

MANYE XVII.

**KOMMUNIKÁCIÓ
AZ INFORMÁCIÓS TECHNOLÓGIA
KORSZAKÁBAN**

Lektorok:

Drescher J. Attila
Fóris Ágota
Heltai Pál
Hidasi Judit
Klaudy Kinga
Koltay Tibor
Kovács Judit
Kurtán Zsuzsa
Majorosi Anna
Medve Anna
Nádor Orsolya
Répási Györgyné
Stephanides Éva
Székely Gábor
Szöllősy Sebestyén András

Fejzetszerkesztők:

Angeli Zsuzsanna
Balogh Péter
Dér Csilla Ilona
Horváth Judit
Horváti Éva
Kiszely Zoltán
Majorosi Anna
Mátóné Szabó Csilla
Sárdi Csilla
Stephanides Éva
Török Rózsa Mária
Vándor Judit

Szerkesztő:

Sárdi Csilla

A szerkesztő munkatársa:

Verebes Renáta

Szervezők:

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE)
és a Kodolányi János Főiskola

Támogatók:

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE)
Siófok Város Önkormányzata
Tinta Könyvkiadó

MANYE XVII.

KOMMUNIKÁCIÓ

AZ INFORMÁCIÓS TECHNOLÓGIA

KORSZAKÁBAN

XVII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus
Siófok, 2007. április 19-21.

MANYE, Vol. 4

Szerkesztő:
Sárdi Csilla

MANYE – KODOLÁNYI JÁNOS FŐISKOLA
Pécs – Székesfehérvár
2008

Copyright © 2008, MANYE

ISBN: 978-963-06-4512-6

ISSN: 1786-545X

Kiadó:

MANYE – Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete
Pécsi Tudományegyetem, Pécs, Ifjúság u. 6. 7624 Hungary
Telefon/fax: +36 72 503-600, <http://www.kjf.hu/manye>

Kodolányi János Főiskola
8000 Székesfehérvár, Fürdő u. 1.
Telefon: +36 22 543-400 <http://www.kjf.hu>

Borítóterv:

Dobó Borbála

Könyvterv és tördelés:

Quadrat '64

Nyomdai munkák:

Alto Nyomda Kft., Székesfehérvár

Felelős vezetők:

Molnár Tamás és Vass Tibor

TARTALOM

I. RÉSZ

Előszó	11
Plenáris ülések.....	13
A nyelvpedagógiai tudás jellege.....	14
<i>(Bárdos Jenő)</i>	
Country Branding Hungary	33
<i>(Hidasi Judit)</i>	
Tizenöt tézis a fordítástudományról	41
<i>(Klaudy Kinga)</i>	
I. Az elektronikus média, a nyomtatott média és a nyelvhasználat, nyelvészet és informatika, internet az idegennyelv-oktatásban	51
Europodians – magyar mint idegennyelv-tanulás mobil eszközökön I.: Oktatástechnológia	52
<i>(Dóla Mónika)</i>	
Olvasás az interneten	59
<i>(Hajdicsné Varga Katalin)</i>	
Europodians – magyar mint idegennyelv-tanulás mobil eszközökön II. Mobiltechnológia.....	66
<i>(Kult Katalin)</i>	
A lánclevelek stratégiái.....	72
<i>(Schirm Anita)</i>	
II. Interkulturális kommunikáció és EU-nyelvhasználat.....	79
Interkulturalizáció többnyelvű tanulócsoportokban	80
<i>(Sárvári Judit)</i>	
III. Nyelvpolitika: regionális nyelvek, közvetítő nyelvek, nyelvtervezés, nyelvjogok	87
Egy hagyományos Mikulás és modern krampuszai: új távlatok az európai nyelvpolitikában	88
<i>(Hortobágyi Ildikó)</i>	
IV. Fordítástudomány	93
A stilisztikai alakzatok fordítási kérdései (Ady Endre oroszul).....	94
<i>(Cs. Jónás Erzsébet)</i>	
Kollokációk a szakfordításban	101
<i>(Heltai Pál)</i>	
Beágyazott nyelvi elemek a forrásnyelvi szövegben – Kihívás a szinkrontolmács számára?.....	111
<i>(Kusztor Mónika)</i>	
A fordítói kompetencia fogalma.....	118
<i>(Lesznyák Márta)</i>	
Fordítás a feminizmus korában	125
<i>(Simigné Fenyő Sarolta)</i>	

Fever Pitch. Megjegyzések egy futball-könyv magyar fordításáról.....	131
(<i>Vermes Albert</i>)	
V. Alkalmazott szövegnyelvészet, stilisztika	137
Szintaktikai és koreferenciális összefüggések költői szövegekben.....	138
(<i>B. Fejes Katalin</i>)	
Név és stílusérték kapcsolata Lázár Ervin gyermekirodalmi alkotásainak tulajdonneveiben.....	143
(<i>G. Papp Katalin</i>)	
Tipográfia és kommunikáció	149
(<i>Kis Ádám</i>)	
VI. Kontrasztív nyelvészet.....	157
A kezdet és vég nyelvi kifejezése a magyar és az orosz nyelvben	158
(<i>Laczik Mária</i>)	
Jelzős szerkezetek kontrasztív vizsgálata	164
(<i>Stephanides Éva</i>)	
VII. Lexikológia és lexikográfia, terminológia.....	171
Terminusok jelentésmegadása magyar szótárakban	172
(<i>Fóris Ágota – B. Papp Eszter – Bérces Emese – Czékmán Orsolya – Tamás Dóra</i>)	
Fejezetek a frankofon lexikográfia történetéből.....	177
(<i>Osztetzky Éva</i>)	
VIII. Alkalmazott szociolingvisztika, két- és többnyelvűség; a magyar nyelv változatai	183
A politikai interjú gender-nyelvészeti megközelítése.....	184
(<i>Eklics Kata</i>)	
A nyelvi revitalizáció előzményei és kezdetei.....	192
(<i>Gál Noémi</i>)	
IX. Nyelvelsajátítás és nyelvi nevelés, alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben; nyelvművelés	199
A csángó nyelvjárás és a magyar nyelv érintkezése Moldvában.....	200
(<i>Hoppa Enikő</i>)	
Új típusú információk és információ-átadás az anyanyelvi nevelésben (Alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben).....	206
(<i>Medve Anna, Szabó Veronika</i>)	
X. Az idegen nyelvek oktatása, nyelvpedagógia: tanulási- és tanítási stratégiák, curriculum-fejlesztés, minőségbiztosítás és teljesítménymérés	213
Felkészítés az idegen nyelvi közvetítés vizsgafeladatra (Egy longitudinális vizsgálat tanulságai).....	214
(<i>Dévény Ágnes</i>)	
Produktív szókincs és szövegalkotás: Felmérés angol szakos egyetemisták körében	222
(<i>Doró Katalin</i>)	

Investigating the response validity of the Hungarian language learning aptitude test (MENYÉT) with think-aloud protocol	228
<i>(Hild Gabriella)</i>	
A szociolingvisztikai nyelvi kompetencia és a koreai nyelv	234
<i>(Osváth Gábor)</i>	
XI. A magyar, mint idegen nyelv határon innen, határon túl	239
Lexikai „útjelzők” a magyar szórendi szabályok alkalmazásában (Szórendi ismeretek tanítása külföldieknek)	240
<i>(Aradi András)</i>	
Az anyanyelvi nevelés módszereinek alkalmazása a kisiskoláskori MINY oktatásban.....	247
<i>(Schmidt Ildikó)</i>	
XII. Szaknyelvi kommunikáció	253
A felszólító performatív beszédaktusok szerepe a tárgyalótermi diskurzusban.....	254
<i>(Dobos Csilla)</i>	
Szaknyelvi kompetenciák: EU elvárások és hazai helyzetkép	263
<i>(Kurtán Zsuzsa – Silye Magdolna)</i>	
A deskriptív szemléletű szaknyelv kutatás jelentősége napjainkban.....	270
<i>(Warta Vilmos)</i>	
Kerekasztal	275
A könyv és a könyvtár jövője	276
<i>(Koltay Tibor – Tóth Máté)</i>	
A tartalomalapú nyelvoktatás aktuális kérdései	281
<i>(Sárdi Csilla)</i>	
NÉVMUTATÓ.....	289

II. RÉSZ: CD

I. Az elektronikus média, a nyomtatott média és a nyelvhasználat, nyelvészet és informatika, internet az idegennyelv-oktatásban	293
Tanári kompetenciák fejlesztésének pozicionálása e-learning keretében megvalósuló számítógéppel támogatott nyelvoktatásban	294
<i>(Angeli Zsuzsanna)</i>	
Web-based business English and German	305
<i>(Ildikó Némethová – Zoltán Bodnár)</i>	
Szédületes fejlődés vagy egy újabb módszertani mítosz? Dilemmák az e-learning körül	309
<i>(Tolnai Lászlóné)</i>	
II. Interkulturális kommunikáció és EU-nyelvhasználat	317
Improving the Intercultural Experience of Erasmus Students.....	318
<i>(Hajdú Zita – Troy B. Wiwczarowski)</i>	
Kulturális félreértések elkerülésének lehetőségei az idegen nyelvi órákon	324
<i>(Török Rózsa Mária)</i>	

