegesebbé váló magánturizmus során egyre gyakrabban találkozunk, kötnek üzletet, folytatnak levelezést egymással eltérő kultúrákból származó egyének és csoportok. A nemzeti kultúrák közti kommunikáció során fellépő, az eltérő nemzeti sajátságokból adódó esetleges félreértésekre is okot adó kulturális sajátságokat nevezem előadásomban kulturális kontrasztoknak.

2. Az interkulturális kutatások eredményeinek integrálása az iskolarendszeri oktatásba

Fontos, hogy az interkulturális kutatások eredményei a nyelvoktatási tananyag részeivé váljanak. A kultúrák közötti kommunikáció gyakoriságának növekedésével ugyanis egyre gyakrabban hallunk félreértésekről, sértődésekről, a csupán az interkulturális különbségekből adódó konfliktusokról. Tudjuk, mennyire nehéz jó hangulatban együtt dolgozni az eltérő kultúrákból származó munkatársainkkal, mert mindig elkésnek, vagy mert görcsösen ragaszkodnak a pontossághoz, mert mindent írásban akarnak rögzíteni, vagy mert képtelenek pontokba szedve megírni egy beszámolót. Túl közel jönnek hozzánk, vagy olyan testbeszédet használnak, amit jobb esetben mi nem értünk, és olyankor legalább rákérdezünk, de rosszabb esetben félre is érhetünk.

(A felemelt mutatóujj Oroszországban és Kínában az egyes számot, Franciaországban pedig javítási igényt, módosítást jelent; és amikor mi az ujjainkkal kettést mutatunk, az a kínaiak számára a nyolcas jele.)

A jövőben remélhetőleg az oktatás és az egyes vállalatok is egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak annak a ténynek, hogy mindig képesek maradjunk kérdéssé formálni a számunkra magától értetődőt, hogy képesek legyünk feldolgozni a kontraszt-tapasztalatokat, hogyan vehetjük figyelembe a saját reflexióinkat és az idegen kultúrából származót, valamint hogy hogyan szakadhatunk el az egyes tapasztalatoktól, és miként alkothatunk belőle rendszert.

Mint azt a kutatásom eredményei is alátámasztják, annak ellenére, hogy mindannyian tudjuk, hogy az egyedi esetből csak a legkritikább esetben következtethetünk az általánosra, mégis legtöbbünk sokkal jobban hisz saját tapasztalatainak, saját személyes élményeinek, mint később egy könyvben olvasottnak vagy mások elbeszéléseinek. Ha tanulmányaink során még a kulturális különbségek személyes átélése előtt találkozunk a sokszínűséggel, a furcsának, talán megdöbbenőnek tűnő szokások, viselkedésmódok esetleges magyarázataival, sokkal könnyedebben tudunk velük megbékélni, elfogadni, esetleg még értékelni is azokat.

Azt feltételeztem, és eddigi tapasztalataim is azt mutatják, hogy akik esetleg multikulturális környezetben nőttek fel, vagy töltöttek már hosszabb időt külföldön, azok sokkal könnyedebben birkóznak meg a kulturális sokk élményével, illetve számítva rá, gyakran nem is élték meg a változást sokként.

Gyakorló nyelvtanárként úgy gondolom, hogy a földrajz, történelem vagy társadalomismeret keretein túl, ahol inkább a tárgy tudományos problémái kerülnek előtérbe, az idegennyelv-oktatásba hangsúlyosabban kellene integrálni azon kompetenciákat, amelyek képessé tesznek az interkulturális kommunikációra.

3. A kutatás célja

Kutatásom arra keres választ, hogy ha igen, akkor mennyit változtak a vizsgált kultúrák az elmúlt tíz-tizenöt évben, milyen hatást gyakorolt rájuk az egységesülő európai folyamat és a fokozódó globalizáció, hogy mennyire őrizték meg az egyes kultúrák egyéni jellegüket, mennyire toleránsak egymással szemben, mennyire képesek az együttműködésre, mennyire jellemzőek ma rájuk a híres kultúrantropológusok elmúlt évtizedekbeli kutatásainak, felállított kategóriáinak eredményei.

4. A megkérdezettek köre

A kutatásom során arra törekedtem, hogy a megkérdezettek lehetőleg régi, személyes ismerőseim közül kerüljenek ki (mindannyian nagyvárosban, értelmiségi szülők gyerekeiként felnőtt diplomás fiatalok), hiszen akár a felmerülő kérdések köre, akár ezen kérdésekre adott válaszok rendkívül személyspecifikusak, és a válaszadók jelenleg még csekély száma miatt nagyon fontosnak tartom, hogy a kiértékelésnél könnyebben tudjam értékelni véleményeik, válaszaik könnyedségét illetve megfontoltságát.

Korosztályuk, a rendszerváltozás környékén érettségizettek, azon első generáció tagjai, akik körében már általános, hogy beszélnek legalább egy idegennyelvet, ők vehettek részt először nagyobb számban külföldi ösztöndíjakon, generációjukból kerültek ki tömegesen az első au-pairek, és közülünk elég sokan ma ennek a generációnak is köszönhetően valamely nemzetközi cég vezető beosztásában, döntéshozó pozícióban dolgoznak itthon, vagy külföldön.

A megkérdezettek mai munkáját, és más kulturális környezetből származókhöz való viszonyát alapvetően meghatározzák az idegen kulturális környezetben szerzett első élményeik. Akik kellemetlen élményeket szereztek, azoknak gyakran több éves pozitív tapasztalat sem elegendő ahhoz, hogy ezen berögződések, megalapozottnak tűnő negatív előítéletek feloldódjanak.

A vizsgált csoport tagjai az átlagnál szabadidő eltöltése céljából is több időt töltenek külföldön, sok külföldi barátjuk van, és sokan éltek vagy élnek ma is más kultúrából származó partnerrel.

Egyikük sem vett részt sem iskolai évei sem, munkájuk során sem semmiféle interkulturális tréningen, de most visszatekintve személyes élményeikre, ezt mindannyian sajnálják, és rendkívül szívesen meséltek. Fontosnak tartották, hogy legalább másoknak ne a saját bőrükön kelljen megtapasztalni a kulturális kontrasztokat

A kutatás alanyai közül (17) heten multinacionális cégeknél, egy fő uniós támogatású civil szervezetnél, ketten Brüsszelben, az európai bürokrácia munkatársaiként, egy Malév-pilótaként, egy budapesti szálloda alkalmazottjaként, egy tolmácsként, egy NATO-katonaként, kettő pedig nyelvtanárként dolgozik. Egy fő ma is Bangkokban él.

18 különböző európai illetve ázsiai országban éltek, tanultak, dolgoztak. Többek között Ausztriában, Olaszországban, Belgiumban, Franciaországban, Csehországban, Hollandiában, Japánban, Norvégiában, Erdélyben és a Vajdaságban.

5. Kérdéssorok

Két kérdéssort állítottam össze. (ld. Mellékletek) Használtam Gert Hofstede kultúrákat jellemző kategóriáit, hogy mennyire döntő a társadalmon belül az individualizmus vagy a kollektívizmus; kicsi vagy nagy hatalmi távolság; a maszkulin vagy a feminin értékek élveznek-e elsőrangúságot; gyenge vagy erős a bizonytalanságkerülés; hosszú vagy rövid távra terveznek-e az emberek (Hofstede 1994); Kluckhohn és Strodtbeck (és kutatásaik alapján Trompenaars) azon kérdéseit, melyek szerintük alapvetően meghatároznak egy emberi kultúrát, hogy ugyanis alapvetően milyennek tartják az emberi természet, milyen ember és természet viszonya, hogyan viszonyulnak az időhöz, az aktivitáshoz, és az emberek egymáshoz (Kluckhohn, Strodtbeck 1961); valamint Edward Hall koncepcióit, aki a kommunikáció egyik attribútumaként a kontextus fogalmát jelöli meg. Megkülönböztet kontextusgyenge és kontextuserős kultúrákat, attól függően, hogy milyen a viszonyulásuk az időhöz, a térhez, milyen az érvelésük, mekkora szerepet szánnak a verbális üzeneteknek, a társadalmi szerepeknek, személyközi kapcsolatoknak, milyen a társadalmi szerveződés (Hall 1976).

Használtam a rangsorolást, zárt és nyitott kérdéseket is.

Fontosnak tartom megemlíteni, hogy a kérdéseket én állítottam össze, és ezeket a szempontokat én tartottam fontosnak

Az egyik kérdőív a hétköznapi élet napi rutinjaira vonatkozik, a második pedig a születéstől a halálig öleli föl a kultúrspecifikus élményeket.

Megkérdeztem, hogyan élték át a kulturális sokkot, mivel sikerült leginkább kivívniuk azt, hogy külföldiként is egyenrangú partnerként kezeljék őket, találkoztak-e tabukkal, fájdalmas tapasztalatokkal, mit tartanak a leginkább eltanulnivalónak, mire büszkéek az adott kultúrák, van-e valami, amit szégyellnek, mit tartanak rólunk, magyarokról, és milyen a kapcsolatuk a szomszéd népekkel.

6. Összegzés

Az interjúalanyaim ma már félreismerhetetlenül magukon viselik azokat a pozitív jeleket, amelyeket az adott kultúráktól irigylésre méltónak, eltanulni vágyottnak tartanak. Akár a hétköznapi életvitelt, az öltözködést vagy a viselkedési szabályokat nézzük, akár komolyabb egzisztenciális kérdésekre adott válaszaikat. Ez azonban nem feltétlenül a kritika nélküli átvétel jele, sokkal inkább az lehet ennek az oka, hogy már eredetileg is vonzóknak találták az adott kultúrát, nem véletlenül tanulták meg az adott nyelvet.

A vizsgálat eredménye azt mutatja, hogy a kulturális kontraszt-élmények területén leginkább két szint figyelhető meg. A válaszok azt mutatják, hogy nemzeti szinten a vizsgált kultúrák az elmúlt évtizedben a globalizáció folyamányaként, valamit a média egységesítő hatása eredményeképpen egyre jobban hasonlítanak egymásra, és ezzel párhuzamosan viszont általánosan megerősödtek a nemzeti, paternalista érzések.

Az egyén szintjén egyre inkább hangsúlyt kap az egyéniség, a másság, saját személyes különlegességünk, ugyanakkor másokkal szemben egyre erősebb a sztereotípiák gyártása és az általánosítás. A Hofstedei-i modellnek (Hofstede 1994) ellentmondva a vizsgált egyének legtöbbször univerzális, örökölt emberi természetét, és a csoportspecifikus, nemzeti kultúrához való tartozását sokkal kevésbé tartja fontosnak, mint a saját individuumát, tapasztalatai alapján felépülő személyiségét.

A válaszokból az is kiderült, hogy az elmúlt évtizedben az interkulturális különbségek is változtak (a multinacionális cégek terjeszkedésével párhuzamosan például sok helyen erősebb a vállalati szervezeti kultúra szerepe, mint a nemzetié), a változások miatt pedig úgy gondolom, hogy folyamatos kutatást igényelnek.

Nyelvoktatási programunkat pedig az egyes kultúrák változásaihoz igazítva kell folyamatosan módosítanunk.

Irodalom

- Hall, E.T. 1976. *Beyond Culture*. New York, Garden City: Doubleday.
- Hofstede, G. 1994. *Cultures and Organisations. Software of the Mind*. London: HarperCollins Publishers.
- Kluckhohn, F.R., Strodtbeck, F.L. 1961. *Variations in Value Orientations*. New York: Peterson.
- Kroeber, A., Kluckhohn C. 1952. *Culture. A Critical Review of the Concepts and Definitions*. Papers of Peabody Museum of Archeology and Ethnography.

Melléklet

„A” Kérdéssor

1. Hétköznapiakon körülbelül hánykor ébrednek fel?
2. Mik a reggeli készülődés legfontosabb mozzanatai?
3. Otthon reggeliznek-e? Ha nem otthon, akkor jellemzően hol?
4. Mit reggeliznek?
5. Iskolai élmények:
 - a) Milyen az adott ország iskolarendszere? Mennyire átjárható?
 - b) Jellemzően naponta, hetente hány óra van az iskolákban?
 - c) Mik a legfontosabb tantárgyak?
 - d) Hogyan lehet valaki eredményes tanuló?
 - e) Milyen a diákok kapcsolata egymással? (versengés vagy a szolidaritás)
 - f) Milyen a diákok kapcsolata tanáraikkal?
 - g) Mikor vannak és milyen hosszúak az iskolai vakációk?
6. Munkahelyi élmények
 - a) Milyen a hangulat a munkanap kezdetén?
 - b) Milyen a kollégák viszonya egymással?
 - c) Milyen a kollégák viszonya feletteseikkel?
 - d) Hogyan lehet valaki eredményes dolgozó, esetleg eredményes vezető?
 - e) Elfogadott-e a tegeződés a munkahelyen?
 - f) Milyen hosszú a munkaidő naponta, hetente?
 - g) Van-e lehetőség részmunkaidőre, és ha igen, igénybe veszik-e?
 - h) Mennyire fontos a pontosság?
 - i) Kell-e, lehet-e teamben dolgozni?
 - j) Tudnak-e és hajlandóak-e idegen nyelven beszélni?
 - k) Milyen hosszú a rendes évi szabadság?
 - l) Mikor és hová mennek nyaralni? Milyen a kapcsolatuk a természettel?
7. Kivel és hol töltik estéiket, hétvégéiket?
8. Mennyire jellemzőek a baráti, családi, munkatársi összejövetelek?
9. Ki, mikor és hol intézi a bevásárlást?
10. Fontos-e a kultúra szerepe, az olvasás, a mozi-, színházlátogatás?
11. Mik a legfontosabb ünnepek és hagyományok?
12. Ki fizet az étteremben?
13. Van-e különleges szerepe a testbeszédnek, a mimikának, avokális csatornáknak?
14. Mennyire jellemzőek a statikus kommunikációs szignálok: ruha, díszek, környezeti személyes tárgyak?

„B” Kérdéssor

1. Jellemzően hány éves korukban, és hol szülnék a nők?
2. Járnak-e a gyermekek bölcsődébe, óvodába?
3. Ha nem, akkor ki vigyáz rájuk?
4. Milyen a státusa a családban a külföldi au-pairnek? Egyáltalán milyen a külföldiek megítélése?
5. Milyen jellegzetességeket tapasztalt az udvarlás területén?
6. Gyakori-e a házasságon kívüli együttélés?
7. Vállalnak-e gyerekeket házasságok kívül?
8. Mi jelent státusszimbólumot: iskolai végzettség, kereset, megjelenés, kocsis, lakás, külföldi nyaralások
9. Van-e, és milyen mértékű a családi munkamegosztás?
10. Milyen az idősek szerepe a családban, a társadalomban?
11. Hogyan élik meg a halált?

„C” Tulajdonságlista

Értékelje a felsorolt tulajdonságokat aszerint, hogy tapasztalatai alapján az adott nemzeti kultúrákban mennyire fontosak az egyéni (magánéleti és munkahelyi) érvényesülés szempontjából.

- 1- kevésbé fontos
- 2- átlagosan fontos
- 3- nagyon fontos

alkalmazkodóképesség
bizalom
empátia
engedelmesség
férfiasság
gyors döntéshozás
jó megjelenés
karizma
kezdemenyezőképesség
kitartás
lelkiismeretesség
megbízhatóság
nőiesség
önállóság
önbizalom
önkontroll
őszinteség
pontosság
sikerre való törekvés
toleranciarugalmasság

A francia nyelv európai intézményekben és nemzetközi szervezetekben

Vágási Margit

Napjainkban az Európai Unió 450 millió különböző etnikai, kulturális és nyelvi közösségben élő embert számlál; 20 hivatalos nyelvet ismer el, ugyanakkor a területén 60 egyéb, őshonos vagy nem őshonos nyelvet beszélnek. (Eurobarométer: *Az európaiak és a nyelvek*, felmérés 2005.)

Valamennyi tagállam nyelve hivatalos nyelv, amelyek a következők: angol, cseh, dán, észt, finn, francia, görög, holland, lengyel, lett, litván, magyar, máltai, német, olasz, portugál, spanyol, svéd, szlovák és szlovén. 2007. január 1-jén válik hivatalossá az ír nyelv 21.-ként. Bulgária és Románia csatlakozását követően az Unió 23 hivatalos nyelven fog működni. Tehát az Európai Unió igazi többnyelvű intézmény, amely kulturális és nyelvi sokszínűségével egységes közösség eszményét hirdeti. Az Európai Bizottság 2005 novemberében fogadta el az első közleményt, amely a többnyelvűség témakörével foglalkozik.

A *többnyelvűség* terminus jelenti egyrészt azt, amikor egy bizonyos földrajzi területen több nyelvet beszélnek (pl.: Belgium, Svájc), másrészt az ember, az egyén azon képességét, hogy több nyelven kommunikál. Mindkét értelmezés fontos sajátossága Európának. A többnyelvűségről szóló politikának három fő célkitűzése van:

1. a nyelvtanulás ösztönzése a nemzetek közötti kölcsönös megértés érdekében;
2. az egészséges, többnyelvű gazdaság elősegítése;
3. az EU valamennyi polgára számára saját nyelvén hozzáférhetővé tenni az Európai Unió jogszabályait, eljárásait és az Unióval kapcsolatos információkat.

A soknyelvű társadalmak kialakulásához döntő fontossággal bírnak az alábbi tényezők:

- az EU minden állampolgára sajátítsa el két idegen nyelvet az anyanyelve mellett;
- a nyelvtanulást elég korán kell elkezdeni és lehetőleg egész életünk során folytatni;
- az oktatásnak fontos szerepet kell játszania a nyelvtanulásban.

„Az európai ember többnyelvű környezetben él. Fiait és lányait ebben a változatos nyelvi környezetben kell felnevelnie és nem egynyelvűségben. Ez nem csak a múlt, hanem a jövő kihívása is Európa számára” (Claude Hagège in *Le souffle de la langue: EU vonal*).

Ugyanakkor az ember a napi kommunikációs gyakorlatában gondolatainak és tapasztalatainak cseréjéhez minden korban megtalálta a közvetítő nyelvet, a „lingua franca”-t; ilyen volt a görög, a latin, a mediterrán kikötők sabirja, az olasz, a francia és ilyen nyelv ma az amerikai vagy nemzetközi angol.

A politikai és társadalmi értelmiség elitje, valamint a kereskedők bizonyos mértékben mindig is kétnyelvűek voltak, ugyanúgy, mint azok, akik anyanyelvüként helyi, területileg meghatározott idiómát beszéltek/beszélnek (regionális-, illetve tájnyelvek).

Tehát ma az EU területén a nemzetközi angol a közvetítő nyelv, és elmondható, hogy a nyelvi sokféleség ellenére megvalósulni látszik az európai országok uniója.

A többnyelvűségről szóló európai politika rendkívüli jelentőséggel bír, hiszen köztudott, hogy a nyelvi kérdés egyben politikai kérdés is. Jó dolog, hogy a nyelvi probléma, a többnyelvűség kérdése előtérbe került. Barroso elnök nevéhez fűződik az a döntés, hogy az Európai Bizottságon belül létre kell hozni a többnyelvűséggel foglalkozó tárcát. Ez utóbbi vezetője Figel európai biztos, aki eddig az oktatásért és kultúráért felelt. A tolmácsolással és fordítással kapcsolatos nyelvi szolgáltatások átcsoportosításával új egységet hoznak létre az Oktatási és Kulturális Főigazgatóságon belül *Többnyelvűségi politika* néven. Ennek az új egységnek főszerepet kell játszani a Bizottság többnyelvűségi stratégiájának meghatározásában és koordinálásában.

A nyelvi sokszínűség tiszteletben tartása alapvető érték az EU-ban és mint ilyen, bekerült az Alapjogok Kartájába is (21-22. cikkely). Az európai országok közös vagyónáról/örökségéről van szó, amit óvni és gazdagítani kell.

A szabályozás értelmében az Unió 25 tagállamának 20 nyelve hivatalos és munkanyelv. E két fogalomnak nincs pontos definíciója. „Hivatalos nyelven a gyakorlatban azt a nyelvet értjük, amelyet a jogi érintkezésben kifelé, a külvilág felé irányuló kommunikációban használnak. Ezekben a nyelveken jelennek meg a különböző dokumentumok, közlemények, pályázati kiírások, stb. A munkanyelv a hivatalos üléseken kívüli, az előkészítés során, a belső megbeszéléseken, illetve az EU-tisztviselők napi munkájában használatos nyelv” (Szabari, 1998: 45-46).

Annak ellenére, hogy a 20 nyelv azonos státusszal bír, egyenrangú, illetve egyenjogú hivatalos és munkanyelvnek számít, a valóságban egyes nyelvek egyenrangúbbak másoknál, azaz nyelvi hierarchia figyelhető meg. Vannak úgynevezett első számú munkanyelvek, amelyek a következők: angol, francia és német.

Kezdetben az Európai Bizottságban és az intézményekben is a francia volt a leghasználatosabb, ún. domináns nyelv. A francia nyelv viszonylagos súlya három tényezővel volt magyarázható:

1. a francia nyelv már korábban is a diplomácia nyelve volt, azaz jelentős szerepet játszott a nemzetközi kapcsolatok területén;
2. Az EU-s intézmények olyan városokban jöttek létre, amelyekben a francia nyelvhasználat dominál: Brüsszel, Luxembourg, Strasbourg;
3. frankofón politikusok főszerepet játszottak (a németekkel együtt) egy új Európa létrehozásában a második világháború után. (1951. MONTÁNUNIO, Európai Szén- és Acélközösség, amely Robert Schumann francia politikus kezdeményezésére jött létre; EURATOM, Európai Atomközösség; 1957. EGK)

Az Európai Gazdasági Közösség alapító tagjai Franciaország, Németország, Olaszország és a Benelux-államok voltak. Ekkor született meg a nyelvek egyenlőségének elve, azaz a hat tagország négy nyelvét (francia, olasz, német, holland) egyenrangúnak és egyenjogúnak tekintették. A franciák szerették volna, ha a francia lesz az első számú munkanyelv, ezt azonban a többiek elutasították.

Az angolok kezdetben vegyes érzelmekkel viszonyultak az EU-hoz. Az 1960-as években De Gaulle nem egyezett bele az Egyesült Királyság Unióhoz való csatlakozásához, attól tartva, hogy a britek az USA érdekeit fogják támogatni. 1972-ben Pompidou már támogatta az angolok csatlakozását, de azzal a kikötéssel, hogy a francia továbbra is domináns szerepet játszik az EU-s intézményekben.

Annak ellenére, hogy az Európai Gazdasági Közösség tagállamainak nyelve egyenjogú és egyenrangú hivatalos nyelvnek számított, a francia volt a „primus inter pares”.

Pompidou aggodalma a francia nyelv szerepe miatt nem volt alaptalan. Az Egyesült Királyság csatlakozásával az angol nyelv folyamatosan költözött be a közösség legnagyobb intézményeibe, háttérbe szorítva, napjainkra pedig majdnem kiszorítva a franciát.

A márciusi brüsszeli csúcstalálkozó „legérdekesebb” mozzanata Jacques Chirac francia köztársasági elnök kirohanása volt az egyik tárgyalásról, miután egy francia üzletember nem anyanyelvén, hanem angolul szólalt fel. A felszólaló azzal mentegőzött, hogy az angol az üzleti élet nyelve. Az elnök és három minisztere azonban úgy vélekedett, hogy ez a nemzeti büszkeség lábbal tiprása. (Nemzeti kirohanás a brüsszeli találkozón. Heves Megyei Hírlap, 2006. március 25.)

1945-től kezdve Nagy-Britannia és az Egyesült Államok világstratégiáját az angol nyelv elterjesztése határozta meg. A British Council kulcsszerepet játszott a volt angol gyarmatokon, valamint a posztkommunista világban az angol nyelv és ezzel együtt az angolszász kultúra terjesztésében. Ez a tevékenység olyan jól sikerült, hogy mára az angol nyelv lett az első számú lingua franca nemcsak Európában, hanem az egész világon.

A kontinentális Európában (Belgium, Luxemburg és Románia kivételével) elsöprő többségként az angolt tanítják idegen nyelvként az iskolákban, ami nyelvökölógiai szempontból katasztrófának minősíthető. A franciák féltve saját nyelvüket, lelkesen támogatják a többnyelvűség gondolatát.

2005. május 8-án egy varsói nemzetközi konferencián nyelvészek fejtették ki véleményüket az Unió nyelvi sokszínűségével kapcsolatban. Claude Hagège francia nyelvész, a Collège de France professzora szerint az Európai Bizottságban a jelenlegi germán-latin hármassal (angol, francia, német) mellé fel kellene venni egy szláv munkanyelvet is, célszerűen a lengyelt. Egy lengyel európai parlamenti képviselő elvetette ezt a gondolatot, mondván, hogy a többi szláv ország nem egykönnyen emésztené meg a lengyel kivételezett helyzetét. A két germán gyökerű munkanyelvről Hagège elmondta, hogy míg az angol az észak-amerikai kulturális közegehez kötődik, a németnek erős európai beágyazottsága és hagyománya van (*EU vonal*).

François Grin svájci közgazdász-nyelvész szerint a jelenlegi rendszer nagyon igazságtalan, mert a tagállamok többségét arra kényszeríti, hogy versenyképességük megőrzése érdekében jelentős összegeket fektessenek az angol, a francia vagy a német nyelv tanításába. A genfi egyetem tanára arra is rámutatott, hogy az alapfokú, nélkülözhetetlen angoltudás általánossá válásával és leértékelődésével mind több ember tanul meg egy-kettőnél több nyelvet. „Az Egyesült Királyságban az idegen nyelven nem beszélő britek gyakran egy több nyelven beszélő, másik tagállamból érkező munkavállaló miatt mondhatnak búcsút az állásuknak” (*EU vonal*).

A varsói konferencián az is felvetődött, hogy az Unió sokkal gazdaságosabban működhetne, ha csak egyetlen munkanyelvet használnának, természetesen az angolt, melynek népszerűsége 1998 és 2002 között futott fel látványosan. Jelenleg csupán öt nyelv (angol, német, francia, spanyol, orosz) adja az Európában tanított idegen nyelvek 95%-át.

Annak ellenére, hogy a francia nyelv sokat veszített súlyából az európai intézményekben, és már nem szállhat harcba az angollal, továbbra is hivatalos nyelvként funkcionál több európai bázisú nemzetközi szervezetben: pl.: a Nemzetközi Munkaügyi Szervezetben (Genf); a Nemzetközi Postai Unióban (Bern), ahol 1994-ig a francia volt az egyetlen hivatalos nyelv, akkor tették meg az angolt második munkanyelvnek; a Nemzetközi Bíróságon (Hága); a Turisztikai Világszervezetben (Madrid) és az UNESCO-ban (Párizs). Az ENSZ hat hivatalos nyelve között is jelen van a francia (angol, arab, francia, kínai, orosz és spanyol). Az Olimpiai Játékok nemzetközi szervezetének hivatalos nyelve, Pierre de Coubertin óta, a francia. Azonban meg kell jegyezni, hogy a legutóbbi játékokon Athénban az angol erőteljes jelenlétével elkezdődött a francia nyelv „hanyatlása”.

2000-ben az ENSZ titkársága megkérdezte a tagállamokat, hogy angol, spanyol vagy francia nyelven kérik-e a levelezésüket, mivel a másik három nyelven a szövegszerkesztő szoftverek nagy része nem olvasható. A 185 ország közül 130 az angolt, 36 a franciát és 19 a spanyolt választotta. Kanada bilingvizmust követelt.

A nyelvi pluralitás, a többnyelvűség a társadalom minden tagja számára gazdagító és pozitív, lehetővé teszi a kultúrák közötti kölcsönös megértést, a demokrácia és az emberi jogok erősítését, a közös európai identitástudat fejlődésének elősegítését és a piaczgazdaság sikeres felépítését.

Irodalom

Delmoly, J. 2006. *La nouvelle politique en faveur du Multilinguisme*.

www.ciep.fr/courrieuro/2006/0706_point.htm

G. Molnár B. (szerk.). 1988. *Nyelvpolitika*. Veszprém: Egyetemi Kiadó.

EU vonal. Nyelvészek vitája az Unió sokszínűségéről. 2005. május 10.

Phillipson, R. 2004. L'anglais: menace ou chance pour le continent européen? *Revue Panoramiques*. N° 69, 4^e trimestre, 86-97.

Student Perceptions of Culture in Intercultural Communication Teaching

Dr. Troy B. Wiwczarowski

Worldwide, students engaged in a wide variety of studies are supposed to be preparing themselves to enter a globalized business market. Their abilities to engage and, more importantly, to excel in the careers they will build in this market largely depend on their communicative competencies. Increasingly, these competencies will require enhancement through the development in the student of intercultural competencies. However, in order to become receptive to the knowledge intercultural learning may provide them, students must develop what is termed intercultural sensitivity. Various definitions for intercultural sensitivity are found in the literature. Bhawak and Brislin (1992) argue that this aspect of one's behavior involves "sensitivity to the importance of cultural differences and to the points of view of people in other cultures" (p. 414). Bennett (1993) describes intercultural sensitivity in terms of a process, in which "the construction of reality [is] increasingly capable of accommodating cultural difference that constitutes development" (p. 24). Bennett sees the development of intercultural sensitivity as one which presupposes direction; yet, any such development also presupposes that any such advancement is desirable in the individual. In other words, the growth of such sensitivity to others would necessarily imply a positive attitude towards 'Otherness', towards 'difference', and through one's experiences with what is different than the Self, one would evolve towards that acceptance of others that can only come through approval. The process of developing understanding, of constructing new attitudes to what is strange, and to open the self to the experience of difference may lead to what I would term a psychological ability of the individual to deal with cultural differences. However, this process must begin before exposure to difference occurs. Hammer, Bennett and Wiseman (2003) correctly pointed out that intercultural sensitivity refers to the "ability to discriminate and experience relevant cultural differences," in order for the individual to be able to "think and act in interculturally appropriate ways". (422) The latter half of the statement, which evokes an ability to act, refers to that ability to internally, almost 'naturally' respond to cultural contexts originally unfamiliar to one. Beyond one's competence in recognizing what is right or wrong in another culture, this form of competence points to the emergence of adapted behavior that the cultured individual experiences as being something natural to the self, which has become a part of what defines the self, and is no longer foreign. Such competence goes beyond understanding of how one is expected to act, and moves to the level of at least partially shared identity with the other culture, and, in the best cases, recognition by those born into the other culture that the outsider has somehow come to share in or belong in some way to theirs.

The introduction of students either relatively inexperienced or hitherto unexposed to intercultural situations to the notion of culture poses several problems in the

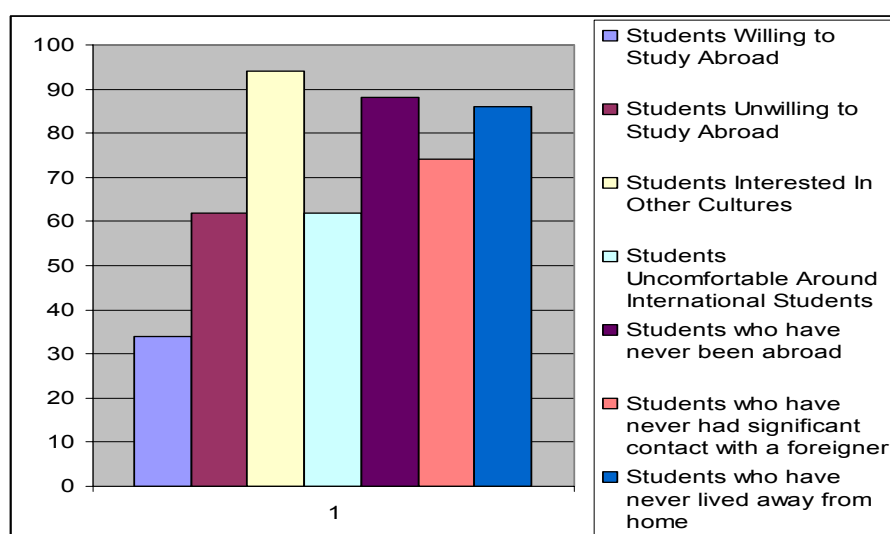
intercultural classroom, as the foundations for this kind of learning are often lacking. A concept of the self, which an adult might possess, is usually still undeveloped, as the student has not yet left the mental stages associated with adolescence. Furthermore, the average student's ideas about what constitutes culture are also often ambiguous. It is important to note here that most people's understanding of culture lies deep in the subconscious, and normally rises to the level of consciousness once one comes into contact with that otherness only someone from a foreign culture can provide. This stimulation may also be provided by media, such as literature, music or a news broadcast from a foreign news agency. However, in today's visual world, unless one is particularly drawn to a specific A/V stimulus, the feeling of having encountered something one perceives as foreign may too quickly dissipate to have any true impact on one's thinking about anything culturally different.

Culture is, by definition, complex; an abstract entity denoting a specific combination of countless manmade, collective, shared objects and artifacts, patterns of behavior, organization, values and concepts, or even language, together which form a given culture when used commonly by a group of individuals. This unique combination is open to interpretation by members of a different culture and varies across cultures, depending on the degree of acceptance or rejection the adjudicator group uses to ascribe meaning or lack of meaning to it. In teaching intercultural communication to students, one works against their prejudices, which often arise from a lack of information, to bring the students from ignorance to knowledge, as well as from ineptitude to competence, to prepare them to dialogue with strangers (Kim 1977). The aim of teaching students intercultural thinking is not only to ready them for modern life, but to develop in them what Wichert (n.d.) terms the "interethnic", i.e. that ability to perform on an international and intercultural level in such a way, as to be competent in interaction with individuals from other countries in communicating. I would add an emphasis to developing professional competencies for interacting with individuals from other countries than one's own, while using a third language as a communication medium as, in this way, neither interlocutor finds himself at a linguistic disadvantage. Both participants in such a dialogue must work to build a constructive platform for dialogue which is not based on host cultural dominance or guest cultural submissiveness, but rather on adaptive contextual evaluation (Compare Bennett 1993: 489). In other words, at the most micro of levels, a new kind of community is created, one that begins with individuals, and has the potential to spread through the organizations the initial two individuals in dialogue represent, and beyond.

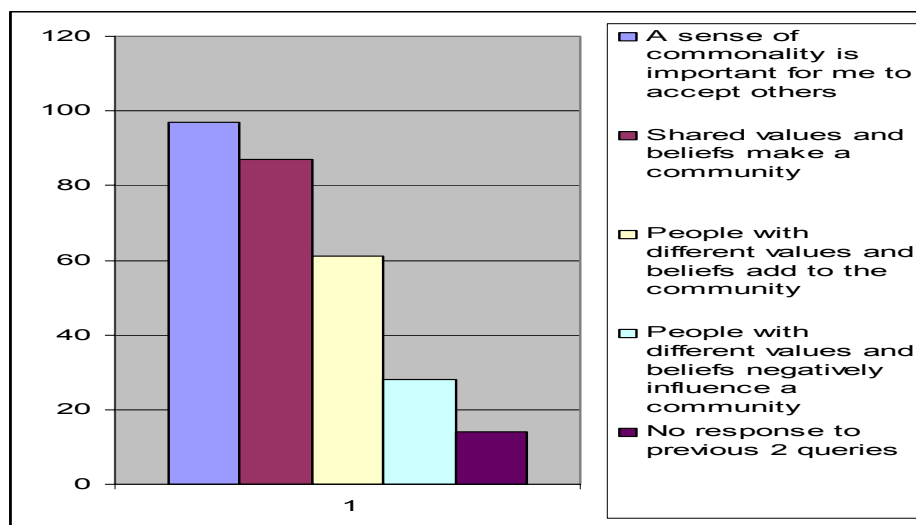
The reality of the problems our students have in adjusting to an intercultural world is best viewed through the students' own statements. Since 2001, I have surveyed 94 (Table 1) and 127 (Table 2) Hungarian students who participated in my Intercultural Communication and American Culture and Civilization classes about their attitudes toward various intercultural situations and, most importantly, what they see as the basis for successful, i.e. mutually beneficial dialogue, with others from different cultures. From Table 1 below, one sees that my students' general attitudes towards foreignness/otherness were not negative whenever the students discussed learning about the members of another society living in their own countries. However, the students' attitudes changed when we discussed their desire to travel abroad for

minimally one semester, for study purposes. While practically all of my students expressed an interest for learning about other cultures, the overall majority felt uncomfortable with actually having to travel abroad to live in another culture, even in one they had studied. Moreover, a slight majority of my students, even in intercultural communication classes, felt uncomfortable sitting in classes with international students, even though they could not express why this was the case. Significant is the fact that the overwhelming majority of my students have neither ever lived away from their parents, nor been abroad. The majority of students had also never experienced any significant intercultural encounter before entering university. By this, I mean such activities as a longer conversation at a social event, hosting a foreign guest in one's home, serving as a tour guide for foreign visitors.

Table 1. Students' Attitudes towards Intercultural Experiences

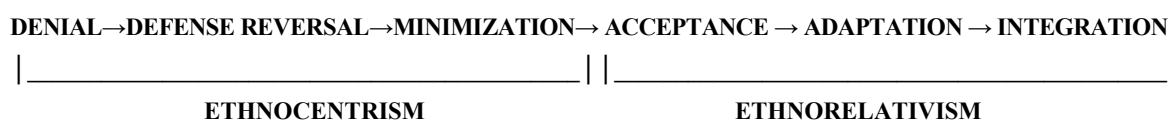


I attempted to get my students to reveal the reasons behind their responses, and discovered that they had at least one criterion for inclusion or exclusion of otherness in their lives, and this was a sense of having something in common with others, based on attitudes, such as values and beliefs. (Table 2) In other words, most of the students required a sense of their intercultural partner's belonging to their community, in order that they may open themselves, i.e. become receptive to their foreign communication partner. The problem with community is that all communities have serious defect: they tend to exclude. Almost one-third of the respondents either gave no response as to how they would evaluate the nature of the impact of difference on their community, or claimed that the impact of difference was negative.

Table 2. Students' Bases for Inclusiveness

There are several models employed in intercultural studies to study how one reacts, and even adapts to, difference. Bennett (1993) developed the Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS), shown below, in order to explain how people construe cultural difference:

DEVELOPMENTAL MODEL OF INTERCULTURAL SENSITIVITY



Adapted from Hammer et al. (2003, 424)

Bennett's model is appropriate to categorizing an individual's development of intercultural sensitivity, if the individual in question proves competent enough to adapt in a way that is self-expanding. This individual's behavioral modes and values, and especially how he evaluates these to those of the other, should, according to Bennett's model, undergo metamorphosis over time towards becoming an intercultural person, with each new exposure to an intercultural event. I purposely avoid the term multicultural here, as this term is currently one that is controversial in socio-political debate (See Casmir 1993). However, this model does not take into account those individuals, which include the predominance of my students, who have only experienced a monocultural socialization, and are thus, as Hammer argues, "unable to construe (and thus are unable to experience) the difference between their own perception of and that of people who are culturally different" (423). Donald & Rattansi (2000) have pointed to the high proportion of unfavorable attitudes to foreignness/otherness in those who encounter foreignness in intergroup situations, such as a classroom, for the first time. The main problem I identify lies in the individual student's sense of the 'self'. Young adults are discovering their adult personas, which are only just emerging from the confusion of adolescence. Exposure to students from some cultures, in which an individual might emerge more quickly from this latter phase into adulthood, usually

causes the domestic student raised in the more sheltered social structure of a monoculture to react negatively, either through resentment or a feeling of insuperiority. Especially when exposed to foreign students with more experience in intercultural situations, who exhibit more self-assured, mature and/or serious thinking, a number of our students withdraw from their international guest students. Although they share the same classes, their personal contact is almost non-existent, especially outside of classes.

In conclusion, although any researcher must admit to variance between groups, such as between classes of students, there generally exists in these subgroups a type of special intergroup communication, based on strong intergroup identity. In the future, I will explore whether there are any measurable differences between students of agricultural/agribusiness and arts and sciences faculties on these topics. Yet, in general, the key to opening our students more to foreignness/otherness lies in helping them to build a sense of commonness, or community, through a succession of shared experiences. Related studies are available. 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, especially as relates to anxiety and uncertainty in communicating with members of other groups, whom Gudykunst terms 'strangers'. Having recognized and understood why my students approach culture, foreignness/otherness and interculturality the way they do, I hope to be able better devise teaching strategies to prepare them to overcome their hesitation to dialogue with difference, and to enter the international job market.

Irodalom

- Bennett, M.J. 1993. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press. 21-71.
- Bhawuk, D.P.S., & Brislin, R. 1992. The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*. 16. 413-436.
- Casimir, F. L. 1993. Third-Culture building: A paradigm shift for international and intercultural communication. *Communication Yearbook*. 16. 407-428.
- Donald, J. & Rattansi, A. 2000. *Race, Culture and Difference*. London: Sage.
- Gudykunst, W.B. 1985. A model of uncertainty reduction in intercultural encounters. *Journal of Language and Social Psychology* 4. 79-97.
- Hammer, M.R., Bennett, M.J., & Wiseman, R. 2003. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*. 27. 421-443.
- Kim, Y.Y. 1977. Communication patterns of foreign immigrants in the process of acculturation. *Human Communication Research*. 4.1/Fall. 66-77.
- Tajfel, H. 1978. Social categorization, social identity, and social comparisons. In H. Tajfel (Ed.) *Differentiation between groups*. London: Academic Press. 61-76.
- Wichert, R. n.d. *Acculturation and Intercultural Identity in the Modern World*. <http://www.wichert.org/icid.html>. Accessed March 22, 2006.

XIV. Szaknyelvoktatás

A rövidítések szerepe a gazdasági sajtóban

Ablonczyné Mihályka Livia

1. Bevezetés

A tágan értelmezett gazdasági szaknyelv vizsgálatára irányuló kutatások nemzetközi és hazai viszonylatban is több évtizedes múltra tekintenek vissza, aminek oka abban keresendő, hogy az elmúlt évtized gazdasági változásai bizonyos fokig a nyelvre is kihatottak. A 'gazdasági szaknyelv' gyűjtőfogalommá vált, és olyan területeket is magában foglal, amelyeknek kutatására folyamatosan szükség van. A kutatási eredmények oktatásban történő felhasználása a munkaerő-piaci elvárások megváltozása miatt elkerülhetetlen.

2. A kutatás célja

Nemcsak mint nyelvészek, hanem mint nyelvhasználók is tanúi vagyunk az írott gazdasági szaknyelv változásainak. Jelen tanulmány a gazdasági írott nyelv egy kis szegmensének a vizsgálatát tűzte ki célul: *A rövidítések elemzését a mai magyar gazdasági sajtónyelvben.* A gazdasági nyelvhasználat vizsgálatakor a szaklexikai elemzés fontos, még akkor is, ha a modern értelemben vett szaknyelv-elemzések kiemelik, hogy a szókincsvizsgálatok csak egy szeletét adják a szaknyelvi elemzéseknek.

Kutatásunk a magyar nyelvű írott sajtóban megjelent rövidítésekre, a betűszókra és a mozaikszókra korlátozódik. A betűszó és a mozaikszó egyaránt szóösszevonás: akár betűszót, akár mozaikszót alkotunk, szavakat vonunk össze. A betűszók és mozaikszók előfordulásának a felméréséhez a nyelvi és gazdasági szempontból is elismert gazdasági hetilap a *HVG*, illetve egy üzleti napilap, a *Világgazdaság* különböző rovatait vizsgáltuk meg a 2005. november és 2006. március között megjelenő lapszámokat figyelembe véve. Bár kutatásunk két népszerű sajtótermékben előforduló rövidítésekre és mozaikszókra korlátozódik, a sajtóműfajok (hír, riport, publicisztika stb.) nemzetköziek (Bernáth 2002). A különböző megnevezések valójában hasonló vagy éppen azonos műfajokat jelölnek, és ennek megfelelően az elemzett rövidítések a többi gazdasági sajtótermékben is előfordulhatnak. A sajtót azért találták ki, hogy híreket, információkat közöljön. A gazdasági sajtóban nagy szerepet kap az információk mögöttes tartalmának a megvilágítása, az összefüggések feltárása. Többnyire a sajtóban olvashatók először a neologizmusok (Benczédy 1995) és az általunk kutatott rövidítések.

A vizsgált korpuszban nem szerepelnek hirdetések. Az állandó rovatok elemzésére koncentrálunk, vagyis a következőkre: *Hét nap* (rövid hírek), *Nemzetközi gazdaság*, *Monitor*, *Gazdaság*, *Pénzügyek*, illetve a *VG jelenti*, *Belföld és Külföld*, *Európai Unió*, *Vállalatok és piacok*, *Pénz- és tőkepiacok*. Az elemzés alapjául azt a szociolingvisztikai elméletet fogadjuk el, hogy a nyelv nem teljesen autonóm rendszer. A nyelv struktúráját kognitív tényezők, társadalmi funkciók és használati szokások is befolyásolhatják és korlátozhatják. A tanulmány tehát arra vállalkozik, hogy bebizonyítsa, hogy a gazdaság változása idején újabb rövidítések, betűszók, mozaikszók

jelennek meg a sajtónyelvben, és a nyelvhasználónak nemcsak nyelvi, hanem szakmai ismeretekre is szüksége van a sajtótermékek értő olvasásához.

3. Rövidítések: mozaikszók, betűszók

A fejlődés, a világ megváltozása óhatatlanul rengeteg új fogalom (jelenség és intézmény) megszületésével jár együtt, s mindez magával hozza, hogy új megnevezések, kifejezések szülessenek. Ezt a szükségszerűséget a nyelv a maga módján 'leképezi' különféle szóalkotási módokkal: szóösszetétellel, szóképzéssel, szóelvonással, szóhasadással, mozaikszók alkotásával, szövegyüléssel. A betűszók és mozaikszók nem napjaink találmánya, már az ókorban is használták (Tóth 2004).

A rövidítések korunk termékeny, viszonylag fiatal szóalkotásmódja. Három nagy csoportjukat különböztetjük meg (Keszler-Lengyel 2002):

- betűszók (*HVG*)
- szóösszevonások/mozaikszók (*Mabisz* - Magyar Biztosítók Egyesülete)
- szóösszerántás (*csalagút*)

A jelen kutatás az első két csoport elemzésével foglalkozik, és az írott gazdasági sajtóból vett példákkal mutatja be a jelenséget. Keressük a választ a kérdésekre: Mikor írjuk nagybetűkkel, és mikor írjuk kisbetűkkel a rövidítéseket? Mikor írjuk kötőjellel a toldalékot a mozaikszóhoz? Fel kell-e oldani a mozaikszót a cikkben belül? Vannak-e segédeszközök, amelyek segítenek a viszonylag új rövidítések értelmezésében?

4. A betűszók és mozaikszók a gazdasági sajtóban

A betűszók és mozaikszók csoportosításánál elfogadjuk azt a feltevést, hogy ezek a szavak gyakorlati céllal jönnek létre és jól tükrözik a gazdasági élet változásait.

4.1 Betűszók

4.1.1 Szükségszerű neologizmusok

A betűszók alakja általában emlékeztet a rövidített szavak teljes formájára. Az ily módon létrehozott szavak (Minya 2003: 21) szükségszerű neologizmusok:

- *kht.* (közhasznú társaság)
- *taj* (társadalombiztosítási azonosító jel)
- *áfa* (általános forgalmi adó)
- *thm* (teljes hiteldíj mutató)
- *kft* (korlátolt felelősségű társaság);¹

¹ "... a cég 1995-ben sikerrel kft-vé alakult" (*HVG* 2006. január 28. p. 13.)

".... magyar állampolgár dolgozott Németországban úgynevezett tb-köteles foglalkoztatás keretében" (*HVG* 2006. február 18. p. 33.)

"... bonyolult átmeneti áfa-szabályok..." (*Világgazdaság*. 2005. december 29. p.2.).

"Hadat üzent a parlament a hulladékkereskedelem áfacsalóinak". (*HVG* 2006. január 28. p. 106)

"0-40 százalék között vannak a thm-ek". (*HVG* 2005. december 3. p.109.)

Ezeket a rövidítéseket az újságíró nem magyarázza meg, mivel előfordulásuk olyan gyakori, hogy feltételezhetően a gazdasági sajtót olvasó nem közgazdász olvasó is értelmezni tudja a betűszót a magyarázat nélkül is.

Meg kell említenünk, hogy bizonyos betűszók (*áfa, szja*, stb.) egész szócsaládok alapját képezik az új fogalmak megjelölése érdekében: *áfa-átalány, áfacsaló, áfabefizetés, áfa-bevallás, áfa-mentesség, áfázás, áfatrükkök, szja-sávok, szja-tábla, szja-tülfizetés*.¹

4.1.2 Tulajdonnévi betűszók

A tulajdonnévi (főként többemű intézményneveket helyettesítő) magyar és idegen betűszóknak minden betűjét nagybetűvel írjuk, mivel legtöbbször nagybetűvel kezdett szavakat képviselnek²:

- *ECB* (Európai Központi Bank)
- *OÉT* (Országos Érdekegyeztető Tanács)
- *MKB* (Magyar Külkereskedelmi Bank)
- *BAR* (Bankközi Adós- és Hitelinformációs Rendszer)
- *EBRD* (The European Bank for Reconstruction and Development/Európai Újjáépítési és Fejlesztési Bank)

4.1.3 Közszoí betűszók

A közszoí betűszók csupa kisbetűből állnak, mivel kis kezdőbetűs szavakat helyettesítenek.³

- *vb* (végrehajtó bizottság)
- *fb* (felügyelő bizottság)
- *rt* (részvénytársaság)
- *rgyt* (rendszeres gyermeknevelési támogatás)
- *nyesz* (nyugdíj-előtakarékossági számla)
- *eva* (egyszerűsített vállalkozói adó)

"Az érintett kht-k felett gyorsan át lehet venni az állami irányítást". (*HVG* 2006. február 11. p. 108.)

¹ "Az áfacsökkenésnek az összes árra vetítve durván a harmada jött át". (*HVG* 2006. február 25. p.75.)

"Mindketten a kétkulcsos szja-t tartanak meg". (*Világgazdaság*. 2006. március 3. p.2.)

² "Reiniger az EBRD színeiben kapcsolódott be a privatizációba". (*HVG* 2006. január 28. p. 101.)

"A GVH azt vizsgálta, hogy a termékek gyógyhatásuak-e". (*HVG* 2006. március 4. p. 15.)

"Az Állami Privatizációs és Vagyonkezelő Rt. (ÁPV) jócskán túlteljesítette pénzügyi tervét". (*HVG* 2006. március 4. p. 91.)

³ "A megállapodás értelmében a felek együttműködnek a K+F programokban". (*Világgazdaság*. 2006. március 1. p.8.)

"A tb - járulékbévételek 35 milliárddal elmaradtak a tervezettől". (*HVG* 2006. február 4. p. 81.)

"Csak az szja-ban lehetséges nemzeti mozgástér". (*HVG* 2006. január 28. p. 4.)

"A fürdőt az rt üzemelteti". (*HVG* 2006. január 28.p. 103.)

A gazdasági szaknyelvben viszont a többelemű közszót csupa nagybetűvel írt betűszókkal is szokás helyettesíteni¹:

- *GDP* (hazai össztermék)
- *PPP* (public private partnership/magántőke által állami pénzből nyújtott közszolgáltatások)
- *HTM* (hosszú távú megállapodások)
- *GNI* (bruttó nemzeti jövedelem)

4.2 Mozaikszók

A mozaikszókat, amelyek (nyelvünkben, esetleg már az átadó idegen nyelvben) valamely többszavas név elemeinek a betűiből alakultak, kétféleképpen találjuk meg a sajtónyelvben. A szóösszevonásokat, vagyis azokat a mozaikszókat, amelyek rövid (vagy rövidített) szavakból, kisebb-nagyobb szórészetekből, esetleg részben kezdőbetűkből alakultak, kétféleképpen írjuk.

4.2.1 Intézménynevek

A tulajdonnévi (főként többelemű intézményneveket helyettesítő) magyar és idegen szóösszevonásoknak az első betűjét általában nagy-, a többi betűjét kis betűvel írjuk.² Nem értek egyet azzal a véleménnyel, hogy reklámcélből előfordulhat a csupa nagybetűs írás is.

- *Ábif* (Állami Biztosításfelügyelet)
- *Parmalat*
- *Mavir* (Magyar Villamosenergia-rendszer-irányító Rt.)
- *Eximbank* (Export-Import Bank Rt.)
- *Rapex* (Rapid Exchange of Information)

4.2.2 Közszói szóösszevonások

A közszói szóösszevonásokat (és az idegenből átvett ilyen alakulatokat) kisbetűvel írjuk.³

- *gyes* (gyermekgondozási segély)

¹ "A hazai bruttó össztermék (GDP) 4,2%-kal bővült". (*HVG* 2006. február 18. p. 94.)

"A PPP formát még 1996-ban hagyta jóvá az akkori konzervatív kormány". (*Világgazdaság* 2006. március 4. p.4.)

"A valódi verseny kialakulásának másik kerékkötője a HTM-ek". (*Világgazdaság* 2006. március 3. p.20.)

² "A segélycsomag egyik elemeként az állami Export-Import Bank Rt. (Eximbank) 1 milliárd forintot gyorsított nyújt..." (*HVG* 2006. január 28. p. 89.)

"Nőtt az uniós piacokon a veszélyes termékek száma - derül ki a Rapex rendszer jelentéséből". (*Világgazdaság* 2006. március 3. p.5.)

³ "Az ehó már év közben a foglalkoztató levonja a magánszemélytől". (*Világgazdaság* 2006. január 14. p. 12.)

"Új egyéni közteherként 2006-tól 4 százalékos egészségügyi hozzájárulást (eho) kell fizetni..." (*HVG* 2006. január 14. p. 81.)

- *eho* (egészségügyi hozzájárulás)
- *gyed* (gyermekgondozási díj)
- *ekho* (egyszerűsített közteherviselési hozzájárulás)

5. Megállapítások

- A mozaikszóknak sem az alkotóelemei közé, sem a végére nem teszünk pontot:
- *FHB, BUX*
- A betűszóhoz a toldalékot kötőjellel kapcsoljuk:
- *MFB*-hez, *GDP*-hez viszonyítva, *fb*-tag
- A nagybetűvel írt betűszók alapalakjukat melléknévképzős formájukban is megtartják:¹
- *EP*-képviselők, *BAR*-listás, *PPP*-konstrukció
- A szóösszevonásokhoz a toldalékot kötőjel nélkül kapcsoljuk:
- *gyesen van, Parmalatnál*
- A két sajtótermék nyelvhasználatában különbség, hogy a *HVG* a cikk elején szinte mindig feloldja a rövidítést, illetve mozaikszót (kivételt képeznek az olyan ismert rövidítések, mint *APEH, OTP, EU*)², a *Világgazdaság* pedig többnyire nem³ (kivételt képeznek a ritkábban használt rövidítések).

6. A nyelvhasználó dilemmái és feloldásuk

Nem lehet és nem is szabad valódi példák nélkül szólni a betűszókról és mozaikszókról. De nincs semmi elavultabb, mint a tegnapi újság, így a gazdasági sajtót elemzőnek sok cikket el kell olvasni ahhoz, hogy bátran kijelenthesse, hogy melyek

¹ "Ha valaki *BAR*-listás lesz, aligha kap újból hitelt". (*HVG* 2006. február 4. p.92.)

"Gazdaságilag indokolatlanok az új EU-tagállamok munkavállalóival szembeni átmeneti korlátozások". (*HVG* 2006. február 18. p. 31.)

² "Csökkent az állami támogatások nagysága az EU-ban, állapítja meg az Európai Bizottság (EB) múlt héten közzétett jelentése". (*HVG* 2005. december 17. p.38.)

"0,3 százalékponttal többet veszítettek, mint a Budapesti Értéktőzsde (BÉT) részvényindexe, a *BUX*". (*HVG* 2005. december 17. p. 109.)

"A hátralék behajtásáról az *APEH* intézkedik". (*HVG* 2006. február 4. p. 17.)

³ "Már az uniós szakszervezeti szövetség, az *ETUC* is felsorakozott ezen álláspont mellé". (*Világgazdaság* 2006. február 6. p. 5.)

"Az *ÁSZ* tavalyi jelentése szerint a stratégiai célok nem voltak kellően megalapozottak". (*Világgazdaság* 2006. február 18. p. 96.)

"Tárcaközi egyeztetés folyik jelenleg arról is, hogy az *EMMA*, az *APEH*, az *OEP*, valamint az *OMMF* rendszerei is átjárhatók lesznek". (*Világgazdaság* 2006. március 3. p. 3.)

"... a Pénzügyi Szervezetek Állami Felügyelete (*PSZÁF*) sem regisztrálta...". (*HVG* 2006. február 25. p. 92.)

"A brüsszeli EU-támogatások felhasználásának céljait és eszközeit a nemzeti fejlesztési terv (nft) dokumentumaiban kell összefoglalni". (*HVG* 2006. február 25. p. 78.)

"Az Európai Újjáépítési és Fejlesztési Bank (*EBRD*), valamint a Nemzetközi Pénzügyi társaság (*IFC*) 150 millió dolláros hitelt nyújt...". (*HVG* 2006. január 28. p. 37.)

azok a rövidítések, betűszók, illetve mozaikszók, amelyek egyre gyakrabban fordulnak elő a nyelvünkben. Természetesen az általunk hozott példák után a megjelenés időpontja is megtalálható, de ez nem mutatja azt, hogy 'hányadik' megjelenésről van szó. Azonban a keresett betűszó/mozaikszóról további információkat szeretnénk kapni, keressük fel a *www.rovidites.hu* honlapot. Ez a honlap azért jött létre, hogy rendszerezett formában összegyűjtse a magyar köznyelvben és a hazai szaknyelvekben előforduló rövidítéseket és a legnagyobb ilyen jellegű hazai adatbázissá váljék. Az adatbázist bárki bővítheti. Lássunk néhány példát:

Rövidítés:	KFT	VAT
Jelentés:	Korlátolt felelősségű társaság	Value added tax
Nyelv:	Magyar	angol
Fordítás:		Hozzáadott érték adó - áfa (általános forgalmi adó)
Kategória:	Üzleti világ	Üzleti világ
Alkategória:	közgazdaság	közgazdaság
Rögzítés dátuma:	2001-11-13	2001-11-27
Megjegyzés:		Az EU-ban HÉA (mivel a hozzáadott érték adónak csak egyik formája az általános forgalmi adó)

A magyar nyelvhasználót az eligazodásban a honlapon kívül segítik szakkönyvek is (Bárányné-Mihalik 2002). Az olvasásértés szempontjából fontos rövidítések és mozaikszavak gyűjteménye számos külföldi honlapon is megtalálható.

7. Összegzés

Mivel magyarázható az abbreviatúrák megjelenése a nyelvben? Valószínűleg takarékosági okokkal. A mai magyar gazdasági sajtó nyelvében előforduló rövidítések a gazdaságban jól tájékozott olvasónak érthetőek, mivel kontextushoz kötöttek. Ki gondolta volna pár évvel ezelőtt, hogy az egyik legtermékenyebb rövidítés az EU-val kezdődő szókapcsolat lesz¹: *EU-jelentés*, *EU-elnökség*, *EU - vizsgálat*, *EU-csatlakozás*, *EU-politikus*, *EU-alkotmány*, *EU-vonal*, *EU - biztos*, *EU-versenyjog*, *EU-hármak*, *EU-intézmény*, *EU-támogatások*, *EU-konform*, *EU-tagország*, *EU-segítség*.

¹ "Az 1939-ben született EU-politikus a milánói egyetemen szerzett jogi diplomát". (HVG 2004. október 30. p. 53.)

"Új interaktív szolgáltatásokkal bővült a fennállásának harmadik évfordulóját ünneplő EU-vonal". (Világgazdaság 2006. március 3. p. 3.)

"Forradalom az EU-versenyjogban". (Világgazdaság 2005. december 29. p. 1.)

"Az EU-hármak beleegyeztek abba, hogy ismét meghallgassák Teherán érveit". (Világgazdaság 2006. március 3. p. 1.)

Irodalom

- Bárányné Szabadkai É. – Mihalik, I. 2002. *Közgazdasági helyesírási szótár. Szakszavak, kifejezések, szókapcsolatok és rövidítések gyűjteménye*. Budapest: Tinta könyvkiadó.
- Benczéd J. 1995. *Sajtónyelv*. Budapest: MUOSZ-Bálint György Újságíró-iskola kiadása.
- Bernáth L. (szerk.) 2002. *Új műfajismeret*. Budapest: Sajtóház Lap-és Könyvkiadó Kft.
- Keszler B., Lengyel K. 2002. *Kis magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Minya K. 2003. *Mai magyar nyelvújítás*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tóth Sz. 2004. *A totalitarizmus abbreviatúrái*.
<http://www.dura.hu/hirek/2004/toth.html>

Források

- <http://www.acronymfinder.com/>
<http://www.acronymsearch.com>
<http://www.stands4.com>
<http://www.atomiser.demon.co.uk/abbrev/>
<http://www.opau.com/acro.html>
<http://geocities.com/WallStreet/Floor/3266/glossary.html>
<http://www.abkuerzungen.de>
<http://italian.about.com/library/sigla/blsiglaa.htm>
<http://www.glossary-tech.com>

A szaknyelvoktatás hallgatói megítélése a Nyíregyházi Főiskolán

Ecsedi-Erős Ágnes – Kakukné J. Andrea – Pázmán Viktória

Információs tudástársadalom elképzelhetetlennek tűnik megfelelő nyelvi infrastruktúra és az annak kialakításához szükséges oktatás és kutatás nélkül. Vámos Tibor akadémikus szerint "az információs társadalom jövőjének kérdése alapvetően nyelvi kérdés" (Vámos 2004).