III. Nyelvpolitika: regionális nyelvek, közvetítő nyelvek, nyelvtervezés, nyelvi jogok	331
Konceptuális váltás szükségszerűsége a nyelvhasználat kontrolljáról való gondolkodásban	332
(Borbás Gabriella Dóra)	
A szorongás kommunikációja szaknyelvi keretekben	343
(Sélleyné Gyuró Monika)	
IV. Fordítástudomány	349
Németh László fordításelméleti írásai	350
(Ajtay-Horváth Magda)	
Egyéni és páros fordítói stratégiák a lexikai kohézió tükrében	357
(Bakti Mária – Lesznyák Márta – Zsembery Eszter)	
Hogyan nevezzetek? Földrajzi nevek fordítása/tolmácsolása	365
(Barabás László)	
Szabó Magda Ajtó című Femina-díjas regényének francia fordításáról.....	372
(Élthes Ágnes)	
The pitfalls of translating legal documents	380
(Horváth Judit)	
Honosítás és idegenítés az informatikai terminológiában	395
(Kis Balázs – Sermann Eszter)	
Hiperszöveg és fordítás	400
(Kovácsné Dudás Andrea)	
A fordítás, mint ismeretterjesztés: A Kincses-sziget két magyar fordításáról.....	407
(Mártonyi Éva)	
Louisa May Alcott Little Women című művének öt magyar fordítása	413
(Papp Andrea)	
Nyelv, megismerés, interakció és kultúra: Pöchlacher tolmácsolási memetikája	419
(Somos Edit Csilla)	
A blended learning lehetőségei és határai a fordítóképzésben	425
(Szondy Katalin)	
A szinkrontolmácsolás beszédmegértési és beszédlétrehozási komponense	430
(Tóth Andrea)	
Blattolt szövegek kiválasztása, előkészítése és értékelése	437
(Veresné Valentinyi Klára)	
V. Alkalmazott szövegnyelvészet, stilisztika	443
Diskurzusjelölők az internetes nyelvhasználatban	444
(Dér Csilla Ilona)	
VI. Kontrasztív nyelvészet.....	451
Kontrasztív elemzés a metaforák használatáról az angol, magyar és német üzleti nyelvben	452
(Kovács Éva)	

A nazális mássalhangzók viselkedése a különböző nyelvekben	458
(Zábrádi Orsolya)	
VII. Lexikológia és lexikográfia, terminológia.....	465
A matematika-tankönyvek német nyelvű fordításainak terminológiai problémái	466
(Czékmán Orsolya)	
A német melléknévi valencia korpuszalapú vizsgálata	472
(Gaál Zsuzsanna)	
Az orosz terminuskutatásról a szakirodalom tükrében.....	478
(Kovács Ilona Julianna)	
„Scoops dans la presse people”: Anglicizmusok a mai francia sajtónyelvben.....	485
(Órsi Tibor)	
Francia–magyar, magyar–francia szótárak a kommunikáció szolgálatában	491
(Vitányi Borbála)	
Kicsinyítő képzők morfolingvisztikai vizsgálata az Erdélyi magyar szótörténeti tár adatai alapján	498
(Zsemlyei Borbála)	
VIII. Alkalmazott szociolingvisztika, két- és többnyelvűség; a magyar nyelv változatai	505
Az iwiw szociolingvisztikai vizsgálata: a rövidítések tipologizálása, dzsenderrel, korral való összefüggéseinek bemutatása	506
(Juhász Valéria)	
Genderbilder in der Werbung. Eine historische Analyse der Markenslogans	513
(Kegyesné Szekeres Erika)	
A kódkeverés és kódváltás különböző funkcióinak vizsgálata két kétnyelvű család életében.....	519
(Lanteri Edina)	
Fachwortaustausch in den mundartlichen Handwerk-Fachwortschätzen (Werischwar/Pilisvörösvár)	525
(Müller Márta)	
IX. Nyelvvelő és nyelvi nevelés, alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben; nyelvművelés	531
Anyanyelvi oktatási és nevelési feladatok a felsőoktatásban	532
(Sturcz Zoltán)	
Tárguló világ – zsugorodó mesék. Klasszikusok a minimál jegyében.....	539
(Wallendums Tünde)	
X. Az idegen nyelvek oktatása, nyelvpedagógia: tanulási- és tanítási stratégiák, curriculum-fejlesztés, minőségbiztosítás és teljesítménymérés	545
A helyzetmondatokról a nyelvtanár szemszögéből	546
(Balogh Katalin)	

A CMLF vizsgákra való felkészítés a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetemen	552
(<i>Forgácsné dr. Göttler Viktória</i>)	
Unintended humor in the classroom: samples and observations	558
(<i>Giampaolo Poletto</i>)	
A német nyelv helye a XIX. századi magyarországi katonai célú nyelvvoktatásban	564
(<i>Kiss Kálmán</i>)	
Interaction in the young learners' language classroom	570
(<i>Magocsa László</i>)	
Teachers' and students' perceptions of and beliefs about motivational strategies in the EFL classroom.....	575
(<i>Mezei Gabriella</i>)	
Igen, magántanárhoz járok... ..	581
(<i>Szilágyi Anikó – Szőke Andrea</i>)	
Implementation of intercultural and globalization dimensions into English language teaching	586
(<i>Viera Bocková, Tatiana Hrivíková</i>)	
XI. A magyar, mint idegen nyelv határon innen, határon túl	595
Barangolások a szórond útvesztőiben.....	596
(<i>Nagyházi Bernadette</i>)	
XII. Szaknyelvi kommunikáció	605
Az EU hatása az agrárszaknyelvre	606
(<i>Andrássy Géza</i>)	
Az idegen nyelvű szaknyelvi képzés tartalma a gazdasági felsőoktatásban használt nyelvkönyvek tükrében	612
(<i>Biróné Udvari Katalin</i>)	
Az internetes informatikai szaknyelvhasználat sajátosságai	618
(<i>Juhász Kálmán Attila</i>)	
Pszichoszomatikus beszélgetés a szülészet-nőgyógyászatban	625
(<i>Koppán Ágnes</i>)	
Orvostudományi közlemények etnometodológiai elemzése	631
(<i>Rébék-Nagy Gábor</i>)	
Az idegen nyelvi záróvizsgáktól a szaknyelvi kommunikációig.....	636
(<i>Répási Györgyné</i>)	
A térképi nyelv stílusváltozásai: a verbális elemek stílusát befolyásoló tényezők.....	645
(<i>Tokaji Ildikó</i>)	
Francia szaknyelvvoktatás a Bologna-rendszerű képzésben	651
(<i>Vágási Margit</i>)	

ELŐSZÓ

Az első Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciát 1991-ben a Nyíregyházi Főiskolán rendezték meg. A hagyomány azóta töretlen; minden évben más felsőoktatási intézményben adnak egymásnak találkozót az alkalmazott nyelvészettel és nyelvtanítással foglalkozó szakemberek azért, hogy számot adjanak a kutatásaik során elért eredményekről, a munkájuk során szerzett tapasztalatokról. A kezdeményezés sikerét jelzi, hogy a konferencia mára kongresszussá és a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE) legrangosabb éves eseményévé nőtte ki magát, amely számos külföldi előadót is vonz.

1991 óta az is hagyomány, hogy a konferencián elhangzott előadások írásos változatából kötet készül, amelynek szerkesztési munkálatait a szervező felsőoktatási intézmény végzi, a lektorok pedig az adott témában kompetens, országos illetve nemzetközi elismertséggel rendelkező kutatók. A kiadott kötetek ISBN számmal, 2004 óta pedig ISSN számmal is rendelkeznek. Ez a magyarázata annak, hogy a 2004-ben kiadott kötetben az 1. sorszám szerepel – annak ellenére, hogy a könyv a XIV. kongresszuson elhangzott előadások írásos változatát tartalmazza.

2007-ben a Kodolányi János Főiskolának jutott az a megtiszteltetés, hogy megrendezhette a XVII. MANYE Kongresszust, amely a Kommunikáció az információs technológia korában címet kapta. A kongresszus címe utal azokra a tendenciákra, amelyek erőteljesen befolyásolják a nyelvhasználatot, a nyelvtanulást és a nyelvekkel kapcsolatos kutatásokat a XXI. század elején. Ezen túlmenően jelzi azt is, hogy a magyar nyelv, az idegen nyelvek és a kommunikáció egyaránt fontos szerepet játszik a Kodolányi János Főiskola oktatási és kutatási tevékenységében.

Heltai Pál újítása volt, hogy a 2007-es gödöllői tanulmánygyűjtemény első része, amely válogatott tanulmányokat tartalmaz nyomtatott formában készült, míg a második rész, amely a teljes kiadványt magában foglalja CD-n található. Ezt a gyakorlatot átvettük a szerkesztés során. A kötet szerkezete a kongresszus szervezési logikáját követi: külön fejezetekben szerepelnek a plenáris előadások, az egyes szekciók keretén belül elhangzott referátumok, és a kongresszus történetében először a kerekasztal-beszélgetésekről készült összefoglalók. Újdonság, hogy a CD-n megtalálható még az absztraktkötet, a programfüzet és a kongresszus során készült fényképek gyűjteménye is. Kiadványunk a 4. sorszámot viseli, mert a kongresszusok történetében ez a negyedik tanulmánygyűjtemény, amely ISSN számmal is rendelkezik.

A XVII. MANYE Kongresszus sikerét jelzi, hogy a három nap alatt 140 előadás hangzott el, tanulmánykötetünk pedig közel 100 előadás írásos változatát tartalmazza. A plenáris előadások, a 12 szekcióba sorolt tanulmányok és a kerekasztal-be-

szelgetések összefoglalói áttekintő képet adnak az alkalmazott nyelvészet különböző területein folyó kutatásokról és azokról az eredményekről, amelyeket a hazai és a határon túl tevékenykedő oktatók, kutatók és nyelvekkel foglalkozó szakemberek 2007-ben értek. Mint ilyen, hasznos tájékozási pontul szolgál tanuláshoz és jövőbeli kutatásokhoz egyaránt.

Sárdi Csilla

I. RÉSZ

PLENÁRIS ÜLÉSEK

A NYELVPEDAGÓGIAI TUDÁS JELLEGE

Bárdos Jenő

CAPTATIO BENEVOLENTIAE

Az idegen nyelvek tanításának modern korszaka, a nyelvpedagógia kialakulása gyakorlatilag egyidős a jazz-zel. Henry Sweet sokat emlegetett könyve: *The Practical Study of Languages* 1899-ben jelent meg a Dent kiadónál Londonban. Ez a munka a nyelvpedagógia egyik alapműve. Ugyanez az év az előestéje egy új, az egyén számára mindvégig kreatív zenei műfaj megszületésének. Sokak számára – tudom – szentségtörő ez az összehasonlítás. Már csak azért is, mert a jazz művészet, a nyelvpedagógia pedig... (hát nem mindig papsajt) – tudomány. Blaszfémia ez az összehasonlítás, rikító, csiricsaré és légbőlkapott. Végére is – nem ugyanazt a menyasszonyt jegyezték el. Különb is ízléstelen dolog holmi múzákat Pallas Athénével egy lapon emlegetni! Nyelvpedagógia és jazz: nevetséges és abszurd. Csak mert az utolsó száz évet mindig jobban látjuk?

Egyébként – tényleg nincs semmi hasonlóság. Hiszen mit is csinál a jazz-zenész? Egész életében egyfolytában **improvizál**, ezzel szemben a nyelvtanár... 'tanít'. A jazz-zenésznek ehhez az improvizációhoz fölényes **hangszertudásra** van szüksége, ehhez hasonló, kifinomult képesség-hierarchiák a nyelvtanárnál nincsenek... hacsak figyelembe nem vesszük a **nyelvtudást**. De maradjunk csak a zenénél! Képzeljünk el egy primitív ütőhangszert, amelyen előre el vannak készítve a hangok: ilyen például – a zongora. A zongorajátékot a jazz-zenész **utánzással** sajátítja el, egyrészt tanára mozdulatait, másrészt a kotta sugallatait követve, s amikor már elhagyta a klasszikus zene szigorú strukturáltságát (mondhatni: grammatikáját), különféle stílusokat utánoz, zenei modorosságokat követ, amíg repertoárjából ki nem forr a csakis őrá jellemző hang. Ezzel szemben a nyelvtanár... aki **utánzással** sajátította el anyanyelvét: gének után mémek (vagyis kulturgének), az idegen nyelvet is **utánozza**, s haladó tanuló korára különféle idegenajkú beszédstílusokat utánoz, lehetőleg minél pontosabban, hogy később mint egyén azzal tegye magát érdekessé, hogy mennyiben tér el az elvárttól. A jazz-zenész a maga útját járja (szemben a klasszikus zenésszel, aki gúzsba kötve táncol, mert produkciója akkor tökéletes, ha ő eltűnik, s az eredeti mű a leghívebben szól). Amikor a jazz-zenész ismert zenét játszik (pl. a 'Hulló falevelek' 2228. feldolgozását), érdeme abban áll, ha minél egyénibben tér el a mindenki által ismert sémától. Ezzel szemben a nyelvtanár maga is, meg diákjaiban is arra törekszik, hogy minél gyakrabban térjen vissza a célba vett beszédközösség közhelyeihez, leginkább elfogadott formuláihoz. A jazz-zenész a sémától távolodik, a nyelvtanár **a sémához közeledik**. (Alaposan megizzadtam, mire végre sikerült egy aprócska különbséget találnom!) Mégis mindvégig, mindkét esetben

– a megfelelő genetikai adottságokat feltételként kezelve – kulturális átöröklésről van szó, másolóműhelyekről, utánzásos tanulásról.

A jazz-nek egyébként van elmélete, amely ritmizálásról, zenei frazeálásról, harmonizálásról szól, de ezekről az emberek keveset tudnak. Az egyéni hangot keresik, egy-egy stílusért rajonganak, vagy a régít újrafogalmazzák. A nyelvtanításnak is van elmélete, nyelvpedagógiának hívják, de erről az emberek keveset tudnak. Az egyéni boldogulást keresik a nyelvtanításban/nyelvtanulásban is, egy-egy módszerért rajonganak, vagy a régít újrafogalmazzák. Mint hallották, szinte semmi hasonlóság nincs köztük... Lehet-e, lehetséges-e, hogy az egész nyelvpedagógiai tudás csak annyi, hogy ideális feltételeket teremtünk a „nagy másoláshoz”? Ha ennyi csak e tudás, akkor ennek a szerkezetét kívánjuk felfejteni az elkövetkezendő néhány percben.

(Vad és meglepő hasonlítgatásom célja a jazz-el természetesen az önök figyelmének megragadása volt. A mór megtette kötelességét, a jazz mehet... Amór marad: amor lingvae pedagogicae sanctus. Vivat!)

A NYELVPEDAGÓGIAI TUDÁS LEÍRÁSÁNAK LEHETSÉGES MEGKÖZELÍTÉSEI

Majdnem minden esetben, ha egy ilyen címmel nézek farkasszemet, szelíden odatérdepel hozzám több mint 25 évszázad ismert nyelvtanítás-története, és azt a megnyugtató megoldást kínálja, hogy különféle elsődleges és másodlagos források segítségével megvizsgáljam azokat a dokumentumokat, amelyekből a korabeli nyelvpedagógiai tudás mibenléte rekonstruálható. Egy ilyen kronológia által diktált indukció epikus nyugalommal töltheti el a szerzőt, s mire a sumér agyagtábláktól átlábol a 20. századi módszer-rengetegbe, iszákja megtelik cáfolhatatlan adatokkal: ez lesz az eledel a hosszú úton. Mielőtt őszinte rettegés töltene el Önöket, hogy itt és most végig kell küzdeni legalább két évszázad 40-50 címkézett módszerét, sietek leszögezni, hogy ez a még ki sem gondolt monográfia (vagyis „A nyelvpedagógiai tudás metamorfózisai”), nem fog elhangzani. Többek között azért nem, mert a szerző ez alkalommal feladja azt a jó szokását, hogy induktív alapon építkezve lassan, de biztosan érje el célját. Helyette a keményebb, veszélyesebb, de többnyire rövidebb, deduktív megközelítést alkalmazza. Így a szöveg rögvest feszesebbé válik. Kezdjük mindjárt a legutóbbi alcímmel: **a nyelvpedagógiai tudás leírásának lehetséges megközelítései**.

A cím a következő gondolatokat implicálja:

- a nyelvpedagógiai tudást le lehet írni;
- a nyelvpedagógiai tudást többféleképpen le lehet írni;
- ezek a leírások különböznek egymástól;
- a modellek felsorolását teljességre törekedve tesszük.

A való világ ismeretében a cím túlzónak látszik, aligha valószínű, hogy a felsorolt összetevőkre kimerítően tudunk válaszolni. Annyit azonban már most is leszögezhetünk, hogy a nyelvpedagógiai tudásnak különféle aspektusai, metszetei léteznek, amelyek feltárására a jelenlegi a korai kísérletek egyike. Ilyen esetekben a

legtöbb kutató sebesen kipróbál néhány jól bevált kategóriát, és megfelelő tapasztalat esetén máris kész a tanulmány. Ilyen lehet például az **elméleti és a gyakorlati** tudás kontrasztos vizsgálata. Népszerű kategorizálás kölcsönvenni Bloom taxonómiáját: eképpen szólhatnánk a nyelvpedagógiai tudás **kognitív, affektív és pszichomotoros** összetevőiről. Kézenfekvőnek tűnne egy olyan osztályozás is, amely feltárná a nyelvpedagógiai tudásban az **oktatásszervezési**, a szűkebb értelemben vett **metodikai**, és a tágabb értelemben vett **nyelvtudási**, valamint **műveltség**beli kérdéseket. Nem elhanyagolható az a lehetőség sem, hogy jelentős tanári minta segítségével, empirikus vizsgálatokkal tárjuk fel a mindennapi tudás mibenlétét, hogy egybevegyessük e megvalósulást a nyelvpedagógia metapedagógiai elvárásaival. De nem támaszkodunk a korábban felsorolt kategorizálásokra, helyette egy több sikerrel kecsegtető **belső** utat járunk. Eszerint a nyelvpedagógiai tudás különféle aspektusairól, metszeteiről a következő tematikus rend szerint tárgyalunk.