Még ha túlságosan kihívónak tűnhet is az állítás, tagadhatatlan, hogy folyamatosan megfogalmazódik bizonyos elégedetlenség a nyelvi problémák fontosságának társadalmi tudatosításával kapcsolatban. „A nyelvészetnek a hazai felsőoktatásban betöltött helye és a társadalom nyelvi-nyelvészeti tevékenységek iránti piaci igénye között számtalan ellentmondás van, a nyelvi-nyelvészeti oktatásnak összességében sem a struktúrája, sem a tematikája nem felel meg a társadalmi elvárásoknak, az anyanyelvi és az idegen nyelvi oktatás nincs összehangolva, a felsőoktatás és a közoktatás rendszere és elvárásai kevésbé épülnek egymásra” (Klaudy – Fóris 2005:449).

A felsőoktatás modernizációs folyamata jó lehetőséget kínál a problémák megoldására, hiszen a többciklusú lineáris képzési rendszer bevezetése révén megvalósulhatnak a hallgatói és oktatói mobilitás növekedésének, a diplomák kölcsönös elismertettségének, valamint az élethosszig tartó tanulásnak a feltételei. Alkalmat adhat arra, hogy a nyelvészet helyét és szerepét az oktatás és kutatás folyamatában átgondoljuk annak érdekében, hogy meg tudjon felelni az információs társadalom interdiszciplináris elvárásainak, hiszen a társadalomnak használható nyelvtudással és megfelelő szakmai kompetenciákkal rendelkező tagokra van szüksége. Olyan kompetenciák kialakítására van szükség, amelyek képessé teszik a végzeteket az adott társadalmi és gazdasági körülmények közötti önálló munkára. A munkaerőpiaci elvárások megváltozásával az idegennyelv-tudás szerepe felértékelődött, ezért több felmérés készült a munkaadói elvárások, a társadalmi igények megismerésére. A gazdaságnak a munkavállalókkal szemben támasztott elvárásaira a képzésben részt vevő intézményeknek gyorsan kell reagálniuk, így biztosítható a kimenet-központúság (Fóris – Kozma 2004: 58-70).

A magyar köz- és felsőoktatás átalakulásával párhuzamosan átalakulóban van az idegen nyelvek oktatása is. A kétszintű érettségi bevezetéséhez fűzött remények szerint a középiskola elvégzésekor minden diák legalább egy idegen nyelvből középszintű ismerettel fog rendelkezni, ami azt jelentené, hogy a főiskolákon és egyetemeken az egyes szakok képesítési követelményeiben előírt idegen nyelvtudásra vonatkozó elvárások már a felsőoktatásba való belépéskor teljesülnének. Eszerint tehát a felsőoktatásban az általános idegennyelv-oktatás iránti igény nagymértékű visszaszorulása várható: az általános célú nyelvtoktatás helyét fokozatosan átveszi majd a szaknyelvoktatás. Bizonyára nem véletlen, hogy az Oktatási Minisztérium által meghirdetett népszerű *Világ – Nyelv* programban mindössze egy projekt szól a felsőoktatásról, és az is a *Nyelv + szakma* nevet viseli, előrevetítve mintegy a jövő-

beni nyelvoktatás irányát az egyetemeken és a főiskolákon. E változások következtében a szaknyelvi képzés iránt nagy társadalmi igény mutatkozik, hiszen jelenleg azok a munkavállalók a legesélyesebbek a munkaerőpiacon, akik magas szintű szakmai és nyelvi tudással rendelkeznek.

Felismerve a szakmák idegen nyelvtudás iránti igényét, a Nyíregyházi Főiskola Idegen Nyelvi Intézetének nyelvtanárai már a kreditrendszerre való áttérés időszakában kidolgozták szaknyelvi kurzusaikat, és „C” típusú tantárgyként az Intézet minden félévben meghirdeti azokat. Az Intézet szaknyelvi kínálata lefedi a legfontosabb nyelvigenyes szakterületeket, és a legfrissebb nyelvkönyvekre alapozva **piacképes, modern nyelvismeretet kínál a főiskolai hallgatóknak** angol, francia, német, olasz és orosz nyelven. Ily módon biztosítva van a hallgatók nyelvi igényeinek kielégítése, akár a már megszerzett nyelvtudás **szinten tartása**, akár a **szaknyelvi kommunikáció** elérése, akár a már megszerzett általános idegen nyelvtudásra alapozott **szaknyelvi fordítási készségek kialakítása** legyen is a cél.

Azt kívánjuk elérni, hogy a közép-, ill. haladó szintű általános nyelvismerettel rendelkező hallgatók egy adott szakmához, szakterülethez kapcsolódva szaknyelvi ismereteket szerezzenek, amelyeket később munkájuk során az írásbeli és szóbeli szakmai kommunikáció során alkalmazni tudnak.

A 2002-03-as tanév első félévében történt szárnypróbálgatás után a hallgatói oldalról élénk érdeklődés és igény mutatkozott a szaknyelvek tanulása iránt. A pozitív visszajelzéseken és a fokozódó érdeklődésen felbuzdulva oktatóink félévről félévre bővítették a szaknyelvek palettáját – és egyben az Intézet könyvtárát is – a szaknyelvek oktatásához szükséges szakkönyvekkel, szótárakkal, hanganyagokkal, multimédiás tananyagokkal. A bővítési szándék mindmáig töretlen, ma már az intézet által tartott órák megközelítőleg 60 %-át a szaknyelvi kurzusok teszik ki. A szaknyelvi kurzusok nyelvek szerinti megoszlása a hallgatói oldalról felmerülő igényhez igazodik: intézetünkben az angol ill. német szaknyelvi kurzusok a legkeresettebbek, de félévről-félévre nő a francia nyelvi kurzusra bejelentkező hallgatók száma is. A 2004-05-ös tanévben Intézetünk beindította a Gazdasági idegen nyelvi levelező felsőfokú szakképzést, illetve a főiskola több tanszékével (pl. Nemzetközi Kapcsolatok, Gyors- és gépírás) is együttműködik. Jelenleg 47 szaknyelvi kurzust kínál az Intézet.

A jelen dolgozat első részében röviden bemutatjuk a Nyíregyházi Főiskola szaknyelvi kommunikációra épülő, kötelező ill. választható tantárgyainak skáláját, a második részben pedig a Nyíregyházi Főiskola hallgatói körében a szaknyelvoktatás megítélésére vonatkozóan végzett kérdőíves felmérés eredményeit ismertetjük. A felmérés célja a szaknyelvi kurzusokra bejelentkezett hallgatók nyelvi felkészültségének és előzetes elvárásainak a feltárása volt, illetve kíváncsiak voltunk arra is, hogy mi motiválta a hallgatókat az egyes kurzusok elvégzésére, és mennyiben feleltek meg a szaknyelvi képzés során megszerzett ismeretek a tantárgy iránti elvárásoknak. A felmérés reprezentativitásának biztosítása érdekében a főiskola több karáról, ill. több évfolyamáról is kikértük a hallgatók véleményét a szaknyelvi képzésről. Az eredmények kiértékelésekor az adatok csoportosításával az általános következtetések mellett arra is fényt kívántunk deríteni, hogy feltételezésünkhöz mértén valóban lényegesebbnek találják-e a szaknyelvi kommunikációt a gyakorlatorientáltabb

képzésben résztvevő hallgatók (pl.: gazdálkodási, nemzetközi kapcsolatok, számítástechnika, kommunikáció, gazdasági idegen nyelvi levelező, titkárságvezető szakos hallgatók), ill. a végzős hallgatók, akik remélhetőleg mihamarabb kamatoztatni tudják nyelvismeretüket a munkaerőpiacon, mint a tanári szakok hallgatói.

A kérdőívet kitöltő 297 hallgató több mint fele (160 fő) idén végez tanulmányával, ami igazolja azon feltételezésünket, hogy a szaknyelvi kurzusokat a hallgatók a nyelvi alapképzést követően veszik fel, amikor már megfelelő általános nyelvi alappal rendelkeznek. Ezt támasztják alá a nyelvvizsgákra, ill. nyelvtudásra vonatkozó válaszok is, miszerint a válaszoló hallgatók 82%-a rendelkezik legalább alapfokú „C” típusú nyelvvizsgával, és nem elhanyagolható arányban (22,6%) rendelkezik felsőfokú nyelvvizsgával.

Az adatok azt mutatják, hogy elsősorban a gyakorlatorientáltabb szakokon kedveltek a szaknyelvek. Ennek okát abban látjuk, hogy – a hallgatók válaszai alapján – a munkavállalás során a nyelvtudás előnyt jelent. Ez arra is enged következtetni, hogy a hallgatók már főiskolai tanulmányaik alatt is tudatosan törekednek a későbbi munkájuk során velük szemben elvárásként támasztott szaknyelvi ismeretek megszerzésére, és kihasználják a főiskola által nyújtott lehetőségeket. A vizsgálat során egyenes összefüggést találtunk a szaknyelvtanulás és a később választani kívánt munkaterület között. A szaknyelvet tanulók körében hangsúlyosan jelennek meg azok a hallgatók, akik tanulmányaik után az államigazgatás, a gazdaság, a vállalati szféra ill. a szolgáltatás területén kívánnak elhelyezkedni. Ezen hallgatók 78%-a anyagi ráfordítást is vállalna a szaknyelvi ismeretek megszerzése érdekében.

A kérdőíves felmérés lényeges aspektusaként arra is kerestük a választ, hogy a szaknyelvi kurzusokra jelentkezett hallgatók hogyan viszonyulnának ahhoz, ha a szaknyelvi kurzusokat távoktatási formában hirdetnék meg. Az eredmények igazolták előzetes feltevésünket, mely szerint a kurzusok során használt eszköztár befolyásolja a hallgatókat abban, hogy mennyire nyitottak a multimédiás eszközöket is alkalmazó új képzési forma, a távoktatás iránt. Úgy véltük, hogy akik tanulmányaik során rendszeresen alkalmazzák a modern médiumokat, lásd internet vagy CD-ROM, ill. az oktató széles skáláját vonultatja fel a taneszközöknek, elfogadóbbak a távoktatással kapcsolatban. Az eredmények alapján a CD-ROM, ill. internet alkalmazásához szokott tanulók jelentős része szívesen tanulna szaknyelvet távoktatási programban, míg a szaknyelvoktatásban kizárólag nyomtatott anyagot használók túlnyomó többsége idegenkedik ettől az ismeretátadási formától. A hallgatók csupán harmada zárkózott el egyértelműen a távoktatástól, ami egyrészt azzal indokolható, hogy mint mindenki, az ember tart az újdonságtól, másrészt egyes megkérdezettek esetében a távoktatási forma összeegyeztethetetlen az általa választott tárgy profiljával (pl. *tárgyalástechnika*). A hezitálók egy része valószínűleg megnyerhető az új oktatási formának és kipróbálná a távoktatást, ha megvalósulna a megfelelő tájékoztatás ill. saját maga tapasztalna meg ezen forma előnyeit.

A távoktatás mint képzési forma előnyei közül a hallgatók több pozitív aspektust emeltek ki: A vizsgálatban résztvevők csaknem fele azt jelölte meg elsőszámú előnyként, hogy az oktatás nem helyhez kötött. A hallgatók 27 % -a megnyugtatónak találja, hogy lehetősége van egyéni konzultáció igénybevételére, amennyiben a kurzus során nehézségei támadnak, vagy kérdései merülnek fel. További előnyt je-

lent a jól felépített, strukturált tananyag, és az a tény, hogy a távoktató program során a tanulás kötetlenebb, a tudásfelmérés időben rugalmasabb. Nagy örömünkre szolgált, hogy hallgatóink nem zárkoznak el a távoktatási formától.

Minden oktatási folyamat lényeges követelménye, hogy az oktató kézzel fogható visszajelzést kapjon az oktatás eredményéről. A témakörben megfogalmazott kérdésekre adott válaszokból kiderül, hogy a résztvevők több mint fele (54,7%) úgy értékelte, hogy a szaknyelvi kurzus(ok) 71-100%-os eredményességgel zárultak, 40%-uk az 51-70%-os tartományt jelölte meg, és szerencsére 10% alatt van azok száma, akik kevéssé vagy nem tartották eredményesnek szaknyelvi tanulmányaikat. Egy kurzus eredményességéhez több tényező járul hozzá: A vizsgálatban a gyenge pontok későbbi kiküszöbölése érdekében igyekeztünk utánajárni annak, hogy mi befolyásolja a sikerességet.

A hallgatói elégedettség mérésekor három részterületet különíthetünk el:

1. Az első lényeges befolyásoló tényező a tananyag minősége, szakmai színvonala. Az aktuális félévben futó kurzusainkon ezt a pontot a hallgatók az 1-től 5-ig terjedő skálán, ahol az 5-ös minősítés a legjobb értéket jelöli, megközelítőleg 4-esre értékelték, tehát jónak találják.
2. Az oktató szakmai felkészültsége tekintetében jelentősen jobb minősítést kaptunk hallgatóinktól, miszerint a résztvevők kétharmada ítéli úgy, hogy az oktató témában való jártassága nagyon jó (5).
3. A harmadik eredményességet befolyásoló tényező az általános nyelv oktatásához hasonlóan a szaknyelvoktatásban is abban áll, hogy milyen mértékben sikerül az adott kurzuson a hallgatók előzetes elvárásainak a négy alapkészség tekintetében megfelelni. Ezért a négy alapkészség szakmai kommunikációban betöltött szerepét összehasonlítottuk azzal az adattal, hogy az adott kurzus mennyire fejlesztette a 4 készséget. Az adatok szerint hallgatóink egyértelműen elégedettek beszédkészségük fejlődésével, ill. a 297 megkérdezett közül 216 fő érezte úgy a kurzus végére, hogy jelentősen fejlődött íráskészsége. Sajnos a hallás utáni értés és különösen az olvasásértés terén már nem számolhatunk be ilyen pozitív eredményekről, mivel a hallgatók harmada szerint hallásértési készsége csak kis mértékben fejlődött, míg ez az arány az olvasásértésnél sajnos még nagyobb: 54%-uk érezte úgy, hogy ez a nagyon fontosnak ítélt készség nem kapott elegendő figyelmet a szaknyelvi kurzusokon.

Intézetünk örül a jó eredményeknek, és lehetőségeinkhez mérten mindent meg kell tennünk azért, hogy a készségfejlesztési hiányosságainkat kiküszöböljük. Kollégáinkkal megkezdjük az érdemi munkát annak érdekében, hogy hallgatóink elvárásainak megfelelően szaknyelvi kurzusaink a jövőben még eredményesebbek legyenek.

A hallgatói elvárások ismeretében egyértelmű kép rajzolódik ki a jövőre vonatkozó feladataink tekintetében. Feltétlenül szükség van a szaknyelvi tananyagok fejlesztésére, hiszen emelnünk kell a tananyag szakmai színvonalát a hallás- és olvasásértési kompetencia fejlesztését is szem előtt tartva. Ezen cél eléréséhez jó lehetőséget kínál a belső használatra szánt jegyzetek összeállítása, ill. a szaknyelvi távoktatási képzési forma beindítása. A távoktatásban ugyanis rugalmasabban kezelhető a

nyelvtanuló és a tanár együttműködése, a szaknyelvi távoktató programok individualizálhatók az egyéni igényeknek és a megcélzott készségnek megfelelően. Így ez a forma megfelel az információs társadalom elvárásainak, ill. általa megvalósulhat az élethosszig tartó tanulás és a tanulók irányított önálló felkészülése. Kisebb eredményekről már beszámolhatunk, hiszen kísérleti jelleggel beindítottuk a 2005 / 2006. tanév őszi szemeszterében a Német környezetvédelmi szaknyelvet. A hallgatók visszajelzései alapján a kurzus sikeresnek tekinthető, s a résztvevők elmondásaiból tudjuk, hogy legközelebb is szívesen választanának távoktatási formában meghirdetett szaknyelvi kurzust. Jelenleg az intézetben több oktató is dolgozik azon, hogy szaknyelvi kurzusát alkalmassá tegye a távoktatási formában való oktatásra, ezen kurzusok előreláthatólag egy éven belül beindulhatnak.

A szaknyelvi kurzusok sikerességéhez szükség van a folyamatos tárgyi és infrastrukturális fejlesztésekre, beruházásokra is. A színvonalas munkát segíti, hogy könyvtári állományunkat folyamatosan frissítjük, beszerezzük a legfrissebb szakirodalmat és multimédiás oktatóanyagokat. Igény lenne arra is, hogy minél több hordozható számítógéppel rendelkezzen tanszékünk, valamint megoldott legyen a tantermekből a közvetlen internet-csatlakozás.

Eddigi tapasztalataink azt mutatják, hogy intézetünk meg tud felelni a munkaerőpiacon mutatkozó igénynek a szaknyelvtudással rendelkező szakemberek képzését illetően, de a minél színvonalasabb oktatás érdekében nem szorulhat háttérbe oktatóink továbbképzése sem. Sajnos ma nincs szervezett képzés szaknyelvet oktató tanárok számára, így az egyéni továbbképzésre két lehetőség kínálkozik: az **önképzés**, amelyet minden oktató jelenleg is folyamatosan végez (új szakirodalom tanulmányozása, tananyag folyamatos aktualizálása, konferenciákon való részvétel tapasztalatcsere céljából, stb). A másik lehetőség pedig a szakirányú továbbképzés, másoddiploma vagy PhD-fokozat megszerzése, tanfolyamok, képzések elvégzése szakmai ismeretek megszerzése céljából. Az utóbbi lehetőség jóval hosszadalmasabb és jelentős anyagi, valamint energia-befektetéssel jár, mégis ebben látjuk a minőségi fejlődés lehetőségét.

Irodalom

- Fóris Á. – Kozma L. 2004. Az idegennyelv-tudás a Dél-Dunántúlon egy felmérés tükrében. *Tudásmenedzsment*. 5. évf. 1. szám.
- Klaudy K. – Fóris Á. 2005. A nyelvészet és a magyar felsőoktatás modernizációja *Magyar Tudomány* 4. szám.
- Vámos T. 2004. Géppel, nyelvvel az e-demokrácia felé. Elhangzott: *"A nyelvtudomány és társtudományai" c. sorozatban*. MTA Nyelvtudományi Intézet. 2004. szeptember 14.

Szaknyelvoktatás Internet-alapú feladatok segítségével a KJF Lektorátusán – megoldás a nem-kontaktórákra?

Fülöp Orsolya – Karácsonyi László Tamás

1. Bevezetés

Az európai paradigmaváltást követve a szaknyelvoktatás szerkezete és tartalma a Kodolányi János Főiskola Lektorátusán is minőségi változáson megy át. 2006. őszétől a nyelvi kontaktórák **mellett azonos számban** úgynevezett „**nem-kontakt nyelvórák**” jelennek meg, amely minden eddiginél sürgetőbbé teszi a hallgatók **tanulói autonómiára** ösztönzését és a nyelvtanulás tudatosabbá tételét.

A főiskola Lektorátusa 2005. nyarán Internet-alapú, nem kontaktórákon megoldandó szaknyelvi feladatokat készített idegenforgalmi szaknyelvet tanuló hallgatói számára. Jelen cikkünkben először vázoljuk, miért döntöttünk úgy, hogy hallgatóink nyelvtanulását Internet alapú feladatokkal motiváljuk, illetve egészítjük ki. Szót ejtünk a feladatkészítés **előzményeiről**, és az egyes szinteken alkalmazott feladatok **típusairól, jellemzőiről**. Beszámolunk a modul alkalmazása közben és után született hallgatói és tanári **visszajelzésekről**. Végül választ keresünk arra a kérdésre, vajon ezek a feladatok **alkalmasak lehetnek-e** arra, hogy a nem-kontakt nyelvórákat hasznos tartalommal töltsék meg.

2. A nem-kontakt nyelvórák fogalma

A **nem-kontakt nyelvórák** azt jelentik, hogy a hallgatók nyelvoktatása nem heti egyszer vagy kétszer 90 percben, hagyományos tanórai körülmények között folyik, hanem a hallgatók csak havonta egyszer találkoznak nyelvtanárjukkal, és közben önállóan dolgoznak a kapott feladatokon. A hangsúly tehát a hallgatók önálló, **autonóm** tanulására helyeződik. A **hallgató és oktatója kapcsolata is minőségileg átalakul**. A nyelvtanár szerepe a távoktatásban jól ismert **konzulens** lesz - vagyis a diák nyelvtanulása folyamatos tanári segítség, ellenőrzés és értékelés mellett fog zajlani. A diák-tanár kapcsolattartásban az **elektronikus kommunikáció** fog dominálni. Fontos megjegyezni, hogy a hagyományos kontaktórák önálló nyelvi kurzust fognak képezni, **nem lesz kapcsolatuk** a nem-kontaktórákkal, nem azok konzultációs kiegészítőiként fognak szolgálni.

Tekintve, hogy a nem-kontaktórák keretei egészen más jellegű munkát követelnek mind a tanártól, mind a diáktól, a Lektorátus nyelvtanárait az a feladat várta és vár, hogy **kidolgozzák** ezen új típusú nyelvórák minden részletét. Jelenleg is folyik a munka, amelynek része a nem-kontaktórai nyelvtanítás **tantárgyasítása**, az ezekhez a kurzusokhoz tartozó jegyzetek megírása és a hallgatói **teljesítménymérés** paramétereinek azonosítása. A legfontosabb feladat annak meghatározása, hogy **milyen jellegű feladatok** képezzék a nem-kontakt nyelvórák anyagát.

3. Miért épp Internet alapú szaknyelvi feladatok?

Ebben a munkában segítségünkre vannak azok az **Internet alapú feladatok**, melyeket 2005. nyarán készítettünk azzal a céllal, hogy a hagyományos nyelvórai munkát **kiegészítsük**. Ezek a feladatok még azelőtt készültek, mielőtt döntés született a főiskolai nyelvoktatásnak a fent említett módon történő szerkezeti átalakítására.

Az Internetes feladatok elkészítését az indukálta, hogy 2005. májusában egy komplex felmérést készítettünk diákjaink nyelvtanulási szokásairól, preferenciáiról és attitűdjeiről. Felmértük, hogy hallgatóink milyen **eszközök** igénybevételével fejlesztik nyelvtudásukat önállóan, nyelvórai kereteken kívül és erre **mennyi időt** szánnak. Az eredmény azt tükrözte, hogy a diákok 84%-a az Internetet használja nyelvtanulási és gyakorlási célokra. Ugyanakkor az is kiderült, hogy a hallgatók a kívánatosnál **kevesebb időt** szánnak (átlagban nem több, mint heti 1 órát) önálló nyelvtanulásra.

Mindezek ismeretében az volt a célunk, hogy olyan feladatokat készítsünk, melyek az Internet segítségével önállóan oldhatók meg. További cél volt, hogy a feladatok elősegítsék, hogy a diákok a főiskolán idegen nyelven folyó szakmai órákon aktívan **vehessenek részt**, illetve a szakmai nyelvhasználati kompetenciáikat is **fejlesszék**. Természetesen arra is törekedtünk, hogy **érdekes** és **motiváló** feladatok szülessenek.

A **feladattípusok** kiválasztásakor szem előtt tartottuk annak az **igényfelmérő** kérdőívnek az eredményeit is, amelyet a KJF szakmai nyelvvizsgálója kidolgozása előtt készítettünk. Ez a kérdőív választ adott arra, hogy **milyen jellegű feladatokat** kell az idegenforgalomban és az üzleti életben a jövőben munkát vállaló hallgatóinknak megoldaniuk (Kiszely 2006).

1. táblázat: A nyelvhasználati igényfelmérés néhány eredménye

	Idegenforgalomban érdekelt munkaadók hány %-a szerint kell naponta végezni a megjelölt tevékenységeket
Szakmai e-mailek írása idegen nyelven	86%
Szakmai szövegek olvasása idegen nyelven	79%
Telefonálás idegen nyelven	57%
Társalgás külföldi munkatársakkal	33%

A vizsgálat adatai is megerősítették, hogy olyan készségeket kell gyakoroltatnunk turizmus szakos hallgatóinkkal, amelyeknek elengedhetetlenek a munkaadók által megkívánt feladatok magas színvonalú végrehajtásához. Igyekeztünk tehát olyan feladatokat alkotni, amelyek az olvasás- és íráskészséget fejlesztik, arra épülő szóbeli kommunikációs tevékenységekkel. Nagy hangsúlyt helyeztünk a feladatokban a szakmai elektronikus kommunikáció gyakorolása.

3.1 A feladatok alkalmazása

A feladatok elkészítése és alkalmazása előtt a feladatírók és nyelvtanárok **20 órás tréningen** vettek részt, melynek során megtanulták a hatékony tanár-diák elektronikus kommunikáció alapjait. Ezen kívül kizárólag a kodolányis hallgatók és nyelvtanárok által használható tanár-diák elektronikus kommunikációs felületet és **link-gyűjteményt** hoztunk létre, melyre nemcsak az általunk készített feladatok, hanem olyan hasznos internetes linkek tucatjai kerültek fel, melyek a hallgatók tanári segítségét nem igénylő tanulását segítik (Grüner – Hassert 2000).

2005. szeptemberében **angol és német** nyelven, **idegenforgalmi** szakirányban, Internet-alapú feladatokkal megtámogatott szaknyelvi kurzusokat indítottunk 15 idegenforgalmi szaknyelvet tanuló csoportban. A kísérletben összesen 200 diák valamint 15 angol és német szaknyelvtanár vett részt.

A kurzusok **indításakor** a hallgatókat megismertettük a kurzus tartalmával, az Internetes feladatok által elérendő célokkal. Diákjainkat írásban és szóban is részletesen tájékoztattuk a **követelményekről**: az elvégzendő Internetes feladatokról, azok beadási határidejéről és az értékelési kritériumokról. Az **első** szaknyelvi **órát** a programban részt vevő csoportok mindegyikével a főiskola új, modern **nyelvi laborjában** tartottuk, ahol megismertettük a diákokat az általunk létrehozott tanár-diák kommunikációs felülettel, illetve annak használatával. Időt fordítottunk továbbá a diákok internet-használati készségeinek a fejlesztésére is. Az első Internetes feladat elkészítésére tanári segítséggel, a nyelvi laborban került sor. A kurzus során minden csoportban legalább 6 feladatot sikerült elvégezni a felajánlott 12 közül.

4. A feladatok jellemzői szintenként

Az Internetes feladatok 3 szintre készültek: gyenge haladó (**A2**), középhaladó (**B1**) és haladó (**B2+**) szintre, szintenként 12 feladattal. A tanár a csoport munkabírásának, érdeklődési körének ismeretében választhatta ki, hány és mely feladatok elvégzésére kéri meg diákjait.

4.1 A2 szint

Ezen a szinten az volt a **cél**, hogy a diákok **megértsék** az Interneten talált nyelvi és szakmai szintjüket nem meghaladó **információkat** és azok felhasználásával **egyszerűbb** szakmai feladatokat legyenek képesek végrehajtani (Breindl 1997).

4.1.1 Alkalmazott feladattípusok:

- A **olvasott szövegértés** és az erre épülő **írásfeladatok**. Az írásfeladatokat e-mailben továbbította a hallgató az oktatónak. (például internetes jegyfoglalás kurrens sport- vagy kulturális eseményre - labdarúgó világbajnokságra, téli olimpiára).
- B **olvasott szövegértés** és az arra épülő **beszédkészség**-feladatok. A beszéd-készség feladat végrehajtására a nyelvórán került sor, párban vagy csoportokban. (például utazási tanácsok, tippek gyűjtése különböző desztinációkról, és ezek prezentálása).

- C **hallás utáni értés** feladatok (például egyszerűbb szakmai dialógusok megértése és az ahhoz kapcsolódó feladatok végrehajtása) (Donath 1998).

4.2 B1 szint

A fő cél az volt, hogy a diákok **valós szakmai** feladatokat oldjanak meg. Ennek érdekében a félév során a hallgatók számos különböző **szakmai szerepben** dolgoztak (pl. utazási iroda alkalmazottjaként) és **egymásra épülő feladatokat** hajtottak végre. A hallgatók **egymással kooperáltak**, egymás munkáját a félév közben és annak végén is **valódi szakmai szempontok alapján értékelték** (Breindl 1997).

4.2.1 Alkalmazott feladattípusok:

- A **olvasott szövegértés** és az erre épülő **írásfeladatok**. Az írásfeladatokat e-mailben továbbította a hallgató az októnak. (például jelentkezés egy állásra; utasbeszámolók adott szempontok szerinti elemzése és összevetése).
- B **olvasott szövegértés** és az arra épülő **beszédkészség**-feladatok. A beszédkészség feladat végrehajtására a nyelvórán került sor, párban vagy csoportokban. (például Internetes álláshirdetésekből szereplő állásleírások megismerése és megismertetése a csoport többi tagjával; szálloda bemutatása különböző szempontok alapján).
- C **olvasott szövegértés** és az erre épülő kiscsoportos **prezentáció**, melyre a nyelvi kontaktórán került sor. (például ügyfél tájékoztatása a célszág közlekedési lehetőségeiről; üdülés megtervezése speciális igények figyelembe vételével).
- D **hallás utáni értés** feladatok (például szakmai beszámolók, értékelések, interjúk megértése és az ahhoz kapcsolódó feladatok végrehajtása.) (Donath 1998; Warschauer- Scheltzer – Meloni 2000).

4.3 B2+ szint

Ezen a szinten a feladatok célja az volt, hogy a hallgató **elsajátítsa és fejlessze** későbbi munkájához, illetve az idegen nyelvű szakmai előadások feldolgozásához szükséges készségeit. Ezért a hallgatók az egész féléven átívelő **projektmunkában** vettek részt egy kisebb csoport tagjaiként. A feladatok komplexek voltak, több készséget integráltak. Kiemelt hangsúlyt kapott az internetes források értelmezése, összevetése és értékelése. Ezekre a forrásokra épültek azok a **prezentációk** (félévente kettő), melyeknek elkészítését az oktató folyamatosan monitorozta (ütemterv, vázlat leadása kötelező) (Breindl 1997).

4.3.1 Példák

2. táblázat: Példák féléves projektmunkákra

Féléves projektmunka (1)	Első konzultáció az oktatóval	Második konzultáció az oktatóval	Végső határidő - a prezentáció bemutatása
Internetes források felhasználásával mutasson be egy választott desztinációt úgy, hogy az alábbi szempontok közül egyet választ: - tömegturizmus - üzleti turizmus - kalandturizmus / ökoturizmus - kulturális turizmus - egészségturizmus	A szemeszter 3. tanítási hete Segítség a források kereséséhez	A szemeszter 5. tanítási hete A vázlat bemutatása az oktatónak	A szemeszter 7. tanítási hete A prezentáció bemutatása multimédiás eszközök használatával

Féléves projektmunka (2)	Első konzultáció az oktatóval	Második konzultáció az oktatóval	Végső határidő - a prezentáció bemutatása
Válasszon egyet az alábbi témák közül és Internetes források felhasználásával készítsen prezentációt: Vázolja egy választott ország turizmusának fejlődését az utóbbi 30 esztendőben! Tervezze meg egy választott ország turisztikai fejlesztésének programját a következő 15 évre! Győzze meg utazásszervező kollégáit, hogy indítsanak szervezett utakat egy teljesen új, eddig ismeretlen desztinációra. Érveit támassza alá adatokkal.	A szemeszter 7. tanítási hete Segítség a források kereséséhez	A szemeszter 9. tanítási hete A vázlat bemutatása az oktatónak	A szemeszter 11. tanítási hete A prezentáció bemutatása multimédiás eszközök használatával

(Peters 1998; Warschauer- Scheltzer – Meloni 2000)

5. Eredmények, tapasztalatok

5.1 Az oktatók reflexiói

A programban részt vevő tanárok visszajelzései az Internetes feladatokról egyértelműen **pozitívak** voltak. A kollégák úgy találták, hogy a feladatok:

- **minden nyelvi készséget** fejlesztenek, számos feladat több készséget **integráltan** is. B1 és B2+ szinten lehetőség nyílt a nyelvi készségek mellett a **szakmai készségek erősítésére** is.
- **változatosak**, B1 és B2+ szinteken **rendszerint alkotnak, és egymásra épülnek**.
- **autentikusak**, vagyis a való szakmai életet leképező, a diákok későbbi munkájában előforduló szituációkat szimulálják.
- szervesen **kapcsolódnak a kontaktórák anyagához**, ezért a hallgatók nem találták azokat értelmetlennek.
- erőteljesen építenek a hallgatók közötti **kooperációra**, ami eltérő képességű hallgatók által alkotott csoportokban különösen előnyös volt.
- megteremtették a **folyamatos tanár – diák kommunikáció** lehetőségét a tanórán kívül is.
- a rendszeres visszajelzés és számonkérés **ösztönzőleg** hatott a hallgatókra.
- „megmozgattak” olyan csoportokat is, amelyeket korábban nehéz volt hagyományos eszközökkel motiválni.
- nehézsége nem haladta meg az adott csoport nyelvi szintjét.

5.2 A hallgatók visszajelzései

A diákok reflexióit a szemeszter végén, 2005. decemberében megíratott *kérdőív*-ből szűrtük le. A hallgató 78%-a nagyon kedvezően fogadta az új típusú feladatokat. 14% közömbös maradt az újdonság iránt, mindössze 8% érezte feleslegesnek.

Azok válaszaiból, akik pozitív élményeket fogalmaztak meg a feladatokkal kapcsolatban, a következőket láttuk kirajzolódni (zárójelben a hallgatók véleménye arra a kérdésre, hogy mi tetszett nekik legjobban az Internetes feladatokkal kapcsolatban).

5.3 A feladatok:

- **fejlesztették** a hallgatók **nyelvi készségeit** („Sokkal hatékonyabban rész tudtam venni az angol nyelvű szakmai szemináriumokon!”);
- **erősítették** önállóságukat, nyelvi és szakmai **biztonságukat** („Olyan dolgokat próbáltunk ki idegen nyelven, amit előtte magyarul sem csináltam! És jó volt!”);
- **motiválták** a diákokat („Örültem, hogy belevihettem a saját személyiséget a feladatba”; „Mikor kapjuk a következő netes feladatot?”);
- nem voltak megterhelők: („Ez nem házi feladat volt, hanem szórakozás!”);

- hallgatóink leendő **szakmája iránti elkötelezettségét** erősítették („Most látom, hogy működik a valóságban az, amiről eddig előadtak nekünk!”; „Most már tudom, miért jöttem erre a szakra, ezt akarom csinálni, ha végzek!”);
- a diákok **rövid távú céljait** is jól szolgálták („Még a szakmai nyelvvizsgákra való felkészülésben is segítséget nyújtottak”);
- nem nyelvi készségek **/Internet-használat, szakmai készségek/** is fejlődtek általuk („Nem is tudtam, hogy ilyen remek dolgok vannak a neten és hogy így is lehet keresni!”; „Most végre értem miről is szólt a *magyar* nyelvű turizmus előadás!”).

6. Megoldás a nem-kontaktórákra?

A kedvező visszajelzések fényében megvizsgáltuk, hogy a program részben vagy egészben alkalmazható-e 2006. szeptemberétől nem-kontakt nyelvórák feladataiként. Úgy találtuk, hogy a nem-kontaktórák speciális kereteiből fakadóan bizonyos változtatásokkal a program nagy része átemelhető az új struktúrába.

Ehhez azonban a **bevált** feladatok nagy részét át kell alakítani. A feladatok ellenőrzése, az arra épülő (beszéd)feladatok végrehajtása ugyanis többé **nem oldható meg a kontaktórákon**. (2006. szeptemberétől a nyelvi kontaktóra **nem** a nem-kontaktóra konzultációjára szolgál, hanem önálló kurzus lesz.) Úgy tűnik, épp a legsikeresebb feladatok szenvednek veszteséget ez által. Meg kell oldanunk, hogy ezeket a feladatokat úgy alakítsuk át, hogy motiváló erejükből a nem-kontaktórai keretek közt se veszítsenek.

A feladatok **értékelési kritériumait** az újonnan kidolgozandó keretekhez kell igazítani. Ez az eddigi értékelési kritériumok teljes átalakítását jelenti.

Meg kell oldani a **tanulói autonómia folyamatos fejlesztését**, hiszen már A2 szinten is nagyfokú önállóságot követelnek a nem-kontaktórai feladatok. Még nem világos, milyen keretek közt lehet ezt kivitelezni (integrált vagy nem integrált nyelvi autonómia tréning?).

Az immár konzulenssé lett nyelvtanár ösztől kétszer annyi hallgató munkáját fogja monitorozni, mint eddig. Választ kell találnunk arra, hogy a nyelvtanár **hogyan fog megbirkózni** a több tucat e-mailen beérkezett feladattal (tanári munkaidő elszámolás, számítógéppark hiányosságai) és milyen keretek között tud konzultációs lehetőséget biztosítani a diákoknak (teremhiány, tanári munkaidő elszámolás).

Irodalom

- Breindl, E. 1997. DaF goes Internet! Neue Entwicklungen in Deutsch als Fremdsprache. *Deutsche Sprache*, 1/Jg. 4 (1997), 289-342.
- Donath, R. 1998. *Deutsch als Fremdsprache – Projekte im Internet*. Stuttgart.
- Grüner, M. – Hassert, T. 2000: *Computer im Deutschunterricht*. München
- Kiszely, Z. 2006. Igényfelmérés, súlyozás, teszt szerkezet és dilemmák. *Nyelvinfó*, XIV. évf. 2006/1. 16-23.

- Mátyás, J. 2005. Fachsprachenunterricht: Mit oder ohne Internet. *Porta Lingua* 2005. *Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról.* Debrecen: DE ATC 179-185.
- Peters, T. 1998. *Beispiele: Internetprojekte aus der DaF-Praxis.* Stuttgart.
- Warschauer, M. – Sheltzer H. – Meloni, Ch. 2000. *Internet for English Teaching.* TESOL Publications.

A miseliturgiában felhangzó *Glória* verbális és nonverbális jelentése

Galambossy Endre

A mindennapi szóhasználatban a latinból magyarba is átkerült *glória* szó kapcsán ritkán gondolunk arra, hogy az, amit a magyar nyelv köznévként használ e szóval az isteni dicsőség kifejezésére, mennyire leegyszerűsített formája a biblikus-liturgikus terminológiában gyakran előforduló kifejezésnek.

A római katolikus egyház istentiszteleti formája a szentmise, amely a II. Vatikáni Zsinat (1962-65) megfogalmazása szerint a hívő nép számára mindenfajta istentiszteleti forma csúcsa, számos olyan verbális és nonverbális elemet hordoz, amelynek mondanivalója a liturgiát nem ismerő modern ember számára nem vagy csak nehezen érthető, és éppen ezért magyarázatra szorul. Mind az eredeti latin, mind a nemzeti nyelvekre, így a magyarra is lefordított miseszövegben az egyik leggyakoribb szó a *glória*, amelyet *dicsőséggel* fordítunk. A szó teológiai tartalma ennél lényegesen több, amelyet az istentisztelet formája, *rítusa* nem csak szavakkal, hanem *gesztusokkal*, nonverbális eszközökkel is kifejez.

Jelen dolgozatom a II. Vatikáni Zsinaton megalkotott és VI. Pál pápa által megerősített miseliturgia latin és magyar nyelvű szövegében előforduló *glória* szó *transzcendens* (természetfeletti) mondanivalójára épül. Vizsgálom a miseszövegben előforduló, a természetfeletti dicsőséget kifejező szavak és a belőlük származó *rituális gesztusok* jelentéstartalmát és jelentésbeli eltéréseit. Bemutatom azokat a bibliai szövegrészeket, amelyekben a természetfelettséget kifejező szavak új megvilágításban láttatják azt a *dicsőséget*, amelyet egyedül Istennek tulajdonít a hívő ember.

1. A *glória* szó előfordulása Szent Lukács evangéliumában

A miseliturgia himnikus költeményét megalapozó szövegrészlet a Kr. U. 70-re elkészült Szent Lukács evangéliumának 2. fejezetében, a jézusi gyermekszéptörténet elbeszélései között fordul elő a betlehemi éjszakában nyájukat őrző pásztoroknál: „Egyszerre csak előttük állt az Úr angyala, és beragyogta őket az Úr dicsősége” (Biblia, 1996, p. 1165. Lk 2, 9). Továbbá: „Egyszeribe mennyei seregek sokasága vette körül az angyalt, és dicsőítette Istent ezekkel a szavakkal: Dicsőség a magaságban Istennek, és békesség a földön a jóakarátú embereknek” (Lk 2, 13-14.).

1.1 Dicsőítés, magasztalás

A magyar szó csak megközelíti a héber *todah* szónak a jelentését, amely eredetileg annyit jelentett, mint 'helyeselni, elismerni'. A görög *doxadzein* már jobban megfelel a magyar '(meg)becsül, (meg)tisztel, dicsér, dicsőít' fordítás. A héber *berekah*, illetve a görög *eucharisztein* mint kultikus-szakrális kifejezés a hálaadás mellett az áldozatbemutatáshoz tartozó cselekmény dicséretét is kifejezi. A *dicsőítés* pedig a teremtmény válasza Isten teremtő és üdvözítő művére, mely különösképpen feladata volt a választott népnek. A dicsőítés mint folyamat meg nem szűnik: az örökkévalóságban is folytatódik, hogy a kultuszban jelenlévő Istent illesse meg a közösség részéről.

1.2 Doxológia

Az ember különböző formában újra és újra fölhívást kapott Isten fölségének dicsőítésére. A *doxológia* tulajdonképpen az áldás egyik változata, melynek tárgya maga az Isten („*áldott legyen az Isten*” Zsolt 68, 36. p.648). Leggyakrabban az Ószövetség választékosabb köznyelven írt történeti könyveiben és a zsoltárokból fordul elő, a prófétáknál csak Zakariásnál. Inkább a liturgiában kapott egyre nagyobb szerepet. Az Újszövetségben az Atyára és Jézus Krisztusra vonatkozó áldás, vagy egy gondolatsor lezárása, kiegészítve, hogy *örökkön-örökké* vagy *amen* (am. Úgy legyen). Egyik változatát némely kéziratban a Miatyánkhoz is hozzáfűzték: „*És ne vígy minket a kísértésbe, de szabadíts meg a gonosztól*” (Mt 6, 12. p.1102).

1.3 Isten dicsősége

Jahve, az Isten mérhetetlen fölségének, mindenek fölöttiségének külső megjelenési formája, amely nem sérti a láthatatlan Istent, de lehetővé teszi a földi ember előtti megnyilatkozást, saját maga kinyilatkoztatását. Isten dicsősége pusztító tűzként jelenik meg a Sínai-hegyen, a nép előtt hatalmat képviselve, büntetve vagy csodás segítséget hozva („*Az Úr parancsára ezt kell tennetek, hogy az Úr dicsősége megjelenjen nektek*” majd: „*Erre az Úr dicsősége megjelent az egész népnek*” Lev 9, 6. 23. p.114-115), a salamoni templomot betöltve („*Az Úr dicsősége betöltötte az Úr templomát*” 1Kir 8, 10kk, p.345). Isten dicsősége teljes fényében csak az eszkhatológikus (végidős) templomban jelenik meg („*Szent, szent, szent a Seregek Ura, dicsősége betölti az egész földet*” Iz 6, 3. p. 821, lásd még: „*Szent vagy, szent vagy, szent vagy, mindenség Ura, Istene, dicsőséged betölti a mennyet és a földet*” (Kis Misekönyv p.405). Az Újszövetségben Isten dicsősége a mennyei világ tartozéka („*Ő azonban a Szentlélekkel eltelve fölneézett az égre, és látta az Isten dicsőségét és Jézust az Isten jobbján*” ApCsel 7, 55. p. 1251), és csak angyali vagy Krisztus-jelenésként találkozunk vele („*Megdicsőülten jelentek meg, és a haláláról beszélgettek vele, amelyet majd Jeruzsálemben kell elszenvednie*” Lk 9, 31kk. p. 1175), de teljes valóságában csak Krisztus második eljövetelekor válik megtapasztalhatóvá, mert Krisztus voltaképpen az Isten dicsőségének kisugárzása.

2. A 'Glória' mint dicsőítő himnikus ima

A Glória egy őskeresztény himnusz, amelyet eredetileg a hajnali imában mondtak és nagy doxológiának is neveztek. A keleti egyház ma is a reggeli zsoltosmában imádkozza.

2.1 A Glória mint a miseliturgia része

Rómában először a VI. századi pápai miséken jelenik meg a *Glória*, mint a mise egyik dicsőítő imája vasárnapokon és a vértanúk ünnepein bevonulást kísérő ének-ként. A papság számára csak húsvétkor és első szentmiséjük bemutatásakor volt engedélyezve. A XIII. század óta ez a korlátozás megszűnt, és a bűnbánati napokat kivéve a mise állandó részévé vált. A jelenlegi gyakorlat szerint vasárnapokon (kivéve advent és nagyböjt idején), főünnepeken és ünnepeken hangzik el (L. Kis Misekönyv, p. 397).

2.2 A Glória liturgikus szerepe

A Glória kezdettől fogva himnikus ének, amely e jellegének megfelelően a nép a kórus együttesében vagy váltakozásában hangzik el. A *Glória* mint Istent dicsőítő magasztalás és Krisztusnak szóló hódolat kifejezi, hogy azért gyűltünk össze, hogy Istent mindig újra dicsérjünk. Ennek nyomán ezt a misetételt görög szóval nagy doxológiának is nevezzük. Ez a himnikus imádság hármassá tagozódást mutat, ezzel is utalva a Szentháromságra: a./ Angyali ének: „*Dicsőség a magasságban Istennek, és a földön béke a jóakarátú embereknek*” (Lk 2, 14). b./ Isten magasztalása a dicséret, imádás és hálaadás akklamációival. c./ Krisztus-litánia, melyben a Megváltó felségcímeit felsorolva könyörgéseket intézünk hozzá: „*Isten Báránya, ... irgalmazz nekünk*”. Befejezése a Szentháromság személyeinek (Atya, Fiú és Szentlélek) említésével visszacsatol az egész himnusz hármasságára.

A IV. század meghozta Nagy Konstantin milánói rendeletével (313) a keresztények vallásszabadságát, amelynek eufórikus hangulata érlelte meg a Glóriát, amelyről 380-ból már van görög nyelvű kézirat, az V. századi Codex Alexandrinus pedig már a ma ismert és használt szöveget hozza.

A Bibliában már megvolt a hagyománya az ószövetségi himnuszok költészetnek, az Újszövetségben pedig főleg Lukácsnál találjuk e műfaj szép példáit: Mária hálaéneke (Magnificat), Zakariás éneke (Benedictus) és az agg Simeon hálaadása (Nunc dimittis). Ezek mindegyikében emelkedett stílusú mondanivaló van a hála, a dicsőítés vagy az Isten ember iránti szeretetének kifejezésére. Ezt a hagyományt folytatja a *Glória* az egyház ujjongó imádságaképp.

2.3 A Glória nonverbális üzenete és gesztusformája

A liturgia végzésének előírt rendje a mise alkotóelemei közé emelte a testtartást. Ezek mint külső jelek a belső lelkületnek a kifejezései, ezért ennek a lelkületnek kell megnyilatkoznia és láthatóvá válnia a test külső tartásában is. A testtartás mindegyike tekinthető úgy is, mint mozdulat, és úgy is mint állapot. A *Glória* imádkozása vagy éneklése közben a római rituálé (szertartáskönyv) álló testhelyzetet ír elő. Az álló testhelyzet a királyi papság büszke lelkületét, Isten gyermekeinek szabadságát és a tiszteletadást fejezi ki. Ezért végezte az őskeresztény közösség állva a közös imádságokat, különösen a húsvéti időben és vasárnap Krisztus dicsőséges föltámadását hirdetve. A Magyarországon szokásos ülő testhelyzet kifejezi készségünket és nyitottságunkat a *Glória* meghallgatására és annak meditatív feldolgozására.

A papi birétumot (főveget) viselő zsolozsmázó papság megemeli a főveget, és meghajol a Szentháromság dicsőítő szavakra.

A *glória* szó biblikus-liturgikus alapú értelmezése lényegesen szélesebb alapokra helyezte az Isten dicsőségének jelentőségét. A verbális mondanivaló szentírási gyökerei kihangsúlyozzák, hogy a dicsőség az isteni lét velejárója. Ezt a dicsőséget az ember maga is szolgálja azzal, hogy elismeri és (félve) tiszteli azt akié ez a dicsőség, ugyanakkor maga is hozzájárul ennek az isteni dicsőségnek a nagyobbításához hálás lelkületével. A miseliturgiában szereplő *Glória* mint himnusz és a mise állandó része állandóan jelenvalóvá teszi a hívő ember számára Istennek ezt a létállapotát. A misében szereplő további dicsőítő formák elmélyítik ennek a véget nem érő dicsőségnek a jelentőségét.

Az emberi gesztusok (álló, meghajló vagy ülő testtartás, fővegemelés) a szöveg tartalmát mint külső formák erősítik meg: a hívő ember egyrészt elfogadja és elmélkedik Isten dicsőségéről, másrészt büszkén kiáll mellette és maga is részt vesz ennek nagyobbításában. Valószínűsíthető, hogy a *glória* verbális és nonverbális üzenete más biblikus-liturgikus szövegtanúk megismerésével még mélyebb értelmezést tesz lehetővé, amely további kutatásra és elemzésre indíthat.

Irodalom

- Biblia. Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás.* 1996. Budapest: Szent István Társulat.
Kis Miskönyv. 1991. Budapest: Szent István Társulat.
Várnagy A.: *Liturgika.* 1993. Abaliget: Lámpás Kiadó.
Haag H. *Bibliai lexikon.* 1989. Budapest: Szent István Társulat.
Tarjányi Z. 2000. *Miskalauz.* Budapest: Új Ember Kiadó.

Moves in English and Hungarian Drug Information Leaflets

Hegedűs Anita

1. Introduction

A move is a rhetorical structural element, the role of which - by way of its stereotypical occurrence - is to promote the process of interpretation. Moves occupy a place between acts and exchanges in the macrostructure of discourse, i.e. they are composed of acts and form exchanges (Sinclair and Coulthard 1975). According to Coulthard (1993), the connection of acts and moves is similar to that of words and morphemes: just as the word is the smallest free form in grammar, the move is the smallest free unit the speaker can contribute to a discourse. Furthermore, moves may contain only one act, just as some words contain only one morpheme; however, in a similar way to bound morphemes (which cannot occur alone as words), there are bound acts which do not normally occur as the only item in a move. Other linguists use the term *step* instead of act (e.g. Swales 1993). Coulthard (1993) divides moves into six categories: acknowledging, eliciting, follow-up, informing, initiating and responding moves. Of course, these can be regarded as universals which manifest themselves in different ways in discourse.

2. Moves in the genre of drug information leaflets

The present study undertakes to investigate moves applied in the genre of drug information leaflets using a corpus of 40 English and Hungarian texts (80 texts altogether). Genre is comprised by a set of communicative events, which have a common communicative purpose (Swales 1993). In my opinion, it is the communicative purpose which determines the type of moves applied in a text. The purpose of the genre of drug information leaflets is to provide useful information to drug takers on the dosage, potential side effects and expected benefits of using a particular medicine.

3. The rhetorical structure of drug information leaflets

Based on a corpus of drug leaflets I have investigated I propose the following rhetorical structure for drug information leaflets:

Move 1 Content

Step 1 Ingredients

Step 2 Packaging

Move 2 Uses

Step 1 Indications

Step 2 Effect

Move 3 Precautions

Step 1 Allergies

Step 2 Possible interactions

Step 3 Contraindications

Move 4 Dosage

Step 1 Usual dosage

Step 2 Duration of the treatment

Step 3 Missed dose

Step 4 Maximum dose

Step 5 Exceeding the maximum dose (overdose)

Move 5 Problems

Step 1 Side effects

Step 2 Measures to be taken if side effects appear

Move 6 Storage

In the following section I will elaborate on each move in detail and I will also discuss the similarities and differences in the way the two languages convey the information contained in each pair of moves.

3.1 Content

All of the English drug information leaflets examined in this study contain information about the ingredients and packaging (all the available forms of the medication and how many pieces of the drug each form contains); as against this, only about half (21) of the Hungarian texts included this information. The remaining 19 Hungarian documents do not include this move.

3.2 Uses

All of the 80 texts included information on indications (the diseases or symptoms the given medicine is intended to treat). Concerning a particular drug's mechanism of action, most of the English texts (33) convey this information in one or two sentences (in language accessible for the lay person), while only 4 of the Hungarian texts contained this information.

3.3 Precautions

All of the drug information leaflets investigated in this study contain this move and its three steps: (1) warning the patient not to take the medicine if he/she is allergic to any of its ingredients; (2) drawing the patient's attention to possible interactions of the medicine with other medicines, alcohol or food; and (3) warning patients that, if they have certain conditions or diseases (e.g. pregnancy, breast-feeding, major health problems), they should avoid taking the medicine or they should inform the doctor about the condition. The most frequently used grammatical structure is the imperative in this move, which is often followed by an explanatory clause in the English - but not the Hungarian – texts, explaining why it is necessary to follow the instructions.

3.4 Dosage

Information included about dosage is determined by the type of the drug: whether it is a prescription drug or an OTC (over-the-counter) drug (i.e. available without a prescription). Prescription drugs contain less information about dosage, they indicate that the dosage and the duration of the treatment is determined by the doctor (some of them display a "usual" dose even in this case) and then proceed with step 5 (measures to be taken in the case of an overdose). Step 3 (missed doses) only occasionally occurs (16 English texts and 5 Hungarian texts contain it). Curiously enough, although the majority of the texts (except for 3 in English and 5 in Hungarian) contain step 5 (measures to be taken in the case of an overdose), 9 English and 18 Hungarian texts do not indicate the actual maximum dose.

3.5 Problems

Every drug information leaflet (except for one Hungarian text) enumerates the possible side effects and English texts also indicate the frequency of their occurrence using a frequency adverb (e.g. *rarely*, *very rarely*, *occasionally*, *sometimes*, *in a very few cases*). In the Hungarian texts there is no information regarding the frequency of a side effect. This move contains a large number of modal auxiliaries expressing possibility (*can/may* in the English texts and the suffix *-hat/het* in the Hungarian texts). However, the list of side effects can never be complete because drug information leaflets here add the following sentence: *If you have any other unexpected or unusual symptoms, tell your doctor*, meaning that the medicine can cause not only the side effects listed in the text, but also other side effects which are not listed.

3.6 Storage

The last rhetorical move in drug information leaflets is information on storage and, of course, every text contains storage instructions. Drops, creams and ointments contain more instructions in connection with storage because inadequate storage can influence the quality of these forms of drug. This section is rich in modal auxiliaries expressing obligation and advice in both languages (*must*, *should* in English texts and *kell* is the most frequently used Hungarian modal auxiliary in this section), and the imperative structure is also used, but there is a difference between the two languages in the transmission of information contained in this move. Eleven English texts apply the modal auxiliary to express a prediction (e.g. *The solution will be stored below 25°C and used within 24 hours.*) Oddly enough, in the case of three English documents a modal auxiliary is used with a perfect infinitive (e.g. *The product should have been stored away from heat and protected from freezing.*) Normally a perfect infinitive with a modal auxiliary refers to past tense in these cases, but I think here it is used to create distance between the speaker and the information conveyed in the sentence. Rather than instructing the patient, this structure only presupposes that the patient knows how to store the medicine. The Hungarian texts, however, transmit the information belonging to this move more explicitly, making frequent use of the modals expressing obligation and prohibition, telling the patient what to do and what not to do, thus expressing a caring attitude towards the patient.

4. Discussion of the results

As we have seen above, there is no significant difference in the rhetorical structure of English and Hungarian drug information leaflets. The similarities may be due to the fact that many Hungarian drug information leaflets are translated from other languages.

However, the order of the moves gives rise to problems in connection with patient compliance. Those messages which are the most important for the patient are included in the last two (in the case of OTC drugs in the last three) moves. Move 1 (Content) contains information unnecessary for the patient, because the basic active ingredient and the form of the medication are labelled on the box. Similarly, information included in move 2 (uses and effect of the drug) mainly concerns the expert (doctor or pharmacist). Moreover, disclosing this information to the patient may lead to dangerous, even life-threatening self-treatment. Most patients can dispense with information contained in move 3 (precautions) because a careful doctor or pharmacist draws their attention to such issues. What every patient needs to know is information on possible problems (side effects), storage and - in the case of over-the-counter drugs - dosage.

These are the facts which - as a result of the rhetorical structure of drug information leaflets - tend to escape attention. It depends on the first part of a text whether the whole text manages to capture the reader's attention. There is a generally accepted assumption that first impressions matter, therefore interest in the introductory portions of texts has been increasing in linguistics (Swales 1993). Patients who start reading a drug information leaflet may lose interest at the first couple of moves because they encounter information irrelevant to them and start taking a medicine which can cause potentially harmful side effects.

5. Conclusion

Although drug information leaflets contain all the necessary information in connection with the application of the medicine, they do so in the wrong order. They tend to hide information which is most relevant for the patient in the concluding portions of the texts. This technique serves as a special means of self-defence used by "drug-dealers" to prevent legal action brought by dissatisfied, disappointed, or even harmed patients. On the other hand, presenting patients with a long list of potential side effects (even if they occur only infrequently) in the first move of a drug information leaflet may discourage them from buying an over-the-counter medicine, which may have adverse effects on sales. Still, patients have a right to be aware of the potential harmful effects of a drug. Drug manufacturers do provide all the necessary information to patients, yet the rhetorical structure of drug information leaflets is designed to protect their interests. In addition to giving information, these documents are also meant to serve as a special means of self-defense.

Further investigations could be carried out to see whether patients read drug information leaflets before taking a drug; if yes, whether they read it to the end; and if they start reading it but discontinue later, why, and at which point they lose interest.

References

- Coulthard, M. 1993. *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman.
- Sinclair, J. and M. Coulthard. 1975. *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Swales, J. 1993. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

A gazdasági terminusok „színei”

Kovács Ilona Julianna

Ha a színekről beszélünk, elsősorban az azonos alakú „szín” szónak a „fényjelen-séggel összefüggő látási érzet” (ld. Grétsy 1983) jelentése jut eszünkbe. A színt jelölő szó általában főnévkísérő melléknév, azonban tágabb jelentéstartalommal is rendelkezik: jelzői szerepben gyakran stilisztikai aláfestésül is szolgál. A „szín” egy adott színt konkrét jelentésében visszaadó jelzői szerepe mellett számos esetben találkozunk a „szín” átvitt értelmű értelmezésével, amikor az tulajdonképpen egészen mást jelent, de „színesíti” a jelzett szót. A „szín” szimbolikus értelmezése lehetővé teszi, hogy magát ezt a szót „jelző” jelentésként is kezeljük. Kutatásaim tágabb látókörébe kerültek a több szóból álló gazdasági terminusok. A címben szereplő „szín” sokjelentésűségével magyarázható, hogy a jelzők gyűjtőfogalmául választom ezt a szót. A „színek” elemzése pszicholingvisztikai megközelítést is feltételez. A „színek” jelentéseiről az irodalmi nyelv viszonylatában megfelelő indíttatást nyújtanak Gadányi (2000, 2004) cikkgyűjteményei. Az alkalmazott nyelvészeti kutatásokon kívül lehetséges a kérdés feldolgozása az elméleti nyelvpedagógia és a gyakorlati nyelvtipológia szemszögéből is. Jelen dolgozatban a gyakorlati nyelvtipológiai összegzést készíték és rámutatok a példák stilisztikai értékére.

Korábbi tanulmányaimban módszertani, lingvodidaktikai, leíró és funkcionális grammatikai, szak –és szövegnyelvészeti, összehasonlító (orosz – német – magyar) nyelvészeti vizsgálódásokat folytattam, mindig az írásbeli kifejezőmód kommunikatív funkcióinak tükrében. Doktori disszertációm (2004) pragmatikai részében a gazdasági terminusok (egyszerű szavak), a magyar –német és orosz nyelvben egyaránt idegen eredetű szavak (jövevényszavak) lexikográfiai - lexikológiai - terminológiai - szociometriai feldolgozását végeztem el. Ebben a több nyelvi összevetésben is nyilvánvalóvá vált, hogy nagyon sok esetben szembesülünk az egyes nyelvekben a nyelvi **intopia** (szóhiány) és a **copia** (szóbőség) problematikájával, (ld. Benczik, 2001: 22 - 31). Ez a tendencia érvényesül az összetett terminusok esetében is, különösen azoknál a jelzős terminusoknál, amelyek jelzői trópusok. Shurygin definiálja az „**egyszerű terminusokat**”, amelyek általános és szakmai szavak, a nyelv egységes lexikai rendszerének elemei. Az egyszavas terminusok jövevényszavak, általában megőrzik eredeti struktúrájukat. Ilyen a főnevek 70 %-a (ld. Shurygin 1993: 3. 10, 18, 20). Az összetett terminusok jellegzetességei Zharkih – Kuzkina szerint a következők: Az **összetett terminusok** általában kéttagú nominatív egységek, amelyekben különböző logikai – szemantikai viszonyok (lokális, temporális, okozati) realizálódnak Zharkih – Kuzkina (1991: 35-39).

A szaknyelvek (köztük a gazdasági szaknyelv) egyik jellemzője a tárgyilagos kifejezőmód, a hivatalos stílus alkalmazása. Ebbe nem illenek bele a derűt keltő összetett terminusok, amik viszont nagyon is léteznek. Így felül kell vizsgálni a régről beidegződött dogmát a szaknyelvek – idiomák (ld. Dankanits - Kapusi - Molnár - Szabó - Toró 1976) szóhasználati előírásairól.