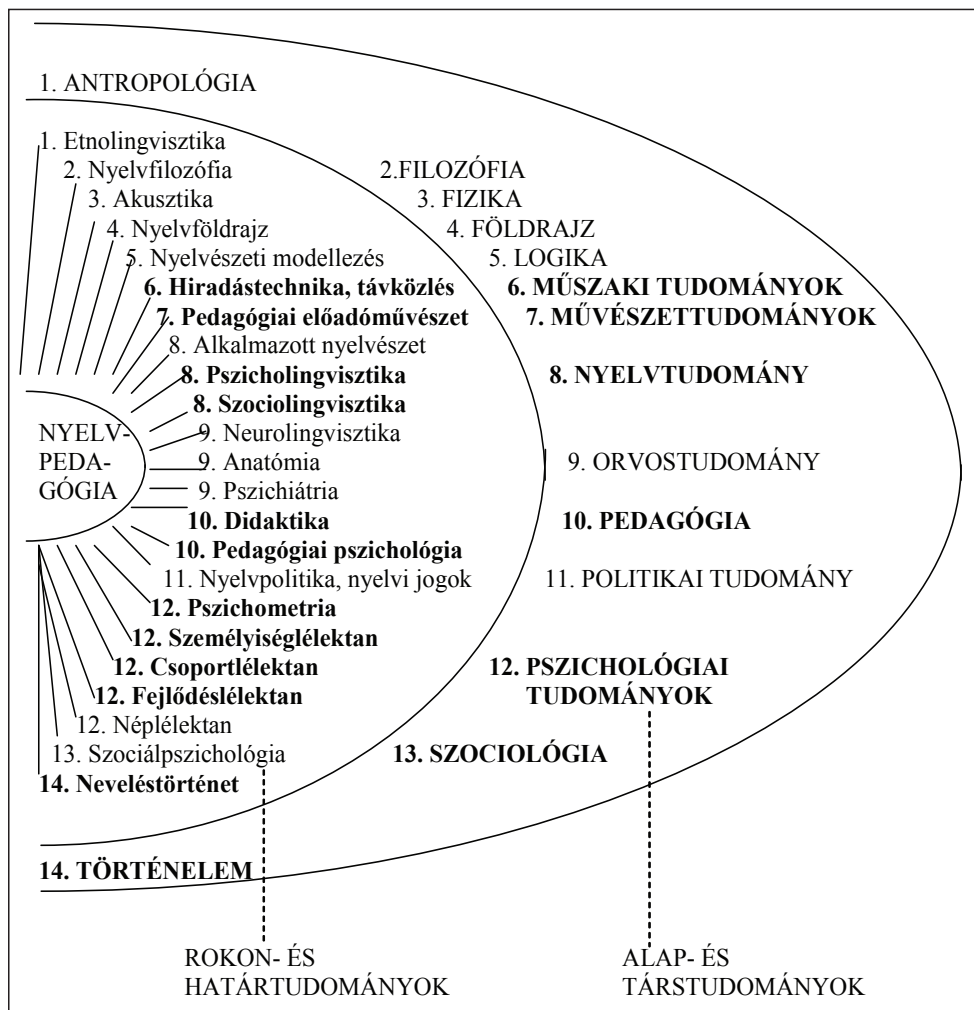
1. A nyelvpedagógia **tudományrendszertani helye** szerinti tudáselemek és arányaik
2. A nyelvpedagógia **tartalom szerkezete** szerinti deduktív modell
3. A felhasználók **tényleges szükségleteitől** függő nyelvpedagógiai tudás

A továbbiakban a fenti címekkel megragadható szemlélődéseknek vetjük alá magunk.

A NYELVPEDAGÓGIA TUDOMÁNYRENDSZERTANI HELYE SZERINTI TUDÁSELEMEK ARÁNYAI

Témánk kifejtése céljából először vegyük szemügyre azt az ábrát, amely a nyelvpedagógiát a rokon- és határtudományok, illetve az alap- és társtudományok gyűrűjében láttatja (Bárdos, 2000:35). A magyar neveléstudomány számos kiemelkedő képviselője törekedett arra, hogy például a **pedagógiát** elhelyezze a tudományok rendszerében (így Kármán felfogása több évtized múltán is tükröződik Weszelynél (1923:36). A pedagógia Kornis (1922) rendszerében értéktudomány. Imre Sándor (1928:42) hangsúlyozza, hogy egyetlen tudomány sem állhat magában, így a pedagógia más tudományokkal közös kutatási területekkel is rendelkezik, mivel feladata és szemlélete sajátos. Fináczy (1937:77) átveszi Kornis osztályozását, de csak három segédtudományról (etika, logika és esztétika) és öt rokon tudományról beszél (élettan, egészségtan, lélektan, társadalomtan és művelődéstörténet). Jóval később Nagy Sándornál (1981:33-37) azt látjuk, hogy a lélektan és a társadalomtan, vagyis a szociológia jelentősen megerősödött, megmaradt az élettan és egészségtan, de valahol elveszett a művelődéstörténet. Ugyanakkor megjelenik a logika és a kibernetika. Igazán kiterjedt, ugyanakkor precíz és minden tekintetben következetes vizsgálódást Zsolnainál találunk (1996a és 1996b), aki azáltal, hogy sokkal tágabb alapokra helyezte a pedagógia lehetőségeit, olyan új dimenziókat tárt fel, amelyeket minden egyes pedagógiai alkalmazás – így a nyelvpedagógia is – kénytelen megvizsgálni. Egy ilyen lehetséges önvizsgálat kezdete az itt bemutatott ábra.

1. ábra: A nyelvpedagógia a rokon- és alaptudományok halmazában



Első látásra ez az ábrázolás a **bőség zavarának** tűnik, különösen azért, mert az ábrázolás sajátosságaiból fakadóan legfeljebb csak a vastag betűk használatával tudott valamilyen arányokat – esetleg fontossági sorrendet – érzékeltetni a szerző. (Külön kutatás tárgya lehetne, hogy ezen egyetlen ábra rokon- és határtudományait, illetve alap- és tártudományait milyen sorrendben helyeznék el gyakorló nyelvtanáraink. Még az is kérdésesnek tűnik, hogy joggal került-e oda az összes tudományág, vagy akad olyan, amely az ábra szimmetriájából kiszorítható? Meglehetősen áttételesnek tűnik egy-egy szerep, amelyet egy-egy altudomány a nyelvpedagógia fejlődésében játszott, ezért az arányok kedvéért most küzdünk meg egy kissé a részletekkel.

Bizonyos fokú **antropológiai, etnolingvisztikai** tudás nem csak a faji előítéletek

leküzdésében, hanem a kultúrák közötti kommunikáció fejlesztésében is fontos tudásnak számít. A nyelvektől szabdalt humán kogníció egysége, általánosíthatósága **nyelvfilozófiai** kérdés (az informatikusnak meg nagyon is gyakorlati). Ugyanennek az általánosíthatóságnak a fordítottja, a nyelvtanárnak a nyelvi relativizmus mindennapi rémét villantja fel, amikor nem tudja elhiteni a nebulóval, hogy az 'I went to grandmother' nem hangzik jól angolul. 'Pedig ez a szótár szerint is azt jelenti' – jön a replika. Mire támaszkodjunk? Az általános humán kogníció reményére, vagy a nyelvi determinizmus vasrácsai mögül látható szabdalt valóságra?

Akinek az **akusztikai** tudás túl távoli rokonságnak tűnik, az még sosem gondolt bele, hogy mivel dolgozik. A lényegi vivőanyag, mármint aminek primátusa van, az a beszédhang, és az a tanár felelőssége, hogy ez a beszédhang mindenütt jól hallható legyen. A tétje ennek különösen nyilvánvaló a nyelvvizsgák esetében. Vajon hány nyelvtenár (esetleg iskolaigazgató!) vizsgáltatta be tantermeit, hogy merrefelé csörömpöl a hang, vagy egyáltalán nem is hallható? És főként hányan tudják, hogy ez a helyzet gyakran egyszerű tárgyakkal javítható (függöny, vagy hangelnyelő (üveggyapot) oszlopok – nem is beszélve a falra szegezett tojástartó dobozokról). (Az is lehet persze, hogy manapság már egy ilyen tojástartó-szőnyeggel borított falfelület nem olyan elbírálás alá esne, mint amilyen egy szenvedélyes, elhivatott, és a hanghatások iránt elkötelezett nyelvpedagógusnak kijár!) A **nyelv földrajz**-zal kapcsolatos tudás kevésbé tűnik fontosnak, kivéve azt aényt, hogy különféle szociolingvisztikai összefüggések (dialektusok, többnyelvűségi helyzetek, kisebbségi nyelvek stb. esetében) fontos kellék. A nyelvészeti modellezés sem egyszerűen **logikai** vagy matematikai logikai kérdés (jöllehet mind a programozásban, mind az elméleti nyelvészeti elemzésekben megkerülhetetlen), gyakorlati változatai mégis fontosak a fordítástudományban, az ekvivalenciák és transzformációk vizsgálatában.