A kiválasztott korpusz a gazdasági szókincs része, gazdasági értelmező szótárakban található meg. Az összetett terminusok címszavait és magyarázatait gyűjtöm össze. Felmerül a kérdés, hogy a példák szótári címszavai az adott jelzős szerkezetek **lexikális vagy aktuális jelentését** tükrözik-e, vagy csak a potenciális jelentést? (ld. Székely 2000: 260). A megadott példáim alapján le lehet vonni a következő következtetést. A címszavak és a szócikkek kölcsönkapcsolata sok esetben nem áll ellenében egymással, azonban a szócikk-magyarázatokból nem mindig lehet felismerni a címszóban olvasható szókép mondanivalóját. Ezek a – többségében nominális szerkezetek - csoportosíthatók a társalgási témák nyelvei és a különböző szaknyelvekből kölcsönzött jelöléseik meghatározása szerint, a stilisztikai szemasziológia jegyei, valamint a képes beszéd, a szóképek vonatkozó sajátosságai alapján. A stilisztikai szemasziológia és a szóképek meghatározásáról, jelentés formálásáról a szakirodalom számos megközelítésben ír, más-más jellemzőket hangsúlyoz, amit a „Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához” sorozatban követhetünk nyomon. (ld. erről pl. Szabó 2001a: 252 – 262 és Szabó 2001b: 253 – 262).

A példák a gazdaság, szűkebben, a marketing területén használatos jelzős szerkezetek, amelyeknek nyelvészeti státuszát nem könnyű eldönteni. Sok esetben *terminus technicus*-ok, más esetekben a professzionális zsargonizmus jegyeit viselik. A **professzionális zsargonizmus** értelmezése nagyon sokféle és sok esetben vitatható. Közös vonásokat mutat a terminussal, mint ezt a szó történeti leírásában láthatjuk a Kulikova – Salmina (2003) szerzőpáros tollából, akik a nyelvészeti terminológiát kommunikatív – pragmatikus aspektusban vizsgálják. A szerzők leírják, hogy a XX. sz. 50-es éveiben a „terminus” szót a „professzionizmus” szóval jelölték félig hivatalos, félig beszédnyelvi változatként, egy-egy foglalkozás megnevezésekén.

Napjainkig nincs egységes meghatározás, mi is pontosan a professzionális zsargonizmus. A zsargon *szaknyelvi* értelmezését *nem* találjuk meg a szótárakban. A szakmai cikkekben az emocionális beállítottságú szavakat és szókapcsolatokat sorolják csak ebbe a kategóriába. Van olyan vélemény, hogy a zsargon és a szaknyelvek jegyeit hordozza, szituációtól függ, ugyanakkor precízen írja le az eseményeket, ld. Werner Veith (2003: 223). Érdemes megvizsgálni az értelmező szótárakat, hogy milyen mértékben értelmezik a „zsargont”. Jellemző, hogy az egyik jelentésében a szót alacsonyabb nyelvi jelenség érzetével párosítják, ld. Ozhegov – Shvedova (1993), Kuznjecov (2000). A két szótárban a definíciók közötti kapcsolat a „szociális” szó használata. A különbség a két definícióban az, hogy 1993-ban szociális vagy más közös érdeklődésű csoportról van szó, 2000-ben professzionális érdekcsoportról. A két jellemzésbeli szóhasználat közötti különbség a hét év alatt beállt társadalmi (vagy szótár szerkesztői) gondolkodásmód változására utal, tipikus szociolingvisztikai jelenség. Az 1993-as kifejezőmód közel áll a koinéhez, a 2000-esnek szakmai jellege van.

A jelzős terminusok osztályozása több szempontból lehetséges. A stilisztikai elemzés szociolingvisztikával való hasonlítása korántsem akaratlagos, a cikkben felsorolt jelzős gazdasági terminusok címszavai és szócikkei meghatározott társadalmi réteg nyelvhasználatát mutatják. Érdemes ezzel kapcsolatban idézni a következőket: „Stilisztika és szociolingvisztika vizsgálati területe tehát részlegesen fedi egymást, de a megközelítés iránya, a vizsgálat elvi és módszertani kerete a két tu-

dományágban különböző” (ld. Péter 2005: 127). A jelzők (a trópusok egy fajtája) lehetnek egy főnevet meghatározó melléknevek, főnévi bővítmények, számnevek, az ígét meghatározó határozószók, stb. Az alább összegyűjtött jelzős gazdasági terminusok nagyrészt nevezhetők „terminus technicus”-oknak is. Mivel főleg emocionális beállítottságú szavakat és szókapcsolatokat kell érteni alattuk, professzionális lexikai – frazeológiai egységekként is kezelhetjük őket. A metaforikus jelzős terminusok jelentéseinek vizsgálata nem mond ellent a társadalomtudományi hovatartozásuknak, mert a metaforák használata a tudományos nyelvre is jellemző (ld. Kabán, 2001: 126).

Az alábbi példatár – a példákat a fentiek alapján nevezhetjük professzionális zsargonizmusoknak – a magyarul definiált szótári anyagból állt össze. (A definíciók nyelvezetén nem változtattam, mert a nyomtatásban kiadott szótár megfogalmazásait másoltam le.) Érdekes egybevetni, vagy megpróbálni lefordítani a magyar nyelvű összetett terminusokat német és orosz nyelvre. Az idegen nyelvű példatáram is elkészült, ugyanolyan tanulságos, mint a magyar nyelvű, csak éppenséggel más példanyagot tartalmaz, nagyon kevés a közös. A több nyelvben való közös előfordulásra jellemző a tükörfordítástól kezdve az egészen más nyelvi szimbólumokkal történő kifejezés. A cikk terjedelmi korlátozása miatt csak a magyar példákat és definícióit ismertetem. Ezek a marketinget bemutató címszavak felölelik a nyelvészeti szakirodalmat, az extrém és a mindennapi tevékenységeket, s tartalmazzak „színeket” a szó szoros értelmében.

NYELVÉSZET

Kognitív disszonancia: Olyan kellemetlen lelkiállapot, melynek okozója az, hogy az adott személy ellentmondást tapasztal saját gondolatai, attitűdjei és cselekvései között.

Szemantikus differenciál skála: Hétfokú értékelőskála teljesen eltérő jelentésű végpontokkal.

Szemiotika: Annak tanulmányozása, hogy az emberek hogyan kommunikálnak jelek és szimbólumok segítségével.

Szignifikancia szint: Annak valószínűsítése, hogy a minta eredményei alapján elvetjük a nullhipotézist, pedig az igaz.

Szóasszociáció: Asszociációs technika, amelyben a válaszadóknak szavakat mutatnak és minden egyes szóról a legelőször eszükbe jutó gondolatot kell elmondaniuk.

Szófestés: rádióreklámokban alkalmazott olyan technika, amely segíti a hallgatót abban, hogy egyébként vizuálisan könnyen megjeleníthető dolgokat a rádióreklám alapján úgy el tudjon képzelni, mintha látná is azokat. Gyakorlatilag a rádióreklámok hátrányát (nincs vizuális megjelenítés) enyhítő technikáról van szó.

Szótár modell: Egy adott márka előnyeinek értékelése, mely azt az elméletet veszi alapul, hogy a fogyasztó a legfontosabb tulajdonságokat hasonlítja össze, és amennyiben azal mindkét márka rendelkezik, akkor megnézi a következő legfontosabbat, és teszi ezt addig, amíg nem tapasztal különbséget valamelyik javára.

A MINDENNAPOK TEVÉKENYSÉGEI

Aratni: Az árbevétel maximalizálása rövid úton.

Átúszó webhirdetés: A reklámfelületet jelentő weboldalon átgördülő, átúszó hirdetés.

Átutazó hirdetés: Közlekedési eszközökön, várakozó- és átszállóhelyeken alkalmazott hirdetés.

Átvágós stratégia: Alacsony minőségű terméket magas áron kínálni.

Emlékezés másnap: Egy adott reklámra való emlékezés a megjelenés másnapján.

Függőágy típusú műsorszervezés: egy gyengébb műsorszám két erős közé történő betétele.

Házasított közvetlen levél: több cég ajánlata egy közvetlen levélben.

Háziasszony idősav: Rádiózással kapcsolatos fogalom. A reggeli és a délutáni vezetési idősav közötti időszak, amelynek legfőbb hallgatói a háziasszonyok.

Háztartási panel: Háztartáskutatási módszer: a kutatásban részt vevő háztartások napi fogyasztásukról és/vagy kiválasztott TV-, rádió-műsorukról, az olvasott újságokról naponta feljegyzést készítenek egy naplóba.

Megszálló eladás: Olyan típusú eladási kampány, amikor egy új területen a kereskedelmi képviselők egy csoportja megjelenik és adott idő (általában egy-két nap) alatt minél több üzletet lelátogat (persze rendelésfelvétel reményében). Jellemzően idegenforgalmi gócpontoknál (pl. Balaton, Budapest belvárosa, stb.) alkalmazzák.

Omnibusz kutatás: Ebben a kutatási formában ugyanannak az adatfelvételnek a keretében több eltérő kutatási projekthez tartozó kérdést tesznek fel ugyanazoknak a válaszadóknak. Az eltérő kutatások kérdései ugyanabban a kérdőívben vannak.

Otthoni demonstráció, bemutató: Olyan termékdemonstráció, amelyet barátoknál, ismerősöknél tartunk barátoknak, ismerősöknek. Igen kedvelt eszköz a többszintes marketingben.

Stoppolás: televíziós program végére helyezett igen rövid hirdetés. Nem keverendő össze a szponzor felsorolással.

Szomszédossági árszabás: Árkedvezménytel járó árszabási módszer, ami akkor ad kedvezményt, ha két, egymással szomszédos műsorban (vagy műsor szüneteiben) helyezük el a hirdetésünket.

EGÉSZSÉG, SPORT

BCG mátrix (Boston Consulting Group matrix): Stratégiai tervezésnél portfólió elemzésre használt módszer, amely egyrészt a piac növekedési ütemét, dinamikáját veszi számításba, másrészt a vizsgált termék piaci súlyát (relatív piacrészesedést). Ennek alapján négy csoportba sorolja a termékeket: fejőstehenek, döglött kutyák, kérdőjelek, sztárok.

Fertőző marketing: vírus marketing.

Méregpirula: megnehezíti belföldi illetőségű vállalatok külföldiek általi ellenséges kivásárlását. Ennek egyik eszköze az lehet, hogy a megcélzott vállalat részvényeit diszkontáron kiárusítja részvényeseinek, ettől azután a cég kellőképpen megdrágul a felvásárló számára.

Rögbi folyamat: az a termékfejlesztési módszer, amikor az egymásra épülő folyamatok időben együtt zajlanak, nem várva meg egy részfolyamat befejeztét.

Vadász kereskedelmi képviselő: olyan kereskedelmi képviselő, akinek elsődleges feladata új ügyfelek szerzése.

Vírus reklámozás: Az élőszóval történő reklámozás elektronikus megfelelője. A szó eredeti jelentése vírusos, ami a terjedés módjára utal.

HADÁSZAT

Bombasiker: Médiavonatkozásban minden olyan műsor, kiadvány, ami a neki tervezett nézettségénél, olvasottságánál lényegesen jobbat hoz.

Gerilla marketing: Minden olyan marketingtevékenység, amely nem a hagyományos, megszokott úton jár, és igen kis befektetéssel kíván minél nagyobb nyereségre szert tenni (sokszor nem feltétlenül törvényes eszközzel). Legjobb példája a kéretlen elektronikus levélreklám, vagy a lesből támadó marketing.

Harcoló márka: A közrefogó árazásban alkalmazott taktikai termék vagy márka, amely a versenytársat árban alulról szabályozza, kontrollálja.

Lesből támadó/rajtaütésszerű marketing: Olyan marketingtevékenység, melynek elindítója azt a látszatot kívánja kelteni legális keretek között), mintha egy adott eseményhez köze lenne (pl. sportesemény rendezésekor felvásárolja a környék óriásplakát helyeit).

Öldöklő verseny: Olyan piaci helyzet, amelyben az árak már oly mértékben nyomottak, hogy az egyik gyártónak sem enged profitábilis működést.

Személyes frontvonal-kapcsolat: A szolgáltatás olyan frontvonala, ahol az igénybevevő és a frontszemélyzet személyesen találkozik.

ÁLLATVILÁG

Döglött kutya tenyésztő: Olyan gyártó, amely számos döglött kutya termékkel rendelkezik.

Döglött kutya termék: A BCG mátrix besorolása szerint azon termék, amelyik alacsony relatív piaci részesedéssel rendelkezik egy lassan növekvő piacon.

Fejőstehén termék: A BCG mátrix besorolása szerint azon termék, amelyik magas relatív piaci részesedéssel rendelkezik egy lassan növekvő piacon.

Kereső pók: A keresőrendszer azon része, amely az általa ismert weboldalról kiindulva az ott található linkek segítségével böngészi a világhálót és rögzíti, valamint indexálja a megismert oldalakat.

Kétpúpú ciklus: A termék forgalmának kezdeti emelkedése majd visszaesése után következik egy újabb emelkedés.

Ragadozó árképzés: Árak olyan alacsonyan tartása, hogy az bármely vetélytárs tönkretételére alkalmas lehet.

Rőfihát reklámozás: olyan két televíziós hirdetés, amely közvetlenül egymás után következik, és mindkét hirdetés azonos márkáról, termékről szól. Nálunk nem nagyon jellemző technika. A szó eredeti értelme szerint a rőfihát azt jelenti, ha hátunkra veszünk valakit (a hátával), így tehermentesítve az ő lábát a járásban.

Rőfihát szállítás: Vasút és teherautó együttes használata a szállítás folyamán.

SZÍNEK

Barna termékek: tartós fogyasztási cikkek egy csoportja.

Barnamezős beruházás: „rozsdáövezeti” beruházás (E)

Ezüst piac: A nyugdíjasokat tömörítő piac.

Fehér könyv: (nagyobb jogalkotási program-csomagra vonatkozó terv, amelyet stratégiai feladatok elvégzése előtt, ill. azokra való ösztönzésként ad ki az EU Bizottsága). (E)

Fehér termékek: Háztartási gépek.

Fekete áru: olaj

Fekete doboz vásárlás-viselkedési modell: Az a modell, amely szerint a fogyasztók vásárlási viselkedése alapvetően kiszámíthatatlan.

Fényes magazin: Olyan magazin, amely fényes, kiváló minőségű papírra van nyomtatva (innen a glossy jelző) és általában emberekről, családról, szépségről, szépségápolásról szól, tele fotókkal és hirdetésekkel.

Pantone színek: A Pantone cég által definiált foltszínek és azok gyűjteménye.

Szürke gazdaság: (E)

Zöld marketing: Környezettudatos marketing, melyben nemcsak a profitszerzés a lényeg, hanem a környezetünk és annak védelme is.

Zöld termék/ beruházások: környezetbarát termék.

A példatáram olvasásakor a cikk olvasói visszakapcsolhatnak az elméleti leíráshoz és ellenőrizhetik egy-egy jelzős terminus címszavának és szócikk leírásának kölcsönkapcsolatát. A szemasiológiai, trópusok szerinti csoportosítás, a többféleképpen értelmezhető besorolás miatt, egy későbbi feldolgozás tárgya lehet.

Irodalom

- Benczik V. 2001. A metafora mint az intopia korrekciója. In: *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához X. A metafora grammatikája és stilisztikája*. Szerk.: Kemény Gábor. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 22 – 31.
- Dankanits Á. – Kapusi A. – Molnár G. – Szabó T.E.A. – Toró T. 1976. *Stilisztikai tanulmányok*. Bukarest: Kriterion Kiadó
- Gadányi K. 2000. *Слово и цвет в славянских языках*. Melbourne: Academia Press.
- Gadányi K. 2004. *Свет и цвет в славянских языках*. Melbourne: Academia Press.
- Grétsy L. – Kovalovszky M. 1983. *Nyelvművelő kézikönyv*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kabán A. 2001. Metaforák a tudományos nyelvben. In: *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához X. A metafora grammatikája és stilisztikája*. Szerk.: Kemény Gábor. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 126 – 131.
- Kovács I. J. 2004. *Gazdasági terminusok szociolingvisztikai aspektusban* (orosz, német, magyar anyag alapján). PhD disszertáció, Budapest, ELTE. 267 oldal.
- Péter M. 2005. Nyelv, stílus, költői beszéd. In: *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XLIX.)* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Szabó Z. 2001a. Kontrasztív szemantika és összehasonlító stilisztika. In: *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XI. Kontrasztív szemantikai kutatások*. Szerk.: Gecső T. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 252 – 256.
- Szabó Z. 2001b. Metaforák stílustörténeti megközelítésben. In: *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához X. A metafora grammatikája és stilisztikája*. Szerk.: Kemény Gábor. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 253 – 262.
- Szathmári I. 2004. *Stilisztikai lexikon*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Székely G. 2000. In: *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához IV: Lexikális jelentés, aktuális jelentés*. Szerk.: Gecső T. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 260 – 263.
- Veith, W. H. 2002. *Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Kontrollfragen und Antworten*. Tübingen: Gunter Narr Studienbücher
- Жарких Е. Ю. – Кузькина М. В. 1991. Типы и особенности сложных терминов. (В.: *Лексика и лексикография*. Москва. 35-39.
- Кузнецов С. А. 1998. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: «Норинт» (БТС).
- Куликова И. – Салмина Д. 2000. *Введение в металингвистику (лингвистическая терминология в коммуникативно-прагматическом аспекте)*. Санкт-Петербург: «САГА».
- Ожегов С.И. – Шведова Н.Ю. 1993. *Толковый словарь русского языка*. Москва: «Азъ».

Шурыгин Н.А. 1993. *Лексикологическая терминология как система*. Екатеринбург: АООТ «Полиграфист».

A példatár forrásai

Laczkó L. B. – Zsom L. 2004. *Sales + Marketing Szakszótár (angol – magyar - angol)*. Budapest: KJK KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft.
Erdei J. – Fekete É. – Homolya K. – Jablonkai R. – Nagy É. 2004. *Angol – magyar tematikus gazdasági szókincstár*. Budapest: Aula.

A katonai szaknyelv oktatásának egy újfajta megközelítése

Kovácsné Nábrádi Márta

Az utóbbi időkben nem csak a katonai tanintézetek, de egyre több nyelviskola is érdeklődik a katonai szaknyelvoktatás iránt. Mi ennek az oka? A Magyar Honvédségben viszonylag rövid határidőn belül minden hivatásos katonának tudnia kell kommunikálni a NATO hivatásos nyelvein, elsősorban angolul, a hadgyakorlatokon, a NATO központokban, a különböző NATO parancsnokságokon, a békefenntartó műveletekben.

Ennek a feladatnak az ellátására az országban működő nyelviskolák is vállalkoznak, és a közbeszerzési eljárásban meghirdetett pályázatok elnyerése után várták és várják a hadsereg megrendelését a szaknyelvoktatásra.

A katonai szaknyelvoktatás központja a ZMNE Nyelvi Intézete, ahol több évtizedes gyakorlattal, kiváló szakmai és általános nyelvismerettel rendelkező tanárok készítik fel a jelenlegi és a jövőbeni tiszteket, tiszthelyetteseket, hogy a szaknyelvi terminológiák idegen nyelven történő elsajátításával el tudják látni NATO feladataikat.

Bár a Felnőttképzési Akkreditáló Testület már a Honvédelmi Minisztérium által kiírt pályázat előtt akkreditálta a közbeszerzési eljárásban pályázatot nyert nyelviskolák STANAG 6001-nyelvoktatását, és az elfogadott programok bizonyára megfelelnek a STANAG 6001 követelményeinek, úgy gondolom, hogy az elmélet próbaköve mindig a gyakorlat. Előfordul, hogy a nyelviskolák által alkalmazott kollégák nem mindegyike fordít kellő figyelmet a katonai szaknyelv elsajátítására, emiatt a vizsgára jelentkező jelöltek eleve kudarcra vannak ítélve a katonai szaknyelvi vizsgákon.

Ennek a problémának a megoldására, és természetesen saját hallgatóink önálló tanulásának elősegítésére hozta létre a ZMNE Nyelvi Intézet angol szakcsoportja a *Katonai szaknyelv alapjai*-t tartalmazó programcsomagot.

A létrehozott tananyag elsajátításának megkezdését akkor ajánljuk, amikor a katonai nyelvet tanulni szándékozó legalább alapfokú általános nyelvtudásra már szert tett.

A programcsomag témáiban és lexikájában szorosan kapcsolódik az ARMA alapfokú, illetve a STANAG 6001 1-es szintű követelményeihez.

Összeállításánál a következő szempontokat vettük figyelembe:

- A kidolgozandó anyag könnyen kezelhető legyen; ezért CD-re rögzítettük
- A programcsomagban egyesítettük a tankönyvet és a munkafüzetet;
- Nagymértékben felhasználtuk a multimédiás információhordozókat (kép, hang, video), azonban kerültük az öncélú túldíszítést;

- A feladatok ellenőrzésénél az oktatás során jól bevált formákat követtük, így a program képes a hallgató teljesítményét értékelni, előhívható formában tartalmazza a helyes megoldást is;
- A feladatokat úgy alakítottuk ki, hogy a tanuló minél kevesebbet használja a számítógép billentyűzetét, a feladatok jelentős részét egérrel kezelje.

Összességében az oktatóprogram leginkább egy internetes honlap és egy számítógépes játék arculatát viseli.

A programcsomag 16 egységből áll, melynek témái a következők:

- Haderőnemek, fegyvernemek
- Katonai és civil időmeghatározás
- A katonai pályafutás
- Katonai felszerelés
- Rádió kommunikáció
- Rendfokozatok
- ENSZ
- NATO bemutatása
- Katonai tájékoztató
- Képzés és oktatás a hadseregben
- A hadsereg szervezete, harcászati jelek
- A hadsereg felépítése
- Gyalogság, páncélos csapatok, híradó csapatok
- Légierő, logisztika
- Műszaki csapatok, tüzérség
- Békefenntartó tevékenység
- Magyar Honvédség

Nyelvtani feladatokat nem tettünk a programba, mivel feltételezzük, hogy a tanulni vágyó az alapvető nyelvtani szerkezeteket már elsajátította. A programcsomag egyedül a szenvedő szerkezetet tartalmazza, ennek a megtanulása nem az alapfokú nyelvvizsga követelménye, de szaknyelvet csak ennek a birtokában lehet tanulni.

Az anyag felépítése

Minden egység egy rövid 20-25 soros szövegrésszel kezdődik, amely olvasási, illetve hallás utáni szövegértési készséget fejleszt. Minden szöveg hangosított, így a hallgató egyszerre látja és hallja is a tanulandó anyagot. Mivel egyéni tanulásra szántuk az anyagot, a szövegek pontos fordítását is elkészítettük, így a tanuló, ha megakad, vagy nem érti a szöveget, rögtön megnézheti a helyes fordítást.

A szövegrész után szójegyzéket készítettünk angol és magyar nyelven, amely szintén hangosított. A magyar megfelelőkön kívül angol példamondatokkal illusztráltuk a szó használatát, melyeket a pontos megértés érdekében szintén lefordítottunk.

E módszerrel a hallgató könnyen elsajátíthatja a szövegben lévő új lexikai egységeket, szavakat, kifejezéseket.

A szójegyzéket változatos gyakorlatok követik:

- a legnehezebb szavak kiemelése, ezek hangosítása;
- kiegészítései gyakorlatok;
- kérdés-felelet gyakorlatok;
- szómeghatározás idegen nyelven (feleletválasztásos feladatlappal);
- angol definíciók alapján szó kiválasztás;
- szópárosítások;
- keresztretjtvények.

Minden feladat után visszajelzést kaphat a tanuló, mivel minden feladathoz megnezheti a helyes megoldást. A tananyagot egy 55 pontos feleletválasztásos teszttel egészítettük ki.

A szövegeket és a tananyag hangosítását Barrie Lister anyanyelvi tanár, valamint katonai szakértő készítette. A gyakorlatokat a Nyelvi Intézet angol szakcsoportjának 9 tanára öntötte formába. A programozást Dr. Négyesi Lajos alezredes készítette.

Összességében elmondhatjuk, hogy a program tanulója hasznos ismereteket szerez, és játszva sajátítja el a katonai szaknyelv alapjait.

Természetesen a nyelvtanulás célja nem a passzív ismeretek elsajátítása, hanem annak aktív alkalmazása, ezért a tananyag egyéni feldolgozása után feltétlenül ajánlatos a témák kontakt órák keretében való aktivizálása.

A szaknyelv kutatásról hazai és német viszonylatban

Menus Borbála

1. A szaknyelv kutatás szerepe a gyakorlati életben

A szaknyelv kutatás az *alkalmazott nyelvészet* hatáskörébe tartozik. Hoffmann (1984: 19) megfogalmazásában: „Es handelt sich dabei um ein Stück angewandte Sprachwissenschaft.” A kutatás irányait és intenzitását a gyakorlat által támasztott igények (és az ezekhez igazodó anyagi támogatás mértéke) határozzák meg.¹ A szaknyelvekkel való foglalkozás nem a nyelvészekről indult ki, hanem a szakemberektől (főleg természettudósoktól és mérnököktől), akik a 20. század fordulóján szorgalmazni kezdték a nyelv tudatos fejlesztését. Ez szakterületük új nyelvi eszköztárának kiépítéséhez, rendszerbe foglalásához, valamint az új jelenségek egyértelmű leírásához vált szükségessé (Drozd 1978, idézi Borgulya 1986: 389).

Egy másik megközelítésből „a szaknyelv kutatást a gyakorlat hívta életre, mégpedig elsősorban a nyelvművelés és a nyelvoktatás gyakorlata” (Szöllőssy 1988: 950). Magyar viszonylatban főleg a *nyelvművelési szempont* érvényesült (Szépe 1982: 131, Seregy 1988: 864), de a többi szocialista országhoz hasonlóan nálunk is fontos ösztönző szerepe volt a **szaknyelvi idegennyelv-oktatásnak** mint „megrendelőnek”.

A szaknyelvek „művelői” fontos **közvetítő szerepet** játszanak a laikusok és szakemberek közti kommunikációban (Fluck 1991: 32): gondoljunk csak a szakszótárakra, illetve azok égető hiányára bizonyos területeken. A közvetítés jelentősége az egyes szakterületeken belül végbemenő folyamatos specializálódással egyenes arányban növekszik (Jumpelt 1959/60: 80; Czúni 1973: 403).

2. A szaknyelv kutatás alapjairól

A mai szaknyelv kutatás három elméleti kiindulópontra vezethető vissza: (i) a formális logikára;² (ii) a technika nyelvi igényeinek kielégítésére elindult (műszaki nyelvi) vizsgálatokra;³ (iii) a gazdasági nyelvészetre. A logikusoknál a *tudomány*, a terminológusoknál a *technika*, a gazdasági nyelvészeknél értelemszerűen a *gazdaság* nyelve volt a vizsgálat tárgya (Drozd 1978: 203).

¹ A szaknyelvek oktatása és kutatása az NDK-ban 1966 és 1980 között államilag támogatott, az ötéves tervben szereplő kiemelt feladatnak számított. Valamivel később (a 70-es évek végén) a magyar felsőoktatásban is általánosan kötelezővé tették a szaknyelvoktatást, és ez lendületet adott a szaknyelvek kutatásának.

² Kidolgozója G. Frege, aki a természetes nyelv kritikájából indult ki, és lerakta a logikai szemantika alapjait. Drozd itt hivatkozik még R. Carnapra, aki a 20. sz. elején kidolgozta a tárgyi nyelv (Objektsprache) és a metanyelv, valamint a logikai szintaxis alapelveit (1978: 203).

³ Ezt a vonulatot, amelyhez az intézményi keretet a (mindmáig működő) „Verein Deutscher Ingenieure” biztosította, E. Wüster (terminológiai) munkássága fémjelzi (a témához részletes bibliográfiát lásd Fluck 1991).

Ami a jelent illeti, a tudományos szaknyelv kutatása napjainkig meghatározó szerepet játszik, a technika nyelvét (az események után kullogva) felváltani látszik a számítástechnika és informatika, a gazdasági nyelvészet (a gazdasági nyelvvel való foglalkozás) pedig úgy tűnik, stagnál.¹ A tudományos nyelv „hegemóniájához” társadalmi szükségszerűség mellett minden kétséget kizáróan a tudományos-technikai forradalom nimbusza is hozzájárult, ugyanakkor a gazdaság szerepének hasonló mértékű felértékelődése nem hozott átütő eredményeket a gazdasági nyelv kutatásában – ahogyan történt például a gazdasági nyelvészet virágkorában. Ez megerősíti a fent említett megfigyelést, hogy ti. a kutatók vizsgálódásaik tárgyának megválasztásánál a könnyebb ellenállás irányába hajlanak; a legfontosabb tényező a kutathatóság, az osztályozhatóság és valamiféle egységes szempont szerinti elemezhetőség. Mindeme kritériumoknak (feltehetően még sokáig) a tudományos próza felel meg leginkább.

Amíg fennállt a kétpólusú világrend, a tudományos információáramlást a politikai akadályok mellett nyelvek is nehezítették. A szocialista országokban a kutatások tárgya értelemszerűen a tudományos próza és stílus, célja pedig az idegennyelv-oktatás segítése, a szükséges elméleti háttér biztosítása volt. A Szovjetunióban és az NDK-ban a kormányzati támogatásoknak köszönhetően a (főleg műszaki) főiskolákon és egyetemeken komoly kutatóközpontok alakultak ki, amelyek nemzetközi szinten is elismerést nyertek. A legkiemelkedőbb példa erre Lothar Hoffmann elméleti rendszerező munkássága és idézettségi mutatói.

Az angol nyelvnek mint *lingua franca*-nak a világméretű térhódítása változásokat eredményezett a szaknyelvkutatásban is. Ma már angolul kell tudni ahhoz, hogy valaki a tudományos eredményeit publikálhassa, de ahhoz is, hogy csak tájékozódni tudjon bármely szakterület irodalmában. Emiatt (és más okok miatt is) csökkent az érdeklődés az orosz nyelv iránt, és értelemszerűen kevesebb publikáció jelenik meg német nyelven (és a német szaknyelvekről) is. Erről nincsenek konkrét adataink, de nem nehéz belátni, hogy az NDK megszűnése már önmagában mekkora lökést adhatott ennek a folyamatnak. A „Fachsprache” című folyóiratot² rövid ideig, mindössze öt évig adták ki, és 1984-ben már meg is szűnt. Ez előrevetítette a német és orosz szaknyelvi kutatások háttérbe szorulását.

A magyar felsőoktatásban (és minden olyan országban, ahol eddig intenzív szaknyelvoktatás folyt) várható a nem angol szaknyelvek oktatásának a visszaesése, legalábbis ami az eddigi tudományosnyelv-központú gyakorlatot illeti (Menus 2003). Felvetődik a kérdés: Ha a nemzetközi kommunikációban elegendő angolul írni, olvasni és beszélni tudni, szükség van-e még szakfordításokra? Úgy tűnik, hogy bizonyos politikai mozgások (pl. az Európai Unió létrejötte) fenntartják a fordítások

¹ Ez az állítás az elméleti munkákra, illetve a gazdasági nyelvnek a *kutatására* vonatkozik. Ami a gyakorlatot illeti, a gazdasági nyelv jelentősége megnőtt, oktatása, illetve tanulása iránt minden ún. világnyelv esetében meglehetősen nagy kereslet mutatkozik.

² Bécsben jelent meg, Josef Wieser szerkesztésében, nemzetközi (de legalábbis európai) szintű fórumot biztosítva a szovjet, keletnémet, és általában a közép-kelet-európai kutatóknak.

iránti keresletet, következésképpen a fordítástudomány és a szaknyelv kutatás együttműködésére is szükség lesz még egy ideig.

Figyelemreméltó a gazdasági és politikai érdekek közrejátszása a gazdasági nyelvészet¹ esetében. Német nyelvterületen már az 1800-as évek végén jelentek meg a kereskedelmi főiskolákon folyó oktatást segítő munkák, és az irányzat a magyar felsőoktatásban is érezte hatását (Borgulya 1986: 395). Amint a német mint kereskedelmi nyelv veszített a jelentőségéből, a gazdasági nyelvészet is hanyatlásnak indult. Magyarországon Fülei-Szántó Endre tett kísérletet újraélesztésére, pontosabban egy modern kommunikációelméleti és pragmalingvisztikai alapú gazdasági nyelvészet megteremtésére (1979, 1980), de próbálkozásaival egyedül maradt.

A német gazdaság vezető pozícióba kerülésével Európában (kb. a 80-as évekkel kezdődően) újra megnőtt a német gazdasági nyelv jelentősége, és mindez a *Wirtschaftsdeutsch*-nak, egy módszertanában és tematikájában megújult oktatási tárgynak a kidolgozásában manifesztálódott (Schaarschuh 1991). A szocializmus összeomlását követően megindult a német többeáramlás Közép-Kelet-Európába, és ez újabb lökést adott a folyamatnak, főleg lexikográfiai és terminológiai jellegű munkák iránt növelve meg az igényt (Hahn 1993: 92).

3. A kutatások tárgyáról

A szaknyelv kutatást mind magyar, mind nemzetközi viszonylatban súlyos aránytalanságok jellemzik. Amint már szó volt róla, a legintenzívebben kutatott terület mindmáig a tudományos próza (a horizontális tagolódás szerinti legfelső szint), de ezen belül is léteznek a gyakorlati szükségszerűség diktálta (vertikális) súlypontok: például a múlt század hetvenes és nyolcvanas éveiben például a természettudományok és a technika² álltak az érdeklődés középpontjában (De Cort – Hessmann 1977: 27, Fluck 1991: 201).

A szaknyelv kutatás javarészt az **írásos formák** kutatását jelenti. Ennek elsősorban az az oka, hogy az írott szövegek könnyen hozzáférhetők. A választásban azonban minden bizonnyal közrejátszik, hogy a szóbeli szakmai kommunikáció kevesebb eltérést mutat a köznyelvitől, tehát egy kutató számára kevésbé érdekes. Ginter Károly például azt javasolja, hogy a szaknyelv kutatók a munkával kapcsolatos párbeszédeket tekintsék a szaknyelv marginális megvalósulásának, mivel ott a szerkezetek, és nagyrészt a szókincs is, a köznyelvből származnak, csupán egyes lexikai elemek utalnak a szöveg szakmai jellegére (1988: 387).

¹ Alapítója Ewald Messing, a rotterdami kereskedelmi iskola tanára, akinek hasonló címet viselő könyvéről kapta a nevét az irányzat (*Zur Wirtschafts-Linguistik*, Rotterdam, 1932).

² Az 1979 és 1984 között megjelent *Fachsprache* című folyóirat rövid élete során összesen 76 szaknyelvi témájú cikket közölt. Ezek közül mindössze kettő foglalkozik stilisztikai kérdésekkel. Sőt, lexikológia, lexikográfia, illetve szakfordítóképzési témákban csupán egy-egy írás jelent meg, míg a szaknyelvoktatásnak 12 cikket szenteltek. A kutatások tárgya túlnyomórészt a tudományos nyelv. Ezek között a műszaki és természettudományok dominálnak, három cikk erejéig már az informatika, ill. számítástechnika is képviselve van. Szintén három írás található még jogi témában; az orvosi nyelvhasználatra is akad egy példa. Ezek a tematikus aránytalanságok feltehetően országonként változnak, Magyarországon például az orvosi nyelvvel többen, többféle megközelítésből is foglalkoztak és foglalkoznak ma is.

A szóbeli kommunikáció vizsgálatát egyéb, például jogi akadályok is nehezítik. Feltehetően ez a másik oka annak, hogy a hang- és képrögzítési technika által nyújtott lehetőségek ellenére a szaknyelvi kommunikáció hangzó oldala még mindig kevésbé kutatott.

Mint kutatási forrás a szaksajtó kimeríthetetlen és viszonylag könnyen hozzáférhető. Ez meglátszik az utóbbi évek szaknyelvkutatási „termésén” is. A „Tanulmányok a politikai szaknyelvről” cím (Mihalovics 2000) **sajtónyelvi** tanulmányokat takar, hasonlóan a különböző „reklámnyelvről” megjelenő írásokhoz, amelyek tulajdonképpen az **újsághirdetések** szlogenjeivel foglalkoznak.

Aránytalanságra utal a **szociolingvisztikai** jellegű vizsgálatok hiánya is. Karcsai Sándor még a hetvenes évek végén figyelmeztetett, hogy a szaknyelvek vizsgálatában nem érvényesítik kellőképpen azokat a szempontokat, amelyek a nyelv alakulásában a társadalmi, politikai, gazdasági, tudományos-műszaki változások hatásaként szükségszerűen érvényesülnek (idézi Hell 1985: 91). A helyzet azóta is változatlan. Érdekes, hogy a német nyelv (egyések szerint katasztrofális tempójú) anglicizálódása a német szakirodalomban felerősítette ezt az irányt és sorra jelennek meg a folyamat társadalmi okait (is) elemző írások (Menus 2003).

A kutatásokra jellemző továbbá, hogy a közlemények **egy szaknyelv egy bizonyos jelenségéről** szólnak. Komplex vizsgálatok, amelyek során pragmatikai és kommunikációelméleti szempontok is érvényesülnének, máig ritkaságszámba mennek. Vieweger a szaknyelvkutatás és az általános nyelvészet között párhuzamot vonva úgy véli, a továbblépés egyetlen lehetséges módja, hogy a nyelvet annak funkciójában, a nyelvi viselkedést pedig a nyelvhasználó a kommunikációs aktusban elfoglalt helyének figyelembe vételével vizsgálják (1984: 7).

A nyelvnek a **kommunikatív szituáció és funkció** oldaláról való megközelítésére már a hetvenes évektől jelenkezdődően találhatunk utalásokat (Möhn 1981: 210, Vieweger 1984: 7, Pusztai 1988: 129-130, Fluck 1991: 207). Boeck (1978: 540) szerint ebben a tekintetben a nyelvkönyvírók megelőzték a szaknyelvkutatókat, többek között abban, hogy a kommunikációs helyzet nyelven kívüli összetevőit is igyekeztek figyelembe venni. A szaknyelvkutatásban azonban továbbra is fennáll annak a veszélye, hogy egy-egy, témáját és funkcióját tekintve homogén nyelvi anyag (a leggyakrabban tudományos publikációk vagy tankönyvek) vizsgálatával nem a kiválasztott szakterület nyelvhasználata kerül bemutatásra, hanem a társadalmi kommunikációban sajátos funkciót betöltő tankönyvíróké, illetve tudósoké.

4. Kitekintés

Ami a jövőt illeti, a számítástechnika fejlődése merőben új igényeket támaszt a nyelvészettel szemben a gépi adatfeldolgozáshoz (és fordításhoz) a klasszikus (taxonomikus) nyelvelemzési módszerek nem alkalmasak. A 21. század igazi kihívása a korlátozatlan természetes nyelven folyó kommunikáció az ember és a számítógép között. A feladatra való alkalmasság (alkalmassá tétel) komoly próba elé állítja az egyes nemzeti nyelvek művelőit, többek között a magyar nyelv(észet)et is.

A terminológia jelentőségét a globalizációs folyamatok tovább növelték. A terminológiatan és terminológusképzés nemzetközi jelentőségű kutatás- és nyelvpolitikai kérdéssé vált. Ezáltal a szaknyelvek ügye is napirenden kell hogy maradjon.

A terminológusképzés fontos pillére a színvonalas nyelvi (anyanyelvi) képzés. A globalizáció kérdésessé tette az egyes nemzeti nyelvek fennmaradását. Talán ez a veszély arra inspirálja majd az oktatáspolitikai szereplőit, hogy komolyan vegyék az anyanyelvi szaknyelvoktatást (és művelést) szorgalmazó javaslatokat.

A kutatásoknál figyelembe kéne venni bizonyos nyelven kívüli (szociológiai), a nyelvi rendszert érintő és nyelvhasználatra vonatkozó szempontokat is. Szükség volna például heurisztikus vizsgálatokra; egy-egy szakma vagy szakterület komplex nyelvhasználatának feltérképezéséből különféle szocio-, pszicho- és pragmalingvisztikai következtetéseket lehetne levonni, ily módon a szaknyelvoktatás újabb pontokon kapcsolódhatna különböző határos diszciplínákhoz.

Irodalom

- Beneš, E. 1982. Zur Didaktisierung der gesprochenen Wissenschaftssprache. *Fachsprache* 3. Jg. Heft 1, 11-18.
- Boeck, W. 1978. Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung und funktional-semantische Kategorien – was ist das? 21. Jg. Heft 11, 535-542.
- Borgulya Istvánné. 1986. Gazdasági szaknyelv – nyelvészeti örökségünk. In: *A vállalati magatartást motiváló gazdasági és társadalmi tényezők* címmel rendezett konferencia (Pécs, 1985, május 9-10) előadásainak azonos című gyűjteménye. Pécsi Egyetem Közgazdaságtudományi Kar 389-397.
- Cort De, J. – Hessmann, P. 1977. Die wissenschaftliche Fachsprache der Wirtschaft. Eine Untersuchung ihrer syntaktischen und syntaktisch-lexikalischen Merkmale. *Linguistica Antverpensia* XI. 27-89.
- Czúni I. 1973. Korunk és a szaknyelv. *Magyar Nyelvőr*. 97/4. 403-416.
- Drozd, L. 1978. Von der Wirtschaftslinguistik zur heutigen Fachsprachenforschung. *Muttersprache*, 88. Jg. Heft 4, 203-208.
- Fluck, H.-R. 1991. *Fachsprachen*. Tübingen: Francke Verlag.
- Fülei-Szántó E. 1979. Gazdasági élet és kommunikáció. *Magyar Nyelv*, 79/3. 309-321.
- Fülei-Szántó E. 1980. A gazdasági nyelvészet lehetőségei. In: Gárdus János – Sipos Gábor – Dr. Sipőczy Győző (szerk): *Szaknyelvoktatás, szaknyelvoktatás. Az Országos Alkalmazott nyelvészeti és Nyelvoktatási Konferencia anyagából*. Miskolc – Aggtelek, 1979. május 29-31. FEPEKUK, 63-70.
- Ginter K. 1988. A köznyelv és a szaknyelvek eltérései a műszaki tudományok nyelvének vizsgálata alapján. In: Kiss Jenő, Szűts László (szerk.) 386-393.
- Grétsy L. 1971. A nyelvészet és a szaknyelvek. *Nyelvtudományi értesítő* 75. 67-76.
- Hell Gy. 1985. A szaknyelvek helye a nyelv egészében és vizsgálatuk néhány kérdése. *Magyar Nyelvőr*. 109/1. 91-102.
- Hahn, M. 1993. Deutsch als Wirtschaftssprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 30. Jg. Heft 2, 92-95.
- Hoffmann, L. 1984. *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Berlin: Akademie-Verlag.

- Jumpelt, R. W. 1959/60. Fachsprachen – Fachworte als Problem der Dokumentation und Übersetzung. In: Hahn, Walther v. (Hrsg.), *Fachsprachen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1981. 67-85.
- Kiss J. – Szűts L. (szerk.) 1988. *A magyar nyelv rétegződése. A magyar nyelvészek IV. kongresszusának előadásai I-II*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Menus B. 2003. A *denglish* terjedése és annak oktatáspolitikai vonzatai. In: *V. Dunaújvárosi Nyelvvizsgáztatási és Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. 2003. március 20-22. Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia Füzetek. Dunaújváros: DF Kiadói Hivatal. 227-240.
- Mihalovics Á. (szerk.) 2000. *Tanulmányok a politikai szaknyelvről*. Studia Europaea Nyiregyháziensia 2. Nyiregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó.
- Mihalovics Á. 2000. A politikai szaknyelv néhány sajátossága. In: Mihalovics Árpád (szerk.) 29-58.
- Möhn, D. 1981. Fach- und Gemeinsprache. Zur Emanzipation und Isolation der Sprache. In: Hahn, von W. (hrsg.) *Fachsprachen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 172-217.
- Pusztai I. 1988. A szaknyelvi kutatások kérdései. In: Kiss, Szűts (szerk.) 120-130.
- Schaarschuh, F. J. 1991. Wirtschaftsdeutsch = deutsche Fachsprache der Wirtschaft? *Deutsch als Fremdsprache* 28. Jg. Heft 3, 140-145.
- Seregy L. 1988. A szaknyelvkutatás jelenlegi nehézségei. In: Kiss, Szűts (szerk.) 859-866.
- Szépe Gy. 1982. A szaknyelv és a mindennapi nyelv kapcsolata. Tanulmány. *A technika tanítása* 5. 129-239.
- Szóllóssy-Sebestyén A. 1988. A tudományos és a szaknyelvek megkülönböztetése. In: Kiss, Szűts (szerk.) 949-963.
- Viehweger, D. (hrsg.) 1984. *Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit*. Berlin.

Anglicizmusok a kémia szaknyelvében: Mozaikszók vizsgálata

Murányiné Zagyvai Márta

1. Bevezetés: a vizsgálat célja és körülményei

A következőkben egy kisebb volumenű szaknyelvi vizsgálódás eredményeiről szeretnénk beszámolni, melynek célja, hogy információkkal szolgáljon a mozaikszók szerepével és az angol eredetű mozaikszók magyar nyelvű, analitikai kémiai tárgyú szakszövegekben történő használatával kapcsolatban.

A kiinduló hipotézis az volt, hogy nagyfokú angol nyelvi hatás lesz kimutatható a mozaikszók területén. A hipotézis alapjául az a megfigyelés szolgált, amelyet az egyéb terminusok használatával kapcsolatban fogalmaztak meg egyes analitikai kémikusok a velük folytatott beszélgetések során. Véleményük szerint az angol terminusok magyarítatlan használata kifejezetten jellemző, sőt zavaró az analitikai kémiai szaknyelvhasználatban.

Az alábbi vizsgálatok az írott tudományos szaknyelv egy speciális területén zajlottak, ezért a levont következtetéseket csak nagyon korlátozott mértékben lehet általánosítani, különösen a beszélt szaknyelvi használatra.

A korpuszt öt PhD-disszertáció alkotta, a példák után szögletes zárójelben tüntetjük fel, hogy melyikből származnak. A disszertációk a következő adatokkal jellemezhetők:

- Keletkezési idejük: 2001 és 2004 között
- Keletkezési helyük: egyazon doktori iskola
- Terjedelmük: átlagosan 115 oldal
- Témavezetők: részben egyezők
- Témájuk: az analitikai kémia különböző részterületei

2. A mozaikszókról

A mozaikszók a hétköznapi nyelvhasználat népszerű elemei lettek korunkban, de a legproduktívabb szerepet a szakmai nyelvhasználatban töltik be.

Legelőnyösebb tulajdonságuk a rövidegségük. Úgy rövidek, hogy közben igen sok információt sűrítenek magukba, ezáltal rendkívül „gazdaságosak”. Ezen tulajdonságukat kamatoztatja jól a szakmai nyelvhasználat, amely számára igen fontos az információsűrítés.

Általában azonban nincsenek előnyök hátrányok nélkül. A mozaikszók használatához magasabb absztrakciós fokra van szükség, azaz elsajátításukhoz egy újabb tanulási folyamatot kell beiktatni a szaknyelvi terminusok tanulása során. Ez a munka azonban többszörösen is „megtérül”: időt és/vagy nyomtatási helyet takarítunk meg a használatuk során úgy, hogy alapvetően precízen fejezzük ki magunkat. Hozzá kell tennünk azonban, hogy a szaknyelvi mozaikszók esetében is egyre gyakrabban találkozunk az azonos alakúság jelenségével, ami viszont bizonyos fókig az

egyértelműség kárára válik, pl.: *CE = Continuous Extraction* [5] = *folyamatos ionextrakció* és *Capillary Electrophoresis* [5] = *kapilláris elektroforézis*.

A mozaikszók leggyakoribb típusai a betűszók és a szóösszevonások. Ezeken kívül léteznek még egyéb formák is, mint pl. az ún. szóösszerántás, szóalakvegyülés, azaz kontamináció (Keszler 2000). A mozaikszók meghatározása, rokonjelenségek-től történő elkülönítése ill. osztályozása nehéz feladat, a szakirodalom ebben a tekintetben nem egységes.

A következőkben bemutatandó vizsgálat során kiindulópontként a Magyar grammatika (Keszler 2000) meghatározása szolgált. Eszerint a mozaikszók első fő csoportját a betűszók alkotják; olyan szavak, amelyek „valamilyen többszavas kapcsolat elemeinek kezdőbetűiből alakulnak” (Keszler 2000: 341). A másik fő csoportba a szóösszevonások tartoznak, olyan szavak, amelyek „az alapul szolgáló többszavas kapcsolatokból nagyobb egységeket őriznek meg” (Keszler 2000: 342). A harmadik fő csoport elemei bizonyos intézménynevek, „melyek a teljes névből egész, tájékoztató szerepű, többnyire termék- vagy tevékenységmegjelölő, illetve a telephelyet megnevező szavakat őriznek meg” (Keszler 2000: 343). Ez utóbbi csoport a mozaikszók sajátos, nem prototipikus csoportja.

Az általunk vizsgált írásos anyagok alapján az analitikai kémiában a következő mozaikszó-csoportokat tudtuk elkülöníteni:

- vegyületek elnevezései
- A mozaikszók szerepe ebben az esetben – az információsűrítésen túl – a triviális nevek szerepével azonos: a gördülékeny szaknyelvhasználatban nehézkesen kezelhető elnevezések (tudományos vagy szisztematikus nevek) helyett egy másik, jóval egyszerűbb szó használata jellemző, pl. *nátrium-hidrogén-karbonát*, ill. *szóda*.
- Mozaikszós példák:
- *DOP = di-oktil-ftalát* [5], *HABA = 2-(4-hidroxifenilazo)benzoesav* [5]
- (analitikai) módszerek elnevezései
- A mozaikszók használata erre a csoportra nagyon jellemző. Különösen népszerű az ún. csatolt technikák esetében, ahol több analitikai módszer együttes alkalmazásáról van szó, pl. *ICP-AES = Inductively Coupled Plasma – Atomic Emission Spectroscopy = induktív csatolású plazma atom emissziós spektrometria* [4].
- műszerek elnevezései
- Gyakran azonosság figyelhető meg a műszer és a módszer elnevezése között, pl.
- *GC = gázkromatográfia* és *gázkromatográf* [4] egyaránt.
- programok, rendszerek elnevezései
- Ezek a mozaikszók a matematika és az analitikai kémia határterületéhez tartoznak, pl. *HyperChem programcsomag* [1].

3. Vizsgálati eredmények: az angol hatás

A magyarításra vonatkozóan több csoportot lehet elkülöníteni az angol eredetű mozaikszókon belül attól függően, hogy milyen a magyar és az eredeti angol mozaikszó feloldott változatának kapcsolata.

A.) A kezdőbetűk azonosak

A kezdőbetűk azonosságának megállapítása során figyelmen kívül hagytuk a helyesírási megfontolásokat, kizárólag az egyes tartalmi egységek elnevezésének kezdőbetűjét vettük figyelembe.

Ebben az esetben a magyar nyelvű mozaikszó (betűszó) grafémaállományát és a grafémák sorrendjét tekintve teljesen megegyezik az eredeti angol betűszóval. Magyarításra egyrészt a feloldott betűszó, másrészt a kiejtett betűszó esetében van szükség. Megjegyzendő azonban, hogy a kezdőbetű nem minden esetben jelent valóban szókezdő betűt, hanem gyakran a tartalmi egységek elnevezésének kezdetét jelölő betűket jelenti, pl. *electrothermal* = *elektrotermikus* → *ET* [3].

A disszertációkban betűszók feloldása általában nem volt következetes. Egy doktorandusz [3] precízen feltüntette a munkája elején a dolgozatban előforduló összes mozaikszót az angol és magyar nyelvű feloldással együtt, általában azonban az volt a jellemző, hogy csak esetenként és az első előfordulás során szerepelt zárójelben az angol nyelvű feloldás, időnként magyar megfelelővel ellátva, időnként csak önmagában. A magyarítások sikeressége nem volt egyértelmű. Az általánosan elfogadott és használt magyar kifejezések mellett több esetben olyan tükörfordítással találkozunk, amely idegenszerűsége miatt nem tekinthető megfelelő magyarításnak, pl.: *MALDI* = *Matrix-Assisted Laser Desorption/Ionization* = **mátrix segítette deszorpció és ionizáció* [5].

A kiejtés az írott szövegekben nem volt vizsgálható, ezért segítségül hívtam egy analitikai kémikust, akit megkértem, hogy olvassa fel az általa ismert mozaikszókat. A kísérlet azt az eredményt hozta, hogy a kiejtésben kizárólag magyar formákkal találkozunk, tehát a mozaikszó magyarítása tulajdonképpen fonetikai síkra tevődött át. Ebben a csoportban – ahol a feloldott kifejezésben a kezdőbetűk egyeznek – nem is látszik szükséges semmilyen egyéb eljárás.

Az angol hatás tulajdonképpen abban látszik, hogy a „magyar” mozaikszó megőrizte az eredeti angol grafémasort.

ETAAS = *Electrothermal Atomic Absorption Spectrometry* = *elektrotermikus atomabszorpciós spektrometria* [4]

B.) A kezdőbetűk eltérnek

Ebben a csoportban a magyarítás különböző lehetőségei kerülnek előtérbe.

A leggyakoribb variáció az volt, ahol az angol nyelvű mozaikszó elemei megőrződtek a „magyar” nyelvű változatban is, a feloldás azonban elfogadottan magyarított változatban használatos, pl.:

FAAS = *Flame Atomic Absorption Spectrometry* = *lángatomabszorpciós spektrometria* [4] Ebben az esetben az eltérés egy kezdőbetűt érint, a különbség nem feltűnő.

HPLC = *High Pressure Liquid Chromatography* = *nagynyomású folyadékkromatográfia* [1,4,5]. A második példában már a jelentős eltérés tapasztalható

a kezdőbetűk terén. A mozaikszó magyar nyelvű szövegben történő használatát azonban az angol mozaikszó uralja. Ha tehát a mozaikszót használják, akkor az angol grafémaállomány használatos, feloldott változatban pedig a magyar nyelvű terminus. Mivel azonban – a fent említett gazdaságosság miatt – a mozaikszó használata domináns a feloldott terminussal szemben, az angol nyelvi hatás itt már jobban érvényesül, mint az A.) jelű csoportban.

A kiejtés itt is a magyar nyelv szabályai szerint történik.

*MALDI = Matrix-Assisted Laser Desorption Ionization = *mátrix segítette deszorpció és ionizáció* [5] A fenti példa a sikertelen feloldott terminus-magyarítást szemlélteti, illetve azt az esetet, ahol a kiejtés során nem a betű szerinti felolvasás jellemző.

VRK = vékonyréteg-kromatográfia = TLC = Thin Layer Chromatography.

A harmadik példa nem a vizsgált disszertációkból származik, de mivel új típust szemléltet, szükségesnek tartottuk a megemlékezést. Erre a típusra a vizsgált disszertációkban nem találtunk példát. A példa újdonságértéke az előzőkhöz képest abban áll, hogy az eredeti angol grafémaállományú mozaikszó mellett gyakran (sőt egyes állítások szerint túlnyomó többségben) a magyar változat használatos. Ennek okát abban látjuk, hogy a terminus már a 60-as években bekerült a magyar nyelvű szaknyelvhasználatba, amikor a szaknyelvekben még nem volt olyan mérvű az angol nyelvi hatás, mint manapság.

A vizsgálat során ugyan elsősorban a mozaikszók vizsgálatát tekintettük elsődleges célnak, a magyarítási problémák azonban olyan feltűnő mértékben jelentkeztek az egylexémás és több lexémából álló terminusok esetében (így természetes módon a mozaikszók alapjául szolgáló kifejezések esetében is), hogy ezeket is bevontuk a megfigyelésbe. A vizsgálat ide vonatkozó eredményeit azonban csak érintőlegesen szeretnénk bemutatni, mintegy párhuzamban a mozaikszók esetében tapasztalható angol hatással.

Az egy- ill. többlexémás terminusok magyar megfelelőinek magyarítási kísérletei – természetes módon – jóval problémásabbak, mint a mozaikszók esetében. Találkozunk teljes és részleges (sőt „felemás”) magyarítással, illetve szép számmal akadnak olyan esetek is, ahol az eredeti angol kifejezést minden változtatás nélkül beépítették a magyar nyelvű szövegbe.

Megállapítható tehát, hogy a mozaikszók használata magyarítási szempontból is rendkívüli előnnyel jár: használatuk során nem ütközünk magyarítási nehézségekbe, kikerülhetővé válnak azok az akadályok, amelyek gyakran leküzdhetetlennek tűnnek az újonnan keletkezett angol szakkifejezések honosítása kapcsán.

Nem mehetünk el azonban szó nélkül a helyesírási problémák mellett, amelyek egyaránt érintik az egy- és többlexémás terminusokat és a mozaikszókat is, természetesen itt is eltérő mértékben. Az egy- és többlexémás terminusok helyesírási gondjaira nem térünk ki részletesen, mindössze annyit szeretnénk megjegyezni, hogy feltűnően (sőt bosszantóan) sok helyesírási hiba terheli a használatukat. A mozaikszók írásával jóval kevesebb a gond, de itt is van mit javítani.

Angol hatásként értékeljük azt a jelenséget, amikor a mozaikszó összetett szavakban történő alkalmazása során hiányzik a kötőjel, azaz az angol helyesírás erősíti a

magyarban egyébként angol hatás nélkül is szép számmal előforduló helytelen írásmód alkalmazását. (Hozzá kell azonban tennünk, hogy ebben a tekintetben csak hipotéziseket állíthatunk fel, bizonyítékokkal nem tudunk szolgálni.) A vizsgált disszertációkban a helyes, kötőjeles írásmód messze alulmarad a helytelen írásmóddal szemben, pl. *NMR módszerek* [1], *PEP inhibitor* [1], *NOE hatás* [1], *INEPT kísérletek* [1].

A toldalékolással – érthető módon – már nincsenek ilyen gondok, a kötőjel alkalmazása mindenhol rendben volt, senkinek sem jutna eszébe egy toldalék írása során különírást alkalmazni, pl.: *EDTA-t alkalmaz* [4], *TMAH-val végzett roncsolás* [4]. Itt is felmerül azonban néhány újabb kérdés, a záró magánhangzó hosszúságának jelölése, ill. az ejtése könnyítő hangzók, valamint a hasonulás jelölése kapcsán.

A mozaikszók toldalékolásában (csakúgy, mint a határozott névelő megválasztásában) a kiejtés a mérvadó. Itt tehát a mozaikszók használatának egy hátrányával találkozunk: tisztában kell lennünk azzal, hogy a szakmai nyelvhasználatban hogyan ejtik az egyes mozaikszókat, márpedig ez nem mindig egyértelmű.

A mozaikszók a képzőkkel történő szóképzésben már nem olyan könnyen kezelhető elemek, mint az eddig felsorolt esetekben. Nem csoda tehát, hogy a vizsgált disszertációkban csak elvétve találunk rá példát: *TMAH-s roncsolás* [4]. A doktoranduszok az esetek döntő többségében megkerülik a problémát valamilyen segédszó alkalmazásával, pl. *TMAH-val végzett roncsolás* [4].

Feltételezzük, hogy az írott és a beszélt szaknyelvi változatok között ebben a tekintetben is jelentős különbségek vannak, a probléma vizsgálata azonban a jövő kérdése.

4. Összefoglalás, kitekintés

A vizsgálat előtt felállított hipotézis csak részben igazolódott: van sok angol eredetű és szinte változatlan formában használt mozaikszó, de a használatuk nem zavaró a mozaikszók alaptulajdonságaiban rejlő előnyök miatt.

A mozaikszók igen népszerűek, mert gazdaságosak (rövidek, tömörek), nem kell lefordítani őket, nem tűnnek idegenszerűnek, ill. kevesebb helyesírási problémával járnak.

A fent bemutatott vizsgálaton túl még számos vizsgálatra van szükség. Fontos lenne bevonni az analitikai kémia egyéb területeit, más egyetemen készült disszertációkat, e témakörökben további disszertációkat, folyóiratcikkeket, a témában íródott tankönyveket. Tanulságos eredményekre lehet számítani más nyelvek (pl. német) vizsgálata esetén, ill. igen hasznos információkkal szolgálna a szóbeli szaknyelvhasználat vizsgálata is.

Irodalom

Keszler B. (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Mitől „komoly” egy SPIEGEL cikk?

N. Csák Éva

1. Bevezetés

A mai gazdasági élet színterein egyre gyakrabban válik főszereplővé az átlagember (Ablonczyné 2002: 9). Egyre több laikust érdekelnek a konjunkturális változások, a tőzsdei részvényindex alakulása, a szociális piacgazdaság hanyatlásának okai, stb. Ez a tendencia többek között a média mindent elsöprő hatásának is köszönhető. Manapság az írott médiumok igen széles, egymással konkuráló tárházából válogathat a kíváncsi befogadó. Ahhoz, hogy ezek a médiumok megállhassanak és megélhessenek egymás mellett, fel kell osztaniuk a piacot, és ki kell választaniuk célcsoportjaikat, azt a befogadó réteget, amelynek igényeire szabottan tudják prezentálni a nehéz harcok árán megszerezhető árut, a hírt.

2. Problémafelvetés

Jelen tanulmányomban három azonos témájú (a személygépkocsik autópályadíjának bevezetése), egy időben megjelent (2005. október 08.) gazdasági jellegű cikk beható, több dimenziós elemzése során kívánom bizonyítani, hogy Európa legnagyobb és leggyakrabban idézett hírmagazinja, a SPIEGEL és a mögötte álló hírmagazinok, a STERN és a FOCUS, (Németország „hármasszövetsége”) gazdasági rovataikban a kiválasztott célcsoportjaikat különböző terminológiai, grammatikai, stilisztikai és pragmatikai eszközökkel kívánják elérni. A gazdaság témakör részaránya a SPIEGEL-ben 49%-ot, a FOCUS-ban 32%-ot tesz ki. A STERN a politikának és a gazdaságnak egy közös rovatot szentel, részaránya tehát ennek megfelelően kisebb.

3. A szakmai szituáció komponensei

A szakmai szituáció komponenseit a SPIEGEL, a STERN és a FOCUS cikkeiben Hymes 1974-es modellje (ld. Kurtán 2003: 22) alapján vizsgálom.