Eddig öt rokon- és határtudományt soroltunk fel, mégis, az öt együtt sem szerepel oly gyakorta, mint a **műszaki** tudományok körébe tartozó híradástechnika, távközlés. Ezek a gigászi léptékkal fejlődő tudományok hihetetlen mértékben és tempóban változtatják a nyelvpedagógiai elvek tényleges osztálytermi megvalósulásának arculatát. Magyarországon a mikrobarázdás hanglemezt követően csak a hatvanas évek elején terjedtek el az orsós magnetofonok, több mint tíz évvel később a kazetás magnetofonok. A hetvenes évek a nyelvi laboroké, de a videót igazából csak a nyolcvanas években kezdték el, az írásvetítők használata pedig más modern információhordozók megjelenésétől függetlenül mindmáig tart. A számítógép és a számítógép-alapú digitális technikák már több mint tíz éve olyan képi és hang megvalósulásokat kínálnak fel a jelen nyelvtenárának, amelyek páratlan lehetőséget nyújtanak a nyelvpedagógiai elvek hatékony megvalósításában.

A **pedagógiai előadóművészet** a pedagógusképzés – esetünkben a nyelvtenári jelenség – méltatlanul elhanyagolt, szinte feledésbe merült, jóllehet legnagyobb hatású tényezője. Voltak, s talán vannak még olyan óvodapedagógiai és tanítói képzések, amelyekben a pedagógiai előadóművészet viszonylag spontán kifejlődését más művészeti ágak művelésével, mintegy közvetve támogatják. Most, amikor a gépek

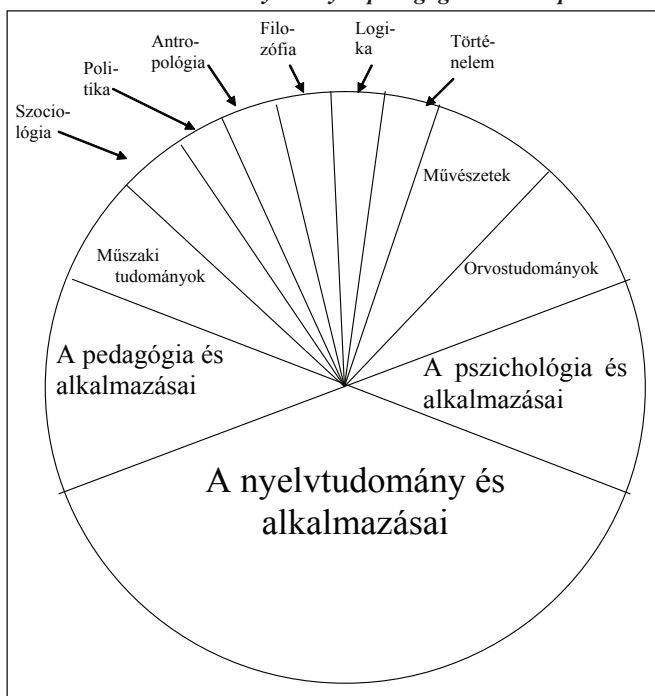
már nem egyszerűen csak türelmesebbek az embereknel, hanem esetenként színe-
sebbek és jóval többet is tudnak; a humán értékek átélhetősége, az emberek közöt-
ti kapcsolatok szinte az egyetlen fegyver az elidegenedés, a gépfüggőség, sőt gép-
agyúság elleni küzdelemben. Elképzelhető, hogy már vannak olyan generációk,
akik az emberek közötti kapcsolatokat túl ingoványosnak, kiszámíthatatlannak és
bizonytalanoknak érzik, ezért óvakodnak tőle. Az lehet, hogy a géptől nem lehet so-
kat várni, de azt legalább mindig egyformán nyújtja, harag és részrehajlás nélkül.
Lehet, hogy manapság már ugyanannyian ülnék diadalát az érzelemmentességnek,
mint ahányan kétségbeesetten kapaszkodnak az emberi kapcsolatokban fellelhető ér-
zelmek, szenvedélyek lehetőségébe, amely az emberszerűség éltető élményét nyújt-
ja... De térjünk vissza a lényeghez. A pedagógiai előadóművészetnek nincsenek
elfogadott tantervei, kidolgozott tananyagai, mint amilyen a beszéd-, ének- és moz-
gástechnika lehetne, hogy elementáris erővel közvetítsük az idegenajkú személyi-
séget, főként a hang, a szemmozgások, az arcjáték, a kéz mozgásai és általában egy
mozgáskultúra megvalósulásával. Igen, a tanár csak egy kommunikációs csatorna,
egy körülmény – de micsoda körülmény – az élmény megvalósulásában. Szükség
van előadói, vagy előadóművészi szintű szövegmondásra; legalább éneklési, vagy
inkább éneklési és hangszeres előadói képességekre; de ide sorolható a különféle
generációkhoz tartozó, a mi szakmánkban gyakran többszörösen integrált oktató-
si eszközök készség-szintű manipulálása is. Ez a mozgás különféle audiovizuális és
számítástechnikai eszközök párhuzamos használata esetén meglehetősen komplex-
szé válik, és az egykori diaporámára hasonlít, amelyen csak a távirányítók, vagy kü-
lönféle wifi rendszerek segíthetnek. A biológia ismeri a méhek táncát, amellyel még
a pszicholingvisztika is foglalkozik. Vajon foglalkozik-e a nyelvpedagógia a nyelv-
tanárok táncával, vagy ez megmarad az urbánus és falusi folk népművészeti ösztö-
nösségű, mégis átörökíthető kultúrgénjének?

A kivetített ábrán 14 alaptudományt, valamint 23 rokon- és határtudományt mu-
tatunk be. Eddigi leírásunkban már hét alaptudománnyal ölelkeztünk össze, vagyis
számosságban az út felénél járunk. A rokon- és határtudományok halmaza azon-
ban nem ezt mutatja, a hátralévő **hét alaptudományhoz 16 rokon- és határtudo-
mány** tartozik. A számosságban tükröződő növekményt az okozza, hogy az itt kö-
vetkező tudományágak gyakran két-három altudományágon át is kapcsolódhatnak
a nyelvpedagógiához (kivéve a **politikai tudományokat** és a történelmet). Az előb-
bi a nyelvpolitikai és nyelvi jogokról szóló kérdések révén valójában szerves ré-
sze a szociolingvisztikának, amely alkalmazott határtudomány a szociológia és a
nyelvészet között, és ekképpen az alkalmazott nyelvészet egyik leggyorsabban fej-
lődő, intenzíven kutatott ágazata. A **történelem** elméleti és szemléleti modelljei-
vel a neveléstörténeten keresztül hat a nyelvpedagógiára, annak diakron vetületét,
az idegen nyelvek tanításának történetét jelenti. Azzal, hogy ezeket a nem elhanya-
golható egykéket előrevettem, csak halogattam annak kimondását, hogy a nyelvpe-
dagógia legnagyobb hatású alap- és társtudományai a **nyelvtudomány, a pedagó-
gia és a pszichológia**, amelyek mellett felerősödő félben van az **orvostudomány**
és a **szociológia**. Ebből az ötösfogatból egykoron jóformán csak a nyelvészetet ta-

nítetták megfelelően a tanárképzésben, az ötösfogat más elemei elsikkadtak. Csak a legutóbbi képesítési követelmények szerepeltették az alkalmazott nyelvészet kötelező tanítását, amely valamelyest javított a helyzeten, de továbbra is nyilvánvaló hiányosság a megfelelő mélységű pszichológiai, illetve orvostudományi és szociológiai ismeretek visszatartása. A nyelvpedagógia oktatásméleti és persze gyakorlati megoldásai révén kötődik legbensőségesebben – a didaktika segítségével – a **pedagógiához**, miközben egyes elemei annak más ágazatait is érintik. Ugyanakkor világosan kell látni azt is, hogy a nyelvpedagógiát magát **nyelvfüggetlen, általános idegennyelvoktatási** elméletnek tartjuk, amelynek valamely nyelvre történő alkalmazása a **különös**, az osztálytermi megvalósulása pedig a **konkrét** szintet jelenti.

Hosszasan ecsetelhetnénk még e tudományrendszeri táblázat részleteit, a különféle rokon- és határtudományok egymással és a nyelvpedagógiával megfigyelhető összefonódottságát, de az idő szorításában most felhagyunk ezzel az elemzéssel. Azt viszont megállapíthatjuk, hogy a különféle tudományágak vektoranalíziséből egy **kötelezően polihisztor jellegű** tanári személyiségkép rajzolódik ki, s ha nem vigyázunk, egyetlen veszélyes lépés elegendő ahhoz, hogy úgy csusszanjunk bele a tanári személyiségproblémák feszített víztükrű medencéjébe, mintha csak egy aquaparki csúszda csatornájában suhannánk. Ehelyett kísérletet teszünk a polihisztorság arányainak tisztázására, és egyben a nyelvpedagógiai tudás **első számú** met-szetének felvázolására.