3.1 A kommunikáció résztvevői és szereplői, a küldő és befogadó társadalmi változói

Az üzenet küldője mindhárom esetben a szerkesztőség, az üzenet befogadója pedig egy meghatározott olvasókör. A SPIEGEL olvasói ún. első osztályú célcsoport: döntéshozók a politikai és gazdasági életben, véleményalkotók, a fiatal képzett elit és a vásárlóerővel rendelkezők. Az olvasókör 22,7%-a legalább szakfőiskolai végzettségű, 28,1%-a vezetői beosztásban van, 29,3%-ának havi nettó jövedelme eléri a 2.500 eurót.

3.2 A résztvevők közötti kapcsolatok

A SPIEGEL-nél jellemző a közös háttérismeretek megléte, a közös érdeklődés és a hasonló társadalmi szerepkör. A STERN és a FOCUS esetében már nagyobb a

távolság képzettség, érdeklődés és társadalmi státusz tekintetében a szerkesztő és az olvasó között.

3.3 Környezet

Mindhárom magazinnál fennáll az időbeli és térbeli távolság. Szűk értelemben egyirányú kommunikációról van szó, kivételt képeznek az olvasói levelek. Tágabb értelemben viszont megfigyelhető egy bizonyos fokú visszacsatolás, hiszen a célcsoport befolyásolja a hírányag szortírozását és a szöveg szerkesztését.

3.4 Téma

Olyan jellegű gazdasági témák kerülnek előtérbe, amelyek érintik az átlagember mindennapjait is, pl. leépítések a Siemensnél, Peter Hartz, a VW-igazgatótanács volt elnökének és a német munkaerőpiac reformátorának afférjai, emelkedő nyersanyagárak, stb. (SPIEGEL Nr 37/2005), a szakszervezetek összetétele (STERN Nr. 37/2005)

3.5 Cél és beszédszándék

A SPIEGEL szerkesztőségének célja a tényközlés, a gondolatébresztés és vitára serkentés. Fő kompetenciáihoz tartozik a hírközlés, az exkluzív történet és a feltárás. Már az 1949-es Szervezési és Működési Szabályzat is kimondja, hogy minden hírt a lehető leggondosabban kell átvizsgálni a pontosság szempontjából. A szerkesztők elsősorban dokumentációs újságírók, akiknek írói szándékai között első helyen szerepel a plauzibilitás, a tényyszerűség, és az igazolhatóság. A cikkek 50%-a szöveggéközpontú, a maradék 50%-nál a szöveg és a kép aránya egyensúlyban van.

A STERN és a FOCUS ezzel szemben inkább a figyelemfelkeltésre, a meglepőre és a szórakoztatásra fektet nagyobb hangsúlyt. Ezt a nagyformátumú képek sorozatával és dominanciájával, nagybetűs szövegekkel, vastagon és színesen szedett alcímekkel éri el. Ezért a médiarealitás és a valóság helyenként eltérhet egymástól. A FOCUS cikkeinek 16%-a képgéközpontú (A STERN esetében ez az arány jóval magasabb), a 61%-ánál a szöveg és kép aránya egyensúlyban van, a maradék 23% pedig szövegcentrikus.

3.6 Társadalmi értékek, attitűdök

A SPIEGEL stílusa egzakt, pontos, de a véleményformálás érdekében gyakran provokatív és ironikus. A STERN inkább elbeszélő hangú, közvetlen, kevésbé tárgyilagos.

A SPIEGEL olvasója koncentráltan, egy bizonyos témát olvas, tudatosan időt szánva az olvasására. A STERN és a FOCUS olvasója inkább csak felszínesen lapoz a magazinban, nem keres konkrét témát és nem szán az olvasásra külön időt (<http://media.spiegel.de>).

3.7 A résztvevőknek a szöveggel való kapcsolata

A SPIEGEL olvasói számára identitásteremtő, véleményformáló szerephez jut. Kapcsolatuk a folyóirattal nagyon szoros, időnként már-már státuszszimbólum. Tudatosan vásárolják meg az egyes példányokat, vagy pedig évek, évtizedek óta előfizetők (<http://media.spiegel.de>).

A STERN és a FOCUS olvasói között is vannak előfizetők, de a többségük inkább ismerősök, barátok által jut a laphoz, vagy impulzusvásárlások során kerül kapcsolatba a magazinnal.

1. táblázat: A SPIEGEL, STERN és a FOCUS összehasonlítása a cikk jellege, az olvasók attitűdje és az olvasás módja alapján

	SPIEGEL	STERN és FOCUS
Cikk	részletes, pontos, tényfeltáró	áttekinthető, figyelemfelkeltő, felszínes
Olvasó	felsőfokú végzettségű, kíváncsi, véleményvezér (inkább férfi)	középfokú végzettségű, szórakozni, kikapcsolódni vágyó (inkább nő)
Az olvasás módja	koncentrált, tudatos, időigényes, fő tevékenységként végzett	ellazult, szórt figyelemű, melléktevékenységként végzett

4. A cikkek elemzésének kritériumai

Mihalovics Árpád szerint a szaknyelvi elemzéseket lexiko-szemantikai, szintaktikai és pragmatikai szinten érdemes elvégezni (Mihalovics 2000). Az általam kiválasztott szempontok is a szövegek szemantikai, lingvisztikai és pragmatikai jellemzőinek kimutatására irányulnak.

4.1 Lexiko-szemantikai, terminológiai szint

Lexiko-szemantikai illetve terminológiai szinten vizsgálva a szövegeket nem mutatkoznak éles eltérések. Mindhárom cikkben a gazdasági szaksajtó egyik jellemző témaszavai használatosak: *die Pkw-Maut*, *die Vignette*.

4.1.1 Jövevényszavak

A jövevényszavak előfordulását tekintve hasonló arányokkal találkoztam. Mind a latin és a franciaalapú jövevényszavak, mind a napjainkban hihetetlen gyors tempóban asszimilálódó anglo-amerikanizmusok csak mérsékelten fordulnak elő a vizsgált szövegrészekben:

SPIEGEL:

Vignette, Koalition, Privatisierungsidee, explodieren, präsentieren, dementieren, Containerverkehr, Spediteure, reduzieren

STERN:

Vignette, Kompensation, realisierbar, Chance

FOCUS:

Vignette, blockieren, thematisieren, Spekulationen, protestieren, Automobilclubs.

4.1.2 Neologizmusok

A neologizmusok illetve mai modern anglo-amerikanizmusok a témából adódóan nem voltak jellemzőek egyik cikkre sem.

4.1.3 Gazdasági zsargonizmusok

A gazdasági zsargonban előszeretettel használt szavak és szókapcsolatok inkább a SPIEGEL cikkére voltak jellemzőek:

*ein neues Rekord-Niveau erreichen,
umweltpolitisch und wirtschaftlich wertvoll,
umweltfreundliche Lkws*

4.2 Morfo-szintaktikai szint

A szakszövegek elemzésénél nem szabad a lexiko-szemantikai illetve terminológiai szinten megállni. Jellegzetes morfológiai és szintaktikai jegyek is kimutathatók az általam választott cikkekben is. Szintaktikai vizsgálódásaimat Bajkó (2002:108) által javasolt szempontok szerint kívánom elvégezni

- Az állandósult szókapcsolatok előfordulása
- A melléknévi igeneves szerkezetek előfordulása
- A kötőmód előfordulása
- A segédige + Infinitív/Infinitív Perfekt előfordulása
- Az igeidők előfordulása
- A kijelentő, kérdő és felszólító mondatok előfordulása
- A mondatok bonyolultsági foka (hiányos mondat, egyszerű vagy egyszerű bővített mondat, alárendelt összetett mondat, mellérendelt összetett mondat)

Mivel a három szöveg különböző hosszúságú (SPIEGEL: 321 szó, STERN: 371 szó, FOCUS: 397 szó), kvantitatív vizsgálatban azonban azonos mennyiségű szöveget célszerű összehasonlítani, a szövegek teljes vizsgálata mellett az összehasonlítást a SPIEGEL cikk mértéke szerint kb. 320 szóval végeztem el.

4.2.1 Az állandósult szókapcsolatok és a melléknévi igeneves szerkezetek előfordulása

Ezekből a szempontokból a három cikk körülbelül azonos képet mutat.

4.2.3 A kötőmód előfordulása

A SPIEGEL és a FOCUS cikk következetesen és sorozatosan használja ezeket a szerkezeteket, míg a STERN alig él ezekkel a nyelvi eszközökkel. Néhány példa:

SPIEGEL:

- Dieser Vorschlag sei (...) ausgearbeitet worden
- Steinmeier habe die Privatisierungsidee (...) präsentiert, (..)
- (...) die Vertreter der Union hätten sich aufgeschlossen gezeigt.

STERN:

- Eine Benutzungsgebühr für Autobahnen **sei** denkbar, wenn (...)

FOCUS:

- (...) **laufe** die Gebühr (...) **hinaus**
- (die Entlastung) **müsse** gesetzlich geregelt **sein**, (...)
- Dann **stehe** (...) nicht mehr Geld (...) zur Verfügung.

A STERN cikkében megfigyelhető tendencia azzal magyarázható, hogy a közlő előnybe részesíti a szó szószerinti, (idézőjeles) idézeteket, ezzel kiküszöbölve a bonyolultabb kötőmód használatát.

4.2.4 *A segédige + Infinitív/Infinitív Perfekt előfordulása*

A SPIEGEL előszeretettel használja a módbeli segédigéket árnyaltabb kifejezés-mód céljából, a másik két cikkben ezek megjelenése kevésbé jellemző.

SPIEGEL:

- (...) **soll** die Jahresvignette 100 Euro **kosten**. (*Stuttgarter Nachrichten*)
- Daneben **soll es** auch Tages- oder Wochenvignetten **geben**. (*Stuttgarter Nachrichten*)

STERN:

- (...) **soll** die Jahresvignette 100 Euro **kosten**. (*Stuttgarter Nachrichten*)

FOCUS:

- Für die Einführung einer Pkw-Maut **müsse** gesetzlich **geregelt sein**, (...)

4.2.5 *Az igeidők előfordulása*

Az igeidőkkel a legváltozatosabban ismét a SPIEGEL cikk írja bányik. A SPIEGEL-cikkben 31 állítmányból 15 Präsens, 7 Perfekt, 6 Präteritum, 3 Plusquamperfekt. A STERN-cikkben 32 állítmányból 18 Präsens, 0 Perfekt, 12 Präteritum, 2 Plusquamperfekt. A FOCUS-cikkben 35 állítmányból 16 Präsens, 15 Perfekt, 15 Präteritum, 4 Plusquamperfekt.

4.2.6 *A kijelentő, kérdő és felszólító mondatok előfordulása*

A FOCUS-cikkben 2 kérdő mondat fordult elő, a SPIEGEL és a STERN összes mondata kijelentő mondat volt. Bár az eredeti feltevésem szerint a STERN cikkben és a FOCUS cikkben a beszédszándék elérése szempontjából több felkiáltó és kérdő mondatnak kellene szerepelnie, az itt kapott adatok viszont a hipotézis bizonyítása szempontjából nem relevánsak.

4.2.7 *A mondatok bonyolultsági foka (hiányos mondat, egyszerű vagy egyszerű bővített mondat, alárendelt összetett mondat, mellérendelt összetett mondat)*

2. táblázat: a mondatok bonyolultsági foka

	SPIEGEL 22 mon- dat	STERN 22 mon- dat	FOCUS 22 mon- dat
1. hiányos	1	-	3
2. egyszerű bőví- tett	9	16	7
3. alárendelt	10	5	12
4. mellérendelt	2	1	-

Mivel a 3. pontban az arányok hasonlóak, a továbbiakban érdemes megvizsgálni a SPIEGEL és a FOCUS cikkeiben gyakran előforduló alárendelt összetett mondatok belső szerkezetét.

3. táblázat: Az alárendelt összetett mondatok típusai

Alárendelt összetett m.	SPIEGEL 10	FOCUS 12
Zu+Infinitív/um zu + inf.	5	1
Kötőszavas mellékmondat	5	11

4.3 Stilisztikai-pragmatikai szint

A cikkek beható vizsgálatához nem elegendő csupán az előfordulás gyakorisági szempontjait figyelembe venni. Fontos összefüggések lelhetők ugyanis fel a különböző igealakok használata és a szakszövegek tartalmi mondanivalója között. (Kurtán 2003:62)

4.3.1 Szinonimák

Politikusoktól illetve napilapokból való idézés során a következő megoldások lelhetők fel az általam vizsgált 3 cikkben:

SPIEGEL:

- *Eine Arbeitsgruppe* hat sich dafür ausgesprochen
- (...) bestätigte *das baden-württembergische Innen- und Verkehrsministerium*.
- *Die Arbeitsgruppe* schlägt vor, (...)

11 hivatkozásban 10 igei szinonimával él az újságíró. A *sagen* ige kétszer fordul elő.

STERN:

- Eine Bund-Länder-Arbeitsgruppe (...) **sprach sich dafür aus**
- **Nach einem Bericht** der Stuttgarter Nachrichten

9 hivatkozásban 6 lehetőséggel találkozunk. A *sich aussprechen* háromszor, a *sagen* kétszer fordul elő.

FOCUS:

- Niedersachsens Verkehrsminister Walter Hirche (FDP) **sagte**, (...)
- Nordrhein-Westfalen **kündigte an**
- (...), **erklärte** der Staatssekretär im Landesverkehrsministerium, Günter-Kozlowski.

10 hivatkozásban 6 szinonimát használ az író, a *sagen* ige négyszer fordul elő.

A különböző forrásokra való hivatkozásokszáma tehát a SPIEGEL-nél a legmagasabb, ezen kívül az idézeteket változatos lexikai eszközökkel terjesztik elő. A STERN és a FOCUS cikkei esetében szembetűnőbbek a szóismétlések.

4.3.2 Eufemizmusok, metaforák, árnyalt kifejezőmód

Megfigyelhető egyes gazdasági jellegű szócikkekben az eufemizmusok, metaforák és az árnyalt kifejezőmód különböző megnyilvánulásai. (Ablonczyné 2002: 9). Az általam vizsgált szövegrészekben a téma kötöttségéből adódóan a fent említett jelenségek közül csak néhányal találkoztam.

SPIEGEL:

„Um die finanzielle Belastung der Autofahrer *abzufedern*, (...)

Abfedern: madarat kopaszt, vedlik. Jelen esetben: csökkent (eufemizmus)

STERN:

Auf die Agenda *hieven*: napirendre tűz: szó szerint vitorlát felvon, felhúz (hajózás nyelve)

FOCUS:

Die Autofahrer würden (...) *zur Kasse gebeten*.

jn. Zur Kasse bitten: valaki a kassához kérik. Itt: fizet

4.3.3 Stilisztikai szintek

Megfigyelhető, hogy a hozzászólók idézésekor a SPIEGEL tartózkodik az esetleges szleng kifejezésektől. A STERN és a FOCUS erősen köznyelvi illetve szleng nyilatkozatokat is felvesz a jelentésébe:

STERN:

Buckhage sagte der *Bild am Sonntag*: In einer Situation, in der die *Sprit*preise explodieren, dürfen die Autofahrer nicht noch stärker belastet werden.

Sprit: (szleng) benzin, üzemanyag

STERN és FOCUS

„Das ist eine *Geschichte*, die von den Ländern kommt. (...)” sagte eine Ministeriumsprecherin am Samstag.

Geschichte: Visszaköszön a magyar köznyelvben is manapság pongyolán használt *történet* (pl.: *Arról szól a történet*) szavunk.

Der Tanktourismus in die Nachbarländer: átjárni tankolni a szomszédos országokba.

A STERN és a FOCUS gyakrabban él emocionálisan festett, néhol felháborodásra készítő igékkel a tények közlésekor:

STERN:

Die Diskussion darüber ist *voll entbrannt*. (A vita a tetőfokára gerjedt)

Die Spritpreise *explodieren* (A benzinárak robbannak)

FOCUS:

Am Wochenende haben sich *Spekulationen verdichtet* (...), (Felgyülemlettek a találgatások)

4.4 A cikkek üzenete

Végezetül meg kell vizsgálnunk, hogy pragmatikai szinten mi a három cikk üzenete az adott célcsoport felé.

A SPIEGEL cikkből elsőként megtudhatjuk, hogy az autópályadíjak bevezetését Baden-Württemberg közlekedési minisztériuma javasolta először. De még mielőtt az olvasó rosszállóan olvasná tovább a cikket, hozzá teszi: Ellensúlyozásképpen csökkenteni akarják a benzinadót. A tervezetet a tartományok többsége eleve ellenzi. A STERN az autópályadíjak bevezetéséről szóló konferencia időpontját közli elsőként, és kiemeli, hogy a vita már a konferencia megkezdése előtt így is a tetőfokára hágott. A FOCUS tárgyilagosan kezd, hisz közli, hogy az autópályadíj bevezetését Alsószászország és Északrajna-Westfália ellenzi, Szászország viszont támogatja, de szövetségi szinten is óvatosak ez ügyben a gazdaságpolitikusok. A későbbiekben azonban az átlagpolgár szemszögéből panaszosan sorolja az eddig is súlyos anyagi terheket (ökológiai adó, benzinadó, gépjárműadó, ÁFA). Azt a gazdaságpolitikust idézi, aki fontosnak tartja megemlíteni, hogy az ellensúlyozást - jelen esetben a benzinadó csökkentését -, általában el szokták felejtetni. A SPIEGEL nemzetgazdasági szempontból érvel. Kiemeli, hogy a környezetvédelmi aspektusból nézve hasznos eszköz lehetne a bevezetendő intézkedés. Tényeket közöl a Teherforgalmi Szövetségi Hivataltól. A tehergépkocsik autópályadíjának bevezetése ugyanis hozzájárult ahhoz, hogy a konténerszállítás nagy része átkerüljön a sínekre, illetőleg a fuvarozók csökkentették az üres meneteket és környezetkímélő gépjárműveket vásároltak.

Az említett források is utalnak a megfogalmazandó üzenetre.

Mindhárom újságíró utal a *Stuttgarter Nachrichten*-re, hiszen ebben a napilapban került elsőként nyilvánosságra, hogy az éves matrica 100 euró lesz, továbbá, hogy lesznek napi és heti matricák is. Mindhárman idézik M. Stolpe úrnak (SPD), a közlekedési miniszternek a *Welt*-hez intézett nyilatkozatát a már érvényben lévő tehergépkocsi adókból származó állami bevételekre vonatkozóan. A részletek viszont más-más forrásokból kerülnek nyilvánosságra.

4. táblázat: A vizsgált folyóiratcikkekben megjelölt források

SPIEGEL	STERN	FOCUS
<i>Augsburger Allgemeine</i> (napilap Baden - Württembergben)	H-A. Bauckhage Rajnavidek Pfalz közleke- dési miniszter a <i>Bild am</i> <i>Sonntag</i> (bulvárlap) részé- re adott nyilatkozata	W. Hirche Alsószászország közle- kedési minisztere (FDP)
W. Steinmeier, kancellá- riai hivatal elnöke	K.-H. Daehre Sachsen – Anhalt közlekedési mi- nisztere	O. Wittke Északrajna- Westfália közlekedési minisztere (CDU)
Teherforgalmi Szövetsé- gi Hivatal	Sachsen-Anhalt közleke- dési minisztériumának egy szóvivője	Michael Kretschmer (CDU) főtitkár
Baden-Württemberg közlekedési minisztéri- uma	Alsószászország közleke- dési minisztériuma (név nélkül)	R. Wend gazdaságpoliti- kus (SPD)
Szövetségi Közlekedési Minisztérium	Az általános Autóklub egy szóvivője (név nélkül)	Az Általános Autóklub (név nélkül)

A SPIEGEL tehát olyan forrásokra támaszkodik, amelyek a nemzetgazdaság érdekeit emelik ki politikai színezet nélkül. . A másik két magazin a tartományi szintű, politikai vitákat indító közléseket és az átlagpolgár érdekeit érintő momen-
tumokat hangsúlyozza.

4. Összefoglalás

Összefoglalva a következő tényeket sikerült bizonyítani az empirikus vizsgálat segítségével:

- A három azonos témájú cikk azonos terminológiát használ és hasonló mértékben él a jövevényszavak és a neologizmusok alkalmazásával.
- Grammatikai szinten a SPIEGEL cikkben a kötőmód, a módbeli segédigés szerkezetek, az alárendelt mondatok közül a tömörebb *zu* + Infinitiv-es blokkok gyakoribbak, mint a STERN és a FOCUS esetében, ahol inkább a hosszabb, ugyanakkor könnyebben felfogható mellékmondati szerkezetek lelhetők fel nagyobb számban. A SPIEGEL az igeidőkkel is változatosabban bánik.
- A SPIEGEL sok, hiteles adatot közöl és országos hatáskörű forrásokra utal. Az utalások között a rokon értelmű szavak széles skálája figyelhető meg. A köznyelvi és a szleng nyilatkozatokat mellőzi. A STERN és a FOCUS utalásai között a tartományi vezetők regionális lapoknak, netán bulvárlapoknak adott nyilatkozatai túlsúlyban vannak. Előfordulnak szóismétlések, de több az emocionális színezetű szó is. Köznyelvi, szleng stílusú hivatkozásoktól sem riadnak vissza a célcsoport érzelmeinek borzolósa érdekében.

5. Kitekintés

A kapott adatok metodikai-didaktikai szempontból is megszívlelendőek. Jelenleg a főiskolai nappali alapképzésben és a felnőttképzésben az azonos kimeneteli követelmény szerint azonos szakmai tartalmakat kellene elsajátíttatnunk két különböző felkészültségű, és érdeklődési körű célcsoporttal. A nappali alapképzésben már jól bevált gazdasági szakmai szövegeket időszerű lenne más grammatikai és pragmatikai eszközökkel átdolgozni a német gazdasági sajtónyelvi lehetőségek tükrében, és testre szabni az egyre nagyobb számú, tanulmányait felnőttképzésben folytató szakmenedzser hallgatóink számára. Ennek a munkának a folyamata azonban már egy másik tanulmány témája lehetne.

Irodalom

- Ablonczyné Mihályka L. 2002. A gazdasági szaknyelv sajátosságai. In: Földes Cs. (szerk.) *MMI: Annum tempus Linguarum Europae. Scripta Philologica Pannonienses*. Veszprém Veszprémi Egyetemi Kiadó. 3-10.
- Bajkó I. Zs. 2002. Morpho-syntaktische Analyse zweier Presstexte. In: *Lingua. Wirtschaftskommunikation – EU- Globalisierung*. Budapest: BKÁE. 107-126.
- Kurtán Zs. 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Mihalovics Á. 2000. A politikai szaknyelv néhány sajátossága. Elemzés magyar, francia és orosz nyelvű korpuszon. In: *Tanulmányok a politikai szaknyelvről*. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó. 29-61.

Források

- <http://media.spiegel.de>
- <http://www.spiegel.de/wirtschaft/0,1518,druck-378704,00.html>
- <http://www.stern.de/wirtschaft/unternehmen/547313.html?q=Verkehrsminister%20Pkw-Maut>
- <http://focus.msn.de/hps/fol/newsausgabe/newsausgabe.htm?id=20083>

Újszerű újságcímek?

Nádai Julianna

1. Bevezetés

A világgazdaság globalizációs tendenciái, a nemzetek egymáshoz való közeledése a gazdasági és a kereskedelmi életben sürgeti a kultúraközi kommunikáció tudományának mind elméleti, mind gyakorlati oktatását (Falkné in Borgulya 2004). Ezt az oktatási intézmények keretein kívül a magyar és idegen nyelvű, színvonalasabb sajtótermékek is elősegítik. Aktuális témáik, nyelvezetük miatt a többéves, statikus nyelvállapotokat sugalló tankönyvek mellett kiváló szakmai alapként szolgálhatnak az oktatásban is.

Tény, hogy nem húzhatunk éles határvonalat az egyes szakterületek és tudományok között, mivel a szaknyelv vizsgálata a sajtótermékeken keresztül lehetetlen volna más diszciplínák bevonása és ismerete nélkül. Meglepő módon ez igaz a gazdasági szaknyelvre is. Feltételezésem szerint a gazdasági lapokban megjelenő cikkekben és azok címében erőteljes kulturális utalásokra lelhetünk. Ennek bizonyítására vállalkozom írásomban, melyben a kulturális háttérismeret és a szakcikk címek közötti kapcsolatokat tárom fel, megvizsgálom a gazdasági sajtó címszerkezetének sajátosságait egy angol és egy magyar nyelvű nivós gazdasági szaklap összehasonlító elemzésével.

2. Az elemzés tárgya

A jelen tanulmányban két jelentős gazdasági hetilap cikkeinek címét vizsgálom, a magyar nyelvű *Heti Világgazdaság (HVG)* és az angol nyelvű *The Economist* lapokat. Ezt a két folyóiratot a következő okokból állítom kutatásaim középpontjába. Mindkettő országos jelentőségű folyóirat, melynek témakörei is azonos területeket fednek le. Az adott ország, Európa és a világ aktuális gazdasági, politikai eseményeit, változásait és tendenciáit elemzik azonos, illetve hasonló műfajú írásokkal (hírek, elemző cikk, problémafeltáró cikk). A műfajok kiválasztása különösen fontos az idegen nyelvű cikkek befogadásához. Kurtán (2003) a következőképpen utal Swalesnek (1990) a háttértudás és a műfaj közötti kapcsolatról alkotott modelljére:

„A műfajokban realizálódó szöveget olyan jellemző vonások rendszerének tekinti, ahol a szövegalkotó kommunikatív szándékai szerint történik a közlés. (...) A műfaj sajátos szerepet tölt be abban a beszédközösségben, amely azt létrehozza, így intézményesült kulturális vonásokat is magában foglal.”

Mindkét lap célközönsége főként a gazdasági élet iránt érdeklődő, de nem feltétlenül szakmabeli olvasók. A cikkek nyelvezete, szakmaisága miatt ugyanakkor mindkét újság a szakmabelieket is rendszeres olvasóinak tudhatja. Közel azonos példányszámban jelennek meg hétről hétre és egy-egy szám terjedelme is közel azonos. Összehasonlításra több szempontból is alkalmasak és érdekesek (szemiotika, tematika, műfajok, lexikon), mivel gazdasági elemzések, híradások gyakran referencialapként utalnak a vizsgált folyóiratokra. A magyar és angol gazdasági szaknyelvben bekövetkező változások egyszerre, több aspektusból is nyomon követhetők.

Mindkét esetben jelentős szerep jut a nonverbális kifejező eszközöknek (képek, ábrák, tipográfia) melyek az írásbeli kommunikáció és a lapok népszerűségének egyik alappillére adják.

3. Gazdasági terminusok

A szaknyelv nyomon követhető és vizsgálható megnyilvánulási formája a szakszöveg, melyek alkalmasak arra, hogy mind a gazdasági, mind a nyelvi folyamatok változásait előttünk feltárják. Kurtán szerint: „A szakszöveg specifikus beszédszándékok által meghatározott nyelvi és nem nyelvi közlés, amely szerves kapcsolódásokból épül fel, auditív, vizuális (multimediális) csatornán nyilvánul meg, specifikus beszédhelyzetekben (szövegkörnyezetben) konvencionálisan kialakított szerepnek tesz eleget” (Kurtán 2005).

A szaknyelv vizsgálata más tudományterülethez hasonlóan interdiszciplináris jelleget öltött. A nyelvészet számos ágának kutatási területe a szaknyelv, ezen belül kiemelt szerepet kap a gazdasági szaknyelv. Ennek oka a piacorientált világban keresendő, hiszen a rohamosan bővülő nemzetközi kereskedelmi kapcsolatok, a migráció és a közvetlen külföldi befektetések megjelenése hazánkban magukkal hozzák a gazdaságban való tájékozottság igényét (Ablonczy 2005). A gazdasági életben való tájékozódást a szakmaspecifikus folyóiratok segítik.

Globális és részletes megértésükhöz összetett képességekre van szükség. Nem elég a szakkifejezések ismerete, szükség van a szakmai sajtó stilisztikai, strukturális és szintaktikai nyelvi jellegzetességeinek megismerésére is. Az olvasónak megfelelő lexikonnal kell rendelkeznie, a mondatok közötti kapcsolatrendszerrel fel kell ismernie és az összefüggéseket meg kell látnia. Mindez csak akkor lehetséges, ha rendelkezik a megfelelő szakismerettel, háttérismeretekkel, általános műveltséggel, kulturális érzékenységgel és ezek alapján az olvasott szövegből szerzett információkat ismereteinek kontextusában el tudja helyezni.

4. Szakma és kultúra

Az alcímbe szereplő két fogalom látszólag távol áll egymástól, mivel a szakmailag kifogástalan cikkek megalkotásakor a szerzők tudatosan nem gondolnak munkájuk azon látens elemeire, amelyek felismerése nélkül hiába dolgoztak az olvasókért, akiknek mindezeket a mögöttes tartalmakat meg kell érteniük. Ezért elterjedt az a felfogás, amely szerint a gazdasági témájú szövegek legtöbbször számadatokon vagy más tényeken alapulnak, ezért az üzenetek közvetítése mindig egyértelmű, félreérthetetlen.

Ez a felfogás azonban hamis képet ad a szakcikkek jellegéről, ezért tanulmányom további részében ezzel kapcsolatos kételyeimet fejtem ki. Az igaz, hogy a szerzők szándéka az általuk igaznak vélt állapotok rögzítése, figyelmen kívül hagyja viszont azt a tényt, hogy a nemzetközi lapok – mint a *The Economist* - olvasói eltérő kulturális és társadalmi háttérrel rendelkeznek. Nem véletlen az sem, hogy az utóbbi évtizedekben markánsan megjelent a tudományok palettáján a kultúraközi szervezeti kommunikáció, amely felsőoktatási intézmények oktatott kurzusává és tudományos kutatások középpontjává vált. A nemzetközi érintkezések szükségessé tették, hogy az írott szaknyelvben, tehát a gazdasági sajtóban a rögzített és a nemzetközi kapcsolattartás során tradicionálisan kialakult normákat figyelembe vegyék.

Ahhoz, hogy az olvasó a szöveget befogadja, azt információként dekódolhassa, összetett folyamatokra van szükség. A kognitív funkciók működéséhez háttérismertetekre, kulturális ismeretekre, szakmai tájékozottságra van szükség. Van Dijk szerint (1983) a megértést a megnyilatkozás szerkezete és a szemantikai kapcsolatok jellege is segítheti. A nyelvhasználók a világról alkotott előzetes tapasztalataikat, fogalmi ismereteiket és kulturális háttérismerteteiket együttesen felidézve képesek a szakszövegek befogadására. Ezeket a megállapításokat látom beigazolódni az általam elemzésre kiválasztott lapok cikkei esetében.

A kultúra meghatározása Borgulya tanulmánya alapján a következő:

„... valamennyi kollektíven képviselt érték, kollektíven követett implicit vagy explicit viselkedési norma, viselkedési minta, a viselkedés valamennyi megnyilvánulása, valamint a viselkedés termékeinek összessége” (Borgulya 2001, idézi Szóka 2004). A kultúra fogalmát azonban széles skálán kell értelmezni, amikor az újság-címekkel való kapcsolatát elemezzük. A szerzők ötletessége szinte kimeríthetetlen területeket fed le, a burkolt utalások a kultúra végtelen számú szegmensét hozzák felszínre. Ezek közül leggyakrabban a kulturális háttérinformáció következő fajtáit figyelhetjük meg:

- Irodalom (allúziók, vers vagy regénycímek, szereplők neve)
- Történelem (csaták, békeszerződések, nemzetközi viszonyok)
- Művészet (képzőművészet, építészet, film, zene)
- Vallás (világvallások nagy alakjai, egyházi hagyományok)
- Reáltudományok (csillagászat, matematika, orvostudomány - találmányok, felfedezések, törvényszerűségek)
- Szóképek (metaforák, hasonlatok, szólások, közmondások)
- Nemzeti hagyományok (szokások, néphagyomány)
- Kisebbségi népcsoportok - etnikumok (indiánok, baszkok, csángók)
- Gazdaság és politika (kapcsolódó korábbi események)

A magyar és idegen nyelvű címek szerkezete meglepő módon sok azonosságot mutat. Idegen nyelven természetesen nehezebb tetten érni a rejtett információt, a sugalmazott iróniát, de egy-egy szaklap rendszeres olvasása képessé teszi az idegen nyelvű olvasót is ezek megértésére. A jó címek nem fedik fel a cikkek végső mondanóját, csak sejtetik azt, amihez változatos nyelvi eszközöket alkalmaznak a szerzők.

5. A szakcikk sajátosságai

A szaknyelvre jellemző normák a gazdasági szaklapokban is nyomon követhetők. A szigorú normák betartása a szaklap színvonalától, a célközönség összetételétől is függ. Az elemző, magas szakmai kompetenciára építő újságok sokkal több szakmaintern és kevesebb populáris cikket jelentetnek meg. Ezek a cikkek olyan terminológiával rendelkeznek, amit csak szakmabeliek értenek és tudnak értelmezni. Vannak azonban olyan írások, amelyek a hétköznapi, az adott szakterület iránt komolyan érdeklődő emberek igényeit elégítik ki. Az itt található terminuskészlet is megfelel a szakmai követelményeknek, kontextusuk azonban a köznyelvi normák-

hoz áll közel. Bár a köznyelvi normák inkább deskriptív jellegűek, a szaknyelvi normát a preskripció jellemzi. Vannak ugyanis olyan szabályszerűségek, melyeknek elhanyagolása a szöveg szakmaiságát kétségessé tenné.

A gazdasági szakcikkben (főleg az oktatásban általam is használt angol nyelvűekben) a nominális stílus az uralkodó. A terjedelem korlátozása következtében a relevancia, a redundáns elemek kiszűrése a jellemző. A nyitó mondat a témamegadás eszköze, így legtöbbször ez a szöveg tételmondata. A téma kifejtése a logikai kapcsolódáson túl tárgyyszerű, a többszörösen összetett mondatok a gondolati kontinuitást biztosítják. A terminusok használatával a szerzők a minimalizálásra törekednek, hiszen fogalmi magyarázatokra egy-egy cikkben csak ritkán kerül sor. Ezzel feltételezik, hogy az olvasó tisztában van az adott szakkifejezés használati körével és a kontextusban azt értelmezni tudja. A terminusok a köznyelvi kifejezésekkel ellentétben szűk jelentésmezővel rendelkeznek (Kurtán, 2003), számtalan esetben csak az adott szakterületen alkalmazhatók.

6. A szakcikk címének sajátosságai

A címek nem csak tényközlő funkcióval bírnak, hanem már a cikk olvasása előtt igyekeznek az érzelmeket, a témához való hozzáállásunkat befolyásolni.

A sajtótermékek eladásának egyik biztosítéka a lapok megnyerő vagy érdekes külseje, a címlapon megjelenő figyelemfelkeltő főcímek, a vizuális élmény (azaz képanyag) és az újság neve. A következőkben az újságcímek jelentőségére világítok rá.

Nincsenek egyértelmű kritériumai annak, hogy melyek azok az elemek, amelyeket a jó újságcímeknek tartalmazniuk kellene. Vannak azonban elvek, amelyek nagymértékben hozzájárulhatnak a lapok sikeréhez, még mielőtt azt az ember kézbe venné. Egy találó cím legalább annyira eladhatóvá teszi az újságokat, mint maga a tartalom.

A következő tulajdonságok nem hiányozhatnak egy jó címből ahhoz, hogy a lap önmagát reklámozza és vásárlásra buzdítson:

- Rövid és tömör
- Meglepő
- Célközönségnek szól
- Releváns
- Jól megjegyezhető
- Vizuálisan megnyerő (tipográfia)
- Közérthető (magyar/angol nyelvű)

A felsorolt pontokon kívül más tényezőket is figyelembe vehetnek a címek kitalálásakor a szakemberek, de ezek tűnnek a legfontosabbnak.

A gazdasági sajtó nyelvi elemzésekor megállapíthatjuk, hogy a címekre leginkább érvényes a hipotézisben megfogalmazott gondolat, mely szerint a szaknyelv és a kultúra kapcsolódási pontjait szem előtt kell tartani a megértéshez.

A címekben a terminusok használata gyakoriság tekintetében korlátozott. Míg maga a cikk egy egész szakkifejezés-gyűjtemény lehet, a címekben ezeket lehetőleg kerüljük. A szigorúan szakmabeliek körében olvasott folyóiratokra ez valószínűleg

nem jellemző, azonban ezeket ebben a tanulmányban nem vizsgálom. Egyre több azoknak a szakkifejezéseknek a száma, amelyek szinte észrevétlenül a terminusokból a köznyelvbe épültek. Ilyen kifejezésekkel már a címekben is találkozunk, hiszen ezek felkeltik az érdeklődésünket, anélkül, hogy megértési gondokat okoznának. A gazdasági szócikkekre ez különösen igaz. A gazdaság eseményei begyűrűznek mindennapi életünkbe, melynek következtében a szakkifejezések napi szókincsünk aktív részévé válnak, akár úgy is, hogy a szavak jelentéstartama nem változik.

A terjedelem korlátozása következtében a relevancia, a redundáns elemek kiszűrése a jellemző. A nyitó mondat a témamegadás eszköze, így legtöbbször ez a szöveg tételmondata. A téma kifejtése a logikai kapcsolódáson túl tárgyszerű, a többszörösen összetett mondatok a gondolati kontinuitást biztosítják. A terminusok használatával a szerzők a minimalizálásra törekednek, hiszen fogalmi magyarázatokra egy-egy cikkben csak ritkán kerül sor. Ezzel feltételezik, hogy az olvasó tisztában van az adott szakkifejezés használati körével, és a kontextusban azt értelmezni tudja. A terminusok a köznyelvi kifejezésekkel ellentétben szűk jelentésmezővel rendelkeznek (Kurtán, 2003), számtalan esetben csak az adott szakterületen alkalmazhatók.

7. Példatár

Ebben a fejezetben olyan címeket mutatok be, amelyek alátámasztják azt az állítást, hogy megfelelő háttértudás és kulturális ismeretek nélkül az újságcímek, bármennyire találóak, nem érik el az olvasót. A 2005-ben és 2006-ban megjelent folyóiratokban tallózva számtalan jó példát olvashatunk arra, hogyan szűrődik be a kulturalitás és interkulturalitás a gazdasági szaknyelvbe.

The Economist

- Vallási utalások

- *Habemus Benedict XVI.* „Habemus Papam”, azaz „Van pápánk” – a sikeres pápaválasztás bejelentése: *Habemus Benedict XVI.* A cikk XVI. Benedek 2005 áprilisban történt pápai beiktatásáról szól. A latin cím jelzésértékű, hiszen a katolikus egyház nyelve évszázadokon át a latin volt. Bár napjainkban a nemzeti nyelveken vezetik a különböző szertartásokat, ünnepi alkalmakkor az egyház visszanyúl latin gyökereihez, ahogy azt az egyházfő megválasztásakor is tette. A bíborosok hosszú értekezése után a sikeres pápaválasztásról a hívek és a világegyház latin nyelven szerez először tudomást. A címben szereplő kifejezés a „Habemus Papam”, azaz „Van pápánk” megnyilatkozásra utal. Ennek az ismeretnek a hiánya a cikk címét egy nem keresztény, vagy egyházi dolgokban kevésbé jártas ember számára homályba burkolja.
- *The prodigal son* – A tékozló fiú történetére utaló cím, aki az apja által kiadott örökséget elszórja, majd nincstelenül, de őszinte megbánással visszatér az atyai házba és apja megbocsátását élvez.

- *Meyer culpa* – A *mea culpa* 'az én vétkem' latin megfelelője, amely egy bűnbánati imára utal. A cím szerzője a mea és a Meyer szavak azonos hangzására alapozta a szókép torzítását.
- történelem
 - *Basque Blues* – A blues melankólikus hangvételű zenei műfaja és az Észak-Spanyolországban élő népcsoport, a baszkok összefonódása egy újságcímben a baszkoknál dúlő örökös harcokra hívja fel a figyelmet.
 - *The Russians are coming* – A 'Jönnek az oroszok'-ként fordítható cím mintegy fenyegetően hangzik azoknak a népeknek, ahol megszálló hatalomként kerültek kapcsolatba az orosz nemzettel. Azok az országok, amelyek ilyen történelmi tapasztalattal nem rendelkeznek, kevésbé negatívan interpretálhatják a címet. Közismert azonban az oroszok nagyszámú népessége, amely azonban az utóbbi csoporthoz tartozókban is kisebbségi érzést válthat ki.
 - *The Celtic reconquest* – Az előző címhez hasonlóan a 'Kelta újjahódítások' is negatív érzelmeket váltanak ki az olvasóból, emlékeztetve a kelta háborúkra. Ez azonban a történelmi időbeni távolság miatt nem személyes tapasztalatokra, csak háttérismeretekre épít.
 - *Independence day* – Az amerikai függetlenségi háború és a címben sugallt 'Függetlenség napja' a háború pozitív oldalát, a vívmányokat, eredményeket hangsúlyozza. A dicső múlt, a szabadság asszociációja miatt az olvasó pozitív végkifejletű cikket vár el.
- Irodalom
 - *Dancing with windmills* – 'Szélmalomtánc' Cervantes: Don Quijote című művét idézi fel az olvasóban, a főhős hiábavaló, bár jóhiszemű küzdelmeit kihangsúlyozva, melynek vége csak a kudarc lehet.
- Média
 - *The Arnold and Mike show* – A amerikai show műsorok címe a műsorvezető nevével azonos, ezzel is népszerűvé és ismertté téve őt. A címben azonban politikusok nevét olvashatjuk, amely küzdelmeik nevetséges voltára utal.
- Tudomány
 - informatika
 - *A bad week for pirates* – A cím csak akkor irányadó az olvasónak, ha az tisztában van a 'kalóz' átvitt értelmű jelentésével, melyet az informatikai piachoz köthetünk. A kalózok olyan tevékenységet folytatnak, ahol jogdíj fizetése nélkül az internetről letöltött anyagokat illegálisan pénzzé teszik.

- Biológia
 - *Laughing at the hyenas* – A 'Röhejes hiénák'-nak fordítható címbe rejtett üzenet iróniáját nem érezhetjük hiénák jellegzetes, kacajra emlékeztető hangjának ismerete nélkül.

HVG

- Irodalom
 - *Totemrehívás* - Arany János: Tetemre hívás c. költeményére utal.
 - *Minek nevezzenek?* Petőfi Sándor: Mink nevezzetek? c. költeményére utal a szerző.
- Irodalom & Film
 - *Moby Dick* – Herman Melville 'Moby Dick' c. regényre és a regény alapján készült azonos című filmre találunk itt utalást.
 - *Oldás vagy kötés* – Lengyel József: Oldás és kötés c. könyv alapján készült film megváltoztatott verziója a cím.
 - *Titokgyári capriccio* – Bohumil Hrabal: Sörgyári capriccio c. könyvéből készült filmre utalás.
- Szólás/közmondás
 - *A szomszéd zöldje* - A szomszéd kertje mindig zöldebb közmondás összevont változatát ismerhetjük fel a címben.
 - *Kicsire nem adnak* – Kicsire nem adunk, a nagy meg nem számít közmondás asszociációja.
- Szállóige
 - *Haza és hasadás* - A reformkori Kölcsey Ferenc híres mondását, Haza és haladás, idézi a cím
 - *A színe visszája* – A színe java
 - *Egy a jelszó* – Egy Magyarországon ismert mozgalmi dal refrénjére utaló kifejezés. (A dalban : béke, ma a cikk szerint: gazdasági patriotizmus)

Irodalom

- Beaugrande, R., Dressler, W. 2000. *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest: Corvina.
- Borgulya Istvánné 2001. A szakmai kommunikációról. In: Andor-Szüts-Terts (szerk.) *Színes eszmék nem álmodnak*. Pécs: Lingua-Franca csoport.
- Borgulya Istvánné 2004. Kultúraközi, szakmai és szervezeti kommunikáció. In: *Kultúraközi, szakmai és szervezeti kommunikáció*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar.
- Crystal, D. 2003. *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris.

- Glaser, E. 2003. Multilingual Europe and the Linguistic 'Imperialism' of English.
In: Bakonyi – Náday (szerk.) *A többnyelvű Európa*. Győr: Széchenyi István Egyetem.
- Katan, D. 1999. *Translating Cultures*. Manchester: St Jerome Publishing.
- Leppihalme, R. 1997. *Culture Bumps. An Empirical Approach to the Translation of Allusions*. Clevedon-Philadelphia-Toronto-Sydney-Johannesburg: Multilingual Matters Ltd.
- Szóka B. 2004. Kommunikáció az olasz – magyar gazdasági kapcsolatok tükrében.
In: *Kultúraközi, szakmai és szervezeti kommunikáció*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar.

Források

The Economist (2005-2006)
Heti Világgazdaság (2006)

Genre and Speech Act Analyses Of Student Business Presentations

Jasmina Sazdovska

1. Introduction

Presentations are a complex form of communication. The word itself is an umbrella term, which encompasses several genres: academic presentations, sales and other business presentations, info sessions, political speeches and even religious or entertainment talks. Which type of presentation the speaker is required to perform will depend on the context, on his or her role, on the audience and the aim. These are the relevant features that determine the genre. According to Swales's (1990: 58) definition, a genre has a rationale, consisting of the communicative purpose and the discourse community (in the case of presentations: the presenter and the audience), and content, consisting of schematic structure and style. From this perspective, it is clear that numerous presentation textbooks, such as *Presenting in English* (Powell 1996), *Effective Presentations* (Comfort 1995), *Killer Presentations* (Oulton 2005), *PowerPoint 2003 for Dummies* (Lowe 2003), *Basic PowerPoint 2000* (Heathcote, 2001), *PowerPoint 2003 Bible* (Wempen 2003), *PowerPoint Advanced Presentation Techniques* (Wempen) 2004), *Presentation skills for managers* (Rotondo and Rotondo 2002), *Presentation skills: The essential guide for students* (McCarthy & Hatcher 2002) or *Powerful presentation skills* (Becker & Becker 1993) deal primarily and apparently almost exclusively with the content of presentation, its organisation and style, along with the embellishments of an engaging voice, proper posture and hi-tech visual aids. However, Swales (1990: 58) also states that it is the rationale that determines the content. In other words, in order for presenters to know which content and visuals will be needed, they must first consider what their objective is, who they will be addressing and what will be the most appropriate for this setting. It is the communicative features and the pragmatic aspects of presentations, which are of the greatest importance, and it is these elements that need to be conveyed to students, so that they can get the full picture and be able to adjust the content accordingly.

This study aims to examine student business presentations in order to explore some of the above-mentioned issues related to the rationale and content of presentations. It looks at higher graded presentations and compares them to lower graded ones in order to determine the possible similarities and differences between them. Additionally, it endeavours to shed light on the characteristics of the higher graded presentations as possible indications to what might make a presentation more successful. The basic premise is that there is a greater coherence between the contextual and content features in the higher graded presentations and that having a clearly defined rationale could contribute to a presentation being perceived as more successful and therefore marked higher. The results of the study may help to

establish the need for greater instruction on contextual, communicative and pragmatic topics in Presentation Skills courses.

2. The genre and pragmatics of presentations

As previously mentioned, the term “presentations” encompasses several genres. This study focuses primarily on business presentations performed by students taking part in a Presentation Skills course. A business presentation is defined as an extended talk given formally by an individual before a group of people who constitute an audience, with the aim of achieving a commercial advantage, e.g. sell products or services, inform about corporate changes or performance, raise company or brand awareness etc. It typically contains two parts. The first is a monologue in which turn-taking is suspended and is usually uninterruptible, but would not be at the extreme side of the monologue-dialogue scale according to McCarthy & Carter (1994: 17), since it contains frequent strong dialogic elements such as projected, rhetorical questions and “discourse markers that presuppose the contribution of another participant” (McCarthy & Carter 1994: 18). The second part is a question and answer session (Q&A session), which is maximally dialogic, crucially dependant on the presenter’s response and has a rather strict turn-exchange structure. A presentation is a complex medium (Crystal & Davy 1969: 70), which, like a lecture, is prepared in written form, memorised and then delivered orally.

In order to be able to thoroughly examine the contextual and pragmatic features of the student presentations, the model depicted in Figure 1 was used. This is a model I designed specifically for analysing presentations. It is based on Swales’s (1990) notion of genre, Askehave’s (2001) ideas on communicative purpose and speech acts (Austin 1962, Searle 1969) which were grouped into four categories (organisational, informative, social and territorial) according to Halliday’s (1989) language functions and Brown and Levinson’s (1978) positive and negative face.

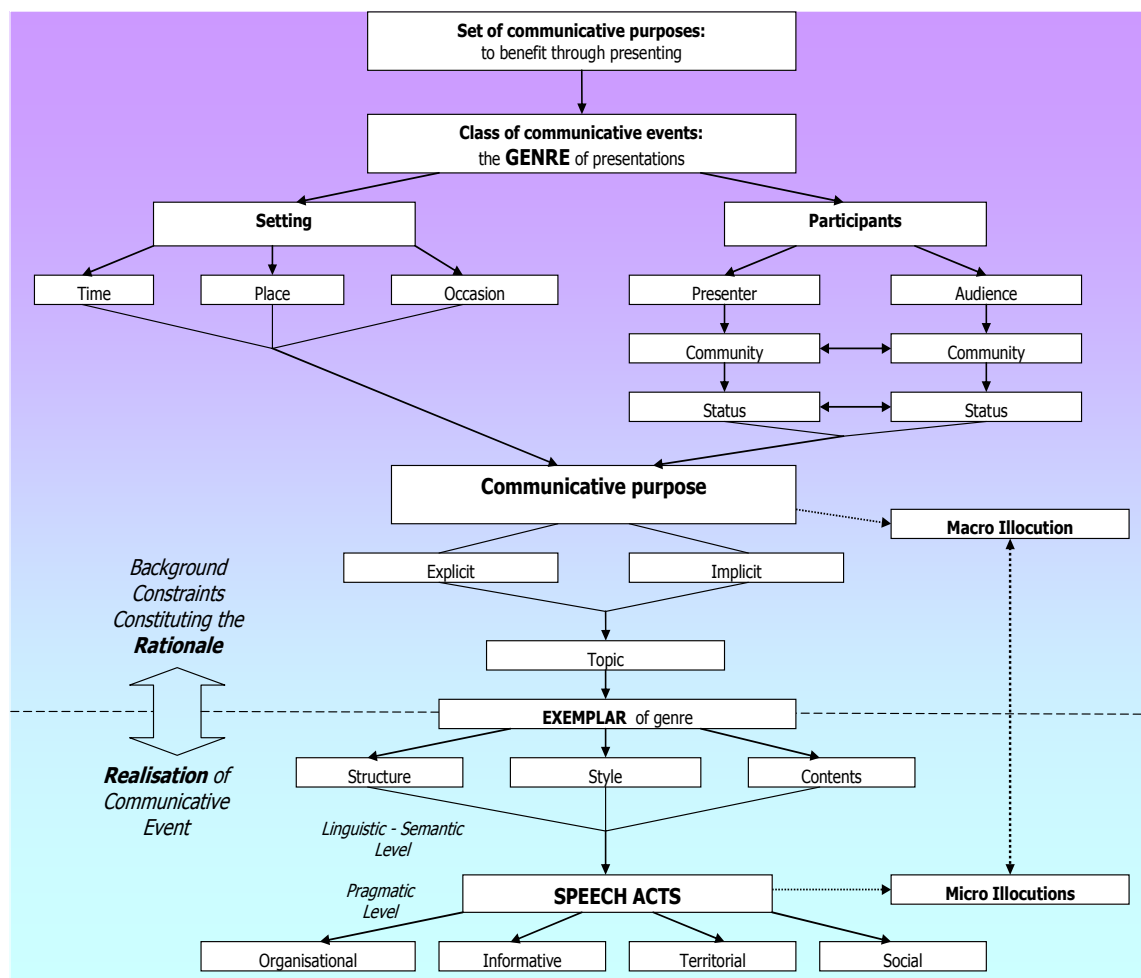


Figure 1.

3. Method of analysis

The participants in the study are six (four female and two male; 3 higher and 3 lower graded) Hungarian first-year students at a business college in Budapest, where all courses are taught in English. Hence, their English level ranges from upper-intermediate to highly advanced. The students participated in a one semester long Presentation Skills course at the end of which they performed business presentations which were marked by two independent co-assessors according to the criteria set by the college. These included: 1. structure (organisation of ideas), 2. visuals (design and use), 3. contact with audience (context, aim and rapport), 4. voice (intonation and chunking), 5. questions (handling the Q&A session), 6. body language (posture and gestures), 7. language (grammar and vocabulary) and 8. language techniques (rhetorical devices). Of these eight criteria, only five were chosen as the basis for text selection for this study. These are the criteria which are deemed to be relevant to the investigation of context and content and which are evident in the transcriptions, namely: structure, contact with audience (rapport), questions, language and techniques.

The students' examination presentations were videotaped and transcribed, including notes on voice emphasis and gestures. The transcriptions were then segmented into the structural elements of a presentation to assess whether all the components were present and how the organisation was developed. The second stage of analysis involved identifying and labelling all the speech acts in the presentation and making notes of any interesting patterns or clusters of speech acts. The frequency of speech acts according to the four groups (organisational, informative, territorial and social) was then counted. The third and final stage of analysis involved examining the genre and contextual components of each of the presentations. I called this an event analysis and it includes: the genre (specific type of presentation); the setting (time, place and occasion); the presenter and audience community, status and relationship; the communicative purpose (explicit and implicit aims); the topic of the presentation, the content of speech acts and the grades awarded to the presentation by the two co-assessors.

4. Results and discussion

Table 1: Analysis of student business presentations

Presentation	Communicative Purpose	Organisational Speech Acts	Informative Speech Acts	Territorial Speech Acts	Social Speech Acts	Speech Act TOTAL	TIME
Rebecca	Promote product	23	29	0	26	78	9
Claire	Promote self	20	45	6	44	115	13
Judith	Promote product	36	56	2	32	106	8
Higher Graded Sum	Promotional	79	130	9	102	299	30 min
Zack	Fulfil contract ?	17	28	6	10	61	7
Dan	Unclear	9	42	1	8	60	16
Nina	Promote services ?	18	74	32	31	155	14
Lower Graded Sum	Unclear	44	144	39	49	276	37 min

Table 1 shows the results of the analysis of the students' business presentations. Pseudonyms were used for all 6 participants to ensure their anonymity.

On the whole, the higher graded presentations have a clearer communicative purpose and better achievement of the presenter's aims. There is a slight confusion in Judith's performance concerning whether it is an internal company presentation or an external one to potential customers. The content is consistent with the latter, yet she introduces herself as the Head of R&D and not as a sales person. The audience picks up more on the content and style (a demonstration) and believes the talk to be a sales presentation.

The higher graded presentations have a much greater frequency of social speech acts, which on the whole is consistent with sales presentations where the presenter has a strong commercial incentive in impressing the audience. The three higher presentations total up a surprising 102 social speech acts, compared to a mere 8 territorial ones, out of an overall 299 acts in the combined 30 minutes of presenting. It seems sales presentations are events where the presenter is particularly concerned about maintaining positive face or self-image, "crucially including the desire that this self-image be appreciated or approved of" (Brown & Levinson 1978: 61) by the audience. The variables of social distance and power relations in this situation, combined with the communicative purpose (to sell or promote something), compel the speaker to bridge the gap with the audience. Hence, this type of discourse includes recurrent projected questions (McCarthy & Carter 1994: 18) making it appear more akin to dialogues.

The lower graded presentations have more evident gaps in contextualisation and less satisfactory role fulfilment by the speakers. In the case of Dan, almost no contextual information is provided. Zack and Nina, on the other hand, do provide details on the setting and the participants, but both fail to live up to their roles. One of the most important findings concerning the lower graded presentations is the tendency to simply go through the motions of a presentation, without making adjustments to the circumstances, particularly evident in Zack's presentation. The content and nature of Dan's and Nina's speeches made them more akin to advisory or info sessions, as opposed to business presentations with a commercial end. The speech act statistics of the three presentations indicate a much lower frequency of positive social acts, only 49, as opposed to a total of 39 territorial strategies, mostly used by Nina. In a combined longer time of 37 minutes, the overall speech act count was also noticeably lower, just 276, due to the very excessive lengths of individual acts in Dan's presentation and the short time of Zack's. This would indicate that the lower graded presenters are much more likely to be concerned with negative face strategies, maintaining their personal space, their "freedom of action and freedom from imposition" (Brown & Levinson, 1978, p. 61) than the approval of the audience, as is the case with the higher graded ones. However, on the whole, these talks are less interactional than the ones with higher marks and are therefore highly monologic.

5. Conclusion

The results and discussion seem to indicate that the basic tenet of greater consistency of content and context in the higher graded presentations might be somewhat oversimplified. Indeed, the contextualisation of these talks is much

clearer, more detailed and appropriate for business situations and the pragmatic content appears to be generally in line with this. However, Judith's presentation demonstrates that even in the higher graded presentations there can be a mismatch of the presenter's role and the content of the presentation. Judith's clear aim of promoting the toy set, on the other hand, seems to override the role disparity, leading to the conclusion that a clearly defined communicative purpose according to which the content is shaped could be the basis for the presentation being considered more successful. Conversely, the lower graded presentations had poorly fulfilled or undefined commercial communicative purposes. This finding is supported by Swales's claim that the "communicative purpose is a privileged criterion" (Swales 1990: 58).

Despite some limitations pertaining mostly to the small sample, the results of the study can prove to be useful in drawing up more comprehensive guidelines for instruction on the context and rationale of business presentations. The identification of a clear communicative purpose with which the presenter might attain commercial gain ought to be highlighted, especially in pre-service Presentation Skills courses where the students do are not yet so familiar with the background of presentations. Greater emphasis on and coverage of the communicative event itself and the features of the genre could also be given in the process of compiling Presentation Skills instruction materials and writing textbooks. As mentioned in the introduction, few of these include topics on contextualisation and the communicative purpose of presentations, opting instead for the more technical aspects. Of course, the technicalities of presentations are important, but focusing solely on them might lead to students automatically going through the motions of a presentation, without actually communicating effectively.

References

- Askehave, I. & Swales, J. M. 2001. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics* 22, 2: 195-212.
- Austin, J. L. 1962. *How to Do Things With Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Becker, D. & Becker, P. B. 1993. *Powerful Presentation Sskills*. Chicago: Irwin Professional.
- Brown, P. & Levinson, S.C. 1978. *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comfort, J. 1995. *Effective Presentations*. Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, D. & Davy, D. 1969. *Investigating English Style*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. & Hasan. R. 1989. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Heathcote, R.S.U. 2001. *Basic PowerPoint 2000*. Payne-Gallway Publishers.
- Lowe, D. 2003. *PowerPoint 2003 for Dummies*. Indianapolis: Hungry Minds, Inc.
- McCarthy, M. & Carter, R. 1994. *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London and New York: Longman.
- McCarthy, P. & Hatcher, C. 2002. *Presentation Skills: The Essential Guide for Students*. London: Sage Publications Ltd.

- Oulton, N. 2005. *Killer Presentations: Power the Imagination to Visualise your Point with PowerPoint*. Plymouth: How To Books.
- Powell, M. 1996. *Presenting in English*. Hove: Language Teaching Publications.
- Rotondo, J. and Rotondo, M. 2002. *Presentation skills for managers*. New York, N.Y.: McGraw-Hill.
- Searle, J. 1969. *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. 1990. *Genre analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wempen, F. 2004. *PowerPoint Advanced Presentation Techniques*. Indianapolis: Hungry Minds, Inc.
- Wempen, F. 2003. *PowerPoint 2003 Bible*. Indianapolis: Hungry Minds, Inc.

Az írott szövegértési feladatok helye egy szaknyelvkompetencia-modellben

Tolnai Lászlóné

1. Bevezetés

Tekintettel arra, hogy a bolognai folyamat és az Európa Tanács irányelveit figyelembe véve a Rendőrtiszti Főiskolán a B.Sc. 2006-tól tantervi keretek között megvalósult a legkorszerűbb követelményeknek is megfelelő rendészeti szaknyelvoktatás (és ugyanez várható később az M.Sc. szakokon is), a Rendőrtiszti Főiskola Idegennyelvi Intézetében az oktató munka mellett a rendészeti szaknyelvoktatás megszervezése, tananyagfejlesztés és a rendészeti szaknyelvi vizsgarendszer akkreditációja a legfontosabb feladat.

2. Az érdemi munkát megelőző komplex, háromszintű szükségletelemzés

A rendészeti szakterületen tanulók és dolgozók komplex szükségletelemzését és az azt követő elemzés eredményeit egy korábbi konferencián ismertettem (Tolnai 2004). Az igényfelmérés azért volt fontos, hogy pontosabban meghatározhassuk a célnyelvi szakmai kommunikáció legtipikusabb szituációit. Ezek ismerete alapján állítottuk össze a szóbeli és írásbeli vizsgafeladatokat, valamint a tananyagfejlesztéshez is ez nyújtott biztos alapot.

2006. februárjában a munkaadói igények felmérése is megtörtént. A felmérésben 43,979 rendészeti dolgozó szerepelt, és vonatkozó Babbie-féle attitűd teszt eredményeiről készítettem elemzést (1. ábra). A felmérés tanulsága szerint az Európai Unió tagországaként, a nemzetközi rendészeti együttműködés felerősödésekor Magyarországon riasztóan magas azon rendészeti dolgozók aránya, akik semmilyen idegen nyelvet nem beszélnek (majdnem 80 %!). Feltétlenül jobban kell támogatni a dolgozók nyelvtanulását, szakmai nyelvismereteik bővítését. A munkahelyi vezetők szerint még 5.893 szaknyelvi tudással rendelkező dolgozóra volna szükség (1. ábra).

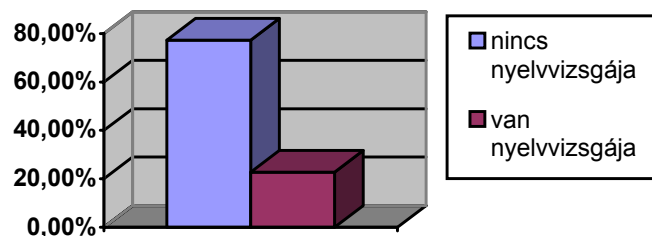
A rendészeti nyelvvizsga szükségességét jelzi, hogy a munkahelyi vezetők közel 90 %-a nagyon egyet ért, vagy egyetért azzal az állítással, hogy a munkavégzés során egy rendészeti szaknyelvtudást nagyobb hatásfokkal lehet felhasználni, mint az általános nyelvi tudást (2. ábra). Az adatok szerint a munkahelyi vezetők 75 %-a részesít előnyben szaknyelvi nyelvvizsga bizonyítvánnyal rendelkező munkatársakat. Ez a magas arány alátámasztja a nyelvvizsgaközpont létrehozásának szükségességét (3. ábra).

Meglepő eredményként értékelhető, hogy a szakmai fejlődést a megkérdezettek 41%-a nem kapcsolta szorosan össze a szakmai nyelvtudással. Biztató azonban az a tény, hogy a megkérdezettek csupán 0,4%-a tagadta a szakmai fejlődés és a szakmai nyelvtudás kapcsolatát. A munkahelyi vezetők 58,6%-a szerint egy korszerű szaknyelvtudás munkatársaik szakmai előmenetelét nagymértékben elősegítené (4. ábra).

A felmérés azt tükrözte, hogy a megkérdezett munkahelyi vezetők csupán 3%-a nem tartja fontosnak egy nyelvvizsgaközpont létrehozását, míg 97%-uk támogatja, hogy a Rendőrtiszti Főiskola szervezze meg ezt a nagyon felelősségteljes munkát (5. ábra).

1.diagram

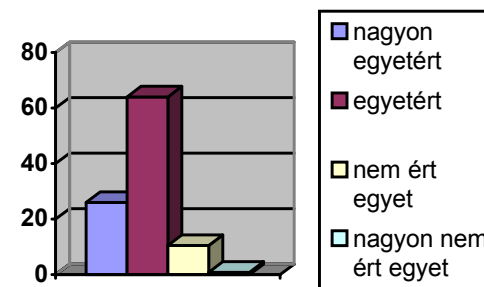
A rendészeti dolgozók idegennyelv tudása



Munkáltató felmérés 2006.

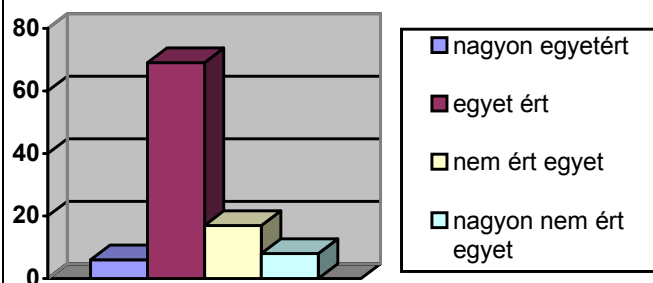
2.diagram

A szaknyelvtudás jobban hasznosítható a munkavégzés során, mint az általános nyelvvizsga



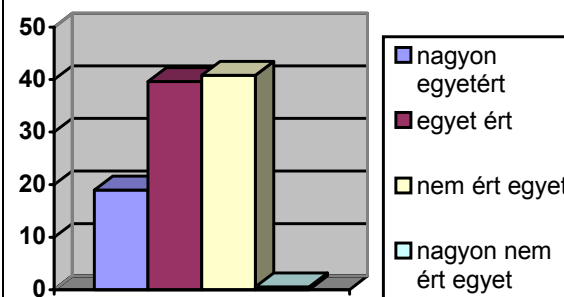
3. diagram

A munkatársak kiválasztásánál előny a szaknyelvi bizonyítvány



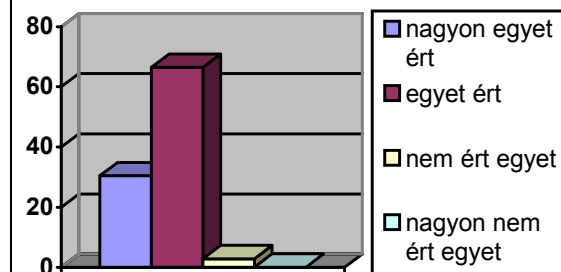
4.diagram

A munkatársak szakmai fejlődése és szakmai nyelvtudása között szoros kapcsolat van



5.diagram

Fontosnak tartom, hogy lehessen tenni szaknyelvi vizsgát a Rendőrtiszti Főiskolán



2.1 A szakmai nyelvtudás funkcionális – dinamikus modelljének bemutatása

A szaknyelv azon definíciójából kiindulva, amely a szaknyelvet egy adott beszélőközösségen belül megvalósuló specifikus célú, sajátos írásbeli és szóbeli nyelvhasználatként értelmezi, a rendészeti szaknyelvi vizsgarendszer kidolgozásával egy igazán specifikus diskurzusközösség - a rendészeti hallgatók és dolgozók – sajátos igényeit kívánjuk kielégíteni. A rendészeti vizsgarendszer létrehozása a legfontosabb kompetencia-modellek tanulmányozásával kezdődött. Ezek közül jól használhatónak látszik a Celce-Murcia–Dörnyei–Thurell (1995) funkcionális-dinamikus modellje, amely a Bachman–Palmer modellre épül és a szövegteremtést állítja központba. „Az ikonikus megjelenítésben érzékelhető a szövegteremtés (mind beszéd, mind írás) központi szerepe és közvetlen függése a beszédszándéktól, a nyelvi és szociokulturális képességektől. A stratégiai kompetencia csak arányokat változtathat” (Bárdos 2002). Ezt a modellt használtam fel egy szaknyelvikompetencia-modell megalkotásához. Figyelembe vettem Douglas (2000) véleményét is, amely szerint a szaknyelvi vizsgának olyan speciális szaknyelvi szituációkban kell biztosítania a nyelvi képességek és a szakmai háttérismeretek kölcsönhatását, amelyekben a vizsgázó szakterületen belüli nyelvhasználati képességét értékelhetjük.

Petőfi S. János (1990) szerint az interpretáció folyamata a következőképpen magyarázható:

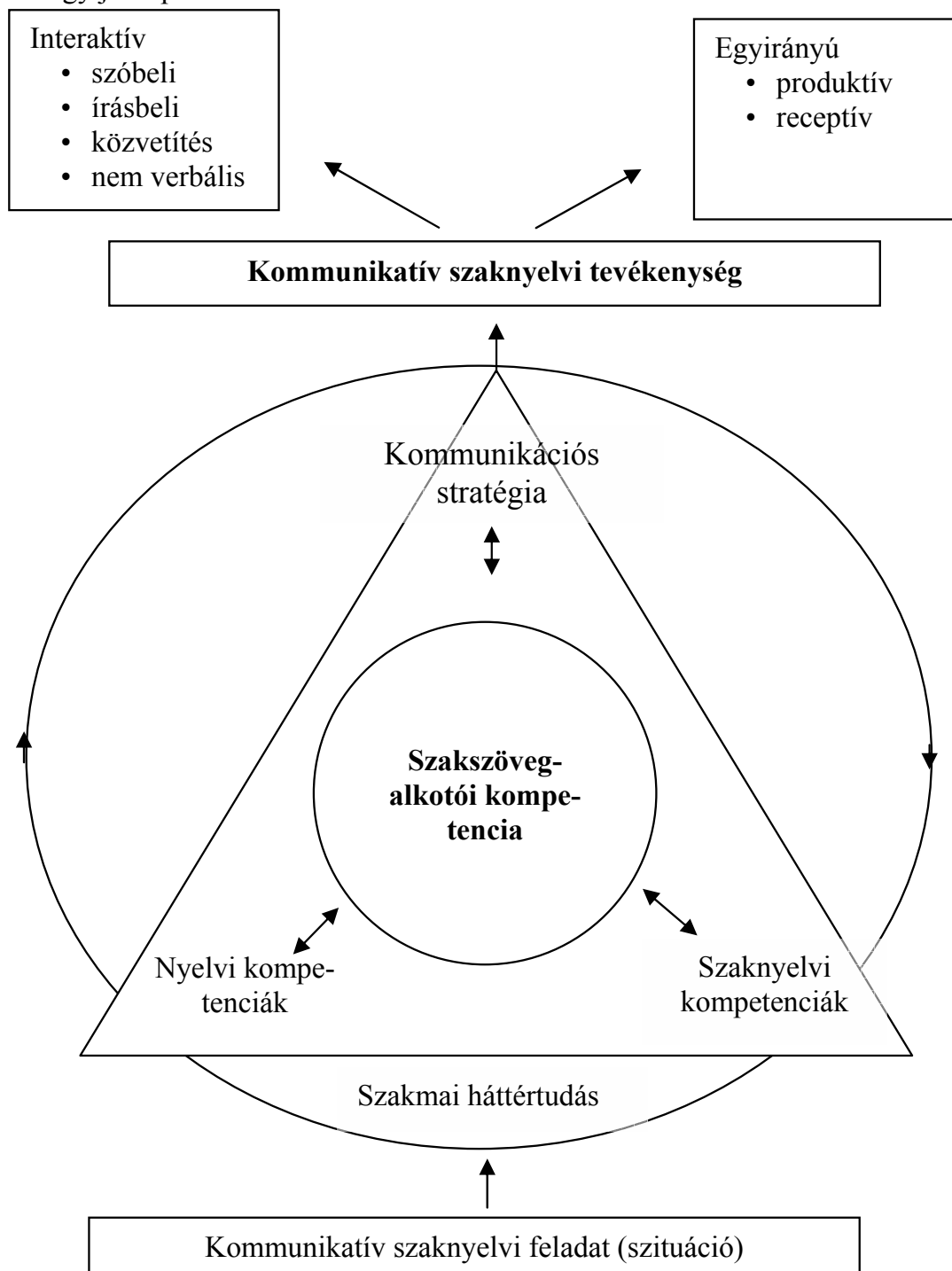
„egy nyelvi objektum sem tartalmaz valamennyi interpretátor számára egyformán 'megmutatózó' jelentést, hanem a jelentések a nyelvi fizikai objektumok és az interpretátorok interakciója eredményeképpen jönnek létre, amely interakcióban a mindenkor interpretátor számára rendelkezésre álló és általa felhasználni szándékozott ismeretek játszik a döntő szerepet.”

Más szavakkal ugyanezt a gondolatot Chanchez Erzsébet (2002) a következőképpen fejezi ki:

„Ha az olvasónak elegendő az előzetes tudása, akkor ezt aktiválja olvasás közben. Ezt az aktivációt kutatási eredmények és gyakorlati tapasztalatok segítik, ha a szövegben a jelentésre vonatkozó előorganizátorok (advance organizers) vannak. Az előorganizátorok kölcsönhatást hoznak létre a már meglévő ismeretrendszer és az új szöveg között. Egy szakmai szöveg esetében a szakmai háttérismeret is értelmezhető az 'előorganizátor' szerves részeként. Az előorganizátornak a megértendő szöveg absztrakciós szintjénél magasabb absztrakciós szinten kell lennie ahhoz, hogy használata eredményes lehessen.”

A modell (Tolnai 2005) középpontjában a szakszöveg-alkotó kompetencia áll, amely szemléletesen mutatja be a többi kompetencia funkcionális és dinamikus kölcsönhatását. Ezzel a modellel összekapcsolhatónak látom a kommunikatív szaknyelvi feladatot (input) és a kommunikatív szaknyelvi performanciát (output). Egy szakmai nyelvvizsga esetében a szakmai háttértudásnak döntő szerepe van, de nem hanyagolhatók el az általános nyelvi kompetenciák és a szaknyelvi kompetenciák sem. Ezt a szoros kapcsolódást, ezen tényezők dinamikus egymásra hatását tükrözi ez a modell.

Véleményem szerint egy ilyen modell, valamint az alapos és folyamatos szükségletelemzés alapján összeállított rendszeti szaknyelvi vizsgarendszer interaktív és egyirányú feladatai jól mérik a vizsgázók szakmai kompetenciáját. Ez a szaknyelvi kompetencia a szakirányú háttértudás és a nyelvi kompetencia stratégiai kompetenciák segítségével megvalósuló interakció eredménye. Talán nem is annyira a szakirányú tudás, hanem alapvető szakmai tájékozottság, gondolkodásmód segíti a vizsgázót egy jobb performancia létrehozásában.



2.ábra: Szaknyelvikompetencia-modell (Tolnai 2005)

3. A rendészeti vizsga írásbeli részén belül az írott szakmai szövegértési feladatok bemutatása

A szükségletelemzésből azt a következtetést vontuk le, hogy a tananyag és a vizsgafeladatok összeállításánál is a két legmagasabb pontszámot elérte – tehát a leggyakrabban használt – készségek, tehát az írás és az olvasás mérése a legfontosabb. A szükségletelemzés értékelésének az eredményéből a valós értékek küszöbérték feletti igényeit figyelembe az internet, a levél, az E-mail, a napi sajtó, a szakirodalom, és a jelentések felhasználása jöhetnek számításba az írott szakmai szövegértés mérése során.

A szakmai nyelvhasználat megnyilvánulása a szakszöveg, amely kommunikatív jelenség. Ennek megfelelően a valóságnak megfelelő környezetben kell vizsgálni. Éppen ennek a legmegfelelőbb környezetnek a megállapítását szolgálta a fent említett szükségletelemzés. Ezért a vizsgafeladatok összeállításakor az írott szakmai szövegértési feladatok megfelelő súllyal szerepelnek. A valós és vélt igényeket felmérve megállapítottuk azokat a legfontosabb területeket, amelyekben az írott szövegértési tevékenységet leginkább mérni lehet.

Kurtán (2003) szerint az írott szövegértési feladatokat régebben a passzív tevékenységek közé sorolták. A modern felfogás szerint ez a tevékenység egy olyan aktív tevékenység, amely során interakciók jönnek létre a szöveg és a szöveget olvasó személy között. A szöveg impulzusokat ad. Már az adott forma alapján is másképpen kezdjük el az olvasását. A modern nyelvi kommunikációs elméletek az írott szöveget olvasó személyt nemcsak a szöveg üzenetének passzív befogadójának tekintik, hanem olyan résztvevőnek, aki háttérismeretei és a szakmai kompetenciája segítségével aktívan dekódolja a szöveg üzenetét. *„A szakmai szöveghasználat különböző interakcióinak szövegei megjelenésükkel 'követelményeket' támasztanak befogadók elé az interpretációhoz, és a befogadók különféle tevékenységeket végeznek a megfelelő interpretáció érdekében. Ezen folyamatok ismeretében válik lehetővé, hogy az oktatáshoz, vagy a vizsgáztatáshoz a szövegek 'impulzusainak' és a szövegbebefogadók tevékenységeinek jól megfelelő feladatokat tervezhessünk, és azokat különféle szempontok szerint színterjesszük”* Kurtán (2003).

A szakirodalomban ezt a tevékenységet több néven emlegetik: olvasásértés, olvasott szöveg értése, olvasás stb. Mi olvasásnak tekintjük a mentális folyamatot magát, és ennek a folyamatnak az eredményét pedig írott szakmaiszöveg-értésnek, melynek során az olvasás produktumához, a megszerezhető információhoz hozzájutunk. Ez az információ annál teljesebb, minél szélesebb szakmai tudással rendelkezünk. A szakmaspecifikus kontextus ismerete alapfeltétele az idegen nyelvű szakmai szövegek megértésének. Ennek hiányában a magas szintű nyelvtudás sem biztosítéka a sikeres szakmai szövegértésnek.

Az elméleti fejtegetéseket alátámasztó egységesített feladatsort állítottunk össze a szelektív, részletes és a globális olvasási készség mérésére. A szintek közötti különbségek a szövegek terjedelmében, az adott téma megközelítési módjában, a tartalmi és nyelvi komplexitásában és a feladatok eltérő nehézségi fokában jelennek meg. Természetesen az írott szövegértési feladatok mellett az olvasási készséget más vizsgafeladatokban is indirekt módon mértük. A vizsga azt méri, hogy képes-e a

vizsgázó változatos nyelvtani szerkezetek és lexikai, egységek felismerésére, kiegészítésére és létrehozására szövegszinten.

A feladatok megszerkesztésénél nagy figyelmet fordítottunk a minőségbiztosításra, hiszen

- az írott szövegértési feladatok kidolgozását is egy többszintű szükséglet-elemzés eredményeire alapoztuk;
- a feladatok terjedelmét egységesítettük;
- a feladatok értékelésénél az objektív értékelési szempontot részesítettük előnyben;
- a feladatok javítását két tanár végzi;
- az értékelés szempontjait gondosan állítottuk össze;
- a feladatokat kétszeri pre-tesztelést követően véglegesítettük.

A feladatok leírásának táblázatos összefoglalása

	Vizsgaszintek		
	B1	B2	C1
A feladat célja	Általános szaknyelvi szövegek információinak szelektív és globális megértése	Általános szaknyelvi szövegek információinak szelektív, globális és részletes megértése	Általános, valamint speciális szakmai szöveg szelektív, globális és részletes megértése
Készségek, részkészségek	A vizsgázó összegyűjti a kívánt információt a szöveg különböző részeiből (szelektív), képes megérteni a lényeges információkat (globális)	A vizsgázó összetett szövegekben megtalálja a lényeges információt (szelektív), megérti az összetettebb vagy elvont témájú szakmai szövegek fő gondolatmenetét (globális), valamint megérti a szaknyelvi kifejezéseket szómagyarázat alapján (részletes)	A vizsgázó megérti az igényesebb, hosszabb szakmai szövegeket, rejtett jelentéstartalmakat (szelektív), képes szakmai cikkek, beszámolók, hírek, szakirodalom főbb tartalmának gyors megértésére (globális), megérti a szövegek egyes, kívánt információit.

XIV. SZAKNYELVOKTATÁS

	Vizsgaszintek		
	B1	B2	C1
A szövegek típusa	Informatív, leíró stílusú szakmai szövegek	Funkcionális, informatív, leíró stílusú szakmai szövegek	Funkcionális, informatív, leíró, elemző jellegű szakmai szövegek
Szövegfajták	Újságcikkek, Internetről letöltött hírek	Újságcikkek, Internetről letöltött rendőrségi hírek	Újságcikkek, Internetről letöltött hírek, rendőrségi jelentések, tudományos, szakmai szövegek
Szöveghosszúság	1. szöveg:180-200 szó 2.szöveg: 200-220 szó	1. szöveg:230-300 szó 2.szöveg: 250-280 szó	1. szöveg:330-350 szó 2.szöveg: 280-300 szó
Feladatok száma	2	3	3
A feladatmegoldásra ajánlott idő	30 perc	40 perc	40 perc
Elérhető pontszám	6+9=15 pont	18+12=30 pont	10+16=26 pont
Az utasítás nyelve	magyar	magyar	magyar
Feladattípusok	1.Összegző mondatok rövid szövegekhez való rendelése (3 szöveg, 2 disztraktor) 2.Célnyelven feltett kérdésekre adott rövid válasz (4 item)	1.Alcímek és bekezdések egymáshoz rendelése(5 item, 2 disztraktor) 2.Szakszavak és kifejezések párosítása megadott definíciókkal a szöveg alapján (8 item) 3. A szövegekben megtalálható fontos információk kiszűrése idegen nyelvű kérdések alapján (egy-két szavas válasz, 6 item)	1.Alcímek és bekezdések egymáshoz rendelése (6 item, 2 disztraktor) 2. Definíciók alapján a szakkifejezések megkeresése a szövegből (8 item) 3. Objektív feleltválasztós teszt – háromválasztós multiple-choice (8 item)

	Vizsgaszintek		
	B1	B2	C1
<i>Az értékelés kritériumai</i>	1. Objektív, diszkrét-pontos 2. Szemi-objektív	1. Objektív diszkrét-pontos 2. Szemi-objektív 3. Objektív diszkrét-pontos	1-2-3. Objektív diszkrét-pontos

Irodalom

- Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bárdos J. 2002. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos J. 2002. *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Chanchez E. 2002. *Szakmai kommunikáció*. Budapest: Püski.
- Korlow, L. V. 2001. *Idea Power for Reading Comprehension*. Oxford: Oxford University Press.
- Kurtán Zs. 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Larsen-Freeman, D: *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Petőfi J. 1990. Diszkusszió. In Petőfi S. J. – Békési J. – Vass L. (szerk.) *Szemiotikai szövegtan*. Szeged: JGYTF Kiadó. 1: 61-73
- Smith, G. and Smith, M. 2000. *Study Skills*. Oxford: Oxford University Press.
- Swales, J. 1990. *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tolnai Zs. 2005. Szükségletelemzés a Rendőrtiszti Főiskola rendvédelmi szakmai nyelvvizsgaközpontjának akkreditációjához. In: Feketéné Silye M. (szerk.) *Porta Lingua 2005: Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*. Debrecen: DE ATC. 333-345.
- Tolnai Zs. 2004. A Rendőrtiszti Főiskolán folyó szaknyelvoktatás múltja, jelene és jövője. In: Feketéné Silye M. (szerk.) *Porta Lingua 2004: Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*. Debrecen: DE ATC. 117-131.
- Tomlinson, B. R. 2001. *Reading Advanced. Oxford Supplementary Skills*. Oxford: Oxford University Press.

Kollokációk a pénzügyi intézetek nyelvhasználatában

Vargáné Kiss Katalin

1. Bevezetés

A szaknyelvoktatási anyagok folyamatosan megkövetelik a szakmai tartalom aktualizálását. A kurzuskönyveken kívül az oktatás során használt autentikus anyagok lehetővé teszik a hallgatók számára az adott tárgykörön belül a szakmai és nyelvi ismereteik bővítését. A nyelvtanulás elmélyülésével a mesterséges és a természetes szövegek arányának változása a természetes szövegek felé tolódik el. Ennek következtében az angol gazdasági szaknyelvoktatásban gyakran kerül sor vállalat-specifikus anyagok használatára.

Dolgozatomban azt mutatom be, hogyan alkalmazhatók a nyelvtanulók szükségleteihez és nyelvi szintjéhez igazodva egy külföldi tulajdonban lévő pénzügyi intézet angol nyelvű éves jelentései. Ennek során kiemelt szerepet kap a szakterülethez kapcsolódó terminológia. A tipikus szövegkörnyezet lehetővé teszi a jelentésárnyalatok tisztázását, az új szavak jelentésének felfedezését, továbbá a szavak szemantikailag meghatározott kombinálhatóságának vizsgálatát. A szókapcsolatok vagy másképpen kollokációk elemzésével nemcsak a pénzügyi szaknyelv sajátosságai tárulnak elénk, hanem az elsajátításukra alkalmazott módszerekkel a tanulók szaknyelvi kompetenciája is eredményesen fejleszthető.

2. A kollokáció fogalma

A konkrét példák elemzése előtt vizsgáljuk meg a **kollokáció** terminus fogalmát!

- a) A kollokáció (lat. collocatio → con-locatio – egymás mellé helyezés) olyan szerkezet, amelynek elemei gyakran szerepelnek együtt. (*Idegen szavak értelmező és etimológiai szótára*)
- b) A kollokáció a szavak olyan szemantikailag meghatározott kombinálhatósága, amely által a szavak különböző aktuális jelentései realizálódnak. (*Nyelvészeti kifejezések szótára*)
- c) Collocation is the way words combine in a language to produce natural-sounding speech and writing. ('A kollokáció a nyelv szavainak olyan kombinációja, amely biztosítja a beszéd és írás természetes hangzását.') (*Oxford Collocations Dictionary*)
- d) Collocation: *Linguistics* the habitual juxtaposition of a particular word with another word or words with a frequency greater than chance. (*Concise Oxford English Dictionary*) ('Nyelvészet. Egy adott szónak és egy másik szónak vagy szavaknak a véletlennél nagyobb gyakorisággal történő szokásszerű egymás mellé helyezése.')

A fenti definíciókat összevetve a kollokációk az alábbi tulajdonságok alapján írhatók le: kombinálhatóság, gyakoriság, szemantikai meghatározottság és természete-

tes hangzás. Kombinálhatóságon a kollokációk különböző szintaktikai szerkezetekben történő előfordulását értem. A szövegekben előforduló szintaktikai szerkezetek vizsgálhatók a gyakoriság alapján is. A szemantikai meghatározottság arra vonatkozik, milyen jelentésű szavak léphetnek egymással kapcsolatba. A természetes hangzás pedig arra utal, hogy a szakmai nyelvhasználatban a beszédfolyamatosságot hogyan segíti elő a kollokációk tudatos használata.

Felvetődik azonban a kérdés, hogy kollokációknak tekinthetjük-e a szabad szókapcsolatokat, hiszen esetükben is teljesülnek a fent említett feltételek. Az *Oxford Collocations Dictionary* a teljesen szabad szókapcsolatokat, pl. *see a man/ a car/ a book* nem tekinti kollokációnak. Az *English Collocations in Use* című könyv (McCarthy and O'Dell 2005) a szabad szókapcsolatokat is kollokációnak tekinti, de mivel ezek használata nem jelent problémát a nyelvtanulók számára, ezért a hangsúlyt azokra a szókapcsolatokra helyezi, amelyek kombinációja a gyakori előfordulás ellenére a tanulók számára nem teljesen nyilvánvaló. Következésképpen a szabad szókapcsolatok kollokációkhoz történő besorolása nem egyértelmű. A másik probléma az idiómák értelmezése. Az idiómák a fenti kritériumok közül nem felelnek meg a szemantikai meghatározottság feltételének, mivel az idiómák jelentése nem vezethető le az alkotórészek jelentéséből. Ennek következtében sem az *Oxford Collocations Dictionary*, sem az *English Collocations in Use* nem tárgyalja őket.

A szavak kombinálhatósága szerint Hill (2000: 63) alapján a kollokációkat a következőképpen tipologizálhatjuk: **gyenge** (weak), **közepesen erős** (medium strength), és **erős** (strong) és **egyedülálló** (unique), amelyek közül a kommunikatív kompetencia kialakításában különösen a közepesen erős kollokációk játszanak szerepet.

3. A kollokációk szerkezete

A kollokációk szerkezetét a szavak szintaktikai kombinálhatóságának alapján vizsgálom, azaz, milyen szófajú szavak előfordulása várható együtt. Az elemzést a *HVB Bank Hungary 2002 Éves jelentésének* angol nyelvű *Management beszámolója* alapján végeztem. A banktól származó autentikus anyag kiváló lehetőséget teremt a szakmai nyelvhasználatot jellemző szókapcsolatok elemzésére és bemutatására, mivel a szövegben található kollokációk erősebben tükrözik a szakmai nyelvhasználatot, mint az önálló szavak.

A szövegelemzés során az alábbi kollokációs szerkezetekre találtam példákat:

- **Ige + főnév:** achieve liquidity, centralise the finances, deserve attention, develop operations, develop systems, display a growth, ensure operations, facilitate development, harmonise product ranges, inspire foreign investments, launch operations, maintain financial stability, maintain positions, maintain the market share, maintain the volume, place funds, raise the base rate, require effort, stimulate demand...
- **Ige + melléknév:** become competitive, become evident, make shy, remain dynamic, remain excellent, remain strong ...

- **Ige + elöljárószó:** aim at, bring about [a decrease], compensate for, contribute to, divide into, focus on [the security], lag behind [the performance], lead to [a record], react to [unfavourable development], shift towards, succeed in...
- **Ige + határozószó:** contribute positively, demonstrate best...
- **Melléknév + főnév:** advanced sales channels, audited statement, budgetary control, budgetary deficit, commercial bank, corporate financing, corporate sector, current clients, domestic consumption, domestic producer, driving force, dynamic growth, economic environment, economic policy, excellent position, external market, extraordinary dynamics, financial balances, financial risks, financial stability, fiscal discipline, full convertibility, increased household consumption, industrial price, international recession, monetary authority, net fee income, particular focus, postponed investments, potential clients, professional development, real interest, retail division, retails deposits, short-term loans, significant strengthening, state-subsidised financial schemes, structural change, substantial growth, unfavourable developments ...
- **Főnév + főnév:** balance sheet total, banking expansion, banking income, base rate, business policy, business risk, business year, capital market, commission income, construction industry, consumer goods, cost management, exchange rate, exchange transaction, export market, fee income, government securities, household consumptions, housing loan, interest deal, interest rate, lending rate, lending segment, loan expansion, loss statement, market expansion, money market transaction, mortgage loan, placements, price index, product range, profit statement, service quality, share transfer agreement, state sector...
- **Főnév + elöljárószó/elöljárószó + főnév:** change in [government], demand for [loans], due to changes, gap between ..., news about [the dollar], oversupply in [the real estate market], return on [equity ratio], throughout the entire banking system ...
- **Elöljárószó + főnév + elöljárószó:** as a result of, in addition to, in contrast with, in relation to, in respect of, in response to, in terms of, in the light of...
- **Melléknév + elöljárószó:** parallel to, prior to the elections, similar to the past...
- **Határozószó + melléknév:** increasingly evident, increasingly competitive...

A fenti példák alapján a melléknév + főnév kollokációs szerkezetek fordultak elő a leggyakrabban, őket követik a főnév + főnév összetételek, majd az ige + főnév, ige + elöljárószó, főnév + elöljárószó / elöljárószó + főnév, elöljárószó + főnév + elöljárószó szerkezetek, végül az ige + melléknév, elöljárószó + melléknév, ige + határozószó, és a határozószó + melléknév szerkezetek zárják a sort. A külön írt főnév + főnév szerkezet esetében nem lehet mindig egyértelműen eldönteni, hogy kollokációról vagy összetett szóról van-e szó, mivel az összetett szó jelentése ugyanúgy levezethető alkotórészei jelentéséből, mint a kollokációknál. A fenti főnév + főnév összetételek a banki tevékenységhez kapcsolódó fogalmakat jelölik, ezért ezek egyúttal a pénzintézet működésével kapcsolatos szakszókincs terminusai is.

A melléknév + főnév szerkezetű kollokációk esetében már különbséget kell tennünk a kollokációk mint terminusok, pl. *current account*, *monetary authority*, valamint a kollokációk mint jelzős szerkezetek, pl. *substantial growth*, *particular focus* között. Az előbbiek esetben a kollokációk a szakszókincset alkotják, az utóbbiak esetében pedig a főnév előtt választékos stílusra utaló minőségjelző szerepét töltik be.

Az ige + főnév szerkezetek a jelenségek leírásra, bemutatására használatos kollokációkat tartalmazzák, amelyekben a főnév a mondat tárgyának felel meg, pl. *raise funds*, míg az ige + melléknév szókapcsolatok, pl. *become competitive*, *remain dynamic* állapotváltozást jelölnek. Az ige + elöljárószó szerkezetben az elöljárószó kötelező elemként fordul elő az igével. Az főnév + elöljárószó, ill. elöljárószó + főnév szerkezet legtöbbször terminussal együtt fordul elő, pl. *demand for loans*, *throughout the entire banking system*. Az elöljárószó + főnév + elöljárószó szerkezet a szöveg szerkezetének koherenciáját biztosító kollokációkat jelöl, pl. *in terms of*, *as a result of*.

4. Kollokációk tanítása a szaknyelvi órán

A **lexikális megközelítésen** (lexical approach) alapuló nyelvoktatás az 1990-es években terjedt el. A módszer célja a nyelvtanulók beszédfolyamatosságának fejlesztése a szókincs alapján, mely nem csak önálló szavakat, hanem ún. **szókapcsolatokat** (*word partnerships*), **szókombinációkat** (*word combinations*) is magában foglal. A lexikai megközelítés szerint '*language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar*' ('A nyelv grammatikalizált lexika, nem lexikalizált nyelvtan.') (Lewis 1993). A fenti módszer különös figyelmet szentel a kollokációknak és egyéb kifejezéseknek, így több szóból álló kifejezések (*chunks*, *gambits*, *lexical phrases*) együttes tanítását célozza meg.

Mivel a kollokációk a beszéd folyamatosságának legfőbb építőkövei (Bárdos 2000: 83), ezért ún. **előrecsomagolt építőelemként** (*pre-packaged building blocks*) taníthatjuk őket a leghatékonyabban (Nattinger 1995: 75). A tágabb értelemben vett kollokációs kompetencia mind a nyelvi, mind a szociolingvisztikai, mind a stratégiai, sőt a szövegteremtő kompetenciának is központi kategóriája, így a kommunikatív kompetencia kifejezésének is egyik előfeltétele.

A kollokációk tanítása azért is kiemelt jelentőségű kell hogy legyen, mert még a jó nyelvtudással rendelkező tanulók is hajlamosak arra, hogy egy szó jelentését önállóan, nem pedig a szövegkörnyezetben vizsgálják. Mindez nemcsak a szótárazás során jelenthet gondot, hanem a szövegek tömörítése során is. A kollokációk ismerete nélkül a forrásnyelvi szöveg (magyar) célnyelven (angol) történő összefoglalása helytelen nyelvhasználathoz vezethet, pl. *vállalati üzletág* – *corporate banking division* és nem *corporate banking branch*, mint ahogyan esetleg szótár segítségével fordítanánk. A fentieket figyelembe véve a szaknyelvoktatást olyan feladatokra kell alapozni, amelyek a nyelvtanulóknál **lexikai láncok** (*lexical chains*) kialakulását eredményezik. Ilyen lehet például a szakszövegek intenzív olvasása, ahol a szöveg mély analízisével az adott szaknyelvre jellemző szókapcsolatokat elemezni tudjuk. Párhuzamos szövegek használata lehetőséget teremt a kontrasztív elemzésre is, melynek során a szavak helyett, egységeket (*chunks*) célszerű összevetni. Az olvasott szöveg szóbeli összefoglalása, valamint írásban való tömörítése aktívan tartja a

tanult kifejezéseket. Ugyancsak hasznos feladat lehet ismert témáról szóló szakszövegből a kollokációk kigyűjtése és mondatba foglalása. A bankok tevékenységének ismeretében néhány példa az *Éves beszámoló Vállalti üzletág* c. fejezetéből a kollokációk előfordulására: *achieve a market share, state-subsidised loans, loan assessment system, increased liquidity, investment facilities, tailored products, continuously expanding, range of products*.

Ezen kívül a szakszöveghez kapcsolódóan kiválaszthatunk egy gyakran előforduló terminust, pl. *loan*, amellyel kapcsolatban a tanulóknak a lehetséges előfordulásokat kell megkeresni egynyelvű szótárban. A *Longman Business English Dictionary* és az *Oxford Collocations Dictionary* alapján a *loan* terminus az alábbi szerkezetekkel fordul elő.

- melléknevek: large, massive, long-term, short-term, interest-free, low-interest, secured, unsecured, non-performing, performing, personal;
- igék: apply for, ask for, request, arrange, get, take, raise, take out, give sb, grant sb, make, receive, pay off, repay, secure, underwrite;
- főnevek (loan + fn.): application, agreement, arrangement, deal, charges, interest, rate, repayment, commitments, facility, service, period, shark, market;
- főnevek(fn. + loan): bank loan, bridge loan, commercial loan, consumer loan, real estate, property,;
- elöljárószó: on loan, loan from.

Ellenőrzésképpen az elsajátított kollokációkat párosítással, behelyettesítéssel kérhetjük számon.

5. Összegzés

Az autentikus anyagok használata a szaknyelvoktatásban kiváló alkalmat teremt a nyelvtanulók szakszókincsének bővítésére, a szakmai nyelvhasználat elsajátítására, valamint a tartalomalapú oktatásra. A lexikai módszerrel történő szakszöveg feldolgozás szócsoporthoz elsajátítását teszi lehetővé, és ezáltal javítja a tanulók kommunikációs készségét. A kollokációs szerkezetek felismerése és tudatos alkalmazása lehetővé teszi a megfelelő regiszter alkalmazását, a nyelvi interferenciából fakadó hibák kiküszöbölését, így alkalmat teremt a magas szintű szaknyelvi kommunikáció elsajátítására

Irodalom

- Bárdos J. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Crowther, J. (et al.) 2004. *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Hill, J. 2000. Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. In: Lewis, M. (ed.) 47-70.
- Lewis, M. (ed.) 2000. *Teaching Collocation*. Hove, England: Language Teaching Publications.

- Lewis, M. 1993. *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- McCarthy, M. and O'Dell, F. 2005. *English Collocations in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nattinger, J. 1995. Some current trends in vocabulary teaching. In: Carter, R. & McCarthy, M. (eds.) *Vocabulary and Language Teaching. Applied Linguistics and Language Study*. London and New York: Longman.
- Nyelvészeti kifejezések szótára. <http://dali.lib.jgytf.u-szeged.hu/nemet/termabc.ph>
- Soanes, C. and Stevenson, A. 2004. *Concise Oxford English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Tótfalusi I. 2005. *Idegen szavak értelmező és etimológiai szótára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Források

- Crowther, J. (et al.) 2004. *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Gadsby, A. (ed. dir.) 2003. *Longman Business English Dictionary*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- HVB Bank Hungary: *Éves jelentés/Annual Report 2002*

XV. Nyelvhasználat az elektronikus és a nyomtatott médiában, informatika és nyelvtanítás

Metaforizálás az informatikai szaknyelvben

Bódi Zoltán

1. Informatikai szaknyelv – szaknyelvi szleng

Aki először kerül érintkezésbe a számítástechnikával, az internettel, vagy az, aki csak érdeklődik iránta, rögtön szembesül a ténnyel: ennek a szakterületnek sajátos szaknyelve van. Az informatikai szaknyelv az amerikai angolon alapul, és az iparág gyors fejlődésével párhuzamosan a szaknyelv is egyre újabb elemekkel gazdagodik. Az anyanyelvek – így a magyar is – a technika befogadásával az idegen eredetű terminológiát is átveszik. Ha jobban megismerkedünk ezzel a szaknyelvvvel, akkor rögtön észrevehetjük, hogy ez eredetét tekintve játékos, szemléletes, metaforikus, szaknyelvi szleng alapú szóincs.

A mai világ domináns, innovatív területe az informatika, ez határozza meg az ipar, a gazdaság és ezen keresztül a kultúra alapjait. Ez olyan globális hatás, amely nem csak a magyar kultúrára és nyelvre érvényes. Minden okunk megvan azt feltételezni, hogy ezt a hatást – a korábbi évszázadok hasonló kulturális hatásainak megfelelően – befogadjuk, beillesztjük a magyar nyelvbe.

A számítástechnika szaknyelve az iparág globális jellege, a gazdasági tényezők, illetve a fejlesztői bázis miatt angol, pontosabban amerikai angol alapú. Azzal, hogy az informatika behatolt a hétköznapjainkba, a számítástechnikai szaknyelv is behatolt a köznapi nyelvhasználatba. Emiatt a sajátos helyzet miatt az informatikai szaknyelv kilépett a szakértők, az informatikusok viszonylag szűk használati köréből, hiszen ezeket az eszközöket nem csak ők használják. Ráadásul a számítástechnikai eszközök java része a kommunikáció, a kapcsolattartás, az információátadás célját szolgálja. Az informatika meghatározza a mai világ kommunikációját, így meghatározza a kommunikáció legfőbb eszközét, a nyelvet is.

Ha áttekintjük az amerikai angol eredetű informatikai szaknyelvet, akkor rájövünk, hogy a magyar szaknyelvi szokásoktól részben eltérő, új megoldásokat alkalmaz. Először is érdemes a számítástechnika szaknyelvi szemléletét megfigyelni: könnyed, kreatív, néhol játékos és rendkívül gazdaságos nyelvi megoldásokkal találkozunk. Ezeket a kifejezéseket elemezve szinte látjuk magunk előtt az 1950-es, 60-as, 70-es évek fiatal, pulóveres mérnökcsoportját, amely a kisipari módszereket kinőve egyre komolyabb iparágat teremtett meg, ám a fiatalos, kreatív, laza nyelvi szemléletmódot nem cserélte öltönyös-nyakkendőös szaknyelvre. Az informatikai szaknyelv eredeti laza szemlélete és nyelvi viselkedésmódja voltaképpen a szleng alapvető jellemzője: a köznyelvitől részben eltérő szóalkotási módokat, képi jelentésmódosításokat alkalmaznak, ezzel is felmutatva a játékos, kreatív, innovatív, a hagyományostól eltérő nyelvi, csoportos viselkedési módot (Crystal 1997; Partridge 1933). Részletesen olvashatunk az informatikai szaknyelv egyik fő nyelvhasználati területéről, az internetes szlengről Rónaky Edit és mások munkáiban is: az internet szlengje a mai társadalom egyre szélesebb rétegeire jellemző, használói legfőképpen csoportidentitásukat, összetartozásukat fejezik ki; az egymáshoz tartozást, az egymással vállalt szolidaritást jelzik és tartják fenn. Ez a szleng, „akárcsak a divat, egy-

szere fejez ki egyediséget és a csoportnormáknak megfelelés hajlandóságát is” (Rónaky–Muráth 2002: 168). Első hallásra érdekesnek tűnhet, hogy az informatikai szaknyelv jelentős része szaknyelvi szlengre vezethető vissza.

Ezúttal az informatikai szaknyelvnek a szlengből, a játékosságból, a szemléletes kifejezőmódból eredő elemével, a metaforizálással foglalkozom bővebben. A metaforák a hagyományos elméletek szerint egymástól elszigetelt nyelvi kifejezésekből állnak, és nem hoznak létre új jelentéseket. Ráadásul a köznapi nyelvben használatos képi kifejezések már holt metaforák, amelyek egykori igazi metaforákból konvencionalizálódtak, ám ma már nem számítanak metaforáknak (Kövecses 1998: 51). Én a kognitív metaforaelmélet alapján értelmezem a fogalmat, miszerint a metafora két fogalmi tartomány megfeleltetése (Kövecses 1998: 54). Az informatikai szaknyelvnek is megvannak azok a fogalmi tartományai, amelyek segítségével absztrakt és konkrét jelenségeket megneveznek, hisz a kognitív metaforaelmélet szerint a metaforák a tudományt is áthatják (Kövecses 1998: 63). A fogalmi metaforák ráadásul fogalmi rendszerekbe is kapcsolódnak, így lehetőséget nyújtanak arra, hogy az egy jelentéskörbe tartozó kifejezések koherens képi struktúrában jelenjenek meg. A kognitív metaforaelmélet szerint a forráskifejezés és a célkifejezés között csak azok a jelentéselemek kapcsolódnak össze, amelyek nem ellentétesek a célkifejezés sematikus struktúrájával (Kövecses 1998: 64). Az informatikai szaknyelv nagyobb fogalmi metaforarendszereit tekintem át, és kiderül, hogy bizonyos kifejezőcsoportok koherens képi világot alkotnak (pl. informatikai veszélyforrás – biológiai kórokozó), és kifejezetten jellemző, hogy úgy születnek új informatikai szakkifejezések, hogy már meglévő szavak jelentése képi, metaforikus úton módosul, bővül.

2. Néhány jellegzetes informatikai fogalmi metaforakör

Az alábbiakban rövid válogatást közlök azokból a főbb metaforacsoportokból, amelyekből koherens rendszer épül fel a számítástechnikában. A fogalomköröket a céltartomány – forrástartomány sorrendben közlöm, az elemek bemutatásakor általában az eredeti, angol nyelvű szakkifejezésből indulok ki. Ennek az az oka, hogy az informatikai terminológia eredeti forrása az angol nyelv. Természetesen hangsúlyt fektetek a magyarított metaforikus elemek bemutatására is. A kiinduló angol nyelvű alak mellett zárójelben szerepel a szakkifejezés eredeti jelentése, hogy láthassuk, mi a forrás- és céltartomány megfeleltetésének közös eleme. Kötőjel után közlöm a magyarított alakot, ha van. Így látható, hogy a magyarítás során sikerült-e megőrizni az eredeti metaforikus fogalomköri kapcsolatot.

Az informatika alapmetaforája a *kibernetika*, angolul a *cyber-* előtagú kifejezések csoportja. Ez az informatikai szaknyelv legnagyobb kulturális háttérrel rendelkező képi kifejezése, már Platón *Gorgias* című retorikai dialógusában is szerepelt a hajókormányos jelölésére, majd Norbert Wiener, a Massachusetts Institute of Technology (MIT) professzora vezette be 1948-ban a tudományos életbe a *cybernetics* azaz *kibernetika* kifejezést, végül William Gibson sci-fi író (a *Neuromance* – magyarul Neurománc c. sci-fi alapregény szerzője) tette igazán népszerűvé az 1980-as években a *cyberspace* ’kibertér’ és *cyberpunk* kifejezéssel a *cyber-* előtagot. Ez vezeti be az internet gondolatvilágába a hajózás fogalomkörét (Bódi 2005: 230).

internet – hajózás, halászat

internet ('nemzetközi háló')

World Wide Web ('világméretű háló') – világháló

lehalászik (adatot) *a hálóról* (internetről)

phishing ('horgászat') – A sajátos írásmódú (a kezdő *ph*- helyett általában *f*-szokott állni) angol szó egy közkeletű internetes csalási formát jelöl, magyarul *adathalászat* formában szokták használni.

csatlakozik, kapcsolódik a háléhoz – internetezik

surfing ('szörfözik') - internetezik

szöveg – élőlény

orphan ('árva'), *widow* ('özvegy') – *árvasor, fattyúsor* A nyomdatechnika szaknyelvéből a szövegszerkesztőknek köszönhetően már ismerős a kifejezés páros. Olyan tördelési hibának számító jelenséget jelölnek, amelyben a bekezdés utolsó sora átnyúlik a következő lap tetejére (*árvasor*), vagy a bekezdés első sora visszanyúlik az előző oldal utolsó sorába (*fattyúsor*). Mindkét sor olyan tehát, amely nem teljes, egy nagyobb szövegtömb része, és a lap utolsó vagy első sorában van. Az *árva* és az *özvegy* (magyarítva: *fattyú*) a forrásfogalom, és a célfogalmakkal csak egy jelentésmozzanat közös: a nagyobb egységtől (család – szöveg) való elszakadás.

running head, running foot ('futófej', 'futóláb') – *élőfej, élőláb* A lap felső szélén lévő egy vagy több sornyi szöveg az *élőfej* (angol eredetije *running head*), rendszerint olyan elemeket tartalmaz, mint a lapszám, a fejezet címe, dátum. Az *élőláb* (*running foot*) ugyanaz, mint az *élőfej*, csak a lapok alsó szélén jelenik meg. A magyarított változat szókimondóbban alapoz az *élőlény* – *szöveg* fogalmi körre.

számítógép – épület

cabinet ('számítógépgépház') - ház

cache ('spájz', 'kamra')

cookie ('süti') – netsüti

gate ('kapu') – kapu

interface: A szóösszetétel elemeinek a jelentése érdekes: *inter*- 'közötti', 'közbeni', 'köztes', 'kölcsonös', a *face* (angol): 'arc', 'homlokzat', 'felszín'. Összegezve tehát: 'felületek, felszínek közötti, azokat összekapcsoló', a számítástechnikában magyarul *felület, csatlakozó, illesztő, csatoló* formákat használunk az angol *interface* helyett.

console ('konzol') - konzol: Leginkább a játékgépek megnevezésére használják, de általánosabban a számítógép egységei közötti kommunikációt elősegítő egység (például a *terminál*) a *konzol*.

log in/out ('belépési/kilépési napló') – *fölmegy, belép* az internetre, internetezik

mail box ('postaláda') – postafiók: Az elektronikus levelezésben használatos *postafiók* vagy *mail box*, voltaképpen egy tárterület a szervergép háttértárrolóján, és nincs hagyományos postaláda, a két fogalomkör közös eleme a beérkező levelek elkülönítésére szolgáló terület.

mouse ('egér')

periféria

port ('kapu', 'kikötő') – kapu, csatolósín, foglalat

trash, recycle bin – lomtár, kuka

window ('ablak') – ablak

adat – tárgy, részelem

directory - ('címjegyzék') – könyvtár

drag and drop – húzd és ejtsd

file ('akta', 'iratgyűjtő') - állomány

folder ('irattartó', 'dosszié') – mappa

grab ('megragad', 'megmarkol', 'megfog', 'megkaparint', 'digitális adatrögzítés előkészítése CD-ről merevlemezre')

link ('láncszem', 'kapcsolat', 'kapocs', 'összekötő tag') – élőkapocs, kapocs, ugrópont

menu – menü

packet – adatcsomag

save – ment

megfogható gépelem – kemény <=> absztrakt programelem – puha

hardware <=> *software*: A közkeletű *hard* – *soft*, magyarul *kemény* – *könnyű* vagy *puha* metaforapáros továbbvitele. Általános metaforapáros, hiszen sok témakörben használatos, pl. *keménydrog* – *könnyűdrog*, *keményrock* – *könnyűzene*.

részegység, alkotóelem – ware, 'eszköz', 'cucc'

adware (*ad*:- *advertisement* 'hirdetés') – hirdetőprogram

brainware (*brain*- 'agy') – emberi erőforrás

firmware (*firm*- 'szilárd', 'megbízható', 'csak olvasható memóriában (ROM) vagy a frissíthető flash memóriában tárolt program')

hardware

malware ('hiba', 'zavar', 'rossz') – hibaprogram

software

spyware (*spy*- 'kém') – kémprogram

hiba, veszélyforrás – kórokozó, betegséget okozó mikroorganizmus

bug ('poloska', 'bogár') – programhiba, programozási hiba: Érdekes ellentmondás, hogy a fogalmi metaforarendszerbe nem illik bele a *bug* kijavításának módja, hisz ezt nem **poloskairtásnak* nevezik, hanem *patchnek* ('folt'). A *bug* javítása tehát a lyukas zsák megfoltozásának fogalomkörébe tartozik.

worm ('féreg') – féreg

inoculation ('oltás') – immunizálás

quarantine – karantén

virus – vírus

hiba, veszélyforrás – támadás, betörés

Ez a fogalmi metaforakör a számítógép – ház, épület képi struktúra része.

alert ('riasztás', 'készenlét') – riasztás

backdoor ('hátsó kapu'): Az internetre kötött számítógép nem védett, internetes csatlakozó felülete.

behatolás

betörés

cracker ('betörő')

DMZ: demilitarized zone ('demilitarizált övezet')

filter – szűrő

firewall – tűzfal

hacker ('csákányozó', 'csákányos')

hijacker ('repülőgép-eltérítő')

támadás

trójai faló, trójai program: Igen érdekes metafora, amelynek a forrástartománya a görög mitológiáig nyúlik vissza. Ez is mutatja, hogy a fogalmi metaforacsoportoknak vannak univerzális elemei (Kövecses 1998: 68).

3. Honosítás

Az informatikai szaknyelv tömeges angol szakkifejezés-készletének nagy része a technológiával együtt a köznyelv részévé vált. Így a honosítás, vagyis az anyanyelvbe, hazai kultúrkörnyezetbe való beillesztés fontos folyamat. Az informatikai szaknyelv honosítása nemcsak nyelvi, kulturális, hanem gazdasági kérdés is, ezért a nyelvhasználók ösztönös tevékenysége mellett különböző központokban tudatosan is zajlik a folyamat. Ezúttal is fontos kimondani, hogy az erőszakos magyarítás nem vezethet eredményre, ezt a folyamatot az érintettek közös érdeke irányítja. Eközben a nyelvi, kulturális kérdések mellett célszerű odafigyelni arra is, hogy az eredeti szakkifejezés-készlet fogalmi metaforacsoportjait következetes módon ültessük át.

Irodalom

- Bódi Z. 2005. Infoszótár. In: Szilágyi Árpád (szerk.) *Modemkori hőstörténet. Egy rádióműsor és a digitális kultúra 101 éve*. Budapest: Magyar Rádió. 227–285.
- Crystal, D. 1997. *The Cambridge Encyclopaedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses Z. 1998. A metafora a kognitív nyelvészetben. In: Pléh Cs., Győri M. (szerk.) 1998. *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest: Pólya Kiadó. 50–82.
- Partridge, E. 1933. *Slang Today and Yesterday. A History and a Study*. London: Routledge.
- Rónaky E. – Muráth P. 2002. A szleng NETovábbja. In: Balázs G. (szerk.) *Informatikai technológia és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma, Trezor Kiadó. 155–177.

The Web of English Grammar

Borbás Tibor – Simon Péter

1. Introduction: Computers and Grammar Teaching

The use of computers in teaching has been one of the focuses of research since the second half of the 20th century. Language teaching seems to have reacted to the appearance of the new medium with a certain delay and has only recently started to exploit its possibilities. This could partly be due to the nature of the subject itself; language, as a means of communication between people, presupposes human-based teaching. This could be true for certain areas of language teaching, for example for teaching speaking, in which computers are not yet able to mimic conversation partners. There are, however, other areas which are more suitable for independent study, and these could profit from computer-based instruction.

One such area is grammar. Referring to a study carried out among first year students at the University of Brighton, Broady reports that according to 61% of the students, grammar can be learnt without the teacher (McBride and Seago 1997). According to another experiment, students involved in computer-aided grammar-teaching “rated their experience of learning grammar more positively than the human-taught group” (McEnery et al. 1997:14). Therefore, it seems obvious that if there is any place for computers in language teaching, grammar is definitely such a field.

Beside its suitability for independent or computer-aided study, there is also a renewed interest in grammar in language teaching. As a side effect of the overemphasis of the communicative approach, both language teachers and students are experiencing a loss of accuracy and expressing a growing need for grammar (McBride and Seago 1997). This, of course, should not mean a return to the traditional ways of the grammar-translation method but rather the implementation of grammar in a new context.

In addition to the points above, we argue that the teaching of grammar can benefit from computer technology, due to the inherent analogy between human thinking, grammar systems and hypertext. In this article we examine this analogy with reference to a CALL material in advanced English grammar for university students, being developed at the English Department of Juhász Gyula Teacher Training Faculty at the University of Szeged.

2. Memory: the importance of categorization

Studies on how memory works have shown the significance of organizing and understanding during encoding and recalling. Organized encoding and the categorization of information help recalling and long lists of unconnected elements (numbers, letters, words etc.) can more easily be learned if one finds (even if ad hoc) links between them (Jenkins and Russell 1952, Deese 1959) as they become parts of bigger chunks, therefore, the number of elements to be remembered is smaller. It is

easier to remember four three-digit numbers than six two-digit ones. This is true in the case of both short- and long-term storing.

In the case of long term storing, however, meaning-based encoding, i.e. categorization has an even more important role. This can be done by the learner subjectively, but it can be made easier if the material itself has been structured in advance. Yet, we need to emphasize the importance of elaboration. Craik and Lockhart (1972) put forward the idea that what we recall is not the elements themselves but rather some kind of a trace of the processing. This means that a deeper and more elaborative processing results in better recall. Reorganizing an expanding material as the newer and newer elements come up also involves the repetition of the already existing data.

Of course, there are many ways of organizing, and these can be done simultaneously. Approaching the same material from different directions, that is, working out different ways of categorization while processing, results in finding alternative paths of remembering. Finding more and more connections between components of a material actually means deeper understanding. When compiling a teaching material, considering these characteristics of learning, memory and cognition, it seems reasonable to organize the material in such a way that first, it uses bigger chunks or schemas, thus reducing the material to be learned, and second, it highlights connections and analogies, thus offering cognitive maps for the learner.

3. Grammar: towards a holistic approach

Usually when grammatical structures are taught, the presentation of the material follows a linear structure, which can be realized in a didactic spiral (McBride and Seago 1997) or in a more or less detailed elaboration of the different grammatical points. In the didactic spiral, which is typical of course book series (especially ones that focus less on forms), the same material comes up again at higher and higher levels, gradually introducing the learner to more and subtler aspects of the material in question. In the other case, which is more characteristic of the traditional grammar translation method, the specific grammar structures are discussed one after the other in great detail with no or very few cross-references.

What both strategies lack is an emphasis on the interrelatedness of seemingly different structures. Such an emphasis could point out analogies between items otherwise discussed separately, and in this way the understanding of one structure would enhance the understanding of the other.

Taking English grammar, for example, continuous tenses, passive voice and the use of adjectives are naturally taught separately, with no reference to each other. In this way the learner will think of these as completely different items:

Past Continuous	Passive Voice	Adjectives
<i>The girl was sleeping.</i>	<i>My car was stolen.</i>	<i>The boy was hungry.</i>

There is, however, another way of looking at these examples. What is common in them is the way the forms *sleeping*, *stolen* and *hungry* are used. In all three sentences above these words have an attributive function:

<i>The girl was</i>	<i>sleeping.</i>
<i>My car was</i>	<i>stolen.</i>
<i>The boy was</i>	<i>hungry.</i>

Considering that these three different items are used in a similar way in the sentences above, the learner may assume that if one of them can be used in a different structure, so can the other two:

<i>a sleeping</i>	<i>girl</i>
<i>a stolen</i>	<i>car</i>
<i>a hungry</i>	<i>boy</i>

We should bear in mind that this analogy may be inaccurate or superficial in linguistic terms, as the use of these three forms (the present participle, the past participle and the adjective) is not identical in every case (for example we say *a very hungry boy*, but **a very stolen car* or **the most sleeping girl* are not possible); however, restructuring the material in this way, namely showing the similarities in the use of these forms, thus creating *one* bigger chunk of information, makes understanding and remembering easier. And when the goal is to provide a teaching, and not a concise prescriptive or descriptive grammar, this sacrifice seems to be acceptable.

The question is whether it is possible to create a teaching package in which grammar is viewed and presented not as a collection of isolated instances of language, but rather as an organic whole with cross-references between related items. In the case of a book, following cross-references may be tedious, as the pages actually have to be turned back and forth continuously. Hypertext seems to be a much more suitable medium for this purpose.

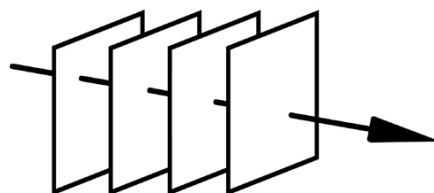
4. The suitable medium: hypertext

In 1980 Tim Berners-Lee, the creator of the World Wide Web, not being very good at connections such as names and places, wrote some software as a “memory substitute” to help him keep track of such related items. The software allowed him to fill a document with words which, when clicked, would lead to other documents for more detail (Wright 1997). His method of organizing and finding information has grown into the World Wide Web, which may be considered as important a development as the invention of the printing press.

Hypertext has two main characteristic features. First, different or even distant items are linked together because there is a meaningful connection between them. This connection is based on association. Hypertext, therefore, allows quick and easy navigation between pieces of information that are related to each other. Second, hypertext is suitable for organizing and categorizing information, or we may say chunking. As we start from a relatively simple surface structure and go deeper following the links, we enter a more complex web of related information, in which the related items are grouped into chunks under an appropriate hypercategory. This feature of hypertext can be seen in web page menus or the directory systems on com-

puters, and in fact the World Wide Web itself can be considered as such an organized whole.

Obviously, the same amount of information can be categorized in many different ways. I could, for instance, organize the documents on my computer by date, in which case I would have folders called *2002*, *2003*, *2004* etc., and within each of these there would be separate folders for every month, week or day containing the files created in that period of time. Given this organization, however, I would also have cross-references between certain files in different folders at different directory depths, which would be linked to each other by a different connection: *song lyrics*, *papers*, *recipes* etc. These cross-references would then mark out several different axes, which can be visualized as needles poking through some sheets of paper. I could, of course, also organize my files under these new hypercategories, which would then result in other kinds of cross-references.



No matter which categorization is realized in a certain presentation of information, the advantage of hypertext is that it always leaves room for cross-referencing, which implies another kind of organization. Besides the linear presentation of data, or parallel to it, then, there is also a non-linear, hypertextual one, and these two working together help the user develop a kind of cognitive map, where the different possible paths connecting the elements all merge into one complex web of interrelated items.

Considering the analogy between the optimal data organization during encoding, the interrelatedness of grammatical structures and the nature of hypertext, the idea of producing a web-based teaching grammar material seems logical.

5. *Grammar Cracker*

Grammar Cracker, an advanced course in Use of English for first year English major university students, has been under development since 2004 at the English Department of Juhász Gyula Teacher Training Faculty at the University of Szeged. Originally, it was designed to be a traditional, linear CALL material in English grammar, the units of which could be downloaded from the web page of the Department as the course progressed. Over the years we have added more and more cross-references between the different units, but the more we offered, the less eager our students seemed to be to check them. So we decided to make the students' job easier by presenting the material in a web-based environment, in the medium of hypertext.

The material has been written using HTML and can be viewed in a browser. It has a traditional, linear structure, in which the different units follow one another. This structure is represented in a content tree menu on the left side of the screen. By clicking on the titles in the menu, the given unit or a part of a unit is loaded into the

main window. However, within the units we have numerous links to places in other units. Following these links, the learner can discover connections, analogies and similarities between different grammatical structures which are not suggested by the traditional content tree menu. The example in Figure 1 describes the links at a specific point in the material (2.1.2 Perfect aspect).

In each unit there are many such points where the learner can find links to other places. Following them, one can reorganize the material being learned along many different paths, which will result in a view of English grammar not as a collection of isolated instances of language, but rather as a complex system of interrelated elements – the web of English grammar.