2. ábra: A tudáselemek arányai a nyelvpedagógia külső kapcsolataiban

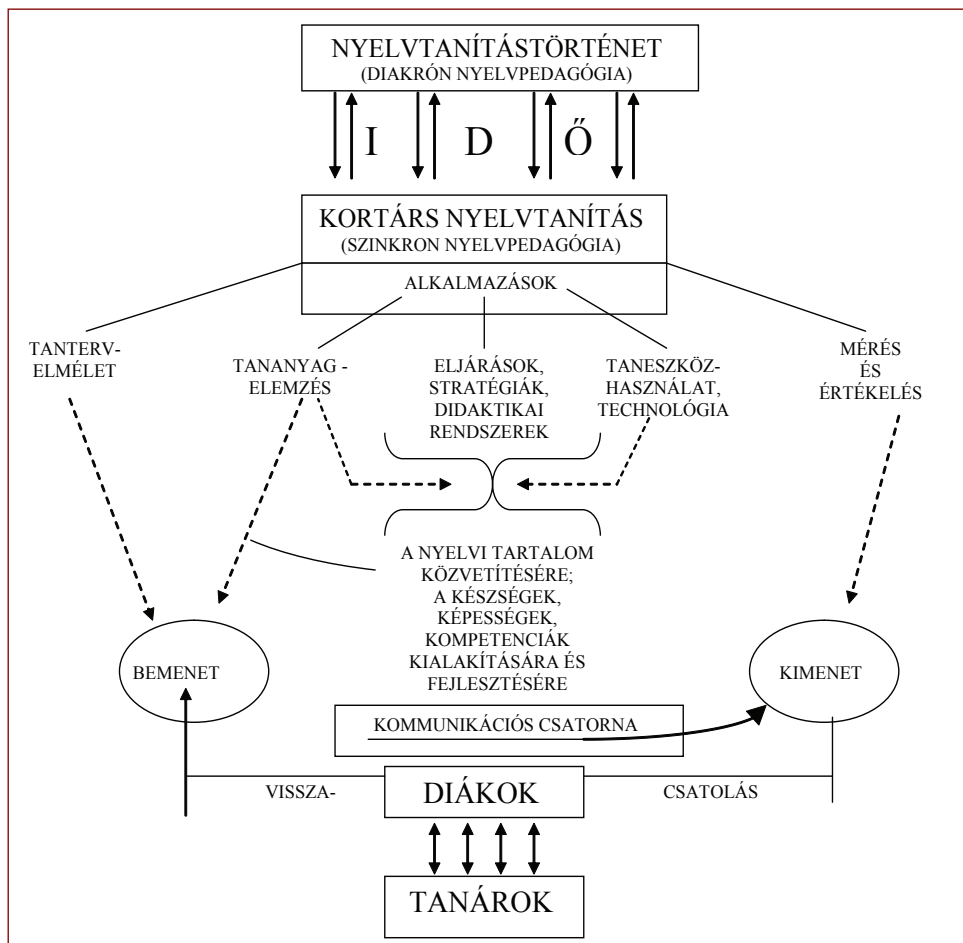


Mit is jelent ez az ábra? A nyelvtudomány és alkalmazásai majdnem a felét teszik ki a tudományokra nyíló kapcsolódási pontoknak, ezért nem csoda, hogy sokan nyelvészeti, illetve alkalmazott nyelvészeti professziónak tartják a nyelvpedagógiát. Számukra eddig nyilván nem derült ki, hogy a pszichológiai, orvostudományi, antropológiai kapcsolódási pontok egyfelől, a pedagógiai és oktatástechnológiai kapcsolódási pontok másfelől, együttvéve legalább annyi kapcsolódási pontot jelentenek, mint a nyelvtudományé. Nem kell hosszasan illusztrálnunk, hogy mi történik, ha valaki valamely csekély körszeletből kiindulva kívánja látni, vagy még rosszabb, láttatni a nyelvpedagógia lényegét. (Ebből a szempontból még egy történész, vagy egy általános kérdésekkel foglalkozó neveléstudós is viszonylag keveset érzékel a nyelvpedagógia lényegéből, kivéve persze azt az esetet, ha tájékozódik.) Rögzíthetjük tehát, hogy a nyelvpedagógia inter- és multidiszciplináris külső kapcsolódásainak vizsgálatában egy olyan metszetet hoztunk létre, amely normatív jellegű: minél több területhez ért valaki, annál pontosabban látja a nyelvpedagógia helyét a tudományok világában. Egy nyelvész-tanár végzettségű személy pszichológiai és orvosi ismeretekkel; vagy egy pszichológus-nyelvész végzettségű személy pedagógiai ismeretekkel, némi műszaki érzék birtokában már meglehetősen nagy rálátással bír a szakterületre, vagyis esélyes arra, hogy meglátásai megfelelő arányokat tükröznek.

A NYELVPEDAGÓGIA TARTALOMSZERKEZETE SZERINTI DEDUKTÍV MODELLEK

Tisztában kell lennünk azonban azzal, hogy a külső kapcsolódási pontok által megszabott metszeten kívül létezik egy sokkal szűkebb, a nyelvpedagógia világát belülről megjelenítő aspektus, mégpedig a nyelvpedagógia belső fejlődése következtében létrejött immanens rendszer, amelyet elsősorban a nyelvtanárképzés kultivál, és amely így – tananyagai révén – a nyelvtanárság számára is ismeretes. A továbbiakban a nyelvpedagógiai tudás lehetséges aspektusai közül tehát azzal a modellel foglalkozunk, amelyen már átüt az iskolai tanítás szelleme, hiszen mindvégig ez volt a kifejlesztés jellegzetes tartománya. Szokásunkhoz híven egy ábrával indítunk.

3. ábra: A nyelvpedagógiai tudás szerkezete



Az ábra értelmezése a következő. Nyelvpedagógiai tudásunk elrendezésében egy vertikális és egy horizontális dimenziót fedezhetünk fel. A **vertikális** dimenzió egyszerűen azt jelenti, hogy a nyelvtanításnak már most is van egy több mint két és fél évezredes, dokumentált története. A korhű nyelvpedagógiai megoldások, a korabeli nyelvtanítás és nyelvtanulás képei úgy tűnnek elő a vizsgálódás során, mint a trójai ásatások rétegrendje: foglazzunk szelíden úgy, hogy sok minden kiderül. Másfelől, az itt jelenlévők életében vált az audiolingvális, az audiovizuális és a kommunikatív nyelvtanítás történeti jelenséggé – hogy csak a legjelentősebbeket említsük. Vagyis az idők szava a jelen eseményeit rövid úton a diakron nyelvpedagógiába löki. Éppen e gyors változások miatt van szükség egy kiterjedt, **horizontális** vizsgálódásra is, amely egyfolytában rögzíteni kívánja a jelenlegi nyelvpedagógia szépművészetét, hogy mind magunk, mind az utókor számára kiderüljön, mit is jelent a kortárs nyelvtanítás/nyelvtanulás a jelen pillanatban. Ehhez a vizsgálódás-

hoz érzékeltetnünk kell, hogy a pedagógia egy interaktív kommunikációs rendszer, amely a bemeneti és kimeneti pontokon tetten érhető, mozgásai visszacsatolhatók, és a döntések újraértelmezhetők. (Ezért is tűnhet az itt felvázolt modell micsurini gyümölcsnek, hiszen lent az eredeti Shannon-Weaver féle kommunikációs modell látható, diákokkal és tanárokkal tarkítva, de csak így fogható fel, hogy a fentebb ábrázolt, ismert pedagógiai rendszer is kommunikációs modell. Ebben a modellben a szinkron-nyelvpedagógia alkalmazásait egy ilyen kommunikációs modell szerint értelmezzük, miszerint a tantervi célrendszer és a kiválasztott tananyag a bemeneti pont; a tantárgypedagógiai megoldások, beleértve a taneszközhasználatot is, a kommunikációs csatorna létrejöttét, feltételeit jelentik, és a tanítási-tanulási folyamat eredményességének megítélése – mérési és értékelési eljárások formájában – visszacsatol.) A folyamatban résztvevő „emberi tényezők”, a diákok és a tanárok közösen hoznak döntéseket saját jól felfogott érdekükben, az igények felmérésével, a társadalmi elvárások azonosításával, a beszerezhető tananyagok kiválasztásával, az adott tanár nyelvpedagógiai repertoárjának függvényében, nemkülönben a tanulói sikeresség felderítése segítségével.