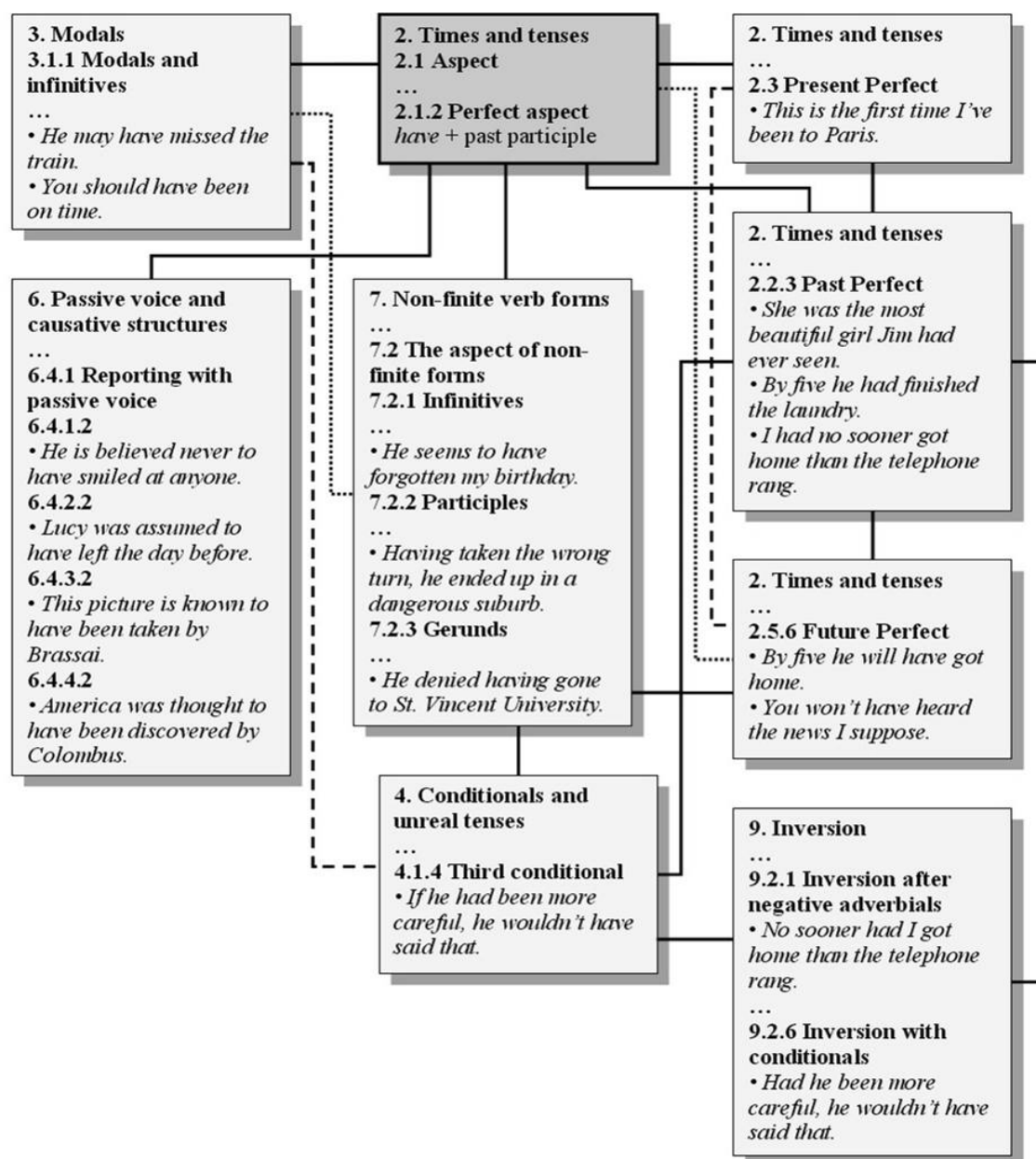


Figure 1.
Links at 2.1.2 Perfect aspect

References

- Broady, E. 1996. Learner attitudes towards self-direction. In: Broady, E. and Kenning M.-M. (eds.) *Promoting learner autonomy in university language teaching*, London: CILT. 215-235.
- Craik, F. I. M., Lockhart, R. S. 1972. Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*. 11. 671-684.
- Deese, J. 1959. Influence of inter-item associative strength upon immediate free recall. *Psychological reports*. 5. 305-312.
- Jenkins, J. J., Russell, W. A. 1952. Associative clustering during recall. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 47. 818-821.
- McBride, N., Seago, K. 1997. Bridging the gap: grammar as hypertext. *ReCall*. 9 (No2) 17-25.
- McEnery, T. et al. 1997. Teaching grammar again twenty years: corpus based help for teaching grammar. *ReCall*. 9 (No2) 8-15.
- Wright, R. 1997. The Man Who Invented the Web. *TIME Magazine*. 149 (No20).

Blog, gender és nyelv – magyar bloggerek nyelvhasználatának vizsgálata

Dér Csilla Ilona

1. Bevezetés

A blog népszerű internetes műfaj, akár csak a chat, a (vita)fórum vagy a személyes honlap, de ezektől formáját és funkcióját tekintve is különbözik. Dave Winer négy különbséget említ, amelyekkel együttesen határozható el a blog más műfajoktól: mindig személyes jellegűek, csak online férhetők hozzá, a napló tulajdonosa maga publikálja a blogot az interneten (ma már minimális felhasználói ismereteket igénylő szoftverek segítségével lehet blogot létrehozni); végül a tipikus weblog egy blogközösség része – ezt mutatja többek között, hogy minden blogon van utalás más, témában vagy más módon kapcsolódó további blogokra, ez az ún. blogroll (Winer, idézi Pörtl 2003).

A blog maga a *weblog* 'webnapló' kifejezés rövidítése; Rebecca Blood szerint a blog műfaja Tim Berners-Lee, a *weblog* elnevezés John Barger (1997), a *blog* terminus pedig Peter Merholz (1999) nevéhez kapcsolható (lásd: Blood 2000). Sokan ma is online **naplóként** tartják számon, annak ellenére, hogy a személyes közléseken túlmenően már egyéb funkciókat is betölt: a blogger (a blog írója) posztjaihoz (bejegyzéseikhez) kommentárokat lehet fűzni; a blog ugrópontokat tartalmaz más blogokhoz és internetes oldalakhoz stb. A blogokat szerzőik saját ütemük szerint folyamatosan frissítik; a posztoknál dátum és időbélyeg szerepel – időrendben visszafelé szokás szerkeszteni és olvasni őket –, a korábbi posztok rendszerint archiválódnak (vö. Petényi 2005).

Ma már igen sokféle blog létezik, jellegét tekintve azonban két nagy csoport különböztethető meg: a személyes blog, másutt: énblog; illetve az információs blog, másutt: tematikus blog (az első fajta esetében a *személyes* elnevezés nem szerencsés, hiszen az információs blogok is személyesek, lásd fentebb). Lényeges eltérés, hogy az énblog inkább – hagyományos értelemben véve – naplószerű, amelyben az illető a saját mindennapi tevékenységeiről, gondolatairól ír anélkül, hogy egy központi téma köré szerveznék azokat. Az információs blogot a legtöbben egyfajta az újságíráson „élősködő” jelenségnek tartják, itt ugyanis a blogger mások megjelent cikkeit, írásait idézi be (szó szerint vagy a hivatkozásukat megadva) és kommentálja azokat (ma már általában a magyar online újságoknak is vannak blogjaik, pl. a Népszabadságé a Nolblog: <http://www.nolblog.hu/>). Speciális blognak szokás tartani az audióblogokat, videóblogokat, moblogokat (mobiltelefonról „írt” blogok), phlogokat (fotóblogokat) és linkblogokat (csak internetes hivatkozásokat tartalmaznak); újabban rádió- vagy zeneblogokról is szokás beszélni. A legtöbb blog esetében azonban szöveg keveredik képekkel, videókkal stb., eltérő és változó hangsúllyal.

Magyarországon kb. 2001-től tartanak számon blogokat (külföldön, főként Amerikában 1997–1998-tól). Érdekességük, hogy zömmel énblogok, kisebb számban pedig tematikus vagy szakblogok. A hírblogok népszerűtlenségének oka a kutatók

szerint az, hogy hazánkban eltérő a nyilvános beszéd kultúrája (lásd: Wild 2005). A magyar bloggerek száma jelenleg kb. 82 ezerre tehető – bár ezt a számot többen is sokallják –, a világon pedig összesen 27 millió blog létezik.

Az eddigi legjelentősebb magyar vizsgálatot blogtémában Bujdosó Bori pszichológus végezte el, aki online kérdőíves (336 blogger) és mélyinterjú módszerrel (14 blogger) dolgozva vizsgálta meg a hazai blogtársadalmat (Bujdosó 2004). A válaszadók 61%-a férfi, 39%-a nő volt, Bujdosó szerint így nem igaz az a nézet, hogy a magyar bloggerek többsége nő volna (bár – mint írja – lehetséges, hogy a férfiak nagyobb válaszadási hajlandóságot mutattak). A kutató szerint a minta „a teljes magyar bloggernépességre reprezentatívnek tekinthető” (i. m. 3). A válaszolók életkora 18–29 év, az átlag 25 év volt. A bloggerek a szüleikkel vagy egyedül élnek, főként budapestiek és magasan képzettek; tanulnak és dolgoznak (34% főállású diák, 22%-uk dolgozik is a tanulás mellett, 37% már befejezte tanulmányait és dolgozik), a többségük (85,7%) otthonról blogol, főleg szélessávú hozzáférés révén (60%), s jelentős internetes tapasztalattal bír (az átlag 5,5 éve internetezik már, heti átlag 29 órát).

2. Vizsgálat

A továbbiakban egy, magyar nyelvű személyes blogot vezető bloggerek nyelvhasználatára irányuló vizsgálatot mutatok be. Huffaker és Calvert (2005), valamint korábbi idevágó kutatásaim (Dér 2005a, b) alapján többek között a következő kérdésekre kerestem a választ: Van-e eltérés a női és a férfi bloggerek önreprezentációjában, és ha igen, milyen? Milyen mértékben árulnak el magukról a női és a férfi webnaplóiírók személyes információkat? Van-e különbség a női és a férfi bloggerek témaválasztásában? Megfigyelhető-e eltérés az emotikonok használatában a női és a férfi bloggerek között? Szerepelnek-e nemi sztereotípiák a bloggerek postjaiban? Mennyiben különböznek a megfigyelt jellemzők az egyéb internetes műfajokban, főként a vitafórumokban tapasztalható gender nyelvhasználati sajátosságoktól?

A vizsgálat első felét, az anyaggyűjtést és a korpusz összeállítását, 2006. március 30-án és 31-én végeztem el, blogonként 10 ezer karakternyi (n) szövegmennyiséget választva ki. Mivel a blogok időrendben fordítva haladnak, a legutolsó, egyben legfrissebb bejegyzéstől visszafelé haladva számoltam le a 10 ezer n-t. 30 (15 férfi és 15 női) vizsgált blog esetében ez összesen 300 ezer karakternyi szöveget jelent. A blogokat a <http://blog.lap.hu>-n felsorolt blogok közül, véletlenszerűen választottam ki.

Gender szempontból érdekes, hogy a <http://blog.lap.hu>-n elkülönül az ún. *harisnya* blogkategória, mely kizárólag női bloggerek blogjainak hivatkozásait tartalmazza. Ugyanakkor a hagyományos kategóriában is szerepelnek női blogok, amelyek – találomra összevetettem néhányat mindkét kategóriából – jellegükben nem igazán térnek el az előbb említett változattól. A *harisnya* címkét ezek szerint legalábbis a bloggereknek ismerniük kellene, a saját tapasztalatom viszont az, hogy ez nincs így. Körkérdéseimre több blogger azt tippelte, hogy a kifejezés a *kékharisnya* szóból származik, s az értelmiségi nők valamely típusára utal gúnyosan, de biztos egyikük sem volt benne.

A virtuális nemet minden esetben igyekeztem azonosítani (vannak a nemet teljesen elrejtő blogok is, ezeket kihagytam a vizsgálatból). Mint látható, szöveges blogokat elemeztem, tehát a tisztán fotóblogok, videóblogok kiestek. Képek természetesen szerepelhettek a vizsgált blogokban, ezek mennyiségét és minőségét is elemeztem. A tartalomelemzés kategóriái (lásd nagybetűvel szedett kifejezéseket) és hipotéziseim a következők voltak.

2.1 Önreprezentáció (KÉP1)

Megad-e a nyitóoldalon saját fényképet magáról a blogger; ha igen, milyen jellegű a kép, felismerhető-e a blogger stb.? **KÉP2:** megad-e a nyitóoldalon a blogger másról (is) képet? **INFÓ:** megad-e a blogger személyes elérhetőséget, pl. e-mail cím, MSN-, skype-azonosítót stb.? **SZLOGEN:** szerepel-e a nyitóoldalon szlogen? **UTALÁS MÁS BLOGOKRA:** utal-e a blogger az oldalán a blogtársak blogjaira? **SZÁMLÁLÓ:** található-e számláló az oldalon? **KOMMENT/VENDÉGKÖNYV:** lehet-e kommenteket – megjegyzéseket – fűzni a blogger postjaihoz, van-e vendégkönyv? **KERESÉS:** van-e keresési lehetőség a blogon? **LINKEK NEM BLOGRA:** szerepelnek-e nem blogroll jellegű hivatkozások a blogon? **SAJÁT HONLAPRA UTALÁS:** tartalmaz-e az oldal utalást a blogger saját honlapjára/honlapjaira, ha van ilyen? **EGYÉB:** van-e más, a fentiekől eltérő elem a blogon?

Huffaker és Calvert (2005) vizsgálata alapján azt feltételeztem, hogy a bloggerek többsége meg fogja mutatni magát, vagyis megadja a nevét és valamely elérhetőségét. Bujdosó szerint a magyar bloggereknek két nagy csoportja van: az első tagjai alig utalnak más blogokra, nem veszik fel más bloggerekkel a kapcsolatot, fő céljuk az önkifejezés. A többség esetében azonban a blogolás a társas kapcsolatteremtés eszköze, tehát olvassák egymást, találkozókat szerveznek, elérhetőségeiket megadják, a blogjukon számláló található (ami az oldallátogatottságot mutatja) stb. Az utóbbi csoport tipikusan magasan képzett, de már dolgozó huszonévesekből áll, akik általában még nem élnek tartós párkapcsolatban, sok a szabadidejük és az átlagosnál magasabbabb a jövedelmük (Bujdosó 2004: 3–11). A kutató úgy véli, hogy mindkét csoport tagjai öncenzúrával élnek, hiszen tudják, hogy mások, így barátaik is olvashatják a blogot, emiatt nem írnak le az ismerőseiket bántó megjegyzéseket vagy a magánéletükkel és a munkájukkal kapcsolatos intim információkat (i. m. 16). A második csoportban (a többség) az őszinteség még jobban eltűnik, mint az elsőben: az alapvető cél a potenciális olvasók szórakoztatása, a pozitív önreprezentáció; vagyis az én-bemutató torzított, ami az olvasottsági mutatókkal egyértelműen korrelál (i. m. 17). Itt tehát az várható, hogy ahol az önreprezentáció erős fokon van jelen, tehát az illető több valós adatot (képet, címet) ad meg, erősen kontrollálja a postjait.

2.2 Témaválasztás (TÉMA)

Bujdosó szerint a témaválasztás és a blogger neme összefügg: „a férfiak szignifikánsan nagyobb arányban írnak a munkájukról, a hobbijukról és érdekes hírekről. A nők szignifikánsan nagyobb arányban írnak a családjukról és a párkapcsolatukról. Barátokról a nőknek valamivel nagyobb százaléka ír, de a nemi különbség ebben az esetben nem szignifikáns. (...) A nők elsősorban a számukra fontos társas kapcsolataikról írnak, míg a férfiak közül többen, úgy tűnik, inkább a szakmai érdeklődésüket jelenítik meg a blogjukon. Ez a nemi különbség egybecseng más, külföldi kuta-

tások eredményeivel (S. C. Herring és munkatársai 2003; lásd: Bujdosó 2004: 9).” A hipotézisem az volt, hogy ez az eltérés a saját korpuszom esetében is megfigyelhető lesz.

2.3 Emotikonok (EMO)

Azt vártam, hogy a nők fognak nagyobb arányban emotikonokat használni (más internetes műfajok esetében az eltérés szignifikáns, vö. Dér 2005a).

2.4 Káromkodások (KÁR)

Az eddigi gendervizsgálatok fényében feltételezhető, hogy káromkodásokkal elsősorban a férfiak írta blogokban találkozunk, melyek „minőségüket” tekintve erősebbek, durvábbak, obszcénebbek lesznek.

2.5 Intim információk (INT)

Intim információk alatt a magánélettel, illetve lelki élettel, párkapcsolattal kapcsolatos kitárulkozást értem. Azt feltételeztem, hogy női bloggerek esetében gyakoribbak lesznek az ilyen megnyilatkozások.

2.6 Kérdés (KÉR)

A genderirodalomban a korábbi kutatások alapján elterjedt nézet, hogy a nők több kérdést használnak és más funkciókban, mint a férfiak (az utóbbiak elsősorban információszerzésre, az előbbiek a beszélgetés továbblendítésére, a téma fenntartására). Ezt a kijelentést azonban eddig párbeszédesszövegekre vonatkoztatták. Jelen esetben a műfaj ellenére azt feltételeztem, hogy a napló típusú szövegekben is több kérdéssel élnek a nők.

2.7 Ex cathedra kijelentések (EX)

Hipotézisem az volt, hogy az ex cathedra ’megfellebezhetetlen jellegű’ kijelentések várhatóan a férfi bloggerek esetében lesznek jellemzőek.

2.8 Poénkodások (POEN)

Azt vártam, hogy több poén, vicc hangzik majd el a férfi blogokban, mivel a viccelődés elsősorban még mindig férfi kiváltság, melynek oka többek között, hogy a férfiakat lényegesen kevesebb nyelvi tabu sújtja, mint a nőket. A tréfálkozás az ön-reprezentációval is összefügg (lásd később).

2.9 Nemi sztereotípiák (SZT)

Hipotézisem szerint a blogokon kevesebb nemi sztereotípiával találkozhatunk, mint más, az anonimitást jobban biztosító internetes műfajok esetében, de várható a felbukkanásuk.

2.10 Szexuális utalások (SZEX).

Azt feltételeztem, hogy szexuális utalásokat elsősorban férfiak tesznek a blogjaikban, melyek jellegüket tekintve is durvábbak lesznek, mint az ugyanilyen, nőktől származó utalások.

3. Eredmények

A bloggerek neveit (akár polgári, akár becenevek voltak) a személyiségi jogok védelme miatt töröltem, ezért számmal hivatkozom rájuk. A táblázatok terjedelme miatt mindkét nem esetében csak az első táblázatot mutatom részletesen, a többinél az összesítés adatait tüntetem fel.

1–3. táblázat: A női blogok tartalomelemzésének eredményei

BLOG	KÉP1	KÉP2	INFÓ	SZLO- GEN	UTALÁS MÁS BLOGOK -RA	SZÁMLÁ- LÓ	KOM- MENT/ VEN- DÉG- KÖNYV
1.	+	+	+	+	+	–	+
2.	+	+	+	+	+	+	+
3.	–	+	+	–	+	+	+
4.	+	+	+	+	+	–	+
5.	–	+	+	–	+	+	+
6.	–	+	+	+	–	–	–
7.	–	+	+	+	+	+	+
8.	+	+	+	–	+	+	+
9.	–	+	+	–	+	–	–
10.	+	+	+	+	+	+	+
11.	–	–	+	–	+	+	+
12.	+	+	–	–	–	+	+
13.	–	–	+	+	+	+	+
14.	–	+	+	–	+	–	–
15.	–	+	+	–	–	–	–
Össz.	6	13	14	7	12	9	11

BLOG	KERESÉS	LINKEK NEM BLOGRA	SAJÁT HONLAP- RA UTA- LÁS	EMO	KÁR
Össz.	1	9	5	66	66

BLOG	INTIM	KÉR	EX	POEN	SZT	SZEX
Össz.	7	80	8	7	0	0

4–6. táblázat: A férfi blogok tartalomelemzésének eredményei

BLOG	KÉP1	KÉP2	INFÓ	SZLO- GEN	UTALÁS MÁS BLOGOK RA	SZÁM- LÁLÓ	KOMME NT/ VEN- DÉG- KÖNYV
1.	+	+	+	+	+	+	+
2.	–	+	+	+	+	+	+
3.	–	+	+	–	+	+	+
4.	+	+	+	–	+	–	+
5.	+	–	+	+	+	–	–
6.	–	+	+	+	+	+	+
7.	+	+	+	+	+	+	+
8.	–	+	+	+	+	–	+
9.	+	+	+	+	+	+	+
10.	+	+	+	+	+	–	+
11.	+	–	+	+	+	–	+
12.	–	+	+	–	+	–	+
13.	+	+	+	+	+	+	+
14.	–	+	+	+	+	–	+
15.	–	+	+	+	+	+	+
Össz.	8	13	15	12	15	8	14

BLOG	KERESÉS	LINKEK NEM BLOGRA	SAJÁT HONLAP- RA UTA- LÁS	EMO	KÁR
Össz.	1	8	4	25	34

BLOG	INTIM	KÉR	EX	POÉN	SZT	SZEX
Össz.	12	74	2	9	0	2

3.1 Önreprezentáció

Teljes saját nevet (vezetéknév és keresztnév) mindössze egyetlen férfi adott meg, nő egy sem. Az általános megoldás valamely fiktív név, azaz nicknév használata, ritkán keresztnév vagy annak valamely módosított változata volt. A vizsgált blogok esetében a nyitóoldalon ugyan több férfi közölt képet magáról, mint nő, de az eltérés minimális volt (2 főnyi). A képek jellegét tekintve elmondható, hogy felismerhető, legalább az arcot megmutató fényképet a férfiak közül 5 adott meg, a nők közül 3 – itt sem jelentős a különbség, de szám igen alacsony, tehát rejtőzködésre utal. Más, egyéni megoldások voltak: volt férfi, aki csak a szemét mutatta meg, esetleg egész alakos ruhás képet hozott, ahol az arc árnyékban volt; a nőknél egy cipős lábfej, illetve egy esetben háttal álló, szinte teljesen meztelen alak jelent meg. Egy férfi blogger a saját magáról készített karikatúrát szerepeltette a nyitóoldalon. Abban az esetben, ha a bloggerek nem saját képet hoztak magukról, a megoldások a következ-

zők voltak: férfiak esetében a blog címéhez illő filmkaraktert (Neo a *Mátrix* c. film-ből), élőlényt (pl. egy nyulat vagy egy rajzfilm mamut főhősét) ábrázolt a kép; a nőknél inkább a természeti képek (lepke, vízpart, buborékok) szerepeltetése volt a jellemző. Az esetek felében azonban nem volt semmilyen állandó kép a nyitóoldalon. Itt tehát nem voltak felfedezhetők jelentős nemi különbségek. A vizsgált 10 ezer karakternyi szövegrészhez kapcsolódó képek elemzése azt mutatja, hogy blogjaikban mind a férfi, mind a női bloggerek egyaránt szívesen mutatnak képeket, főként saját fotókat (a természetről, sztárokról, esetleg vicces rajzokat, screen capture-öket, kis animációkat – de az amatőr fotók dominálnak).

Az elérhetőségek megadásánál a következő arányok jelentkeztek: egy nő kivételével mindenki közölte legalább az e-mail címét, a férfiaknál nem volt ilyen kivétel. Más elérhetőséget (icq, msn, skype) 3 nő és 6 férfi tüntetett fel, itt tehát a férfiak felé billent a mérleg nyelve. Az e-mail cím alapján az egyén még nem okvetlenül azonosítható (ha a címben nicknevet használ), tehát ha nincs kép vagy más személyes információ a szövegben, egy idegen számára kideríthetetlen a blogger kiléte, barátai azonban felismerhetik. Ez a félig anonim–félig kitarulkozó jelleg általánosnak tűnt az általam vizsgált magyar blogok esetében.

Ami a szlogeneket illeti: itt volt eltérés, csaknem kétszer annyi férfi használt valamilyen idézetet, gondolatot szlogenként a blogja nyitóoldalán, mint nő. Jellegüket tekintve is volt különbség: a lányok nem idéztek, inkább valamiféle életérzést kívántak közölni a szlogennel (*Ez itt az égi disco; Óh, az maga a trüffel!*). A szlogent alkalmazó blogger férfiak fele angolul írta azt meg, s a férfi ars poeticák szinte mindegyike kimondottan poénra volt kihegyezve (pl. *Hiába próbálsz felülkerekedni az életen, alul szögletes maradsz*).

A női és férfi bloggerek néhány kivételtől eltekintve nagy számban utaltak mások, főként ismerőseik blogjaira, ezáltal jelezve, hogy egy blogközösség tagjai, olvassák egymást, s referálnak egymás hozzászólásaira. Az előbbinél kisebb számban, de egyenlő arányban hivatkoztak más internetes oldalakra (hobbijukhoz kapcsolódókra, vagy tréfás, esetleg hasznosnak gondolt honlapokra – főként képeket tartalmazókra), és a saját honlapra (nem sok ilyen volt, a vizsgált bloggerek kb. egyharmadának van saját külön honlapja; a kis szám ugyanakkor érthető, hiszen általában a blog használatos sajátblog-funkcióban is). Úgy tűnik, a vezetett blogon belüli keresés biztosítása még nem erős szempont a magyar bloggerek esetében, csak egy férfi és egy nő kínálta fel ezt az opciót. Számlálót a férfi és a női bloggerek szintén csaknem egyforma arányban használtak (8 : 9). A vizsgált blogok többsége tízezer feletti olvasószámot, tehát igen magas értéket tudhat a magáénak – ez a szám a bloggert alighanem tovább motiválja blogja írásában. Összefoglalóan: az önreprezentáció tekintetében – a szlogenhasználatot leszámítva – nem voltak nagy eltérések a férfi és a női bloggerek között.

3.2 Témaválasztás (TÉMA)

Az itt kapott eredmények nagyjából megfeleltek a Bujdosó-féle vizsgálat eredményeinek, vagyis a nők valóban többet írtak a párkapcsolatukról, lelki életükről, mint a férfiak, akik munkájukat, hobbijukat említették meg gyakrabban. Ugyanakkor a vizsgált korpuszban több, ennek az elképzelésnek ellentmondó, ellenkező nemű

bloggerrel is találkoztam – a kép tehát összetettebb. Az egyik férfi blogger (a 14.) például igen sokat írt a lelki életéről, de ebbe anyagi, családi, partnerkapcsolatbeli és egészségügyi problémái mellett belevette munkahelyi és karriergondjainak a megemlítését is. Vagyis férfiak is szoktak a blogokban a lelki életükről írni, de másként, mint a nők. A témák esetében jókora átfedés volt mindkét nem esetében, ami jól magyarázható a bloggerek hasonló szociológiai paramétereivel. Ilyen közös téma a tanulás mellett rendszerint: reflexiók a bloggolásról, beszámolók a napi életvitelről, a barátokról, családi ügyek, egészségügyi problémák, vélemény filmekről, zenékről, könyvekről.

3.3 Emotikonok (EMO)

Az emotikonok használatában – ahogy az várható volt –, a nők messze megelőzték a férfiakat, az eltérés szignifikáns volt (66 : 25). Ugyanakkor nem mehetünk el a tény mellett, hogy az emotikonok alkalmazása a személyes blogok esetében általában jóval kisebb arányú más internetes műfajokhoz (chat, fórum) képest, a töredéke annak. Ez feltehetően a műfaj sajátosságaiból fakad, hiszen alapvetően mégiscsak egyfajta naplóról van szó, amit ugyan részben másoknak szánunk, de igazodunk is a műfaji konvenciókhoz. Az igazodás azonban a nemeken belül erősen egyénfüggő, mivel csak bizonyos bloggerek alkalmaztak nagy számban smiley-kat, a többiek pedig egyaránt kis mértékben. Emiatt lehetséges, hogy egy nagyobb korpuszon való vizsgálat kiegyenlítettebb arányt mutatna.

3.4 Káromkodások (KÁR)

Az eredmények meglepőek voltak: a vizsgált női bloggerek kétszer annyi cáromkodással éltek blogjaikban, mint a férfiak. Az emotikonokhoz hasonlóan azonban ez is csak egyes bloggerek esetében jelentkezett (8. és 15. női blogger, 15. férfi blogger). Mindenesetre nem erősíti meg azt a szakirodalomban eddig bevett tételt, hogy a férfiak szükségszerűen többet cáromkodnak a nőknél (ám lehet, hogy a blogokban ezt valamiért elfojtják – más internetes műfajokban, pl. a fórumokban ugyanis a cáromkodások használatának nemi megoszlása a való életbelihez hasonló).

3.5 Intim információk (INT)

Itt sem tapasztaltunk releváns különbséget férfiak és nők között, ezek szerint személyes blogjaikban a férfiak ugyanúgy írnak párkapcsolati és családi viszonyaikról, s az ezek kiváltotta érzelmekről, mint a nők. Egy-két férfi blogger ugyan jóval szűkszavúbban fejtette ki ezeket a témákat, mint a női bloggerek nagy többsége, de egyértelműen utalt rá.

3.6 KÉRDÉS (KÉR)

A bloggerek kérdéseket – a napló műfajának megfelelően – főként egy fiktív vitapartnerhez intézve vagy saját maguknak tettek fel, ritkábban akkor, ha egy olyan párbeszédet idéznek, amelyben elhangzott kérdés (ezeket nem számoltam). Ez tehát más funkció, mint a dialógusokban használt kérdéseké. A kérdések száma a női és a férfi bloggerek esetében nagyjából azonos volt (80 : 74), ez úgyszintén a műfaji különbségre utalhat, s az is, hogy a kérdések összmennyisége a 300 ezer karakteres korpuszhoz képest igen kicsi volt (vö. Dér 2005a).

3.7 Ex cathedra kijelentések (EX)

Kategoriális kijelentésekkel a korpuszban – a hipotézisnek ellentmondva – inkább a nők éltek, mint a férfiak (de csak kis számban). Úgy tűnik tehát, hogy több nő számára ez a műfaj nagyobb fokú egyéni szabadságot biztosít, s ezért is jelentkezhetnek a nem tipikusan nőinek vélt beszédstílus-sajátosságok (illetve a Bujdosó említette öncenzúra nem okvetlenül vonatkoztatható mindenkire és minden témára, így pl. a nemi szerepekhez való kényszeres igazodás is megszűnhet; vö. a káromkodással kapcsolatos eredményekkel).

3.8 Poénkodások (POEN)

A viccelődés gyakori elem a blogokban, az önreprezentációhoz is sokban kapcsolódik, hiszen a szóban forgó korosztály esetében a humorosság, az „extravagancia” (vö. Haspelmath 1999) kedvelt és jellegzetes vonás. A blogolvasók érdeklődését kiválóan fent lehet tartani az állandó önreflektív vagy másokra irányuló poénkodással (van, akinek az egész blogja a humorérzékére épül). Bár a blogonkénti vizsgálat nem mutat markáns különbséget, mégis elmondható, hogy a humorral élés inkább a férfi blogok sajátja – ez látszott a szlogenek esetében is. Például az egyik férfi blogger (a 12.) összes vizsgált postja a főhős (a blogger) életének karikírozott, „burleszkesített” olvasata volt, átszöve viccekkel, a jelenetek fikcióba tolásával stb.

3.9 Nemi sztereotípiák (SZT)

A várttal ellentétben nemi sztereotípiák a vizsgált blogkorpuszban nem jelentek meg, egyik nem részéről sem. Gender szempontból ezt öröndetesnek tarthatjuk, különösen akkor, ha ezt az eredményt összevetjük például a fórumokban megfigyelhető, mind a férfiaknak, mind a nőknek a nőkre irányuló erős sztereotipizálási hajlammal (bővebben lásd Dér 2005b).

3.10 Szexuális utalások (SZEX)

Szexuális utalások két férfi blogger esetében szerepeltek, a nőknél nem fordult elő. Az egyik férfi blogger (a 15.) számtalan szexuális utalást tett, de mint a bővebb vizsgálat kimutatta, ez a fajta nyelvhasználat része az „imidzsének”.

4. Összefoglalás

Magyar sajátosságoknak tekinthetjük a következőket: a személyes blogok vannak többségben, a társadalmi nyilvánossághoz hozzájáruló blogok száma elenyésző (lásd: Bujdosó 2004, Wild 2005; kivétel pl. <http://podo.nolblog.hu/>). A tinédzserek helyett nálunk a huszonéves korosztály dominálja a blogteret (vö. Huffaker–Calvert 2005).

Huffaker és Calvert azt találta, hogy bár a férfias beszédstílus megjelent a bloggoló tinédzserfiúknál, a tinédzserlányoknál a passzív, kooperatív női stílus nem volt megfigyelhető, ezért a két kutató azt feltételezi, hogy talán változóban van a nemi beszédstílusnorma, s ezek a fiatalok esetleg már más nemi szerepeket követnek („azok a nők, akik blogokat hoznak létre, feltehetően kevésbé tradicionálisak nemi szerepeiket tekintve, mint a populáció általában”, illetve: „Érdekes módon, a fiatal férfiak és nők létrehozta blogok inkább hasonlók, mint különböznek egymástól” – Huffaker–Calvert 2005). Ez a nemi értelemben „összetartó kommunikáció” a fentiek alapján a kisebb magyar blogkorpuszon is kimutatható volt.

Irodalom

- Blood, R. 2000. *Weblogs: a History and Perspective*.
http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html
- Bujdosó B. 2004. *Bloggerek Magyarországon*.
http://e-media.freeblog.hu/Files/bloggerek_magyarorszagon.pdf
- Dér Cs. I. 2005a. A társadalmi nemek és az internetes kommunikáció. In: Klaudy K. – Dobos Cs. (szerk.) *A világ nyelvei és a nyelvek világa. A XV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Miskolc, 2005. április 7–9. MANYE – Miskolci Egyetem, Pécs–Miskolc, 2/2. kötet. 161–167.
- Dér Cs. I. 2005b. Nőkkel kapcsolatos nemi sztereotípiák az internetes fórumokon. Elhangzott: *Nyelv, ideológia, média – A nő helye a magyar nyelvhasználatban*. Szegedi Egyetem, Szeged 2005. szeptember 8–9. (Megjelenés alatt.)
- Haspelmath, M. 1999. Why is grammaticalization irreversible? *Linguistics*. 37. évf. 6. 1043–1068.
- Huffaker, D. A., Calvert, S. L. 2005. *Gender, Identity, and Language Use in Teenage Blogs*.
<http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue2/huffaker.html>
- Petényi M. 2005. *Mi az a blog?* <http://mark.hu/2005/11/12/mi-az-a-blog/#more-25>
- Pörtl Á. 2003. *Személyes varázs. Weblogok: áttörés az online kommunikációban*.
<http://www.kreativ.hu/cikk.php?id=8654&print=1>
- Weblog (Wikipédia): <http://hu.wikipedia.org/wiki/Weblog>
- Wild J. 2005. *A blogok és a társadalmi nyilvánosság*.
<http://hvg.hu/print/20050519blogtarsadalmi.aspx>

Tokány vagy ragu – ugyanaz az étel?

Egy rádiós interjú vágott szövegváltozatai

Ferenczy Judit

Nem kell szakácsnak lennünk, hogy tudjuk: ugyanabból a húsból igen sokféle ételt lehet készíteni. Hogy szeleteljük, csikozzuk vagy kockázzuk-e a húst, hogy milyen fűszerekkel ízesítjük, az mind befolyásolja a végeredményt. Hangzó szöveget is, például egy interjút, annyiféleképpen lehet vágni, ahány rádiós újságíró létezik – vagy talán mégsem? Jelen tanulmány célja kideríteni, az egyéni vágási munka sok szempontból szubjektív folyamatában kimutatható-e valamilyen objektív törvényszerűség.

1. Elméleti háttér

Újságírói szempontból az interjút átmeneti kategóriaként határozzák meg a tájékoztató (pl. hír, tudósítás) és a véleményközlő műfajcsalád (pl. vezércikk, jegyzet) között (Bernáth 1999). Nyelvészeti szempontból az interjút a konverzációelemzés képviselői vizsgálták legbehatóbban (ld. Clayman & Heritage 2002; Heritage 1985, 1998; Heritage & Greatbatch 1991), ők is főleg a hírháttér-interjúra koncentráltak. Vizsgálataikból kitűnik, hogy a hírháttér-interjú két fél beszélgetése egy harmadik, a közönség számára. Diskurzustipológiai szempontból az interjú normatív, intézményszerű beszéd, mely előre meghatározott beszédlépésváltásokból¹ áll, vagyis a riporter kérdez, az interjúalany válaszol. Kimutatták továbbá a hírháttér-interjú eltéréseit a spontán beszélgetéstől: például azt, hogy az interjúkból hiányoznak az érzelmi reakciók (pl. *Tényleg? Aha*), illetve hogy a riporter, mielőtt kérdez, gyakran összegzi az interjúalany által elmondottakat (pl. *Őn tehát...* kezdetű mondatokkal). Levezették azt is, hogyan éri el a riporter, hogy nyelvi viselkedése semlegesnek hasson, ami azonban nem jelenti, hogy alapállása valóban semleges.

A szociológiai kitekintésű diskurzuselemzés a politikai interjúk mellett más alműfajokat is vizsgált (ld. Bell & van Leeuwen 1994, Burger 2001, Koskela 2005, Roth 2002, Weizman 2006). A versengő beszélgetéseken kívül tehát foglalkoztak a vallomásos, azaz a portré-, illetve a társalgó, azaz talk-show interjúkkal. Vizsgálták azt is, milyen identitások, szerepek és tudásformák lépnek működésbe az interjúk során.

Mindezek azonban élő interjúkra vonatkoznak, jóllehet az újságírói gyakorlatban az interjúk zöme felvételtől megy adásba. A sajtóorgánumok belső etikai szabályzataiban a vágásról is szó esik, illetve maguk az újságírók is közzétettek vallomásszerű írásokat a saját vágási elveikre vonatkozóan, de nyelvészeti elemzések nemigen láttak napvilágot a témában.

A Magyar Rádió Közzolgálati Műsorszolgáltatási Szabályzata például ezeket tartalmazza a vágásról: “A vágás nem változtathatja meg, nem torzíthatja el a szereplő mondanivalóját és a műsoranyag akusztikai hitelességét” (Forrás: <http://www.radio.hu>).

¹ A “beszédlépésváltás” terminust illetően ld. Iványi Zs. 2001. A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr* 125. évf. 1. szám. 74-93.

A BBC belső szabályzata pedig nemes egyszerűséggel így fogalmaz: “Az előre felvett interjúk vágása tisztességgel végzendő”² (id. Beaman 2000). Újságírók szerint a vágás valójában szerkesztés, tömörítés, azaz a verbális üresjáratok, elkalandozások, lényegtelen részletek kiiktatása anélkül, hogy a beszélő szándéka és a beszélgetés arányai sérülnének (Földes 1990). Eszerint a végleges szöveg nem okvetlenül azt tartalmazza, amit az interjúalany mondott, hanem amit mondani akart (Cserhalmi 1991). Mindezek a szakmai megállapítások azonban irányelvek, vagyis sok mindent elmondanak arról, amit az újságíró tenni akar, de keveset arról, amit valójában tesz.

Hiányos tehát az a kép, amely a szövegszerkesztést folyamatában és eredményében mutatja, s ami létezik, az is jobbra az írott sajtóra szorítkozik. Van Dijk (1988) például kimutatta, hogy az újságcikkek szalagcímei lényegkiemelést valósítanak meg, azaz a címbe a szöveg fontosnak tartott részei kerülnek. Van Dijk megjegyzi, hogy a folyamat szubjektív, tehát az egyes újságírók a cikk más-más elemeit fogják relevánsnak, címbevalónak találni. Bell (1991) szerint a szerkesztés “egy szöveg átalakítása egy másik szöveggé úgy, hogy az formájában eltér, de tartalmában egyenértékű az előzővel”³ (1991: 66). Bell elemezte, milyen változásokon megy keresztül például egy hírügynökségtől érkező szöveg, amíg hír lesz belőle.

2. A vizsgálat

Az elektronikus sajtóban, azon belül is a rádióban, a szerkesztés hangvágás útján történik. Formai szempontból a vágás valójában a megakadás-jelenségek kiküszöbölése, tehát a néma és kitöltött szünetek (ő-k), nyelvbotlások, ismétlések, újrakezdekések stb. eltávolítása.⁴ Tartalmilag a vágás olyan szövegrészek kihagyása, melyeket az újságíró az interjú célját szem előtt tartva fölöslegesnek ítél.

2.1 Kutatási kérdések

De pontosan hogyan változtatja meg a vágás egy rádiós interjú szövegét, azaz milyen tematikus egységek maradnak meg, illetve ki? Illetve: van-e lényegbevágó különbség a végeredményben akkor, ha a munkát különböző személyek végzik?

2.2 Adatok és módszerek

A jelen vizsgálat alapjául szolgáló interjú egy közszolgálati adó rövid reggeli műsorának szerkesztőjével készült. A szóban forgó műsor úgy épül föl, hogy a vendég hoz egy idézetet, és megosztja azzal kapcsolatos gondolatait a hallgatókkal. A szerkesztővel készült interjú nyers hosszúsága 16 perc 20 másodperc, azaz 2104 szó volt. Az interjút hat személy (3 szerkesztő, 1 riporter, 1 technikus és 1 gyakornok) vágta meg. A vágók arra kaptak felkérést, hogy az interjút kísérleti célból 6-7 perc (tehát alig 40%-os) hosszúságra vágják; tartalmi utasításokat nem kaptak. A hat szövegváltozatról készült átiratok tették lehetővé az összehasonlítást. Először mennyiségileg vizsgáltam, hogy a 14 kérdés-válasz párszekvenciából hány és milyen

² “Recorded interviews should be edited fairly.” – ford. tőlem, FJ

³ “Editing is the process by which one text is transformed into another text which is different in form but congruent in meaning.” – ford. tőlem, FJ

⁴ A megakadás-jelenségeket illetően ld. Gósy M. 2002. A megakadás-jelenségek eredete a beszédprodukción tervezési folyamatában. *Magyar Nyelvőr* 126. évf. 2. szám. 192-204.

formában maradt meg a vágás során. Majd minőségi vizsgálat következett, hogy kiderüljön, a megmaradt kérdések és válaszok milyen tartalmúak voltak.

2.3 Eredmények

A mennyiségi vizsgálat kimutatta, hogy a kérdések 51%-a maradt változatlan, és 37%-a tűnt el teljesen; a részleges változtatás nem volt tipikus: csak 12%. A válaszok 70,2%-a maradt meg részlegesen, és 27,4%-a tűnt el teljesen; a teljes változatlanúság elenyésző: mindössze 2,4% (1. táblázat). A kérdésekre tehát inkább az jellemző, hogy vagy eredeti változatukban benne maradnak a vágott szövegben, vagy pedig teljes egészében hiányoznak; ha a riporter egy kérdést egy állítással vezet föl, akkor sem tipikus, hogy csak a kérdés maradjon meg, az állítás nem. A válaszokra viszont inkább az jellemző, hogy bizonyos részeik kimaradnak, mások pedig kikerülnek.

A mennyiségi vizsgálat kiterjedt arra is, hogy a kérdések és válaszok együttese milyen mértékben maradt meg. A 14 párszekvenciából erős, mérsékelt illetve gyenge reprezentáltságúnak tekintetem azokat, amelyek nagy, közepesnél jobb, illetve közepesnél rosszabb arányban maradtak meg a vágás során. A reprezentáltság eszerint öt esetben erős, hét esetben mérsékelt és két esetben gyenge volt (2. táblázat).

1. táblázat: Az interjú kérdéseinek és válaszainak megmaradása a hat vágás során

Kérdés–válasz száma:			I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	Össz: 84	100%
Hány esetben maradt meg...	KÉRDÉS	...teljesen	2	3	1	6	2	5	2	5	3	2	2	3	3	4	43	51%
		...részben	4						2	1	1	1			1		10	12%
		egyáltalán		3	5		4	1	2		2	3	4	3	2	2	31	37%
	VÁLASZ	...teljesen	2														2	2.4%
		...részben	4	4	3	6	5	5	4	6	4	4	2	3	4	5	59	70.2%
		egyáltalán		2	3		1	1	2		2	2	4	3	2	1	23	27.4%

2. táblázat: Az interjú kérdés–válasz párszekvenciáinak reprezentáltsága a vágás során

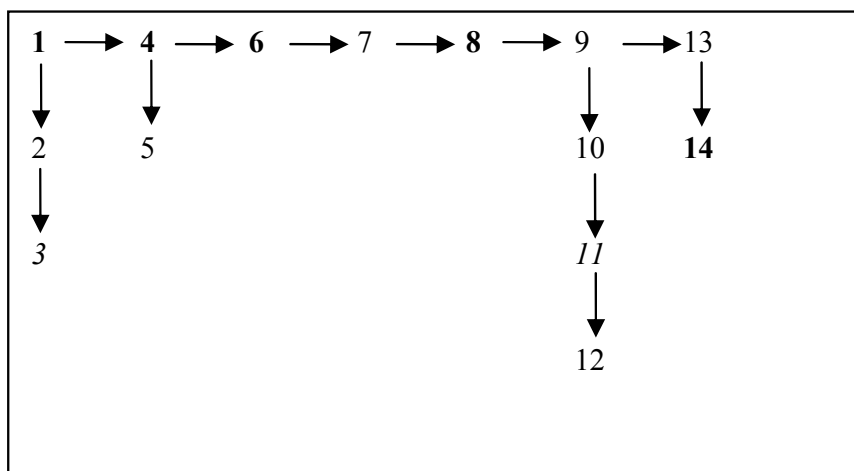
Kérdés–válasz ... száma:		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	Össz: 14	100%
... reprezentáltsága:	erős (E)	E			E		E		E						E	5	35,7%
	mérsékelt (M)		M			M		M		M	M		M	M		7	50%
	gyenge (Gy)			Gy								Gy				2	14,3%

A minőségi vizsgálatban arra voltam kíváncsi, milyen tartalmúak azok a kérdések és válaszok, melyek együtt vagy külön-külön megmaradtak a vágás során. Eszerint az erősen reprezentált kérdés–válaszok a műsor filozófiájára, minősítésére, fogadtatására, a vendégek kiválasztásának elveire, az alapidézet természetére vonatkoztak, illetve egy vendég szívhezszóló történetét tartalmazták. Az erősen reprezentált kérdés–válaszokból azonban kimaradtak a személyes háttérre vonatkozó mondatok és a példák.

A mérsékeltten reprezentált kérdés–válaszok utaltak a műsor sikerességére, létjogosultságára a háttérrádiózás világában, hosszára és jövőjére. Kimaradtak azonban azok a szövegelemek, melyek az interjúalany személyes anyagi helyzetét, házastársával való együttműködését valamint hallgatói vagy öndicséretet tartalmaztak.

A gyengén reprezentált kérdés–válaszokban a riporter rákérdezett a műsorra adott negatív visszajelzésekre, a kérdés azonban további dicséretet sorolását indukálta.

Témaprogresszió szempontjából az tűnik ki, hogy az erősen reprezentált kérdés–válaszok tipikusan önmagukban megálló, új témát felvető párok, míg a mérsékeltten reprezentáltak több mint fele és a gyengén reprezentáltak mindegyike önállóan, egy előző kérdés–választól tematikailag függő párok (1. ábra). A kimaradó kérdések tehát gyakran visszakérdezések, jelei annak, hogy a riporter valamilyen szempontból kevesli a választ. A vágó ilyenkor eltávolítja a tisztázást előhívó kérdést, és csak a pótolta válasz releváns részeit hagyja meg.



1. ábra.

Az egyes kérdés–válasz párszekvenciák témaprogressziója

(Az erősen reprezentált kérdés–válaszok száma félkövér, a mérsékeltten reprezentáltaké normál, a gyengén reprezentáltaké pedig kurzív betűvel van szedve.)

2.4 Tárgyalás

A vizsgálat igazolta az interjú újságírói műfajbesorolását. Érvényesült az interjú tájékoztató célja: egy rádiós műsor által képviselt jelenség bemutatása. A vágás során ezért nagyobb eséllyel maradt meg az, ami a műsor lényegére, jellemzőire és általános fogadtatására vonatkozott. Ami azonban az interjú véleményközlő célját illeti, a jelen beszélgetés visszás helyzetet teremtett. A műsor ugyanis, melyről az interjúalany kifejtette véleményét, a saját produktuma volt, ezért a pozitív értékelés

túlsúlya visszatetsző lett volna. A vágás megnyírbálta ugyan a véleményközlést, ám azzal, hogy az öndicséretet tartalmazó szövegrészeket eltávolította, valójában megvédte az interjúalanyról kialakítandó pozitív képet.

A szóban forgó interjú azonban nem az interjúalany portréját, hanem az általa készített műsor képét kívánta megrajzolni. Így kisebb eséllyel maradtak meg az interjúalany személyes élményeire és házastársával való jó együttműködésére utaló tartalmak. Egy interjú viszont szeretné megnyerni a hallgató tetszését, ezért nagy arányban maradtak meg benne a műsor vendégeinek olykor megható történetei és az érdekességek, például hogy egy pszichiáter terápiaként ajánlotta a műsor hallgatását egy mániás depressziós betegének. De mivel egy rádiós interjú a nagyközönséghez szól, nagy valószínűséggel maradnak ki olyan szakmai részletek, melyek nem tartanak igényt a laikusok érdeklődésére.

3. Következtetések

A vizsgált interjú szövege tehát a következőképpen változott a vágás során: elkerülték a vágást a téma alapvető vonatkozásai, központi elemei. Áldozatul estek a vágásnak a periférikus és háttérinformációk, a jelentéktelen részletek, az aprólékos magyarázatok, a nélkülözhető példák, és a beszélgetés medrén túlhömpölygő elemek. Ez az interjúnak mind a hat vágott változatára érvényes, tehát nincs lényegbevágó különbség a végeredményben akkor, ha a munkát különböző személyek végzik; a szubjektivitás csak kevésbé érvényesül. Nevezzük akár tokánynak vagy ragunak, a vizsgált interjú voltaképpen ugyanaz az étel maradt a hat különböző elkészítés során. A vizsgálat nem reprezentatív, de betekintést enged a rádiós műsorkészítés konyhájába, és további, széleskörű kutatások biztató előképéül szolgálhat.

Irodalom

- Beaman, J. 2000. *Interviewing for Radio*. London: Routledge.
- Bell, A. 1991. *The Language of News Media*. Oxford: Blackwell.
- Bell, P., van Leeuwen, T. 1994. *The Media Interview. Confession, Contest, Conversation*. Kensington, Australia: University of New South Wales Press.
- Bernáth L. (szerk.) 1999. *Műfajismeret*. Budapest: MÚOSZ Omni Media.
- Burger, H. 2001. 'Gespräche in den Massenmedien.' In: Brinker, K. et al. (eds.) *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: Walter de Gruyter. 1493-1505.
- Clayman S., Heritage, J. 2002. *The News Interview. Journalists and Public Figures on the Air*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cserhalmi I. 1991. Mesterségünk címere: a kérdőjel. In: Cserhalmi I. (szerk.) *Interjú. Műfajismereti füzetek 5*. Budapest: MÚOSZ Oktatási Igazgatósága. 16-24.
- Földes A. 1990. *Az interjú*. Változó világ 28. Budapest: Útmutató Kiadó.
- Heritage, J. 1985. 'Analysing news interviews: Aspects of the production of talk for an overhearing audience.' In: T.A. van Dijk (ed.) *Handbook of Discourse Analysis Vol. 3. Discourse and Dialogue*. London: Academic Press. 95-117.

- Heritage, J. – 1998. ‘Conversation analysis and institutional talk: Analysing distinctive turn-taking systems.’ In: *Dialogue Analysis VI, Proceedings of the 6th Conference, Prague, 1996*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heritage, J., Greatbatch, D. 1991. On the institutional character of institutional talk: The case of news interviews. In: Boden, D., Zimmerman, D.H. (eds.) *Talk and Social Structure*. Berkeley: University of California Press. 93-137.
- Koskela, H. 2005. Invoking different types of knowledge in celebrity interviews. *SKY Journal of Linguistics* 18: 93-118.
- Roth, A.L. 2002. Social epistemology in broadcast news interviews. *Language in Society* 31: 355-381.
- Van Dijk, T.A. 1988. *News as Discourse*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weizman, E. 2006. Roles and indentities in news interviews. *Journal of Pragmatics*. 38:154-179.

Bluetooth

(Kékfogú Harald öröksége a magyar nyelvben)

Juhász Kálmán Attila

1. Bevezetés

Az egyik leggyorsabban fejlődő tudományág ma az információtechnológia és az ehhez szorosan kapcsolódó számítástechnika, továbbá ezeknek „ezer” részterülete. Hatalmas mennyiségű új fogalom alakul ki, szinte minden nap találkozhatunk az új szavakkal, kifejezésekkel. Ezek a terminusok először többnyire angol nyelven kapnak nyilvánosságot, mert a fejlesztések elsősorban vagy angol nyelvű országokban – USA, Egyesült Királyság – történnek, vagy olyan jelentős országokban, – pl. India – ahol jellemzően angol nyelven publikálják az eredményeket. Ezen kívül a legtöbb országban – pl. Németország, Japán – szintén azonnal angol nyelven írják meg a tudományos eredményről tudósító cikkeket, vagy rögtön lefordítják azokat angol nyelvre. Ennek az éles piaci verseny az oka: a felgyorsult, globalizált világban a gyors információ-átadás kulcsfontosságú, s az angol nyelv, ezen belül az amerikai angol nagyon hatékony lingua francaként működik. Jellemző a helyi nyelvek kikapcsolása: a tájékozódás, az információcsere, a szakmai diskurzus minden formája angol nyelven folyik. A hagyományos kommunikációs csatornákon kívül – a nyomtatott sajtótól a szakmai konferenciákon át a tankönyvekig – nagy befolyásra tett szert az Internet. Ez utóbbin szinte minden információ gyakorlatilag azonnal hozzáférhetővé válik bárki számára. A tudományos cikkektől kezdve a több-kevesebb szakmaiságot képviselő elektronikus folyóiratokon át egészen a változatos színvonalú csevegő-oldalakig bezárólag valóságos információ dömping zúdul a tájékozódni kívánó érdeklődőre.

Mindebből az is következik, hogy vannak, akik úgy gondolják, hogy felesleges és hiábavaló szembeszállni ezekkel a jelenségekkel. A továbbiakban mégis megpróbálok néhány érvet felsorakoztatni a mellett, hogy miért szükséges az angol terminológia magyarítása.

1.2 A vizsgálat célja

Néhány példán keresztül bemutatom, hogy milyen problémákat okoz az angol terminusok használata magyar nyelven írott szövegekben. E dolgozat egyetlen fogalomnak, egy rádióhullámos kapcsolatot biztosító eszköznek az elnevezése körüli bonyodalmakkal foglalkozik. Ez az eszköz a Bluetooth. Ezt az eszközt a svéd Ericsson cég fejlesztette ki, s rádióhullámos kapcsolatot tud létrehozni különféle eszközök között, például maroktelefon és számítógép között anélkül, hogy a készülékeknek „látni” kellene egymást. A technológia elnevezésének okairól később esik szó, amikor a fogalomalkotásról, a szemantikai vetületről beszélünk.

A vizsgálati módszer és az eredmények bemutatása után érvelek a magyarítás szükségessége mellett, és javaslatot teszek arra, hogy a magyarítás mikor és miként lehet sikeres.

2. A vizsgálati módszer – A Simple Concordance Programme (SCP)

2.1 A vizsgálat két Interneten megjelenő magyar nyelvű elektronikus folyóirat (PC World és Computer Panoráma) 2002-2006 között megjelent számainak teljes szövegtérletének kulcsszavára – bluetooth – összpontosít, ennek nyelvi környezetét is vizsgálja az SCP program segítségével. A program KWIC szolgáltatása (KWIC: *keyword in context*; 'kulcsszó szövegösszefüggésben') lehetővé teszi különféle statisztikai mutatók, szógyakoriságot is bemutató szólisták segítségével a kérdéses terminus technicus(ok) vizsgálatát. A program ingyenesen letölthető az Internetről (www.scp.com), s nagy korpuszok kezelésére is alkalmas.

2.2 Az eljárás menete az volt, hogy a kérdéses időszakban megjelent számok teljes anyagát letöltöttem, majd txt formátumúvá alakítottam, mert a program ezt az adatállomány típust tudja kezelni, majd az scp programba betöltöttem, és elvégeztem a KWIC elemzést. Ezután manuálisan végeztem el a kapott eredmények több szempontú vizsgálatát. Először megnéztem, hogy a tapasztalt nyelvhasználati gyakorlat milyen fonológiai, szintaktikai, szemantikai jellemzőkkel rendelkezik, milyen problémákat vet fel az angol szó magyar nyelvi környezetben való megjelenése, s arra a következtetésre jutottam, hogy jobb lenne ezt a szót magyarítani.

2.3 Elképzelésem szerint a módszer kiterjeszthető lenne a frissen megjelent új szakkifejezések magyarítására is. Itt az újonnan megjelent angol nyelvű terminológia azonnali észlelése a lényeges elem, mert ha egy új fogalom angolul terjed el, nehezen lehet már magyar szóval helyettesíteni. Mivel az új kifejezések szinte azonnal megjelennek az Interneten, ott kell őket „nyakon csípni”. Egy nagy, az adott pillanat állapotát tartalmazó kétnyelvű informatikai szaknyelvi korpuszal ütköztetni lehet az Internet minden számottevő angol nyelvű releváns honlapjának tartalmát, s a már meglévő szókészletet szűrőként alkalmazva nagyon komoly előszűrést lehetne végezni. További finomítások (pl. bizonyos funkciószavak kizárása) után a megmaradó, esélyes szavakat a szöveggörnyezetükben már manuális vizsgálatnak lehetne alávetni. Az angol szót lehetne pl. a *Wordnet*-en vizsgálni, megállapítani a kérdéses szó vagy a hozzá kapcsolódó kifejezés jelentését vagy jelentéseit, szemantikai hálóját. Az informatikai szakkifejezések esetén a jelentés nagyon gyakran egyenlő a definícióval, ami egyszerűbbé teszi a mind nyelvi, mind szakmai szempontból megfelelő magyar szakkifejezés megalkotását.

A fent említett eljárás lehetővé tenné egy – létrehozandó – különféle kompetenciájú magyar szakemberekből (informatikusok, nyelvészek) álló grémiumnak, hogy az adott vizsgált angol szaknyelvi szó vagy kifejezés jelentését pontosan megértsék. Ezt követően a szakemberek konzultációja alapján megtörténhetne a javaslattevő a magyar szó vagy kifejezés megalkotására. Egy ilyen súllyal és szakmai tekintéllyel rendelkező testület ajánlását a szaklapok, szakkönyvek írói, szerkesztői, a tankönyvírók, az Internetes lapok szerkesztői, szakírói és a szélesebb közönség is könnyebben

elfogadná, mint a kósza ötleteket, amelyek itt-ott izoláltan megjelennek. Véleményem szerint a magyarítás így sikeres lehetne.

Tudom, ezt az attitűdöt tudománytalannak tekintik sokan, preskriptív szemléletűnek stigmatizálják, túl ambíciózusnak, megvalósíthatatlannak ítélik a célokat. Azt mondják, a nyelvész feladata a nyelvi jelenségek leírása, nem pedig a helyes nyelvhasználat „előírása”. Ilyet csak műkedvelő nyelvművelő tesz. Az akarat erejét még nyelvújítási kérdésekben sem szabad azonban alábecsülni, példa erre Kazinczy és például Tessedik tevékenysége, az ő hatásuk a magyar nyelvre.

2.4 Ma már ráadásul sokkal hatékonyabb eszközök állnak a rendelkezésünkre, mint hajdan. Vegyük használatba ezeket, közöttük elsősorban az Internetet, a korpusznyelvészet, a természetes nyelvek feldolgozásának (NLP) módszereit, a sikeres, gyors terjesztés érdekében, hogy a szakmai diskurzus minden színterén minél előbb gyökeret verjen a magyar szakkifejezés, beleértve ebbe a tankönyveket, folyóiratokat is, de a szakmabeliek-szakmabeliek vagy laikusok-szakmabeliek egymás közti szóbeli érintkezési formáit is.

3. A vizsgálat eredményei

A vizsgálat eredményeit az alábbiakban részletesen bemutatom. A PC World (karakterek száma szóközökkel: 101 116) és a Computer Panoráma (karakterek száma szóközökkel: 180 671) elektronikus folyóiratokat letöltés után Word dokumentum formátumban tároltam, s mivel a Simple Concordance Programme nem tudja olvasni ezt az adatállomány fájttát, átalakítottam *txt* formátummá. Ezután betöltöttem a teljes szöveget a programba, s elvégeztem vele a konkordancia vizsgálatot, a *bluetooth* szót, mint kulcsszót kiválasztva.

3.1 A KWIC konkordancia (SCP) eredményei

A szólista tartalmazza azt, hogy a **bluetooth** szó milyen formákban jelenik meg a szövegben, a két folyóirat összesített eredményét értve a szöveg alatt, egy korpusznak tekintve a két elektronikus újságot. Legtöbbször **(164) ragozatlan**, toldalék nélküli formában látható, de már a szólistában is megfigyelhető, hogy a toldalékolás milyen következetlenül jelenik meg. (pl. *bluetoothos* háromszor, *bluetooth-os* hat-szor).

3.1.1 wordlist

1 bluetooth-alkalmaz headset	1 bluetooth-alkalmaz	1 bluetooth-fel 1 bluetooth
1 bluetooth-headsetek	1 bluetooth-kacsolaton	1 bluetooth-kapcsolattal
1 bluetooth-kompatibilis	1 bluetooth-nyomtat	1 bluetooth-single-chip-modul
1 bluetooth-szel	1 bluetooth-technik	1 bluetoothm-kompatibilit
2 bluetooth-	2 bluetoothon	2 bluetooth-sig

kapcsolaton		
2 bluetootht	2 bluetooth-szal	
3 bluetooth-kapcsolatot	3 <i>bluetoothos</i>	
4 bluetooth-k		
5 bluetooth-t		
6 <i>bluetooth-os</i>		
164 <i>bluetooth</i>		

Az alábbi táblázatból az olvasható ki például (lásd: vastagon szedett sor), hogy a 207 szó 23 alakban van jelen a szövegben, amelyek egyike a 207 előfordulásból 164-szer szerepel.

3.1.2 Word profile

Word	Number	Cumulative	Cumulative	Percentage	Percentage
Frequency	of Words	Vocabulary	Word Count	Vocabulary	Word Count
1	12	12	12	52,17391	5,7971
2	5	17	22	73,91304	10,62802
3	2	19	28	82,6087	13,52657
4	1	20	32	86,95652	15,45894
5	1	21	37	91,30435	17,8744
6	1	22	43	95,65217	20,77295
164	1	23	207	100	100

A kulcsszavakra vonatkozó projekt statisztika megmutatja, hogy a korpusz teljes szóanyaga 7821 féle szóalakot tartalmaz (types) a teljes szókészleten (57903 tokens) belül. Ebből 23 alakban fordul elő a kulcsszó, összesen 207-szer, ami a teljes szóelőfordulás 0.35749443 %-a, vagyis mintegy 3.5 ezreléke, ennyiszor fordul elő a bluetooth fogalom a teljes szövegben.

3.1.3 Project statistics

Analysis based on the key words
Total vocabulary = 7821 types
Project wordcount = 57903 tokens
KeyWords selected = 23 types (0,29408004 % of whole vocabulary)
KeyWords wordcount = 207 tokens (0,35749443 % of total word count)

Terjedelmi okokból az alábbiakban először a Computer Panoráma című folyóirat elektronikus változatának a bluetooth kulcsszóra összpontosított konkordancia vizsgálati eredményeiből vett kiragadott példáit sorakoztatom fel, kiválasztva a különféle típusokat. Ugyanezt megismétlem a másik médiummal is. A bal oldali szám jelzi, hogy a korpuszban az adott újság hányadik sorában található meg a példa.

3.1.4 Computer Panoráma KWIC

1	Fókuszban - A	Bluetooth titkai/A ká...
3	titkai/A kábelgyilkos/A	Bluetooth rádiófrekvenciás...
3	az otthonokban. Cikkünkben a	Bluetooth technikát és a legú...
3	ásokat tekintjük át. A	Bluetooth („kékfog”) nevet az...
9	és kommunikációtechnikai cég	Bluetooth-szal ellátott készül...
9	ó készlet tartozik, amelyet a	Bluetooth-t kezdeményező...
9	is hamarosan megjelenik	Bluetooth-os mobiltelefonokkal...
20	(akár a tudtunk nélkül) a	Bluetooth-os pénztáraknál is...
22	ón, az Ericsson elkészítette	Bluetooth-os fejhallgatóját. A...
579	álhatjuk a telefon infra vagy	Bluetooth portját, de...

3.1.5. PC World KWIC

18	éksorozatban Lara az Ericsson	Bluetooth Headsetjével látható...
29	hogyan támogassa-e a	Bluetooth-t/[0 hozzászólás].../
37	kapható mind 802.11b, mind	BlueTooth szabványú adapter,...
39	gy jelentősen megnöttek./Palm	BlueTooth vezérlő/[0 hozzászól...
52	végére várható 4,2 millióról./	Bluetooth-os Sony kamerák/[0...
103	árig terjed. Kivételt csak a	Bluetoothos egér képez,..
107	amely integrált WLAN-t és	Bluetoothot kínál a különböző...
123	n billentyűzet vásárolható. A	Bluetoothos eszköznek MMC vagy...
409	juttat célba szintén	Bluetooth-kapcsolaton keresztül...

3.2 Fonológiai hatás

Az angol „th” zöngétlen ejtésének megfelelő hang nincs a magyar hangrendszerben, ezért a magyarban gyakran vagy „sz”-t vagy „f”-et ejtenek helyette, ezzel mintegy domesztikálva, „hazai ízekkel ellátva”, „megszelidítve és kezes bárányá téve” az angol szavakat. Lásd fentebb a szólista (wordlist) 1 bluetooth-fel(?), 2 bluetooth-sig(?) és 2 bluetooth-szal szóalakokat. A toldalékból egyértelmű, hogy a mentális

lexikonból „lehívott” szó belső hangtani reprezentációjakor vagy az „f” vagy az „sz” hang jelent meg, s ez manifesztálódott aztán az idegpályákon végigfutó parancs végrehajtása után. A bluetooth-fel alak esetében valószínűsíthető még az is, hogy egy „ü” szerű hang jelenhetett meg, „hangozhatott el” az író fejében, hiszen a magyar nyelv hangrend illeszkedési törvényeinek értelmében csak ebben az esetben kerülhetett a magas hangrendű magánhangzó (e) a toldalékba. Ezek az írott alakok átvezetnek a szintaktikai problémákhoz.

3.3 Szintaktikai vetület

3.3.1 A magyar helyesírási szabályzat értelmében az olyan idegen eredetű szavak esetében, ahol az írásmód (betűkombináció) és a kiejtés (hangok) között eltérés van, ott a toldalékot kötőjellel kell a szóhoz kapcsolni (Voltaire-rel). A korpuszban ez helyesen történik meg a következő esetekben:

a) **Computer Panoráma:**

„9 is hamarosan megjelenik *Bluetooth-os* mobiltelefonokkal”

b) **PC World:**

„52 végére várható 4,2 millióról. / *Bluetooth-os* Sony kamerák / [0”- PC World KWIC

Több esetben azonban hibás toldalékolással is találkozunk:

c) **PC World:**

„103 árig terjed. Kivételt csak a *bluetoothos* egér képez, ;

d) **PC World:**

„107, amely integrált WLAN-t és *Bluetootht* kínál a különböző “

3.3.2 Helyesírási szempontból felmerül, hogy nagy kezdőbetűvel kell-e írni a szót (*Bluetooth*), vagy kis kezdőbetűvel. Előbbi esetben tulajdonnévről, az utóbbi esetben köznévről van szó. A korpuszban mindkettőre van példa (lásd: a KWIC kivonatot fentebb). Sőt, a *BlueTooth* forma is előfordul. Mivel ez egy technológia név, olyan, mint pl. a hideghengerlés más iparágban, köznévnak kell tekinteni. Nem márkanév, mert a márka és a gyártó a Sony & Ericsson cég, illetve ennek egy speciális ága a S.I.G. (Special Interest Group).

3.3.3 Egyébként a szó a magyar mondat szerkezetbe „gond nélkül” belesimul. Nagyobb probléma az, hogy valahányszor találkozunk a nevezetes „kékfoggal”, mindig le kell fordítanunk magunkban, és újra és újra definiálnunk kell, hogy miről is beszélünk, mi is az a bluetooth? Ez a kérdés átvezet minket a szemantikai szempont bekapcsolására a vizsgálat körébe.

3.4 Szemantikai vetület

A *Computer Panoráma Word* .doc változatából kiemelt idézett cikkrészlet világosan elmondja, hogy is történt a szóalkotás, a konceptualizáció. Metaforáról van tehát szó. A cikkrészletben ez áll:

Fókuszban - A Bluetooth titkai

A kábelgyilkos

A Bluetooth rádiófrekvenciás technológiával első alkalommal tudott egy egységes kommunikációtechnikai szabvány világszerte érvényesülni. A következő években az erre települő drótnélküli kommunikációs kishálózatok szinte robbanásszerű elterjedésére lehet számítani, az irodákban éppúgy, mint az otthonokban. Cikkünkben a Bluetooth technikát és a legújabb alkalmazásokat tekintjük át. A Bluetooth („kékfog”) nevet az új technikai kezdeményezője, a svéd Ericsson cég választotta, a Dániában közel ezer évvel ezelőtt uralkodó és e becenéven ismertté vált II. Harald király emlékezetére. Mivel Harald volt az az uralkodó, aki az egyes területeket sikerrel összefogta és egységes királyságot kovácsolt belőlük, így neve ma is jól cseng, és a nagy alapötleten nyugvó haladó gondolkodás szinonimájaként él a nyelvben. Hasonló a helyzet a róla elnevezett „Bluetooth” rádiófrekvenciás hálózati technikánál is. Ez egy világviszonylatban elfogadott szabványt használ, amely iránt immár kereken 2000 elektronikai cég mutatott érdeklődést, a Bluetooth-SIG (Special Interest Group) keretében.

Ha a fogalom magyarítására gondolok, a konceptualizálásnak más úton kell(ene) megvalósulni. Ezt fejtem ki a cikk következő részében.

4. Következtetések

Általános következtetésem az, hogy - látva azt, hogy az idegen eredetű szavak milyen hangtani, szintaktikai és szemantikai problémákat okoz(hat)nak a magyar nyelvhasználat során – ezeknek a terminusoknak meg kell alkotni a magyar megfelelőjüket.

4.1 A magyarítás szükségessége

A szemantikai oldalt kiemelve magától értetődő, hogy jó dolog az, ha tudjuk, mit és miről beszélünk. Nem véletlen az, hogy a legtöbb szakterület – így az informatika is – rendelkezik kétnyelvű szakszótárral, akár nyomtatott, akár elektronikus formában. Az informatikai terminológia azonban gyorsan bővül, ezért megfelelően gyors választ kell adni, s ez egy elektronikus, monitoring-korpuszalapú és háttérű szótár létrehozásával lehetséges. A sikerhez szükséges, hogy ez a szótár közismert, hozzáférhető és megbízható legyen. A hitelességhez pedig szerintem szükség van arra, hogy tekintélyes szakemberek és intézmények hitelesítsék a szótárat.

4.2 A magyar nyelvű konceptualizáció egy lehetséges módja

A fogalomalkotás sokféle módja közül most csak egy metaforikus megoldást említek, mégpedig csak a konkrét példával (bluetooth) kapcsolatban. Mivel egy rádióhullámos, vezeték nélküli kapcsolatról van szó, amely különféle eszközök közötti

kommunikációt tesz lehetővé (pl. telefon és számítógép között), a funkcióból lehet kiindulni. A **rádiókapocs** szóösszetétel egyaránt utal a kapcsolat fajtájára és az eszközök közötti kontaktusteremtésre. A **rákapcs** szóváltozat inkább az utóbbit erősíti, benne elhomályosul az előtag eredete, de rövidebb. Nem vagyok arról meggyőződve, hogy az ilyen „voluntarista” hozzáállás feltétlenül sikeres lehet, különösen az ilyen rég meggyökeresedett szó esetében, de valamennyi esélyt adok neki. Lehet, hogy a permet szó használata a spray helyett nem vált be, de pl. a villámposta szó egyre terjed az e-mail helyett. Balázs Géza is következetesen a magyar szót használja. Lehet, hogy ez is hozzájárul a szó népszerűsítéséhez, és hosszú távon kiszorítja az angol szót.

4.3 Elektronikus szótár létrehozásának lehetséges módja

A meglévő kétnyelvű informatikai szótárak szóanyagának frissítése, bővítése lassan halad, gyakori eset, hogy a keresett szó nem található meg bennük. Javaslatom az, hogy létre kellene hozni egy állandóan bővülő, lehetőleg „naprakész”, lehetőleg minden új fogalmat tartalmazó, kétnyelvű informatikai szakszótárt. Állandóan figyelni kellene az Interneten az elektronikusan megjelenő szakcikkeket folyóiratokban, tudományos közleményekben, stb., mert itt várható az új kifejezések legelőször való megjelenése. A figyelés számítógépes feldolgozással történne, ahol a régi, ismert szavak korpusza egyfajta szűrőként működne. A következő lépcsőben a szűrőn „fennakadt” angol szavakat, szókapcsolatokat, szóláncokat fel kell dolgozni, immár manuálisan. Ez már nem reménytelen eset, ha a munkát folyamatosan végzik, esetenként néhány szóról lehet szó egyszerre. A jelentés meghatározásához először angol nyelvi definíciókat kell keresni, például a Wordnet-en, de magát a korpuszt is vizsgálat alá lehetne vonni hatékony konkordancia-programok segítségével. Az összegyűjtött, rendszerezett, előkészített anyagot egy nyelvészekből, informatikusokból álló grémium megvitatná, és javaslatot tenne a magyarításra, az új terminust aztán következetesen használnák mindenhol, s az azonnal megjelenne a kétnyelvű szótárban. Ezt a szótárt etalonként kezelhetnék szakemberek és laikusok egyaránt. Ez minden bizonnyal hozzájárulna egy egységes(ebb) nyelvhasználathoz. Fontos lenne, hogy a szótár hozzáférhető legyen bárki számára, a felhasználók számára ingyenes legyen, de a projektet az állam támogassa, a benne résztvevő szakembereket fizesse meg, a projektben érintett intézményeket (pl. MTA) és/vagy cégeket anyagilag támogassa.

5. Záró gondolatok

A fentiek tükrében indokoltnak ítélem meg egy új típusú, tehát monitor korpusz alapú, folyamatosan frissített kétnyelvű (magyar-angol) elektronikus, Interneten megjelenő szótár létrehozását. Ehhez a hatalmas munkához nem elegendő és nem is elégséges egy ember tevékenysége, ehhez többféle kompetenciával bíró, állandó összetételű, szervezett keretek között, intézményesített formában működő grémium munkája szükséges. A grémium fizikailag nem kell, hogy térben egy helyen legyen, hiszen az Interneten keresztül állandó és hatékony kapcsolatot lehet fenntartani, levelezéssel, video konferenciákkal stb.

E cikk szerzőjének reményei szerint egy disszertáció keretei között módja lesz részletesen kifejteni gondolatait. Addig is örömmel fogad minden javaslatot, gondolatot, legyenek azok kritikai megjegyzések is.

Irodalom

- Gupta, P. et al. *ICT4LT Module 3.5 Human Language Technologies (HLT)*.
http://www.ict4lt.org/en/en_mod3-5.htm
- Juhász, A.K. 2005. *Research on IT Language Use at a Company*.
<http://tmse.math.klte.hu>
- Kurtán Zs. 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pearson, J. 1998. *Terms in Context*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sager, J. 1990. *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- SCP (*Simple Concordance Programme*). <http://www.textworld.com/scp/index.html>
- Trimble, L. 1985. *English for Science and Technology. A Discourse Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Egy többnyelvű frazeológiai tananyag (EPHRAS) összeállítása nemzetközi együttműködés keretében

Mátyás Judit

1. Bevezető: az EPHRAS-projekt legfontosabb célkitűzései és feladatai

Az EPHRAS című frazeológiai kifejezéseket tartalmazó felhasználóbarát, 4-nyelvű (német mint kiinduló nyelv, valamint magyar, szlovák, szlovén) CD-tananyag összeállítása egy nemzetközi Socrates-Lingua-projekt keretében, 4 egyetem részvételével történik (Graz, Maribor, Pécs, Trnava), 2 éves időtartamban (2004-2006).

A CD azoknak a nyelvtanulóknak, tanároknak és didaktikusoknak készül, akik frazeológiai ismereteiket nemcsak bővíteni szeretnék, hanem céljuk az, hogy a megismert állandósult szókapcsolatokat a hétköznapi kommunikáció során hasznosítsák, a kifejezésekkel nyelvhasználatukat színesítsék.

Az együttműködés keretében a többnyelvű CD-n kívül készül a CD-vel történő tanulást segítő, útmutatásokat tartalmazó kézikönyv, valamint egy, a tanulók tudásszintjének megfelelő gyakorlatokat tartalmazó feladatgyűjtemény.

A projektben résztvevő egyetemek tanárai/kutatói mellett a frazeológiakutatás jeles szakembereinek, szakértőinek, és a 4 országban minden tanulási célcsoport tagjainak, tesztszemélyeknek bevonásával történik a tananyag összeállítása. A projekt internetes oldalán (www.ephras.org) az érdeklődők megtalálhatják a legfontosabb projektinformációkat, lehetőségük nyílik visszajelzésekre, véleményük közlésére is. A projekt befejezésekor (2006. szeptember) a *Maribori Tudományegyetem* nemzetközi frazeológiai konferenciát szervez, melyen az elkészült tananyag részletes bemutatására, a CD megismertetésére is sor kerül (Muhr 2002, EPHRAS 2005).

Ebben a dolgozatban bemutatom az egyes munkafolyamatokat, a frazémák kiválasztásának irányelveit, az adatbank összeállításának munkáját, a didaktikai célok, a célcsoportok és a feladattípusok meghatározását.

2. A frazémák kiválasztásának irányelvei

A négynyelvű frazeológiai kifejezésgyűjtemény és tananyag frazémáinak kiválasztásának alapját Monika Sajankova (Trnavai Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar) kutatása jelentette. A vizsgálat során – egy PhD-disszertáció keretében (témavezető: Peter Durčo, Trnava) – a használatot tekintve leggyakoribb frazémák kiválasztása a legjelentősebb német nyelvű szakirodalom segítségével történt. A listát a következő szakirodalom alapján állította össze:

Hessky/Ettinger (1997): Deutsche Redewendungen
Wotjak/Richter (1993): Sage und schreibe
Griesbach/Uhlich (1993): Mit anderen Worten
D. Dobrovol'skij (1997): Deutsche Idiome
J. Buscha (1979): Deutsches Übungsbuch

A szakirodalom alapján kialakult a 2548 leggyakrabban előforduló frazémát tartalmazó lista.

3. A lista kiértékelése külső szakértők bevonásával

A szakirodalom alapján kiemelt frazémákat előfordulási gyakoriságukat tekintve külső, a projektben közvetlenül részt nem vevő német, osztrák és svájci szakértők értékelték. A frazémák kiválasztását Németországban 100 szakember, nyelvészek, tanárok és germanisták végezték. Németországban a szakemberek a 2548 frazémából 1179-et választottak ki.

Ausztriában a szólások kiválasztásában 30 szakértő, Svájcban pedig a Zürichi Tudományegyetem tanárai, frazeológiával foglalkozó szakemberei vettek részt.

Ausztriában 137 ismeretlen, illetve ritkán használt frazémát szűrtek ki (például: (alle) fünf(e) gerade sein lassen; Da beißt die Maus keinen Faden ab). Svájcban 69 ismeretlen és 68, a nyelvhasználat során más alakban előforduló frazémát szelektáltak (például: sich um ungelegte Eier kümmern; etwas ist nicht von Pappe). 100 frazémát azzal az indokkal töröltek a listáról, hogy Ausztriában és Svájcban nagyon alacsony a használati értékük. A ritkán használatos német frazémákat is kihúzták az eredeti, 2548 frazémát tartalmazó összeállításból (Mudersbach 1998).

Azok a frazémák, melyek – használatukat tekintve – mind a három német nyelvű országban gyakoriak, megmaradtak a listán, ugyanígy a tipikus, magas használati értékű osztrák és svájci frazémavariánsok is (például: *jmd/etw. ist jmd Wurscht/Wurst, oder etwas geht/läuft ins Geld*, Svájcban: *etwas geht ins Geld*).

Ebben a munkaszakaszban csoportosították a frazémákat szemantikai és nyelvészeti szempontból is.

Az első és legfontosabb lépés a tartalmilag és formailag hasonló frazémák törlésének vagy listán hagyásának kérdése volt. A lista alkalmas volt a hasonló frazémák kiválasztásának/törlésének kérdésében való döntéshez is. Például: *jmd kein Haar krümmen können, niemandem ein Haar krümmen können, keiner Fliege etwas zuleide tun können*.

A frazémák szemantikai és lexikai szempontból történő osztályozása Schemann klasszifikációja szerint történt (Schemann 1991).

A frazémalistát a metalexikai kategóriák (metalexikalische Kategorien) segítségével lehetett szemantikai szempontból kiértékelni.



Ergebnisse: Metalexikalisches Kategorien:

Liste der metalexikalischen Kategorien			
1.	Anfangen - Beenden	19.	Kampf - Streit
2.	Angst - Sorge	20.	Lust - Unlust
3.	Arbeit - Engagement	21.	Macht
4.	Ärgernis	22.	Misserfolg
5.	Ausmaß	23.	Mühe
6.	Aussehen	24.	Persönliche Beziehung
7.	Bedeutung - Wert	25.	Raum - Bewegung
8.	Begutachtung	26.	Reden - Schweigen
9.	Verhalten	27.	Schuld - Unschuld
10.	Besitz - Finanzielles	28.	Schwierige Lage
11.	Charakterzug	29.	Täuschung
12.	Denken - Meinung	30.	Unentschiedenheit
13.	Eignung	31.	Unterstützen
14.	Essen - Trinken - Feiern	32.	Verwunderung
15.	Freude - Trauer	33.	Vorteil - Nachteil
16.	Gesundheit	34.	Wissen - Information
17.	Gleich - Verschieden	35.	Zeit
18.	Glück - Pech	36.	Sonstiges

Egy, a frazéma-kulcsszavakat tartalmazó lista segítségével a frazémák számát a kulcsszavak előfordulásának, gyakoriságának tekintetében tovább szűkítettük (Muhre 2005).

4. Az adatbank összeállítása, leírási szempontok

A kiválasztott frazémák adatbankba kerültek, és a következő szempontok szerint történt leírásuk:

A legfelső rubrikában megjelenik a frazéma. Ezt követi a jelentésleírás (*Beschreibung*), mondat formájában, a stílus meghatározása (*Stil*); a nyelvtani kategóriák (*Grammatik*): igevonzatok (*Valenz*); a mondatban betöltött funkció (*Funktion*); a frazéma lexikai környezetének meghatározása (*lexikalisches Umfeld*): a belső variánsok (*innere Varianz*, IV, például: látástól vakulásig/látástól mikulásig), a kollokáció (*Kollokation*, R, például: könnyűnek talál-tatik/megmértik és könnyűnek talál-tatik) (Forgács 2003).

A pragmatikai funkció (*Pragmatik*) rubrikába akkor kerül megjegyzés, ha a frazéma elsősorban például a sajtónyelvben, tehát valamilyen tipikus nyelvi közegben fordul elő.

Az adatbank nagyon fontos részét képezik az internetről leemelt példamondatok (*Belege*, 5-8 példamondat), melyekben a frazémák előfordulnak, és melyek segítségével a nyelvtanuló szöveg- környezetbe ágyazottan láthatja a frazémák használatát. Az internetes példamondatoknak azért van különösen nagy jelentősége, mert így a legújabban használt, a szakirodalomban még meg nem említett frazémák előfordulásának bemutatására is sor kerülhet.

A kulcsszavak (*Kopfwörter*) rubrika a frazémában előforduló kifejezések alap- valamint ragozott alakjait tartalmazza. A szinonimák (*Synonyme*) a frazéma rokon értelmű kifejezéseit, megjelenési formáit tartalmazza.

A multilingvális kommentár (*multilingualer Kommentar*) rubrikába akkor kerül kétnyelvű (német-magyar, német-szlovák vagy német-szlovén) megjegyzés, ha például más a német és magyar frazéma jelentése, vagy pedig eltérés van a használatukban.

Az adatbank kitöltésekor a német a kiinduló nyelv, és kattintással lehet kinyitni az adott frazémához tartozó magyar, szlovák és szlovén nyelvű adatbankokat.

5. Didaktikai rész, didaktikai célkitűzések és a tananyag célcsoportjai

Harald Burger professzor (Zürichi Tudományegyetem) egy, a projektet minősítő írásában a projekt külön pozitívumaként emelte ki, hogy ezidáig még nem született több-nyelvű, kontrasztív frazeológiai gyűjtemény, melynek kiindulónyelve a német lett volna.

Ami még hangsúlyozandó az EPHRAS-projekt célkitűzéseit tekintve, hogy a tananyag a produktív kompetencia fejlesztésére fekteti a hangsúlyt, tehát a tanuló nemcsak arra lesz képes a taneszköz használatával, hogy frazémák jelentését felismerje, hanem arra is, hogy az egyes kifejezéseket majd a hétköznapi kommunikációban is hasznosítani tudja. Fontosak tehát a frazeológiai kifejezések strukturális (szemantikai és morfoszintaktikai) tulajdonságai, de legalább ilyen nagy jelentősége van az állandósult szókapcsolatok stilisztikai és pragmatikai ismeretének, azaz a gyakorlatban történő használhatóságának.

A frazémák használatának azért is nagy a jelentősége, mert az állandósult szókapcsolatok egy nyelv kulturális alapelemeit is képezik.

A CD-ROM segítségével lehetővé válik az önálló tanulás. A tananyag jól használható az iskolai oktatás, nyelvtanfolyamok során, alkalmazható a felnőttoktatásban, felnőtt nyelvtanulók számára, valamint számítógépes nyelvoktatás keretében (e-Learning). A tananyag célcsoportjai: B1-től a C1-es tudás-szint.

6. A gyakorlatokban szereplő frazémák kiválasztása, a feladat-típusok és kiértékelésük

A gyakorlatok összeállítása során az adatbankból 100 frazémát választottak ki. A kiválasztás kritériuma a gyakoriság volt. A feladatfejlesztés keretében legalább 20 szemantikai mező jelentette az alapot, és szemantikai mezőnként 5 frazémát emeltek ki a listából. A cél egy legalább 500 feladatot tartalmazó feladatgyűjtemény összeállítása.

A külön kiemelt didaktikai szempontok a következők: a tanulás bevésési fázisának fontossága; frazémák kontextuális meghatározottsága; a szólások morfoszintaktikai, szemantikai és pragmatikai sajátosságai; változatos feladattípusok összeállítása; konfrontáció az anyanyelvvvel.

A feladattípusok kiválasztásakor a következő kritériumok – 3 szint – jelentették az alapelvet:

- a frazémák felismerése
- az állandósult szókapcsolatok alkalmazni tudása (ezek a feladattípusok minden didaktizált frazéma esetében össze lettek állítva)
- a bevésést segítő gyakorlatok (az állandósult szókapcsolatok nagy részében) (Borgulya, Orešič, Šajankova 2005).

A feladatok összeállítása során a frazémák kommunikatív szituációba ágyazottsága különösen fontos, kiemelt szempont, hiszen a tananyag nemcsak passzív, hanem a hétköznapi élethelyzetekben is alkalmazható, aktív tudást szeretne nyújtani a tanulóknak.

A feladatok kiértékelése külső szakértők és tanulók bevonásával – tesztfeladatok formájában, kérdőívekkel és elektronikus úton – történik. A kiértékelési fázisban a tananyag célcsoportjainak – nyelvtanulók, tanárok, didaktikusok, tananyagfejlesztők – visszajelzésével lehet az egyes gyakorlatokon csiszolni, változtatni.

Az első fázisban 15 frazémához, a második szinten pedig a 100 állandósult szókapcsolathoz összeállított 500 feladat kiértékelése történik.

7. Az EPHRAS-projekt jelentősége

Az állandósult szókapcsolatok nemcsak a médiában, a szépirodalomban, valamint a szakmai nyelvhasználatban játszanak fontos szerepet, hanem a hétköznapi kommunikációs helyzetekben is. Ezért van nagy jelentősége annak, hogy a frazeológiai egységek nemcsak a kutatásban, hanem a nyelvtanítás során is egyre inkább a figyelem homlokterébe kerülnek.

Az EPHRAS CD-ROM és feladatgyűjtemény segítségével az idegennyelv-tanuló számára lehetővé válik, hogy ismereteit bővítse, valamint a gyakorlatok révén a szólásokat megtanulja alkalmazni, kommunikációs szituációkban hasznosítani.

A frazeológiakutatás területén az elmúlt évtizedekben nagy változások történtek. A változásokat fémjelzik az elméleti és gyakorlati irányultságú nyelvészeti kutatások, valamint a németet bázisnyelvként alkalmazó, például német–finn vagy német–magyar kontrasztív kutatások. Ami azonban ezidáig nem létezett, egy többnyelvű, német bázisnyelvű kontrasztív projekt. Az EPHRAS-projekt azért nagy jelentőségű, mert együttműködő tagjai osztrák, szlovák, szlovén, valamint magyar kollegák, és így az első olyan kezdeményezés, mely kitágítja a kontrasztív irányultságú frazeológiai kutatások perspektíváit (Burger 2005: 1).

Irodalom

- Borgulya, Istvánné – Orešič, Šajankova. 2005. *Übungstypologie und Übungsentwicklung*. (Sektion B), Protokoll, 3. Partner-Treffen in Pécs, 30. September-01. Oktober. Universität, Pécs.
- Burger, H. 2005. *Gutachten über das Projekt „EPHRAS“, Stand Mai 2005*. Universität: Zürich.
- EPHRAS 2005. *Ein mehrsprachiges phraseologisches Lernmaterial auf CD-ROM. Sokrates-Programm/Lingua 2*. Entwicklung von Hilfsmitteln und Materialien, Education und Culture.
- Forgács T. 2003. *Magyar szólások és közmondások szótára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Mudersbach, K. 1998. Ein Vorschlag zur Beschreibung von Phrasemen auf der Basis eines universalen pragmatischen Modells. In: Wiegand, H. E. (Hg.) *Wörterbücher in der Diskussion III*. Tübingen 319-347.
- Muhr, R. 2005. *EPHRAS*, Konferenzvortrag. Strunjan.
- Muhr, R. 2002. *Vorschlag für einen Arbeitsplan für das geplante Phraseologie-Projekt*. Graz: Karl Franzes Universität.
- Schemann. 1991. *Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten*. Berlin.
www.ephras.org

A jövő nyelve Laurie Anderson performance-aiban

Pogány Csilla

Laurie Anderson számára a nyelv, mint kommunikációs eszköz és a különböző médiumok viszonya, számos esetben érdekes kérdéseket vet fel. A McLuhani elvből kiindulva, mely szerint a kommunikációs eszközök megváltoztatják környezetünket, magától értetődően következik, hogy az állítás igaz a nyelvi környezetre is. A telefon, üzenetrögzítő, számítógép stb. valamilyen módon befolyásolják azt, ahogyan kommunikálunk.

A fent említett példák közül kettő nem zárja ki a kommunikáló felek közötti interakciót, a harmadik azonban csak mechanikusan rögzíti a telefonáló üzenetét. Az *O Superman*-ben (*United States*) az anya üzenetrögzítőre mondja üzenetét:

*Hi. I'm not here right now. But if you want to leave a
message, just start talking at the sound of the tone.
Hello? This is your mother. Are you there? Are you
coming home?
Hello? Is anybody there? Well you don't know me
but I know you
And I've got a message to give to you
Here come the planes.
So you better get ready
Ready to go.
You can come as you are
But pay as you go
Pay as you go...*

(RoseLee Goldberg: 91 o.)

Megvizsgálva a körülményeket, amelyekhez a beszélőnek alkalmazkodnia kell ebben a beszédhelyzetben, ezek a következőképpen foglalhatók össze: a telefonálónak, aki interaktív kommunikációra készül, hirtelen alkalmazkodnia kell az egyoldalú információközléshez. Ezen felül arra kényszerül, hogy röviden összefoglalja mondandójának lényegét a rendelkezésére álló rövid időben (első és második sípszó között). Mindezt csak akkor képes megvalósítani, ha képes a megváltozott helyzetre gyorsan reagálni.

Ha a Laurie Anderson szöveget tartalmi szempontból is elemezzük, akkor a kérdéseket (*Are you there?*, *Are you coming home?*, *Is anybody there?*) a két kommunikációs helyzet, az interaktív és az egyoldalú, felmérésére és az ahhoz való alkalmazkodásra irányuló kísérletként foghatjuk fel a nyelvi megnyilvánulás szintjén. A névmásokat megfigyelve azonban az is kiderül, hogy a kezdeti *you*-t az *anybody* váltja fel a harmadik kérdésben. Így a *you*, amely az anya esetében feltehetően erősen érzelmi töltetet képvisel, a semleges *anybody*-val cserélődik fel. A következő mondat pedig megdöbbentő, már-már sokkoló információt hordoz: a szóban forgó

gyermek nem ismeri anyját. Ez utóbbi azonban telefonon utasítja arra, hogy addigi életét változtassa meg és áldozza fel érte, ha úgy kívánják a körülmények. A semleges *anybody* előfordulása tehát, nem véletlen, hanem elszólásként (pszichológia) értelmezhető, amely fényt derít arra az igazságra, hogy az anya számára a gyermek egyetlen szempontból fontos: az áldozathozatalából. Az anya, szülői autoritását használja ki célja eléréséhez így, a *but I know you* fenyegető hangneme kihatással van az üzenet többi részére is, amely ilyenformán nem is nevezhető valójában igazi üzenetnek, hanem sokkal inkább parancsnak (*So you better get ready/Ready to go...*). Az üzenetrögzítő így teljes mértékben megfelel annak a funkciónak (parancs), amelyre itt használják: lényeges és rövid üzenet közvetítésére. A parancs ugyanis a felek jelenlétében sem tekinthető igazából interaktívna, mivel megfellebezhetetlen, és a parancsot kapó fél szempontjából megmásíthatatlan. A gép ilyenformán autoritásra tesz szert, és fenyegető jelenlétté válik, amely beleszól életünk irányításába.

A telefon gyakori előfordulása a performance-okban arra utal, hogy a művész számára nagy fontossággal bíró kommunikációs eszközzel van szó. Bell találmánya a McLuhan értelemben vett „fül világához” tartozik, amely kompenzálni hivatott a semleges „szem világát” megteremtve a szükséges egyensúlyt az érzelmek és a ráció között. Kérdés, hogy maradéktalanul be tudja-e tölteni ezt a funkciót. Vizsgáljuk meg a *New York Social Life (Jukebox)* c. szöveget:

*Well I was lying in bed one morning,
Trying to think of one good reason to get up,
and the phone rang and it was Geri and she said:
Hey, hi! How are you? What's going on? How's your work?
Oh fine. You know, just waking up, but it's fine,
It's OK, how's yours?
Oh a lot of work, you know, I mean, I'm trying to make some money, too.
Listen, I gotta get back to it, I just thought I'd call to see how you are...
And I said: Yeah, we should really get together next week.
You know, have lunch, and talk.*

(RoseLee Goldberg: 72.o.)

Az ehhez hasonló telefonhívások naponta több alkalommal is előfordulnak. A hívók kiléte mindig más, a mondanivaló azonban minden esetben semmitmondó, unalomig ismétlődő.

*And I'm going to sleep and it rings again
And it's Mary and she says:
Hey, Laurie how are you?
Listen, I just called to say hi
Yeah, well don't worry
Listen, just keep working
I gotta go now, I know it's late
But we should really get together
Next week maybe and have lunch*

*And talk and...listen, Laurie
If you want to talk before then, I'll leave
My answering machine on
And just give me a ring
anytime.*

(RoseLee Goldberg: ibidem)

A telefon hiába teszi lehetővé a nyelv révén az emberi kapcsolattartást, az érzelmek közvetítését, mégsem ez történik. Mindkét fél ugyanazt ismételteti (akár egy üzenetrögzítő) a kommunikáció pedig látszólagos és nem valódi, mivel soha nem válik személyessé. Sem a telefonáló, sem a hívott fél nem törekszik arra, hogy ténylegesen beszélgessen. Ez akkor sem változik, amikor a művész közvetlenül beszél ismerőseivel a galériában. A párbeszéd semmiben sem különbözik a telefonos változattól: rövid, felszínes, érdektelen. Ahogy egy barát, Alan fogalmazza meg:

*It's gonna be about loneliness, you know
People in the city, who for whatever social, psychological, philosophical reasons
Just don't seem to communicate, you know,
The Gap! The Gap!*

(RoseLee Goldberg: ibidem)

A távbeszélő tehát, amely többnyire rövid, de lényeges információcserét hivatott lehetővé tenni, nem teljesíti ezt a feladatot, viszont negatív módon befolyásolja a személyes, közvetlen kapcsolattartást (galéria) is, amely a telefonbeszélgetések mintájára elsekélyesedik. Az említett kommunikációs eszköz az interakció megvalósítása helyett, üzenetrögzítővé degradálódik. Következésképpen, a telefonbeszélgetések ahelyett, hogy csökkentenék a nagyvárosi ember magányát, fokozzák azt, és ez alól a művészvilág sem kivétel. Laurie Anderson számára ez meglehetősen fájdalmas, mivel a művészetet a legmagasabbrendű kommunikációnak tekinti, a törődést kifejező emberi hang pedig az egyetlen dolog, amely enyhítheti a modern ember magányát.

A *The Language of the Future*-ben, Laurie Anderson arra keresi a választ, hogy hogyan befolyásolják nyelvünket a komputerok. Történetetazzal kezdődik, hogy elmeséli azt a repülőutat, amely egy szerencsés kimenetelű kényszerleszállással végződött. A művész azonban azóta is retteg a repülőktől, és félelmét azzal próbálja oldani, hogy beszélgetést kezdeményez valakivel (légikisasszonnyal vagy utassal). Tapasztalatból tudja, hogy minden járaton van legalább egy ember, akivel szívesen elbeszélget utazás közben. Egy fiatal lány alkalmasnak is mutatkozik erre a Los Angeles-i járaton:

And I decided: This is the one I want to sit next to. So I sat down and we started to talk and suddenly I realized that she was speaking a totally different language. Computerease. A kind of high-tech lingo. Everything was circuitry, electronics, switching. If she didn't understand something, it just „didn't scan”.

We talked mostly about her boyfriend. This guy was never in a bad mood. He was in a bad mode. Mody kind of guy. The romance was apparently kind of rocky and she kept saying, „man oh man you know like it's so digital!” She just meant the relationship was on again, off again.

Always two things switching. Current runs through bodies – and then it doesn't. It was a language of sounds, of noise, of switching, of signals. It was the language of the rabbit, the caribou, the penguin, the beaver.

A language of the past.

Current runs through bodies and then it doesn't. On again. Off again.

Always two things switching. One thing instantly replaces another. It was the language of the future.

(RoseLee Goldberg: 59 o.)

Hamarosan rá kell jönnie azonban, hogy a kiválasztott személy nem alkalmas arra, hogy beszélgessenek, mivel nincsenek egy „hullámhosszon”, nyelvi szakadék tátong közöttük (*The Gap!*). Az emberi hang, amelybe kapaszkodhatna, ha eluralkodik felette a félelem, ilyenformán most nem mentheti meg szorongásától. Éppen ellenkezőleg, fokozza félelmét, mivel magára marad szorongásával. A lánynak, akivel beszélgetni szeretne, a magány már az élet természetes velejárója. Számára a szerelem nem jelent lelki kapcsolatot (*Current runs through bodies – and then it doesn't*), nincs is rá szüksége.

A nemzedéki szakadék, amely a művész és a fiatal lány között figyelhető meg nem kor, hanem sokkal inkább nyelv függvénye. A művész számára a nyelv kommunikációs eszközként szolgál, míg a lány által használt nyelv csupán az emberi kapcsolat meglétét vagy hiányát jelzi. A művész arra a következtetésre jut, hogy a jövő nyelve tulajdonképpen a múlté, mivel ez a kezdetleges jelrendszer nem tartalmazza azokat a minőségi tényezőket, amelyek az emberi nyelv sajátjai. Következésképpen, aki digitális nyelvet beszél, megtagadja saját emberi mivoltát.

Úgy tűnik, hogy a nyelv, amelyet beszélünk, tükrözi életmódunkat. Ha a nyelv csak két lehetőséget kínál fel, mint ahogy a „high-tech nyelv”, amelyben a válasz vagy *igen*, vagy *nem*, akkor minden leegyszerűsödik és időszakossá válik, beleértve az emberi kapcsolatokat is. Ezért a digitális nyelv kezdetleges, hasonló az állatok jelrendszeréhez.

A fentiekből kitűnik, hogy a kommunikációs eszközök nagymértékben befolyásolhatják az emberi kapcsolatok minőségét. Ahhoz pedig, hogy az említett hatás ne negatív, hanem pozitív módon nyilvánuljon meg társas kapcsolatainkban, fel kell ismernünk a veszélyt, és el kell kerülnünk, hogy a modern médiumok személytelen-sége emberi kapcsolataink elszemélytelenedését is maga után vonja. Ez pedig csak egy módon lehetséges: uralnunk kell az új médiumokat.

Forrás

Goldberg, R. 2000. *Laurie Anderson*. New York: Harry N. Abrams Inc. Publishers.

XVI. Korpusznyelvészet, nyelvtechnológia

A horvát melléknévi rendszer nyelvtani leírása és automatikus számítógépes kezelése¹

Aleksza Melitta

1. Bevezetés

A HUMOR, azaz a High-Speed Unification Morphology olyan unifikációs alapú elemző program, amelyet több nyelv morfológiai elemzésére fejlesztettek ki (Prószéky – Kis 1999). A program univerzalitását sokoldalú használata is bizonyítja: a HUMOR az alapja a MobiDic és a MobiMouse szótárkezelő programoknak, beépíthető különböző helyesírási ellenőrzőkbe és a nyelvek morfológiai elemzésére is használható. A már működő lengyel, német, angol és magyar változat után most a horvátot is kidolgoztuk. A leírás a főnevekkel kezdődött, majd elkészítettük az igei, valamint a melléknévi rendszer leírását is.

A szláv nyelvek leírásában más problémákat kell megoldani, mint az agglutináló nyelvekben. E dolgozatban néhány, a horvát melléknévi rendszer nyelvtani leírása-kor felmerülő problémát, illetve azok megoldását mutatom be.

2. A nyelvi korpusz

Fontos hangsúlyozni, hogy a hagyományos módszerekkel szemben a horvát melléknévi rendszer leírása, feldolgozása és a felismerés tesztelése nagyobb terjedelmű korpuszon alapul. A nyelvi rendszer leírásának alapjául a *Praktična hrvatska gramatika* (Raguž 1997) és a *Hrvatska gramatika* (Barić et al. 1995) c. nyelvtankönyvek szolgáltak, valamint a kb. 60 000 szóból álló *Rječnik hrvatskoga jezika* (Anić 2000) c. egynyelvű értelmező szótár. Az ideiglenes korpusz részeit elsősorban az ismert horvát irodalmi művek alkotják (versek, drámák, regények és novellák), ehhez kapcsolódik a napjaink médiájában megjelenő írott korpusz. A közeljövőben tervezett korpuszbővítés a különböző nyelvi szférákból (pl. a tankönyvek, sajtó, szakmai nyelv stb.) származó írott adatok gyűjtését irányozza elő. Az általam használt horvát értelmező szótár kb. tízezer melléknevet tartalmaz. A melléknevek pontos számának meghatározása gondot okoz, mivel egyes, igékből képzett melléknevek Anić szótárában nem szerepelnek külön lemmaként. Ilyenek pl. a *biran* (*választott*), *nacrtan* (*lerajzolt*) melléknevek, melyeket a horvát nyelvtan passzív igei melléknévként (*glagolski pridjev trpni*) kezel, és alakjait az igék alá rendeli.

A korpuszt illetően is felmerült néhány probléma a tesztelések során. A modern horvát nyelv egy erős „nyelvtisztító” folyamat révén csak a XX. század 90-es éveiben alakult ki: az 1990 előtti művek szerbhorvát nyelven íródtak. A standard horvát nyelv kodifikálása eredetileg 1835-ben kezdődött el, majd a folyamat megszakadása után a szerbhorvát nyelv kialakulása következett. Emiatt a horvát nyelvnek három fontosabb változata létezik: az 1835 előtti, a szerbhorvát nyelvi változat 1990-ig, illetve a modern horvát nyelv. Mivel a HUMOR egyetlen kidolgozott szláv nyelvi

¹ A tanulmány a Magyar Ösztöndíj Bizottság támogatásával készült.

változata, a lengyel lehetővé teszi a XVIII. századi szövegek elemzését is, felmerül a kérdés, hogy a horvát változatnak is kell-e ilyen lehetőséget biztosítania. Ha az esetlegesen felmerülő igénynek eleget szeretnénk tenni, jelentősen bővíteni kellene a meglévő szókészletet, és figyelembe kellene venni a különböző nyelvtani, illetve helyesírási szabályokat is. A melléknevek tesztelése során a korpuszban felbukkantak olyan melléknevek is, melyeknek változatait manapság már másképpen írjuk és ragozzuk. Ilyen például az arch. *menšega* (mai: *mojega*) = *az enyémet*.

A HUMOR-ban használt horvát melléknévi rendszer leírása pillanatnyilag csak az írott horvát nyelv modern, standard változatára vonatkozik és csak ennek szókészletét veszi figyelembe.

3. A horvát melléknévi rendszer

Mint minden flektáló nyelvben, a horvátban is léteznek ragozandó és nem ragozandó melléknevek. Az utóbbiak közé tartoznak a *super* (*szuper*), a *top* (*top*) és a *fit* (*fitt*). Jelen dolgozat csak a ragozandó melléknevek vizsgálatára korlátozódik. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a HUMOR-rendszer szempontjából az általam megfigyelt melléknév kategóriája jelentősen bővül: a mellékneveken kívül minden melléknévi ragozású szófajt is magában foglal, függetlenül attól, hogy minek tekinti ezeket a hagyományos nyelvtan.

A horvát nyelvtan a mellékneveket szemantikai tulajdonságuk alapján három csoportba sorolja. Ezek a leíró (*opisni pridjevi*), vonatkozó (*odnosni pridjevi*) és a birtokos (*posvojni pridjevi*) melléknevek. A melléknevek „határozottsági” tulajdonsága alapján léteznek még határozott (*određeni*) és határozatlan (*neodređeni*) melléknevek is, de ez a felosztás csak a leíró melléknevekre vonatkozik (Raguž 1997: 88). Csoportosításuk alapján a ragozásuk is különbözik. A leíró mellékneveknek két ragozási típusa létezik: főnévi és névmási ragozás (Raguž 1997: 89). A ragozások nyelvtani leírása viszont eléggé pontatlan, ami megnehezíti a horvát nyelv tanulását. Raguž (1997: 89) szerint a "főnévi ragozás nem teljes mértékben főnévi; ez a ragozás a főnévi és a névmási ragozás keveréke"¹. A melléknevek tulajdonságain kívül a ragozást még egy szemantikai tényező befolyásolja, illetve bonyolítja: az *élő*, illetve *élettelen* kategória, amely tulajdonképpen a melléknevet követő főnév szemantikai kategorizálása. Összegezve: a hagyományos nyelvtani leírás szerint a horvát nyelvtan a mellékneveket először szemantikai tulajdonságuk, majd határozottsági tulajdonságuk alapján csoportosítja, három nemben ragozza (egyes és többes számban), élő vagy élettelenként, a melléknevet követő főnévtől függően. Ebből következik, hogy pl. a *crven* (*piros*) leíró melléknévnek 91 különböző, összesen 123 ún. ragozási cellája létezik. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy az említett ragozási alakok csak az írott szöveg elemzésére vonatkoznak. A beszélt nyelvben a hangsúlyt is figyelembe véve a különböző ragozási cellák száma még bővül.

¹ Fordította: Aleksza Melitta

Egyes szám:

	<u>Hímnem,</u> <u>határozott élő</u>	<u>Hímnem,</u> <u>határozott élet-</u> <u>telen</u>	<u>Hímnem,</u> <u>határozatlan</u> <u>élő</u>	<u>Hímnem,</u> <u>határozatlan</u> <u>élettelen</u>	<u>Nőnem,</u> <u>határozott</u>	<u>Nőnem,</u> <u>határozatlan</u>	<u>Semlegesnem,</u> <u>határozott</u>	<u>Semlegesnem,</u> <u>határozatlan</u>
N	crveni	crveni	crven	crven	cvena	crvena	crveno	crveno
G	crvenog/ ga	crvenog/ ga	crvena	crvena	cvene	crvene	crvenog/ ga	crvena
D	crvenom/ me/mu	crvenom/ me/mu	crvenu	crvenu	cvenoj	crvenoj	crvenom/ me/mu	crvenu
A	crvenog/ ga	crveni	crvena	crven	cvenu	crvenu	crveno	crveno
V	crveni	crveni	-	-	crvena	-	crveno	-
L	crvenom/ me/mu	crvenom/ me/mu	crvenu	crvenu	cvenoj	crvenoj	crvenom/ me/mu	crvenu
I	crvenim	crvenim	crvenim	crvenim	cvenom	crvenom	crvenim	crvenim

Többes szám:

	<u>Hímnem,</u> <u>határozott</u>	<u>Hímnem,</u> <u>határozat-</u> <u>lan</u>	<u>Nőnem,</u> <u>határozott</u>	<u>Nőnem,</u> <u>határozat-</u> <u>lan</u>	<u>Semleges-</u> <u>nem,</u> <u>határozott</u>	<u>Semleges-</u> <u>nem,</u> <u>határozat-</u> <u>lan</u>
N	crveni	crveni	crvene	crvene	crvena	crvena
G	crvenih	crvenih	crvenih	crvenih	crvenih	crvenih
D	crvenim/ma	crvenim/ma	crvenim	crvenim	crvenim/ma	crvenim/ma
A	crvene	crvene	crvene	crvene	crvena	crvena
V	crveni	-	crvene	-	crvena	-
L	crvenim/ma	crvenim/ma	crvenim/ma	crvenim/ ma	crvenim/ma	crvenim/ma
I	crvenim/ma	crvenim/ma	crvenim/ma	crvenim/ ma	crvenim/ma	crvenim/ma

Az egyes ragozási alakokat tekintve apróbb különbségeket észlelhetünk. A szláv nyelvekben az esetek többségében hosszabb és rövidebb ragozási alakok léteznek. A horvátban ezek a genitivus, dativus, locativus és instrumentalis esetekben érzékelhetők, s emiatt jelentősen bővül a ragozási alakok száma.

A fenti tulajdonságok miatt és a hagyományos nyelvtan alapján a melléknévi ragozás leírása illetve elsajátítása bonyolultnak minősül, és számos kérdést vet fel. Az első felbukkanó probléma a melléknévek szemantikai kategorizálása. A horvát szó-

tárakban a melléknevek szemantikai kategóriája (leíró, vonatkozó vagy birtokos melléknév) nem szerepel. Így tehát a hagyományos ragozási leírás alapján lehetlenné válik a melléknevek számítógépes kezelése (a ragozás szintézise), és a nem anyanyelvűek – a szemantikai háttér feltüntetése nélkül – tehetetlenül állnak a probléma előtt.

Mivel a HUMOR rendszerben a szóköz elemzési határt jelent, nem lehetséges a melléknevek pontos kezelése a "határozottságot" illetően, valamint az élő és élettelen kategória meghatározása. Nyilvánvalóan egy másfajta rendszerre van szükség, amely lehetővé teszi a melléknévi alakok összegzését, és a ragozási paradigma szemantikai háttér nélküli generálását.

A mellékneveknek összesen tizenhat különböző alakja létezik a horvát nyelvben, melyek segítségével az említett tizennégy különböző ragozási alak hozható létre:

1 crven-Ø	9 crven-ome
2 crven-a	10 crven-omu
3 crven-u	11 crven-e
4 crven-im	12 crven-ih
5 crven-i	13 crven-ima
6 crven-og	14 crven-oj
7 crven-oga	15 crven-o
8 crven-om	16 crven-om

A melléknevek nyolcadik és tizenhatodik alakja általában egybeesik, bizonyos paradigmákban ugyanakkor eltérők lehetnek.

A ragozási alakok beillesztésével kialakul egy melléknévi ragozási mátrix, amelyben csupán ez a tizenhat alak szerepel:

Egyes szám	hímnem, élettelen	hímnem, élő	semleges-nem	nő-nem
N/#V	*1 / # 5		15	2
G	*2 / #6,7			11
D	*3 / #8,9,10			14
A	*1 / #5	*2 / #6,7	15	3
L	*3 / #8,9,10			14
I	4			16

Többes szám	hímnem	semleges-nem	nő-nem
N/#V	5	2	11
G	12		
D	4,13		
A	11	2	11
L	4,13		
I	4,13		

* **határozatlan**, # **határozott**

A melléknevek *stem*jeik illetve *term*jeik alapján 21 ragozási csoportba sorolhatók be. Megjegyzendő, hogy a *stem* alatt a HUMOR-ban nem a hagyományos szótőrt értjük, hanem azt a szórészt, amely a ragozás során nem változik; a *term* alatt pedig

nem a hagyományos ragot, hanem a szó változó részét, illetve a Ø-„ragját” értjük (Prószték – Kis 1999). A *težak* melléknév *stem*-je a *te-*, mert a melléknév nőnemű alanyesete már *te-ška*.

csoport	melléknév <i>term</i> -je egyes számban, alanyeset		példa	példák száma Anić szó- tárában
	1-es alak	5-ös alak		
I	Ø	-i	crven	2185
II	-	-i	mačji	654
III	-	-i	hrvatski	4879
IV	-ar	-ri	dobar	14
V	-ao	-li	zao	34
VI	-o	-li	debeo	41
VII	-tao	-li	odrastao	2
VIII	-an-	-ni	čudan	1894
IX	-žak	-ški	težak	2
X	-alj	-lji	šupalj	1
XI	-ak	-ki	plitak	24
XII	-tan	-ni	korista n	47
	-zak	-ski	uzak	9
	-dak	-tki	sladak	7
	-o	-jeli	cio	1
	-io	-jela	ishlapio	4
	-av	-vi	ovakav	1
	Ø	-i	krnj	2
	-bak	-pki	gibak	3
	-al	-li	obal	7
	-ben	-bni	dioben	1
	indek l.	nem ragozandó mellék- nevek		38

A tizenhat alak és a melléknevek csoportosítása segítségével a szemantikai kategorizálás már nem szükséges. Döntőnek minősülnek az 1-es és az 5-ös (szótári) alakok, melyek páros megjelenése kizárólag a leíró melléknevek tulajdonsága. Ha a melléknév szótári alakjaként az 1-es alak szerepel, akkor a melléknév szemantikai tulajdonsága szerint leíró melléknév, ha a szótári alakja 5-ös, akkor a szemantikai tulajdonsága alapján vonatkozó. Kivételt képeznek a főnévből képzett melléknevek, melyek ragozási alakjai azonosak a leíró melléknevekével, viszont a paradigmájuk kizárja a határozott ragozást. A melléknevek tulajdonságait tekintve léteznek olyan leíró melléknevek is, melyek nem rendelkeznek határozatlan alakokkal, és ezzel kizárják a határozatlan ragozást, mint pl. a *muskulturni* (*izmos*).

3.1 A melléknevek fokozása

A horvát melléknevek középfokukat a *-ši-* *i(ji)* ragokkal, felsőfokukat pedig a *naj-* előtaggal, és az említett középfok utóragjaival alkotják. Mivel a HUMOR leírásában ezek a ragok különböző *terme*ket alkotnak (ami bonyolítja a melléknévi rago-

zás rendszerezését), ezek a fokok külön lemmaként szerepelnek a szótárban, és természetesen utalnak a melléknév szótári alakjára.

3.2 A rendszer hasznossága

A bemutatott melléknévi rendszer leírása nemcsak számítógépes kezelés szempontjából hasznos, hanem a nem anyanyelvűek számára is nagy segítséget nyújt a horvát nyelv elsajátításában, mert elsősorban nem a szavak szemantikai tulajdonságát veszi alapul, hanem azok morfológiai felépítését. Továbbá nincs szükség mind a 91 ragozási cella megtanulására, hanem csak a melléknév tizenhat különböző alakját kell elsajátítani.

4. Nyelvészeti problémák

E melléknévi rendszer leírása számos kérdést és problémát vet fel. Nézzük elsőként a nőnemű ragozású melléeknevek problémáját. AniĆ szótárában léteznek olyan lemmák, melyek szótári alakja kizárja a hím- és semlegesnemű ragozást. Ebben az esetben a horvát nyelvtan ismét a szavak szemantikai tulajdonságait veszi figyelembe, és ezzel kizárja a lehetséges, morfológiai szempontból helyes alakokat. Az ilyen melléeknevek közé tartozik a *trudna* (*terhes*) melléeknév is. A probléma akkor merül fel, amikor a nyelv az adott szó más nemben történő ragozását is megengedi.

A második probléma a határozószókat érinti. A horvát nyelvtan ezeket külön kategóriaként kezeli, de feltünteteti eredetüket, és ilyenkor névmási és melléeknévi határozószókként utal rájuk (Raguž 1997: 271). A határozószók nyelvtani tulajdonságuk alapján fokozhatók. Kérdésesek azonban a hímnem *-i*-re végződő melléeknevek, mint pl. a *mačji* (*macskáé*) és a *hrvatski* (*horvát*). Raguž (1997: 271) csak a *-ski*, illetve *-čki*-re végződő melléekneveket veszi figyelembe, magyarázata szerint csak ezekből képezhetők határozószavak, és ezek fokozhatók is. Problémát jelent viszont a többi, ugyanebbe a ragozási csoportba tartozó *-i* végződésű melléeknév. Mivel a melléeknevekből képzett határozószók formájuk alapján azonosak a melléeknevek 5-ös, illetve 15-ös alakjaival, erre a kérdésre még a korpuszvizsgálat sem adhat választ.

Gondot okoznak a helyesírási eltérések is. A *mađarski* (*magyar*) melléeknévnek két írásmódja létezik: a *mađarski* és a *mađžarski*. Ezeket azonban AniĆ értelmező szótára nem tünteti fel és csupán az első említett alakot veszi figyelembe. Megoldásként mindkét alak külön lemmaként szerepel a HUMOR szótárában.

5. Összefoglalás

Miután a főnévi, igei és melléeknévi rendszer leírása már lezáródott, a problémák megoldása következik. A következő lépés a HUMOR rendszer horvát nyelvre való adaptálási folyamatában a névmások ragozása lenne, amely csak részben egyezik meg a melléeknevek ragozásával. A névmások hagyományos nyelvtan alapján történő nyelvtani leírása igen bonyolult kérdés, s minden bizonnyal nagy kihívást fog jelenteni a jövőben.

Irodalom

- Anić, V. 2000. *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
- Barić E. et. al. 1995. *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Prószerky, G. – Kis, B. 1999. A Unification-based Approach to Morpho-syntactic Parsing of Agglutinative and Other (Highly) Inflectional Languages. *Proceedings of the 37th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*. Maryland, USA: College Park. 261-268.
- Raguž, D. 1997. *Praktična hrvatska gramatika*. Zagreb: Medicinska naklada.

Források

- Težak, S. 1991. *Hrvatski naš svagda(š)nji*. Zagreb: Školske novine
- Težak, S. 1995. *Hrvatski naš osebjuni*. Zagreb: Školske novine
- Težak, S. 1999. *Hrvatski naš (ne)zaboravljeni*. Zagreb: Tipex
- Težak, S. 2004. *Hrvatski naš (ne)podobni*, Zagreb: Školske novine
- Težak, S. Babić, S. 1996. *Gramatika hrvatskoga jezika. Priručnik za osnovno jezično obrazovanje*. Zagreb: Školska Knjiga

Rangadó – Az Európai Unió alkotmánytervezete többnyelvű szövegeinek szóstatistikai vizsgálata

Bujdosó Iván

1. A gépi eszközök fejlődése

Az elmúlt 10 évben a személyi számítógépek tömeges elterjedése új lendületet adott a szóstatistikai vizsgálatoknak (Dominich et al. 2005, Gledhill 1998).

- A Míg régebben a gépekhez való hozzáférés nehézkes és drága volt, ma már a nagyteljesítményű gépek használata mindennapos.
- B Rendkívüli mértékben megnövekedett az elektronikus formában tárolt szövegek mennyisége.
- C A statisztikai programok ma már hétköznapi tartozékai az irodai programcsomagoknak.
- D Mindez lehetővé teszi, hogy a mindennapi életben előforduló jelenségeket számítástechnikai eszközökkel regisztráljuk, elemezzük. Saját gyakorlatomból említek néhány példát.

2. Fordítássegítő program

Miután az ELTÉ-n eszperantót és számítógépes nyelvészetet is oktatok, ezért a kettő együttes alkalmazását mindig is szem előtt tartottam. Azt a kérdést tettem fel, hogy mekkora tanári segítség kell ahhoz, hogy egy egyetemista, azaz az átlagosnál talán értelmesebb fiatal egy eszperantó nyelvű szakszöveget el tudjon olvasni. Tudnunk kell, hogy létezik az interneten egy eszperantóról magyarra szavakat fordító és értelmező program. A program megadja a szó jelentését és megmondja, hogy milyen esetben, számban van, valamint összetett szavaknál az egyes morféma jelentését (www.eszperanto.hu/szotar).

Nem túl bonyolult mondatok esetén a diákok mindenféle előképzettség és segítség nélkül is le tudják fordítani a mondatot. Hogy a diákok számára minél hasznosabb legyen az eszperantó tanulására fordított idő, a feldolgozandó szöveg egy honlapszerkesztési tanfolyam anyaga volt. Ez 10 leckéből áll, leckénként 2-3 oldalnyi szöveggel (www.esperanto.se/htmlkurso).

Miután ez a tanfolyam sikeresnek bizonyult, elkezdtem elemezni a tanfolyam anyagát és megállapítottam, hogy 555 morfémat kell ismerniük ahhoz, hogy a tanfolyam minden egyes szavát értelmezzék. Ezek közül a gyakoribbakat a diákok használat közben megjegyezték. Ezen kívül a hallgatók összeállítottak egy listát, hogy mi az a nyelvi jelenség az eszperantóban, amire oda kell figyelni, mert a magyartól eltérő gondolkodást kíván. Ez a lista nem hosszú, mindössze 12 tételből áll.

3. Az elemző programok benyomulása a tananyagokba és az élet minden területére

A számítástechnika az alkalmazott nyelvészeti tantárgyak oktatásánál is megjelenik. Ilyen például a “Nyelvi teljesítmény mérése és értékelése”, a “Nyelvpedagógiai technológia” és a “Nyelvi tantervek és tananyagok” tantárgyak, amelyeknél a számítástechnikára alapozott elemző módszerek jelentős szerepet játszanak.

A számítástechnika persze az élet minden területén, így a magánéletben is kiválóan felhasználható. Fontos például az egészségtudatos életvitel. Ha valakinek vérnyomás-csökkentő gyógyszert írt fel az orvosa, a kúra kezdetekor és néhány hét után kiszámíthatja a kúra hatékonyságát a *t-póbát* alkalmazva a feljegyzett adatoknál. Ez csak egy képlet beírását és néhány kattintást jelent.