4. ábra: Ismert angolszász metodikák tématerképe

FONTOSABB TÉMÁK	ISMERT TELJESKÖRŰ METODIKÁK							
	1	2	3	4	5	6	7	8
INYT. ELMÉLETEK						X		
MÓDSZEREK (TÖRTÉNETI ÉS ÚJ)		X	X					X
TANTERVI TÉMÁK		X						X
INY ELSAJÁTÍTÁS ÉS KÉTNyelvűség		X				X		
KÉSZSÉGEK	X	X	X		X	X	X	X
DIALÓGUS/SZÖVEG	X				X	X	X	
NYELVTAN	X	X	X			X	X	X
SZÓKINC		X	X		X	X	X	X
KIEJTÉS	X			X		X		X
DIÁK ÉS TANÁR		X	X				X	X
TESZTELÉS		X						
OSZT.MUNKA SZERVEZÉS				X	X	X	X	X
AUDIOVIZUÁLIS ESZKÖZÖK				X	X			
HIBAJAVÍTÁS	X			X			X	
GYAKORLÁS				X		X		

1. Rivers és Temperley (1978); 2. Long és Richards (1987); 3. Celce – Murcia és McIntosh (1989);
 4. Hubbard és Jones (1983); 5. Willis (1981); 6. Harmer (1991); 7. Lewis és Hill (1985);
 8. Nunan (1991)

Most, hogy a modell működését többé-kevésbé érzékeltettük, fel kell tennünk azt a kérdést, hogy a nyelvpedagógiai tudás milyen aspektusát, milyen metszetét igényli a fentebb ismertetett tudásszerkezet. Arányokról lesz tehát ismét szó, s remélhe-

tőleg tanulságosan minden nyelvtanárt képző intézmény számára. Egyik vizsgálati lehetőségünk az, hogy feltárjuk, hogy milyen területeket tartanak fontosnak különféle módszertani kiadványok, esetleg metodikai kurzusok. Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata című könyvemben (Bárdos, 2000:28-29) már bemutattam ilyen felméréseket, amelyek a nyolcvanas évek állapotait rögzítik. Most bemutatjuk ezeket itt is. (Nem szabad persze elfelejtenünk, hogy a szemlélet akkor még mindig módszerközpontú, jóllehet éppen azokban az években vált világméretűvé a kommunikatív nyelvtanítás elterjedése, s röviddel utána eklektikussá tágulása.

5. ábra: Metodikai kurzusok témái az Egyesült Államokban (Uber-Grosse, 1991).

Téma	Intézetek száma	Hetek száma
Hagyományos és új módszerek	34	89
A nyelvtanulás elmélete	33	50
Íráskészség	30	33
Olvasási készség	30	32
Beszéd és kiejtés	29	29
Nyelvtan	25	20
Tesztelés	24	19
Hallás utáni megértés	23	19
Tantervkészítés	19	16
Szókincs	19	13
A módszerek általában	19	20
Óravezetés	16	18
Országismeret	13	10
Kommunikatív nyelvtanítás	12	21
Tananyag-értékelés	11	9
Nyelv és tartalom	11	10
Hibaelemzés	10	9
Technológiai újítások	8	8
Szaknyelvoktatás	6	6
A négy alapkészség integrálása	4	3
Kétnyelvű oktatás	4	3
Kognitív stílusok	4	2
Szakmai fejlődés	3	2

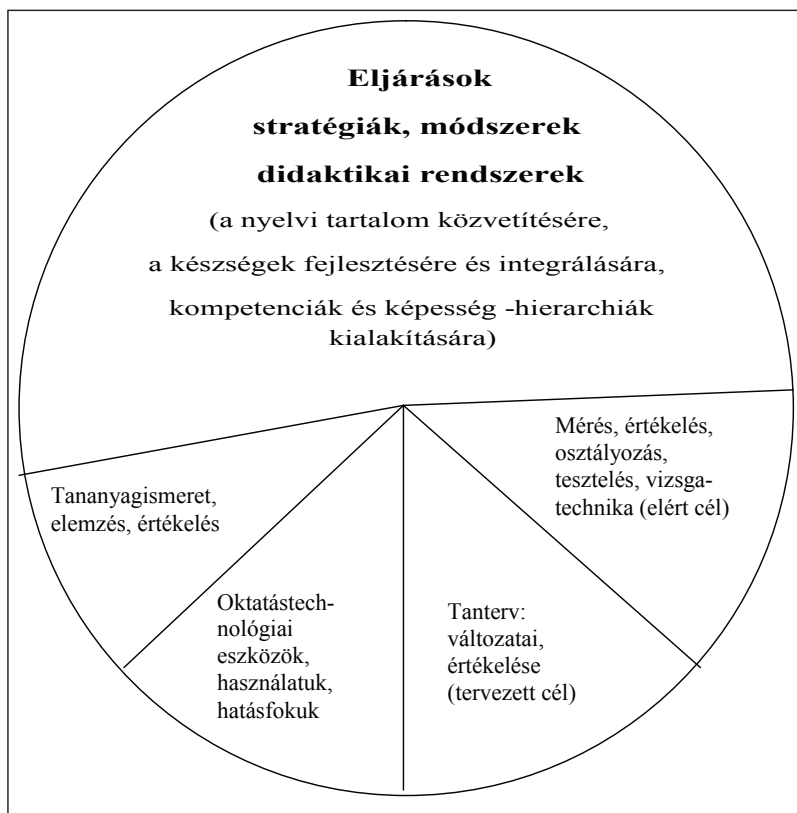
Mindkét táblázat kissé kiábrándítónak tűnik abból a szempontból, hogy esetlegességek halmazát ábrázolja, minden strukturáltság vagy rendező elv nélkül. (Más tudományok művelőit feltehetőleg ez a szertelennek tűnő csapongás, a nem egyforma súlyú területeket egyformának beállító értelmezés tűnhet taszítónak a metódika mint olyan egészében. Újfent ki kell jelentenem, hogy metodikáról nem szerencsés beszélni ma már, mert az csak az osztálytermi KRESZ fontos szabályait tartalmazza. Egy-egy idegen nyelv tantárgypedagógiája a különös szintjét testesíti meg a nyelvpedagógia általános világához képest.) A rendezetlenség dacára is látható, hogy leggyakrabban a készségek fejlesztése és a nyelvi tartalom közvetítése szerepel, amelyhez hozzáadódik még néhány osztálytermi történet. Elérkezett az ideje, hogy A nyelvpedagógiai tudás szerkeze elnevezésű ábra alapján szövegszerűen is felállítsuk, hogy milyen tudásrendszerek ismerete kívánatos:

- a tantervek mint célrendszerek elméleti és gyakorlati tudnivalói, típusai, lebontásuk kisebb egységekre; tervezésük, fejlesztésük és értékelésük;
- tananyagismeret, tananyagelemzés, tananyagértékelés;
- tantárgypedagógiai eljárások, stratégiák, didaktikai rendszerek a nyelvi tartalom közvetítésére; a készségek, képességek, kompetenciák kialakítására és fejlesztésére;
- taneszközigismeret, oktatástechnikai ismeretek, műszaki ismeretek a tantárgypedagógiai eljárások támogatására, hatékonyságuk értékelésével;
- mérési és értékelési elméleti és gyakorlati ismeretek a tanulói és tanári eredményesség megítélése céljából.

Felsorolásunk inkább megnevező, mint kimerítő jellegű, ennek ellenére gondolatébresztő lehet abból a szempontból, hogy ezen ismeret- és tudásrendszerek (amelyek készségeket, kompetenciákat és képességhierarchiákat is jelentenek) milyen arányok szerint érvényesülnek? Ismereteim szerint egyedül Veszprémben fordul az elő, hogy a nyelvpedagógiai tudásszerkezet egyes elemeit féléves előadások formájában, szemináriumokkal készségszintre támogatottan tanítják. A négy féléves hierarchia sorrendje: nyelvtanítás-történet (diakron nyelvpedagógia); kortárs nyelvtanítás (szinkron nyelvpedagógia); tantervek, tananyagok és oktatástechnológia; mérés és értékelés. Ezzel szemben a nyelvpedagógia egy vagy két félévbe szorítása országosan elfogadott, amely zanzásítja a tananyagot, és nélkülözi a történeti rávezetést. Igen sok helyen a tesztelési, vagy pontosabban mérési és értékelési (osztályozási, vizsgáztatói, vizsgatechnikai stb.) képzés egyszerűen elmarad. A panaszáradatot most azzal a kritikai megjegyzéssel állítom meg, hogy leggyengébb pontnak a **tananyagismeret**et tekintem, ahol a **tanárképzők** részéről legalább száz tananyag részletes ismerete kívánatos lenne. Nem sokkal jobb az **oktatástechnika** helyzete sem, amely komoly beruházásokat igényelne a bemutatathatóság érdekében: ez utóbbi nemes célíg azonban a legtöbb intézményben nem érnek el.

Mint ahogy azt az előző fejezetben is megtettük, deduktív modellt állítunk fel a nyelvpedagógiai tudás egy újabb metszetének bemutatására, mégpedig a nyelvpedagógia jelenlegi legteljesebb értelmezése/tartalomszerkezete szerint.