4. Nyelvek összehasonlító vizsgálata

A számítógép, a programok, az adatok mindennapi életünk részévé váltak. A változás olyan gyors, hogy az egyes alkalmazások nem a tudós társaságok tagjai között születnek, inkább a spontaneitás a jellemző. Jelen dolgozat ötlete is spontán módon született. Valamikor egy évvel ezelőtt kíváncsi lettem arra, hogy mit találok a világhálón, ha beírom az *esperanto* és a *computer* keresőszavakat. Meglepetésemre egy amerikai egyetem szemináriumi feladatára bukkantam. A programozást tanuló diákok azt a feladatot kapták, hogy vizsgálják meg, hogy az eszperantó „kilóg-e a sorból” szóstatistikai jellemzői szempontjából. Ez a felvetés nem volt indokolatlan. Ha az eszperantóban összhang van a szó alakja és a mondatban betöltött szerepe között, akkor talán a nyelv valamilyen különleges statisztikai sajátosságot mutat, mintha mondjuk egy XML-ben jelölt szöveget olvasnánk. A feladatot adó tanár ’beleszerezett’ a témába. A szemináriumi dolgozatból komoly kutatás lett, a neurális háló elmélet alkalmazásával. Hat nyelvet vizsgáltak, az angolt, az eszperantót, a franciát, a németet, az olaszt és a spanyolt. Mindegyik nyelv esetében jelentős korpuszt vizsgáltak: angolul 97 könyvet, eszperantóul 34 könyvet, összesen 283 könyvet. A vizsgálat eredményét az IASTED “Mesterséges Intelligencia és Alkalmazása” 2006 évi nemzetközi konferenciáján ismertették (Manaris et al. 2006). A tanulmányt négyen jegyezték és az egyik hallgató adta elő a konferencián. Főbb megállapításai:

- a) Az eszperantó a rövid, 120 éves élete ellenére eléggé kifejlődött ahhoz, hogy „természetes” statisztikai jellemzőket mutasson;
- b) Az eszperantó nyelv „mesterséges”, de a statisztikai adatok alapján nem lehet különbséget tenni természetes és mesterséges nyelv között.

A vizsgálati módszer a Zipf-törvényen alapult. Az egyes nyelveknél meghatározták a szavak, a szókettősök, a szóhármak, a szótávolságok, valamint a szóhosszúságok eloszlását. Az eszperantó statisztikai jellemzői az öt európai nyelv jellemzői között helyezkedtek el. A neurális háló alkalmazásával megtanították az elemző rendszert egy könyv nyelvének felismerésére. Legjobb előrejelzőnek a szótávolság Zipf-görbéjének korrelációs együtthatója és meredeksége bizonyult.

5. A vizsgált szöveg kiválasztása

A fenti vizsgálat csak hat nyelvvel foglalkozott. Az interneten találtam egy érdekes anyagot, az előadás címében is szereplő 21 nyelvű dokumentumot. Bár a kérdéses anyag terjedelme nyelvenként csak 35 oldal, mégis van néhány előnyös tulajdonsága. A fordítást – vélhetőleg – nagyon alaposan végezték, mivel az az Európai Unió hivatalos dokumentuma. Ugyanígy az eszperantó nyelvű fordítást is gondosan készítette egy többnemzetiségű csapat. **A dokumentumok tehát biztosan azonos tartalmúak.** Másik előnye az, hogy soknyelvű, az Unió összes nyelve szerepel benne.

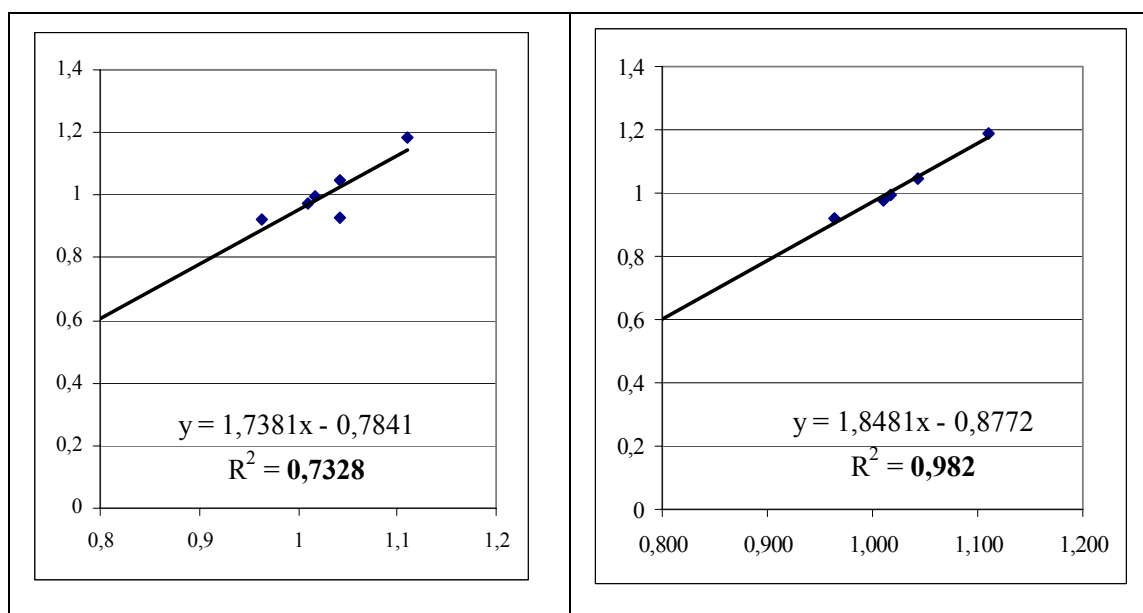
6. A szöveg feldolgozása

A szövegből eltávolítottam a tagolásra használt jeleket (bekezdések jelölését, a pontot, a vesszőt, stb.). Az így nyert, csak szavakat tartalmazó szöveget az Excel táblázatkezelő programmal dolgoztam fel, használva a DARABTELI, a LOG, az FKERES függvényeket, valamint a grafikon trendjének megrajzolását a regressziós egyenes meghatározására. A 21 nyelv közül az eszperantó nyelv feldolgozását végző programot feltettem az internetre (geocities.com/bujdosó).

A kapott Zipf együtthatók nagyon jó egyezést mutattak a Manaris által kapott értékekkel:

1. táblázat Zipf meredekség Bujdosó és Manaris vizsgálatai alapján

spanyollal	eszperantó	olasz	francia	spanyol	német	angol
átlag, Bujdosó	0,9632	1,0168	1,0423	1,0415	1,0105	1,1108
átlag, Manaris	0,9204	0,9947	1,0448	0,9255	0,9745	1,1858
spanyol nélkül	eszperantó	olasz	francia	spanyol	német	angol
átlag, Bujdosó	0,963	1,017	1,042		1,011	1,111
átlag, Manaris	0,9204	0,9947	1,0448		0,9745	1,1858



1. ábra

Az 1-es táblázat grafikus megjelenítése

7. Mekkora legyen a korpusz?

Ez az eredmény azért érdekes, mert azt mutatja, hogy az öt nyelv Zipf-együtthatója egészen kicsi (Bujdosó: 85 kB) és egészen nagy (Manaris: 8,5÷85 MB) korpuszon is majdnem ugyanakkora. Az R^2 a spanyol nyelv szerepeltetése esetén 0,7328, egyébként 0,982. **Tehát az egészen kicsi korpusz alapján levonható következtetés nem fog lényeges torzítást eredményezni.** A spanyol nyelv ez alól kivételt képez, itt további vizsgálódások szükségesek, hogy megállapítsuk, hogy miért nem illeszkedik be az értéke a trendvonalba. Az a benyomásunk támad a két táblázathoz tartozó grafikonokat nézve, hogy az 1,02 alatti együtthatóval bíró nyelveknél ez az együttható csökken a korpusz növekedésével, az 1,02 fölötti együtthatójúaknál pedig növekszik. Ennek egyik valószínű magyarázata, hogy az angolnál a csak egyszer előforduló szavak (hapaxok) aránya csökken a korpusz növekedésével. Vizsgálataim szerint a Robinson Crusoe regény első fejezetének feldolgozásakor a hapax/összes szó arány 0,57, mind a 20 fejezet feldolgozásakor ez az arány 0,37. Az eszperantónál és a magyarnál is érdemes lenne ezt megvizsgálni.

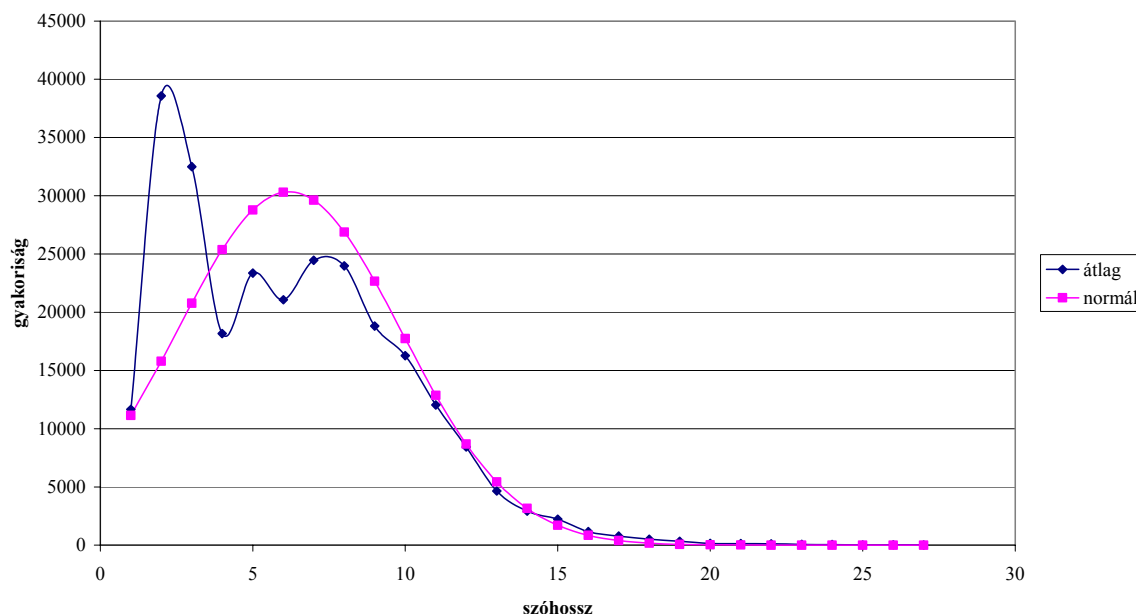
8. A nyelvek sorrendje

A Manaris tanulmány megállapította még, hogy a neurális háló elmélete általi felismerő algoritmus a szövegeket elég jól sorolta be (87,3% Manaris cikkében). A hibásan besorolt eszperantó szövegek 59%-a a német szövegek jellegzetességeit viselte.

Ez adta az alábbi kérdést: hogyan helyezkednek el a nyelvek egymáshoz képest? Ennek eldöntéséhez elkészítettem minden nyelvre egy olyan diagramot, amely a szóhosszúság függvényében ábrázolta a szavak mennyiségét. Ezek igen jellegzetes

képet adtak egy nyelvről. Ezután elkészítettem az összes nyelv közös diagramját, kiszámítottam a középértéket és a szórást. Ezeket egy diagramban ábrázoltam.

A 21 európai nyelvénél szóhossz - gyakoriság



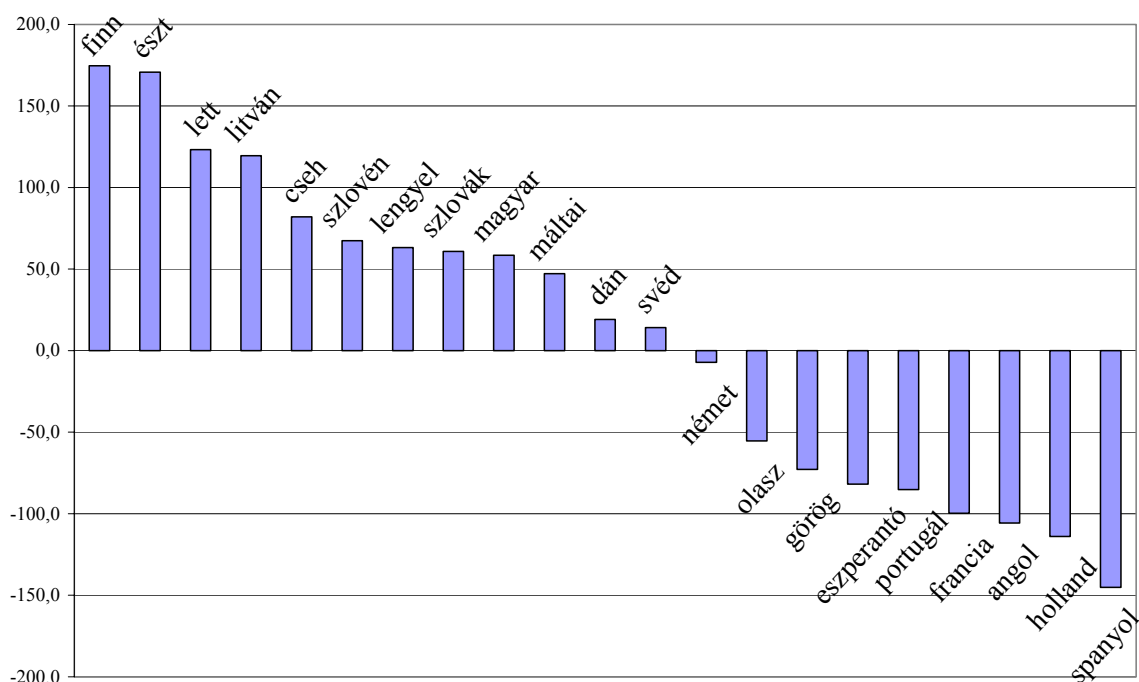
2. ábra

Az európai nyelvek szóhosszúság-gyakoriság diagramja

Az ábrából az az érdekes megállapítás adódik, hogy a hosszú szavaknál az eloszlás normális, ugyancsak normális az egy betű hosszúságú szavaknál, de a kettő, illetve három betű hosszúságú szavak aránya megnő az azután következők hátrányára.

9. A nyelvek sorrendje a szóhosszúság eloszlása alapján

Ebből az európai átlagból kivontam az egyes nyelveknél talált gyakoriságokat 1-től 20 szóhosszig minden nyelvnél. Ezek átlagát véve egy nyelvre jellemző érték adódott. Az ábrán csak a nyelvek sorrendje a releváns információ.



3. ábra

A nyelvek sorrendje az átlagos szóhosszúságtól való eltérés alapján

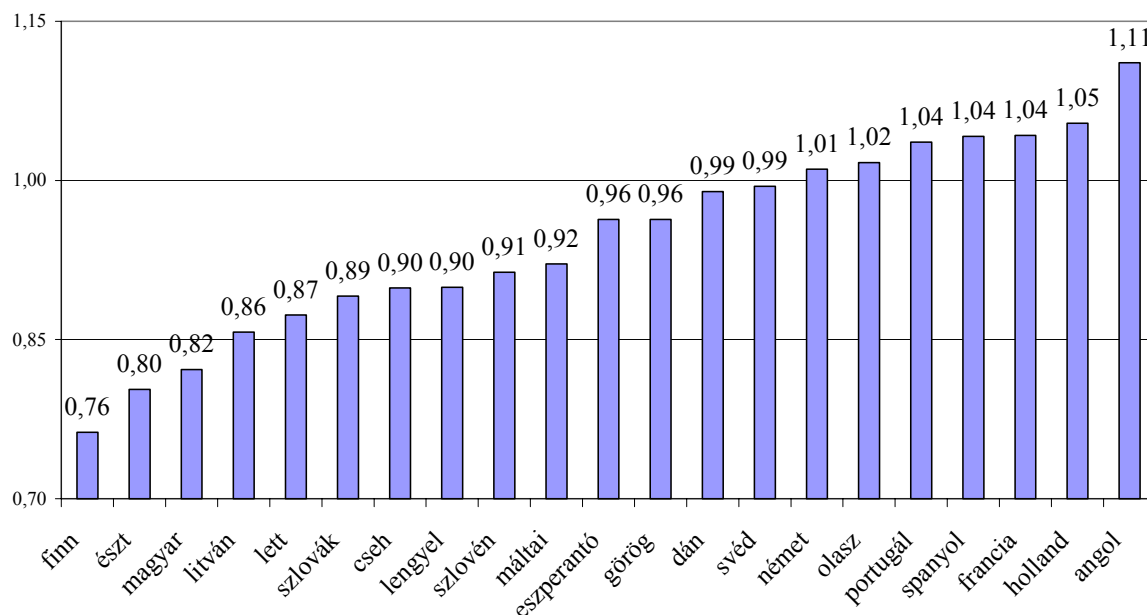
E szerint az eszperantó inkább az olasz, görög, portugál, francia, tehát zömében az újlatin nyelvek között helyezkedik el. A magyar viszont elég távol került a finn és az észt nyelvtől. A két balti nyelv a négy szláv nyelv, valamint három germán nyelv egymás mellett van. Ez azt mutatja, hogy ez a fajta jellemzés, ha nem is tökéletes, de nem éppen rossz.

Egy másik közelítéssel is megpróbálkoztam. Itt egy-egy nyelv összes jellemzőit vettem: terjedelem, szóalak, szótő, hapax, átlagos szóhossz, szórások. Ezek is az előzőhöz hasonló eredmény adtak, csak nem volt ennyire széthúzott a mezőny az egyes nyelvek között.

10. A nyelvek sorrendje a Zipf-törvény alapján

Végül a harmadik, a legegyszerűbb próbálkozás adta a legjobb eredményt. A Zipf-görbék együtthatója szerint sorbaállítottam az egyes nyelveket.

Zipf-együttható (meredekségi) értékek



4. ábra

A nyelvek sorrendje a Zipf-törvény meredekségi együtthatója szerint

Ezen az ábrán minden tökéletesen együtt van. A balti nyelvek, a szláv nyelvek a germán nyelvek, az újlatin nyelvek egymás mellett vannak. Érdekes az arabból kifejlődött máltai és a görög központhoz közeli helye. Kíváncsi lennék a baszk, az ivrit, az ír és a török nyelv elemzésére, ha ezek valamikor az EU hivatalos nyelvei lesznek. Az eszperantó a 21 nyelv között a tizenegyedik, azaz a sorozat legközepén található. De az igazi meglepetés, az a magyar nyelv elhelyezkedése. Vajon mi indokolja azt, hogy a Zipf együttható ilyen közel van egymáshoz ennél a három nyelvnél, amiből egy, a magyar, már több ezer éve elvált a másik két rokonnyelvtől? Az eszperantó helyét akartam megtalálni, és íme, eljutottam a finn-magyar rokonságra utaló adatra.

A szóhosszúság eloszlására alapozott vizsgálat nincs kapcsolatban a Zipf-törvénnyel. Mégis e kétféle vizsgálat hasonló eredményt adott. Ezeket együtt nézve megerősödik is a meggyőződésünk, hogy minden nyelvnek van valamilyen belső, számokkal is jellemezhető önazonossága. Ezek feltárására tett kísérletet a fenti két módszerrel ez a tanulmány.

11. Konklúziók

A nyelv vizsgálatánál már néhány 10 kB-os szöveg is az adott nyelvre jellemző eredményt szolgáltat. A Zipf-törvény az eddigi tudásunkkal összhangban szolgáltatja a nyelvek rokonsági sorrendjét.

Irodalom

- Dominich, S., Kiezer, T., and Szlávik, Z. 2005. Zipf-törvény, kis világ és magyar nyelv. *Magyar Nyelvtudomány*, ISSN 1587-1061 (megjelenés alatt).
- Gledhill, C. 1998. *The Grammar of Esperanto. A corpus-based description*. München: Lincom Europa.
- Manaris et al. 2006. Investigating esperanto's statistical proportions relative to other languages using neural networks and Zipf's law. In: *Proceedings of the 2006 IASTED International Conference on ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND APPLICATIONS* (AIA 2006). February 13-16. Innsbruck, Ausria.

Egy francia nyelvhelyesség-ellenőrző vizsgálata

Nagy Ágoston

1. A vizsgálat oka

A vizsgálatom oka az, hogy a Microsoft Word jelenleg elérhető magyar nyelvű verziójában (a cikk írásakor ez az Office XP) nincs lehetőség francia nyelvű ellenőrző beépítésére, a többi nyelvhelyesség-ellenőrző program pedig általában fizetős, és inkább francia anyanyelvűek számára készült. Ide tartozik az általam kiválasztott nyelvi ellenőrző is a Cordial 2006 nevű program (egy 40-szer használható változata letölthető a gyártó cég honlapjáról: www.synapse-fr.com).

Ezen kívül összevetésképpen tesztelni fogok még egy, kevésbé „precíz”, programot is, ez utóbbi az ingyenes OpenOffice.org programcsomag, amelybe csak szószintű helyesírás-ellenőrző van beépítve.

Az elemzésem arra fog kiterjedni, hogy egy magyar anyanyelvű számára megéri-e egy ilyen alkalmazás beszerzése, és hogy mennyi hatékonyságbeli különbség van az ingyenes – csak szószintű – helyesírás-ellenőrző és egy komolyabb nyelvi ellenőrző között.

2. Az adatgyűjtés módszere

A vizsgálandó korpuszomat francia nyelven íródott szakdolgozatok – természetes hibás – mondatai alkotják. Egy 870 hibát tartalmazó mondathalmaz alkotja a korpuszt.

3. A hibák fajtái

3.1 Figyelembe nem vett hibák

Bevezetésképpen le kell szögezni, hogy nem minden hibát vettem figyelembe a vizsgálatom során, hiszen egy nyelvhelyesség-ellenőrzőnek is megvannak a maga természetes korlátai. Például egy ilyen alkalmazás nem vesz figyelembe karakterformázásokat, így az alábbi mondatban sem vehette észre, hogy a metanyelvi használatban lévő szavak nincsenek kiemelve:

C'est seulement le mot terre qui accepte le sujet «hommes».

Csak a föld szó fogadja el az „emberek” alanyt.

Ebben a példában, a *föld* szónak dőlt betűvel kellene szerepelnie a metanyelvi használat miatt.

3.2 A talált hibák lehetséges csoportosítási módjai

3.2.1 A Synapse-féle csoportosítás

A tesztelendő alkalmazás gyártója egy nagyon egyszerű, kettős kategorizációt vezet be: helyesírási és mondattani hibák. A Synapse cég szerint a helyesírási hiba az, amelyet szószintű helyesírás-ellenőrzővel ki lehet javítani, a mondattani hiba pedig az, amelyet nem lehet szószintű programmal kiszűrni. (*À propos de la correction ...*)

3.2.2 Saját csoportosítás

Egy hármas kategorizáció mellett döntöttem, melyre azért volt szükség, hogy jobban elkülönüljenek a tipikusan a más anyanyelvűek által elkövetett hibák (ez lesz a harmadik csoport).

- A. Gépelési/elütési hibák
- B. Helyesírási hibák
- C. Szintaktikai hibák

Ezzel viszont az volt a probléma, hogy néha nem teljesen egyértelmű egy adott hiba besorolása. Az első csoportba tartozó hibák még egyértelműen beazonosíthatók, azonban a másik két csoport már nem határolható el ilyen egyértelműen.

Az én kategorizációm szerint az a helyesírási hiba, amely a kiejtés és az írásmód különbözőségén alapul, annak ellenére, hogy ennek eredménye néhol pont szintaktikai hiba, tehát olyan hiba, amelyet nem lehet szószintű ellenőrzővel kiszűrni.

Ide tartozik a francia nyelvben a melléknév egyeztetése számban és személyben a hozzá tartozó főnévvel, ami a kiejtés befolyása miatt inkább helyesírási hibának tekinthető.

4. Várt eredmények

A Synapse cég egy 40 000 hibát tartalmazó francia nyelvű korpuszon végzett elemzés szerint a hibák 40%-a szintaktikai hiba, 60%-a helyesírási hiba. Az ő elemzésük szerint az ellenőrzők általában a hibák 37-67%-át javítják ki, a Cordial ezzel szemben 81%-os sikert ért el. (*À propos de la correction grammaticale ...*)

Összevetésképpen: egy magyar nyelvre vonatkozó vizsgálat szerint a hibák 80%-a kiszűrhető szóellenőrző programokkal, 5-10%-a nyelvhelyesség-ellenőrzőkkel, a maradék kb. 10% pedig észrevétlen marad (Prószéki – Kis 1999).

Feltételezésem szerint a korpuszban sokkal több lesz a mondattani hiba, mintha a francia anyanyelvűek által írt korpuszt figyelnénk, és nyilván kevesebb a helyesírási hibák száma, hiszen egy Magyarországon élő hungarofón nyelvtanulóra sokkal kisebb hatást gyakorol az adott idegen nyelv kiejtési rendszere.

Azt a nézetet osztom (pl. Prószéky 2005), hogy a nagyobb nyelvekre a hatékony működés érdekében kétféle nyelvi ellenőrző program szükséges (egy az anyanyelvűek, egy pedig a főbb idegen nyelvek beszélői számára).

Persze ez újabb problémát vet fel: kik legyenek azok, akiknek tipikus hibáit érdemes bevennünk a nyelvi ellenőrzőbe? Más hibákat követ el egy svéd anyanyelvű, másokat egy arab, másokat egy magyar anyanyelvű beszélő. A főbb vonatkozó névmásoknak például a svédekben csak egy megfelelője van, a „som” (*amit, akit, amelynek* stb.), ezért gyakori hiba a svéd nyelvtanulók között a francia megfelelők összecserélése (Berling 2003):

**Je voudrais voir la voiture dont/qui tu as achetée*

„Szeretném látni a kocsit, amelynek/ami vettél.”

Ez a hibatípus viszont kevésbé problematikus a magyar anyanyelvű beszélők számára.

5. A hibák előfordulási aránya és javítási statisztikája

5.1. Statisztika

A dolgozatokban talált hibák alapján az alábbi statisztikai eredményre jutottunk:

Gépelési hibák: 12%

Helyesírási hibák: 50%

Mondattani hibák: 38%

Az alábbi táblázat összegzi az ellenőrző-programok javítási arányait:

	CORDIAL	OpenOffice.org
Gépelési hibák	90%	84%
Helyesírási hibák	80%	40%
Szintaktikai hibák	13%	0%
ÖSSZESEN	66%	40%

A táblázatból jól kivehető, hogy a szavakon túllépő nyelvi ellenőrzés mennyire sokat számít, és különösen látható, hogy a helyesírási hibáknak több mint a fele csak a szöveggörnyezet alapján szűrhető ki.

5.2 A helyesírási hibák javítási aránya

Ennél a kategóriánál az esetek négyötöd részében a Cordial jól észrevette a helytelen nyelvhasználatot, és mind a nem megfelelő igeragozással, mind a hiányzó ékezetekkel jól megbirkózott (ez a két kategória volt a leggyakoribb). A Cordial nagy előnye az volt, hogy a hibák egynegyedében automatikusan kijavította a nem megfelelő alakot, melyet valószínűségi alapon vagy szöveggörnyezet-elemzéssel hajthatott végre. Az alábbi mondatrészben például a Cordial automatikusan átjavította a *tres* szót a megfelelő *très* alakra:

les entretiens ou des reportages sont tres utiles
az interjúk és a jelentések nagyon hasznosak

Ezzel szemben az OO.o végigpróbálta az összes lehetséges megoldást, és 15 lehetőséget ajánlott fel, melyek közül természetesen a legutolsóra volt szükségünk...

Tres → êtres, tires, tares, tores, tries
tes

ires, ares, ores, ures, ères, tees, tues, tris, très

Itt látható, hogy az OO.o először egy-egy betű betoldásával próbálkozott, majd a betűk egyenkénti eltávolításával, végül pedig a karakterek cseréjével, ez pedig jelentősen megnöveli a javítási folyamat időigényét.

A Cordial javára írható, hogy ez a program észrevett még sok, csak valamiféle mondatelemzéssel javítható hibát, mint például a problémás ékezethiányokat.

Ugyanis az ékezetek a franciában néha pont arra szolgálnak, hogy a homofón szavak jelentéseit megkülönböztessék egymástól – legalábbis írásban. Például:

mur (fal) *mûr* (érett)

A program ezeknek az eseteknek több mint kétharmadában észrevette a jelentések közötti különbséget, és felajánlotta a jó választ.

5.3 Mondattani hibák

Ennél a hibatípustól teljesített a legrosszabbul a Cordial. Azonban azt is figyelembe kell vennünk, hogy a nyelvi ellenőrzőket általában anyanyelvűek által elkövetett hibák figyelembe vételével készítik. A korpuszbeli hibák között például gyakran szerepelt a nem megfelelő igemód használata (kötőmód vs. kijelentő mód), de ezt a Cordial egyszer sem vette észre, míg a franciák által gyakran elkövetett *après que* (miután) utáni egyre terjedő kötőmód-használatot (Kelemen 1985) már jelezte.

5.3.1 Főnevek nemének elvételése

Legjobb eredményt a szavak nemét illetően ért el a nyelvhelyesség-ellenőrző program, ahol 50%-os volt a javítási arány. Például:

Les hommes s'occupent des affaires sérieux (→sérieuses)

„A férfiak komoly ügyekkel foglalkoznak”.

5.3.2 Vonzathibák

Teljesen meglepő módon az alkalmazás a vonzathibákra is felfigyelt: a huszonegy példából három igénél észrevette, hogy hiányzik egy adott vonzat, tehát bizonyítható egy beépített vonzatkeret léte.

la lecture et l'écriture relèguent ____ au second plan.

„Az olvasás és az írás háttérbe szorít ____”

A program itt a *Le COD manque* hibaüzenettel jelezte, hogy a mondat tárgya hiányzik.

Sok esetben azonban nem jelezte ezt a hibatípust, különösen a tárgyatlan igén tárgyas használatát, és a nem megfelelő prepozíciós vonzatokat.

L'image rappelée par l'imagination ne peut pas être confondue avec la réalité ressurgie par l'imagination.

„A képzelőerő által felidézett képet nem lehet összekeverni a képzelőerő által felbukkant valósággal.”

A példánál a *ressurgir* ige (felbukkanni) tárgyas használatából eredeztethető a hibaforrás.

5.3.3 Kétnemű homonim szavak

A Cordial nevű szoftver be van állítva arra is, hogy ellenőrizze le, hogy a kétnemű homonim szó az adott mondatban a megfelelő nemében áll-e. Ilyen szó például a *mémoire*, mely hímnemben *szakdolgozatot*, *emlékiratot* jelent, nőnemben pedig *memóriát*, vagy a *mode*, melynek jelentése hímnemben *mód*, nőnemben *divat*.

Az *une mode de vie* és az *une mémoire professionnelle* esetében helyesen észrevette a helytelen névelőhasználatot, azonban a *dans ce présent mémoire* (a jelen szakdolgozatban) szerkezet esetében már nem jártunk sikerrel (ott nőnemű *mémoire*-ra szeretne volna cserélni), tehát láthatólag kollokációtárolással próbál egyértelműsíteni.

Természetesen e probléma komolyabb javításához már jelentős korpuszelemzésre lenne szükség. Célszerű nemcsak a kollokációk keresésében keresni a választ, hanem a mondatban előforduló egyéb igék, főnevek vizsgálatával is. Ez lenne egy következő elemzésem témája is.

Ha megvannak ezek a szavak, akkor ezután segítséget nyújthatnak például a gépi fordításban is használt ontológiák (Vossen 2003), melyek a lexikon elemeit szinonímahalmazokba (*synset*-ekbe), illetve különböző fogalmi hierarchiákba rendezik (hiperonímia, hiponímia).

6. Konklúzió

Összességében a Cordial 66%-s javítási arányt ért el, mely jónak tekinthető, figyelembe véve azt a tényt, hogy ez elsősorban frankofón felhasználóknak készült. Minden hibatípusnál határozottan jobban teljesített a szószintű ellenőrzést végrehajtó OpenOffice.orggal szemben.

A Cordial nagy előnye még a „dialógus-jellege” is, tehát az, hogy sok mindenre rákérdez, és pont ezért didaktikai célokra is megfelel, hiszen mindig leírja a szabályt és a tendenciákat is.

A jelen vizsgálat is bizonyította, hogy szükség van nem anyanyelvűek számára készített nyelvi ellenőrzőkre is, de az további problémákat vet fel: más hibákat követnek el a más anyanyelven beszélő nyelvhasználók.

Ezen kívül felmerülhet még a kérdés, hogy érdemes-e beépíteni például bonyolultabb ontológiákat, vagy más szemantikai modulokat. A program így is robusztus, és egy nyelvi ellenőrző csak egy beépített alkalmazás a szövegszerkesztő programban, tehát a fő programnak csak minimális hányadát illik elfoglalnia a lemezen.

Irodalom

- Berling, U. 2003. *Fautes de français, Fautes commises à l'écrit par des apprenants suédois au niveau universitaire – analyse quantitative, qualitative et corrélative*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Kelemen, J. (szerk.) 1985. *Grammaire du français contemporain*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Prószéky G. – Kis B. 1999. *Számítógéppel emberi nyelven. Természetes nyelvi feladatok megoldása számítógéppel*. Bicske: SZAK Kiadó.
- Prószéky G. 2005. *A Nyelvtechnológia (és) alkalmazásai*. Budapest: Aranykönyv Kiadó.
- Vossen, P. 2003. Ontologies. In: Mitkov, R. (ed.) *The Oxford Handbook of Computational Linguistics*. New York: Oxford University Press Inc.
- À propos de la correction grammaticale française et des correcteurs informatiques. (http://www.synapse-fr.com/descr_technique/A_propos_des_correcteurs.htm Hozzáférés: 2006.03.10)

Genetikai közlemények szókészletének korpusz-központú vizsgálata és alkalmazott nyelvészeti vonatkozásai

†Solymosi Mária

1. Bevezetés

A szaknyelvoktatásban gyakran szembesülünk azzal a ténnyel, hogy minél nagyobb a specifikus szakszókincs aránya a szakszövegben, annál érthetőbb az a szakember számára, míg a nyelvtanár komoly erőfeszítéseket tesz a szakszöveg teljes megértése érdekében. A szakember jól ismeri a szakterülete fogalmi rendszerét, így a háttértudása alapján könnyen azonosítja a specifikus szakkifejezéseket, ugyanakkor a terminusokat körülvevő szókincset a nyelvtanulás során kell szövegkörnyezetben elsajátítani. A szaknyelvi órán a terminusokat tartalmazó szakszöveg globális megértése, valamint a szakszöveg-alkotás válik hangsúlyossá, ezekre mint nyelvi kompetenciára az idegen nyelvet használó szakembernek szüksége van.

A jelen tanulmányban az élettudományok területéről származó szakszövegekből alkotott szöveggörpuszok lexikai elemeinek összevető vizsgálatával kívánom alátámasztani azt a feltételezésemet, hogy a szaknyelvi szövegek szókincsében a terminusokon és az általános köznyelvi szókincsen kívül van egy jelentős méretű általánosan használt tudományos szókincsréteg, amely kiemelt figyelmet érdemelne a szaknyelvoktatás során.

2. A témaválasztás

A cím alapján több *miért* kérdést tehetünk fel, amelyekre válaszolva körvonalazódik a jelen vizsgálat alaphelyzete.

2.1 Miért a genetika?

- Gyorsan fejlődik a terminológia, a nyelvi változások nyomon követhetők.
- A molekuláris genetikai közlemények online elérhetőek, korpusznyelvészeti kutatásra alkalmasak.
- Az élettudományok számos területét érinti, segíti a napi szaknyelvoktatási munkát.
- Az SZTE Orvostudományi Kar rövid távú stratégiájának része: „Ennek az ágazatnak a fejlesztése nemcsak azért alapvető, mert a világ élvonalának tudományos munkája erre irányul, de a molekuláris biológia/genetika a jövő klinikai munkájának is alapvető része lesz” (Benedek 2006).

2.2. Miért a GENE folyóirat?

- Online, full text formában elérhető.

- Vezető nemzetközi folyóirat.
- A folyóirat szerkesztői összefoglaló tanulmányai (review articles) nyelvoktatási célra megfelelőek, mivel azokat a molekuláris genetika területének elismert szakértői írják a nem erre a szakterületre specializálódott szakembereknek. A tudományágban még nem elmélyedt fiatal kutatók számára átfogó képet nyújt az új szakmai eredményekről, felfedezésekről.
- Az összefoglaló tanulmány (review article) mint szakszöveg nyelvi, verbális jelekből áll, míg a kísérleteket leíró közlemények a nyelvi jeleken kívül nem nyelvi jeleket (képletek, modellek, ábrák) is használnak. A nem nyelvi jelek jelentéseinek feltárása a jelen számítógépes szövegelemzésnél nem alkalmazható.

2.3 Miért korpuszközpontú a vizsgálat?

A **korpuszközpontú** megközelítést (Balaskó 2004) alkalmazom, saját korpuszra építve. A „lentől felfelé” építkező módszert találok célravezetőnek az empirikus kutatás esetén, ahol a korpuszból nyert adatok vezetnek az általánosítás felé. Megfigyelem, elemzem a korpuszt, hipotézist állítok fel, amelyet új tények felbukkanásakor módosítok. Lépésről-lépésre haladva tárom fel a korpuszban rejlő összefüggéseket. Ez az eljárás fordítottja a „felülről lefelé” irányuló **korpuszalapú** módszernek, amellyel a már meglévő elméleteket példákkal támaszthatunk alá.

2.4 Miért a közlemények szókészlete került előtérbe?

A szakterület ismerete az egyik specifikus tényezője a szakszövegek megértésének. A képzett szakember széleskörű, mély szakmai ismerettel rendelkezik. A szakma fogalmi rendszerének nyelvi megjelenése a terminológia, az a specifikus szakszókincs, amelyet a szakemberek munkájuk során használnak. A szakszókincs különböző rétegeinek feltárása során tisztább, illetve reálisabb képet kapunk a szakszövegek nyelvi szempontú feldolgozhatóságáról.

A szaknyelvoktatás gyakorlati tapasztalata azt mutatja, hogy a szakember és a laikus, jelen esetben a nyelvtanár, a szövegértési feladatokat különböző háttértudással közelíti meg. Az idegen nyelvű szakmai szövegek megértése főként a nem szakemberek számára kihívás.

Mi okozhat mégis nehézséget a szakember számára a szakmai szövegek megértésében? A kérdés megválaszolását a szakszókincs rétegeinek feltárásával kezdjük el.

3. Az elemzés módszere

3.1 A szakszókincs rétegei

A szakszövegeket alkotó szakszókincs több rétegből épül fel: (1) **általános köznyelvi szókincs**, (2) több szakterület közös rétegéből felépülő **közös szakszókincs**, (3) **specifikus szakszókincs** (Kurtán 2003: 155). A gyakorlatban sokan a szakszókincszet a terminológiával azonosítják. A jelen dolgozatban a fenti definíció alapján szakszókincsnek a szakszöveg teljes szókincsét tekintem, míg a terminológia a specifikus szakszókincs megfelelője.

A szakmai nyelvhasználat során a szövegek az (1) **általános köznyelvi szókincs-ből** táplálkoznak. A (2) **közös szakszókincs** olyan szókincsréteg, amelyben a köznyelvből ismerős szavak általánosan használt tudományos szakszavakká válnak, és új jelentéseket kapnak, különféle értelmezéseket hordoznak a különféle diszciplínák szakszövegeiben.

A (3) **specifikus szakszókincs** a szűkebb szakterületek használatára jellemző terminusokat tartalmazza.

3.2 Szókincselemző program

Az elemzést az interneten szabadon elérhető és felhasználható **RANGE and FREQUENCY Program**-mal végeztem (Nation – Coxhead 2002). A RANGE program lehetővé teszi a feldolgozásra előkészített szövegegység szókészletének elemző vizsgálatát a program által biztosított három szóadatbázisban, negyedik csoportként elkülöníti a listákról kimaradtakat. A program RANGE része három szóadatbázisból áll, amelyeket a program BASEWRD-ként jelöl. (1) A leggyakrabban használt 1000 angol szó **BASEWRD1**, (2) a második leggyakrabban használt 1000 angol szó **BASEWRD2**, (3) az első 2000 leggyakrabban használt angol szón kívül eső, de a felsőszintű oktatásban jellemző, széles tematikát felölelő szövegekből származó szókincs **BASEWRD3**. A szóadatbázisok tudományos kutatás eredményeképpen születtek, nagy számú szótípust és szócsaládot tartalmaznak. Szótár- és tankönyvkészítésben és akár vizsgaszövegek alkalmasságának megítélésében hasznosak lehetnek az ilyen jellegű korpuszok.

3.3 Korpuszkészítés

A jelen tanulmányban bemutatott **GENE folyóirat** közleményeinek szakszókincs vizsgálatát megelőzte egy előtanulmány, amelyet a **PROFEX egészségügyi szaknyelvi vizsga** (Profex: 2000) szövegeivel végeztem, melynek eredményeit a jelen vizsgálat kontrolljának tekintem. A két saját készítésű korpusz: (1) a **PROFEX** felsőfokú írott szövegértési feladat 2 típusú szövegei, amelyek azzal a céllal készültek, hogy megbízhatóan mérjék a szakemberek angol nyelvű szövegértési képességét, (2) a **GENE folyóirat** szerkesztői cikkeiből válogatott szövegei (GENE 2005), amelyek elektronikusan teljes cikk formában elérhetőek.

Mindkét esetben a szövegeket a RANGE program számára feldolgozhatóvá kellett tenni. Az eljárás lépései: (1). a szövegeket kiválogattam, (2.) egy összefüggő szövegkorpuszá másoltam, (3.) „tisztá szöveget”, azaz csak verbális jeleket tartalmazó szövegegységet készítettem, a címetek, hivatkozásokat, ábrákat kitöröltem, (4.) a szövegkorpuszt a program előírásának megfelelően .txt-formátumba tettem, (5.) lefuttattam a programot. Az eredmény: a program megjeleníti a vizsgált szövegkorpusz szavainak azon listáját, amely a program által biztosított szóadatbázisokban megtalálható, valamint egy összefoglaló statisztikai eredménytáblázatot százalékokban kifejezett mutatókkal. A FREQUENCY programot az elemzésre kiválasztott konkrét szólisták rangsorolásakor használtam.

4. A korpuszok összehasonlító vizsgálata

A vizsgált két korpusz mérete különböző, ezért a továbbiakban a program százalékban megadott eredményeit veszem alapul, amely a szövegfile-ok szókinszrétegeinek nagyságát mutatja.

WORD LIST	TOKENS/%	TYPES/%	FAMILIES
one	1737/67.0	434/48.2	309
two	110/ 4.2	68/ 7.5	57
three	301/11.6	196/21.8	138
not in the lists	443/17.1	203/22.5	?????
Total	2591	901	504

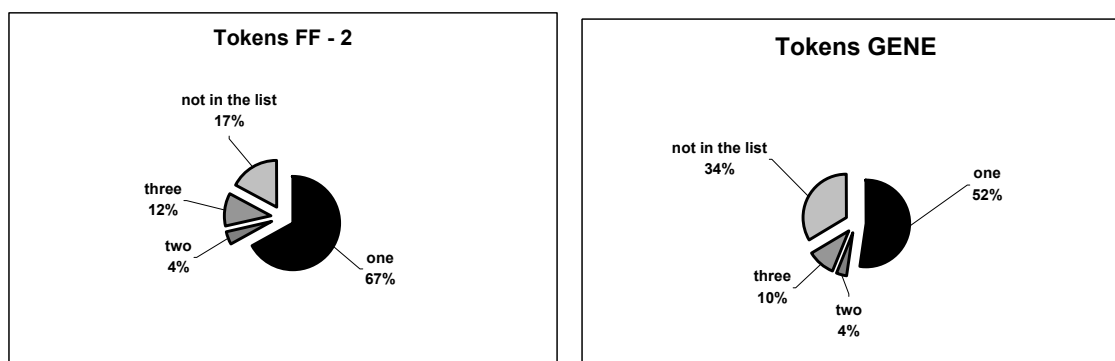
WORD LIST	TOKENS/%	TYPES/%	FAMILIES
One	26792/52.3	1288/19.2	642
Two	1975/ 3.9	434/ 6.5	257
Three	5207/10.2	941/14.1	419
not in the lists	17207/33.6	4033/60.2	?????
Total	51181	6696	1318

1. ábra

FF-2 (felsőfok 2 szövegtípus) és a GENE review article szövegfile szókészlete

A táblázatokban balról az első **word list** / szólista-oszlop a program által kínált szóadatbázisokat jelzi, ezt követi a **tokens** / példány, a **types** / szótípusok, valamint a szövegben található **families** / szócsaládok oszlopa.

A tokens / példány oszlopok százalékban megadott adatait kördiagramban ábrázolva azt találjuk, hogy a szókinszrétegek mindkét korpuszban hasonló arányokat mutatnak.



2. ábra

Profex orvosi felsőfok írott szövegértés 2 típusú szövegfile (FF-2) és a GENE review article szakszókincse rétegek szerinti bontásban

	Profex FF2	GENE
One / köznyelvi szavak 1	67%	52%
Not in the list / terminusok	17%	34%
Three / közös szakszókincs	12%	10%
Two / köznyelvi szavak 2	4%	4%

3. ábra

A szókincsrétegek token / példány rangsora csökkenő sorrendben

A fenti adatok azt mutatják, hogy a szakmai szövegeknek több mint felét a leggyakoribb köznyelvi szavak alkotják. Sorrendben ezt követik a terminusok, majd a közös szakszókincs szókészlete. Feltehetően egy középszintű nyelvtudású szakember a szakszövegek köznyelvi szókincsét már birtokolja és a terminológia is ismert számára. Ebből következik, hogy a továbbiakban a közös szakszókincs (akadémiai szókincs) példait kell tanulmányoznunk.

A nyelvkönyvek szóanyagának gyakoriság alapú kiválasztásának mintájára az első gondolatom az volt, hogy a szaknyelvtanításba elsősorban a leggyakrabban előforduló akadémiai szavakat kellene bevonni. A következő ábrán a GENE-közlemények közös szakszókincsének csökkenő gyakoriság szerinti rangsorát (1. rangsor) megjelenítve megállapíthatjuk, hogy a korpuszban leggyakrabban előforduló akadémiai szavak többségének jelentése könnyen azonosítható. Megfordítva a sorrendet, a skála másik végéről a szavakat növekvő gyakoriság szerint rendeztem (2. rangsor). Mintaként az első tíz példát mutatom be. Például az *initiation* 88-szor, míg az *accommodating* 1-szer fordul elő a korpuszban. A nem gyakran előforduló szavak tanítására nagyobb figyelmet kell fordítani.

1. rangsor

2. rangsor

TYPE	RANGE	FREQ	F1	TYPE	RANGE	FREQ	F1
INITIATION	1	88	88	ACCOMMODATING	1	1	1
ROLE	1	85	85	ACCOMPANY	1	1	1
FUNCTION	1	82	82	ACCUMULATED	1	1	1
FACTOR	1	75	75	ACCUMULATING	1	1	1
INTERACTION	1	69	69	ACCURACY	1	1	1
DOMAIN	1	68	68	ACCURATELY	1	1	1
DATA	1	59	59	ACHIEVE	1	1	1
MECHANISM	1	54	54	ACQUIRE	1	1	1

SEQUENCE	1	53	53	ACQUIRING	1	1	1
STRUCTURE	1	52	52	ADAPTATION	1	1	1

5. Összegzés

A korpuszközpontú vizsgálati módszer alkalmasnak bizonyul az autentikus szakmai közlemények nyelvi szempontú empirikus elemzésére, ahol a teljes cikkek korlátlan online elérhetősége alapfeltétel. A saját online korpusz építése lehetővé teszi a szakmai szövegek hatékony feldolgozását és gyakorlati felhasználását a szaknyelv-oktatásban.

A jelen tanulmányban a szakszókincs összetételének elemzése rávilágított a szókincsrétegek egymáshoz való viszonyára, így a terminológia mellett a közös szakszókincs (academic vocabulary) jelentőségére.

Gyakorisági sorrend felállításával kinyerhetők a leggyakrabban előforduló, valamint az egyszer megjelenő szavak. Az utóbbiak a jelen vizsgálatban a közös szókincsréteg egyharmadát teszik ki, így külön figyelmet érdemelnek.

A jövőben a kutatást a genetikai közlemények akadémiai szókincsének további vizsgálatával kívánom folytatni. A szakspecifikus jelentések feltárása mellett a szintaktikai környezetük elemzését konkordanciaprogrammal tervezem elkészíteni.

Irodalom

- Balaskó M. 2004. *Korpusznyelvészeti Vizsgálatok*. PhD Disszertáció. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Benedek Gy. MD 2006. Dékáni pályázat. *HÍRLEVÉL* 17. évf. 2. 9.
- Kurtán Zs. 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nation, P.– Coxhead, A. 2002. *RANGE and FREQUENCY Programs* for Windows based PCs. http://www.vuw.ac.nz/lals/staff/Paul_Nation

Források

- GENE* folyóirat review articles 2005. Vol. 361, 363, 364.
- Profex Egészségügyi Nyelvvizsga 2000. írott szövegértési feladatok szövegei 2002-2005*. Pécsi Tudományegyetem, ÁOK.

Szaknyelvi korpuszok reprezentativitása

Warta Vilmos

1. Bevezetés

Adott korpusz reprezentativitását az alapos mintavétellel és a puszta méret-fogalommal nem lehet meghatározni sem általános, sem szaknyelvi korpuszok létrehozásakor.

Általános nyelv esetében – az általános nyelv természetéből fakadóan – sokkal nehezebb az „alapos mintavétel”, mint a szaknyelvnél. Adott nyelvi minta kategorizációja sokszor igen problematikus, és nem egyértelmű, hiszen az anyanyelv – dialektus, nyelvváltozat, nyelvváltozás, jövevényszavak, gyermeknyelv, szleng, stilisztika, beszéd-, illetve beszélőközösségre jellemző nyelvhasználat stb. örökös problémát (és egyben szépséget és örömet) okoz a nyelvészek számára.

Szaknyelvi korpuszok esetében a helyzet azonban egészen más, mivel a szaknyelv természeténél fogva behatárolja a korpusz méretét (Williams, 2002). A behatárolhatóságot elsősorban a diskurzusközösség, a regiszter és a műfaj sajátosságai biztosítják. Ebből a behatárolhatóságából fakad a következő hipotézis.

Feltételezhető, hogy adott m szaknyelvi műfaj esetén létezik egy olyan n db mintából álló ($n > 40$) k szaknyelvi korpusz, hogy $n + x$ ($x \in m$; $x > 0,5 n$) esetén m vizsgált tulajdonságai jelentősen nem változnak. Ebben az esetben k reprezentatívnak tekinthető m vizsgált tulajdonságaira vonatkozóan (ez a reprezentativitás hipotézis). Az $n > 40$ db küszöbszám alkalmazására korábbi sikeres szaknyelvi korpuszkutatások adnak alapot (pl. Rébék-Nagy 1999).

A fentiek igazolására bemutatunk egy 40 és egy 61 szövegmintából álló szaknyelvi korpuszt, melyeknél a korpuszhoz tartozás feltételei azonosak voltak. Ebben bebizonyítjuk, hogy a fájl méretet, a tokenek és a típusok számát, a típus-tóken arányt, a mondatszámot, valamint az előforduló igeidőket és aspektusokat tekintve kimondható a bemutatott szaknyelvi korpusz reprezentativitása.

1.1 A PTE Beágyazott Esetbemutatás 40 és a PTE Beágyazott Esetbemutatás 61 jelű korpuszok

A jelen kutatás alapjául szolgáló szaknyelvi korpuszok – a 40 szövegből álló *PTE Beágyazott Esetbemutatás 40* és a 61 szövegből álló *PTE Beágyazott Esetbemutatás 61* korpusz – zövegeit a *The Lancet* folyóiratban 1996. január 1. és 2005. január 15. között megjelent angol nyelven írt orvosieset-ismertetések képezik. Minden esetismertetés közleményből a *megbeszélés* szövegrésztől jól elkülöníthető *esetbemutató*-szövegek kerültek a korpuszba.

A korpuszhoz tartozás feltételei a következők voltak:

- a szöveg az orvosi esetismertetések (makro)műfajának része;
- a szöveg az orvosi esetbemutatók (beágyazott)műfajához tartozik;
- a *The Lancet* folyóirat publikálta a közleményt;

- angol nyelven közölték;
- 1996. január 1. és 2005. január 15. között jelent meg.

Az elemzéseket egy korpusznyelvészeti kutatásokat támogató szoftver (WordSmith Tools 4.0) 2005. évi változatának felhasználásával végeztem (Scott 2005). A vizsgált korpuszok jellemző adatait az *1. táblázat* foglalja össze.

1. táblázat

	Fájl mé- ret (bájt)	Tóken szám	Típus szám	Típus/tóken (%)	Számok (darab)	Mondat szám
összes 40	96 879	14 888	8 063	54,16	839	837
összes 61	150 801	23 030	12 414	53,9	1291	1340
átlag 40	2422	372	202	55	21	21
átlag 61	2472	378	203	54	21	22
módusz 40	-	363	196	-	13	21
módusz 61	2285	363	196	-	13	21
medián 40	2328	371	200	54	19	21
medián 61	2399	376	200	53,99	19	22
terjedelem 40	2360	324	163	20	47	23
terjedelem 61	2360	324	175	19,96	47	27
minimum 40	1495	233	135	46	3	11
minimum 61	1495	233	135	45,71	3	11
maximum 40	3855	557	298	66	50	34
maximum 61	3855	557	310	65,67	50	38
átlagos eltérés 40	484	71	35	4	11	5
átlagos eltérés 61	486	71	35	4	10	5

(A módusz értéke, definíciójából adódóan nem mindig határozható meg.)

A 40 mindig a PTE Beágyazott Esetbemutató 40 korpuszra, a 61 mindig a PTE Beágyazott Esetbemutató 61 korpuszra vonatkozik.

A fenti adatok alapján a *PTE Beágyazott Esetbemutató 40* korpusz felépítését tekintve reprezentatívnak mondható.

A 96 879 bájtnagyságú, 14 888 tokenből és 8 063 típusból, illetve 837 mondatból álló *PTE Beágyazott Esetbemutató 40* korpusz felépítését jellemző adatok – fájl méret, tokenek és típusok száma, típus-tóken arány, mondatok száma – átlaga, módusza, medián értéke, terjedelme, minimum és maximum értéke, valamint átlagos eltérése jelentősen nem tér el a 150 801 bájtnagyságú, 23 030 tokenből és 12 414 típusból, illetve 1340 mondatból álló *PTE Beágyazott Esetbemutató 61* korpusz felépítését jellemző adatok statisztikai értékétől.

A fentiek alapján megállapítható, hogy az esetbemutatók beágyazott műfaja jellemzően 2200-2700 bájtnagyságú és 19-24 db mondatból áll, amelyet 340-410 db token és 185-220 db típus épít fel, 52-56%-os típus-tóken arány mellett.

2. Igeidő és aspektus

A *PTE Beágyazott esetbemutató 40* és a *PTE Beágyazott esetbemutató 61* korpuszokban használt igeidőket és aspektusokat mind kvalitatív, mind kvantitatív eszközökkel vizsgáltam.

Az egyszerű múlt idő (Simple Past) vizsgálatát a konkordancia elemző programmal kezdtem, először az **ed* szuffixumra végződő szavakat (a *** előtt vagy után bármilyen szóösszetétel szerepelhet), valamint az összes szabálytalan ige második alakját (*Language Dynamics*, 1998-2005) kerestem, majd a *did** (*didn't* és *did not*) szó megadásával a tagadó, illetve az esetlegesen előforduló hangsúlyozott igealakokat gyűjtöttem össze. A konkordancia-elemző program 4013 esetet jelölt meg. A listából azonban mechanikus eszközökkel ki kellett zárni azokat az eseteket, amikor az *-ed* szuffixum az ige harmadik alakját jelölte, mint pl. a perfekt blokk (to have + az ige harmadik alakja), a személytelen szemléletű redukált vonatkozó mellékmondat vagy a befejezett melléknévi igenév jelzői funkcióban, illetve azokat az eseteket, amikor a *did* lexikai igeeként szerepelt, valamint amikor a szó *-ed* végződésű volt, de nem a múlt idő miatt.

A folyamatos múlt idő (Past Continuous) használatát a *was** és a *were** konkordanciáinak keresésével próbáltam feltérképezni annak tudatában, hogy a személytelen igei szerkezeteket ki kell zárni a listából. Ezt összehasonlítottam azzal, amikor az **ing* szuffixumú kifejezéseket gyűjtöttem össze a szoftver segítségével. Mivel az utóbbi esetben kisebb listát kaptam (429 **ing* szuffixumú kifejezés szemben a *was** és a *were** konkordancia esetében kapott 583 kifejezéssel), ezt tekintettem kiindulási pontnak. Itt először ki kellett zárni azt, amikor a szuffixum aktív redukált vonatkozó mellékmondat vagy befejezett melléknévi igenév volt jelzői funkcióban (pl: *HIV also commonly affects the spinal cord and peripheral nerves, leading to myelopathy and painful polyneuropathy*). majd külön kellett választani a különböző folyamatos aspektusú igeidőket.

A perfekt igeidőket (Present Perfect és Past Perfect) hasonló módszerrel gyűjtöttem össze. A konkordancia-elemző szoftverrel kerestem a *have**, *has**, *had** segédigéket, majd a listából mechanikusan kizártam a főigei funkciókat és szétválasztottam a jelen, illetve múltidőket.

A jövő idő kifejezésének eszközei közül a *will*, *won**, (Simple Future) *would** (Future in the Past) segédigéket kerestettem meg a szoftverrel, majd mechanikusan kizártam azokat az eseteket, amikor a modális segédigék szerepe nem elsősorban a jövőidő kifejezése volt. A *to be going to* szerkezetet a *going* szó konkordanciáinak összegyűjtésével, majd manuális vizsgálatával végeztem.

Az egyszerű jelen időt (Simple Present) nem tartottam szerencsésnek a szoftver segítségével vizsgálni. Habár bizonyos jellemző igevégződéseket össze lehetett volna gyűjteni (pl. *-ify*, *ifies*, *ize**, *ise**, *en**), a kapott lista elégtelensége miatt még megfelelő támpontot sem biztosított volna a kapott eredmény. Ezért, illetve az eredmények megbízhatóságának növelése érdekében a korpuszokat felépítő összes szövegen manuálisan is elvégeztem az igeidőkre, illetve aspektusokra irányuló elemzést, melynek eredményét a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat

PTE Beágyazott Esetbemutató 40 és PTE Beágyazott Esetbemutató 61 korpuszok adatai igeidő- és aspektushasználat tekintetében

Előforduló igeidő és aspektus	Összesen	Átlag	Százalék	Módusz	Medián	Terjedelem	Átlagos eltérés
Egyszerű múlt 40	1085	27,125	89,52145	29	28	39	7,097083
Egyszerű múlt 61	1727	28,31148	90,84692	29	29	39	6,898166
Folyamatos múlt 40	12	0,3	0,990099	0	0	2	0,516398
Folyamatos múlt 61	17	0,278689	0,894266	0	0	2	0,48755
Egyszerű régmúlt 40	80	2	6,60066	1	2	7	1,811643
Egyszerű régmúlt 61	114	1,868852	5,996844	0	2	7	1,707585
Folyamatos régmúlt 40	5	0,125	0,412541	0	0	1	0,334932
Folyamatos régmúlt 61	6	0,098361	0,315623	0	0	1	0,300273
Egyszerű jelen 40	15	0,375	1,237624	0	0	4	0,806623
Egyszerű jelen 61	22	0,360656	1,157286	0	0	4	0,796509
Folyamatos jelen 40	1	0,025	0,082508	0	0	1	0,158114
Folyamatos jelen 61	1	0,016393	0,052604	0	0	1	0,128037
Egyszerű befejezett jelen 40	10	0,25	0,825083	0	0	3	0,669864
Egyszerű befejezett jelen 61	10	0,163934	0,526039	0	0	3	0,553183
Folyamatos befejezett jelen 40	0	0	0	0	0	0	0
Folyamatos befejezett jelen 61	0	0	0	0	0	0	0
Jövő a múltban 40	2	0,05	0,165017	0	0	1	0,220721
Jövő a múltban 61	2	0,032787	0,105208	0	0	1	0,179556
To be going to - jövő idő 40	1	0,025	0,082508	0	0	1	0,158114
To be going to - jövő idő 61	1	0,016393	0,052604	0	0	1	0,128037
Egyszerű jövő idő 40	1	0,025	0,082508	0	0	1	0,158114
Egyszerű jövő idő 61	1	0,016393	0,052604	0	0	1	0,128037
Összesen 40	1212		100				
Összesen 61	1901		100				

A fenti adatok alapján a PTE Beágyazott Esetbemutató 40 korpusz reprezentatívnek mondható az igeidő- és aspektushasználatot tekintve. Megállapítható, hogy az angol nyelven írt orvosi esetbemutatókat a köznyelvitől lényegesen eltérő szűk spektrumú igeidő- és aspektushasználat jellemzi, döntően az egyszerű aspektus és a múlt idő használata.

3. Összefoglalás

Összegzésül megállapítható, hogy a *PTE Beágyazott Esetbemutató 40* korpusz reprezentatív a felépítést jellemző adatok, ill. az igeidő- és aspektushasználatot tekintve, bizonyítva a reprezentativitás hipotézis alkalmazhatóságát. Igazolódott, hogy létezik egy olyan $n = 40$ db szövegből álló k szaknyelvi korpusz (*PTE Beágyazott Esetbemutató 40*), hogy $n + x$ ($x \in m$; $x \geq 0,5 n$; a jelen esetben $x = 21$) esetén m vizsgált tulajdonságai jelentősen nem változnak.

Terjedelmi korlátok miatt egyéb lexiko-grammatikai, ill. szociolingvisztikai elemzéseket nem tudok közölni, de kutatási eredményeim szerint ezekben az esetekben is kimutatható a *PTE Beágyazott Esetbemutató 40* korpusz reprezentativitása.

Irodalom

- Extended Irregular Verb Dictionary (szerző ismeretlen) in *Language Dynamics*®. 1998-2005. <http://www.languagepage.com>
- Rébék-Nagy, G. 1999. *Modulation of Authors' Claims in Medical Research Articles*. PhD értekezés. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem.
- Scott, M. 2005. *Oxford WordSmith Tools 4.0* (2005. január 31. utáni verzió.) Oxford: Oxford University Press.
- Williams, G. 2002. In search of representativity in specialised corpora. Categorisation through collocation. *International Journal of Corpus Linguistics*. 7, 1: 43-64.