6. ábra: Nyelvpedagógiai tudáselemek arányai a nyelvpedagógia belső szerkezete szerint



Ismét előttünk áll a nyelvpedagógiai tudás egy aspektusa, metszete. Szemben az előzővel, ez nem nyitott, hanem zárt rendszer, jóllehet működőképes, mert *perpetuum mobile*. Domináns tulajdonsága az iskolai tudásátadás didaktikailag biztosított menete. Még abban az esetben is, ha a tantervi részbe beleképzeljük mindazokat az elvárásokat, kompetenciákról, képességhierarchiákról, tematikus tartományokról és nyelvtudásszintekről, amelyeket például a KER megfogalmaz, vagy más kereteit is igyekszünk tágítani, ez a belső rendszer **megdőbentően szűk** az előzőhöz, a tudományrendszertanihoz képest. Látszólag nem foglalkozik nevelők és neveltek **nyelvtudásviszonyaival, műveltségi háttérével**, a pedagógiai környezet felszereltségével, bár elismerhető, hogy a fentihez hasonló részletek taglalásának megjelenése az ábrán bemutatott tudáselemek kidolgozottságának fokától függ. Vitaindító előadás helyett érdekfeszítőbbnek tűnik, ha megkíséreljük bemutatni a nyelvitanárság mindennapjaiban igényelt nyelvpedagógiai tudást, amely a fentiekkel ellentétben **indukció** útján tárható fel leginkább.

A FELHASZNÁLÓK TÉNYLEGES SZÜKSÉGLETEITŐL FÜGGŐ NYELVPEDAGÓGIAI TUDÁS

(Prezentációm innétől fogva meglehetősen szubjektív hangba vált, mély lélegzetet veend, majd az emlékezés virányain bolyongva – mesél. Érzésem a tékozló fiúé, aki meg-megoldódó térdekkel, rég elhagyott tájakon át a szülői házhoz tér...)

Legelső nyelvtanulási élményeim több mint ötven évesek. S.G.-né, M. néni szláv-szőke fürtöcskéi, világos szeme, pisze orra belemosódnak a nettül felébe hajtott szótárfüzetecskék szépírással telerótt lapjaiba: ha nem lettek volna megfelelően, nem kerültek volna pontosan egymás alá az egyenlőségjelek. Ez a szimmetria ugyanolyan elkerülhetetlennek látszott, mint a tiszta blúz, vagy a szeleburdi pirulások, de mind felett ott lebegett egy tiszta hang, amely a Vesnyije vodi líráját lehelte, s mi hittünk neki. **Elhittük, hogy van egy másság, ami értelmes. Vajon a gesztusok, a szem, a hang harmóniája része-e a nyelvpedagógiai tudásnak?** K. L. tanár úr futballista volt, O. B. tanár úr úttörővezető – egy év alatt három tanár is váltotta egymást... De hatodikban ezermester szakkört vezettem, és a Pionyerszkaja Pravda-nak állandó ezermester rovata volt. Eszközös motiváció? Minden bizonnyal, főként lombfűrész(!). **Vajon az idegen ajkú realitás felfedése, valósággá varázsolása része-e a nyelvpedagógiai tudásnak?** Pedig abban az évben néhány hétig még németül is tanultunk – hja, kérem, az iskola, az politikum (mondta annak idején Mária Terézia). De visszatértünk az oroszhoz, és néhány év is elszállt – ...iszcsészli júnie zabávi, kák szon, kák utrennyij tumán – s váratlanul egy szigorú matula, egy humán gimnázium orosz-latin tagozatán találtam magam, ahol heti hat alkalommal volt oroszóra és négyszer latin (szombaton is jártunk iskolába). Nyelvtani-fordító módszerrel tanultunk, a leckéket a diákok előre preparálták, többnyire a szöszedet is előre elkészítették. Minden második órán szódolgozattal, sok memoritterrel, kemény magolással telt az idő. Elsőben önszorgalomból le akartuk fordítani hárman az Őrütl naplóját Gogoltól (Zápiszki szumászsédseva), s csodálkoztunk hogy nem megy. Negyedike már minden ment és tolmácsolni is képesek voltunk oroszul! Oroszul felvételiztünk: akkor az még nagy szám volt. A tanár egyetlen könyvet használt, fő célja a művészi hatás kidomborítása volt: akkor még mind oroszból, mind latinból csak irodalmi szövegeket használtak. **Vajon elegendő nyelvpedagógiai tudás-e egyetlen nyelvkönyv alázatos követése?** Még a gimnáziumban történt, hogy egy fizikatanár, akit sokat kritizáltunk, úgy érvelt ellenünk, hogy kiállított bennünket a katedrára: csináld! Ez volt az első sokkoló élményem arról, hogy milyen nehéz egy célt követni úgy, hogy közben állandóan másokra kell figyelnem. **Vajon a szimultán forgatókönyvek tűrése, megváltoztatása, közelítése vagy távolítása része-e a nyelvpedagógiai tudásnak?**

Több mint negyven éve állok hivatalosan „a másik oldalon”, vagyis a tanárén. Harmadéves koromtól fogva rendszeresen tanítottam, s még az egyetemi évek alatt ismertem meg az audiovizuális tananyagokat (a Rivenc és Guberina fele audiovizuális-strukturális-globális módszert). A dialógusokban bemutatott, rajzok-

kal kísért és jó minőségű hangszalagokkal is ellátott módszer hihetetlen felszabados volt a nyelvtani-fordítót követően. Még nyilvánvalóbb zenéje, ritmikája támadt a nyelvnek, s a képi szemléltetéssel és a dramatizálással együtt megvalósult a tevékenységben tanítás. Jól fültre szabott, intonáció-központú módszer volt ez az audiovizuális, és éppen ez tette élményszerűvé. A 60-as években a magyarországi nyelvtanárok zöme megtanult a magnóval bánni: orsós szalagot befűzni, számlálósval anyagokat megtalálni, szalagot ragasztani, törölni és felvenni, szalagokat cipelni, s lehetőleg nem elveszíteni a szalagba jelzőnek bedugott papírszeletkéket, mert hogy két magnó számlálói sohasem mutatták ugyanazt a számot. **Vajon része-e a nyelvpedagógiai tudásnak az a manipulatív készség, amellyel a nyelvtanár a mindenkori audiovizuális technikát működtetni képes?**

Középiskolai tanításaim idején fedeztem fel a direkt módszereket, amikor 1970 körül sikerült nagyalakú faliképeket hozatnom a Váci utcai idegennyelvi könyvesboltban keresztül, majdnem egy évi várakozást követően. Hihetetlen, de ezek a faliképek az Essential English háború előtti, többszínnyomásos, rajzolt faliképei voltak, amelyeket persze nyelvfüggetlenül lehetett szókincsbővítésre használni. A sok-sok részletet tartalmazó képeken nem csak alapfunkciókat lehetett tanítani (leírások jelenidőben, történetek múltidőben), hanem a kreativitást fejlesztő gyakorlatokat is – jóllehet ezek időnként nyelvtani kínzásokkal jártak (például mi történik a képen egy másodperc múlva?). Később a faliképeknél kisebb képeket is használtam szemantizálásra, kontextualizálásra. Ekkor jelentek meg az olyan tananyagok a piacon (fényképek vagy rajzos kártyák), amelyekkel kitűnően lehetett stimulálni a hallgatókat, és dinamikusabbá tenni az órát. **Vajon a képi anyagok szerkesztése, a képek kiválogatása, magazinokból kartonra ragasztása, tematikus tartományok szerinti rendezése, a képek manipulálása szintén része a nyelvpedagógiai tudásnak?** A hatvanas években elkezdődött, a hetvenes években tetőzött a nyelvi laborok beépítése. Ekkor történt az a váltás is, amikor a teljesen mechanikus orsós laborok helyett bejöttek a félautomata, zajcsillapított kazettás laborok. Ez a kései audiolingvális korszak kitűnő laboranyagokat produkált (például a Kernel Plus, illetve a Kernel 1, 2 3 és más hasonlóan komplex anyagokban). **Vajon a nyelvi laboratórium metodikailag is felkészült, sőt az irányító pulton is készség szintű használata része-e még mindig a nyelvpedagógiai tudásnak?**

Nyelvtanári pályám során a középiskolai környezetet követően tanítottam funkcionális-strukturális alapon szaknyelvet lektorátuson (lásd Angol nyelvkönyv matematikusoknak); direkt és mérsékelt direkt módszerekkel újságnyelvet és társalgást médiaszakembereknek nyelviskolában; magyar nyelvet Amerikában a direkt módszeren kívül Gouin sorokkal, néma módszerrel; fordítóképzésben politikai szaknyelvet nyelvtani-fordító módszerrel és így tovább. **Vajon a célokhoz igazítható bőséges módszertani repertoár része-e a nyelvpedagógiai tudásnak?** Elszaladt az idő, pedig száz kérdésig biztos folytathatnánk. Már az eddigiek alapján is kísérletet tehetünk a gyakorló nyelvtanár nyelvpedagógiai tudásának feltérképezésére. *A főbb csomópontok a következők:*

- a tananyag előteremtése;
- a tananyag feldolgozása;
- az első kettő köré épülő iskolai élet megszervezése;
- a ciklikusság fenntartása monotónia nélkül;
- a tanári lét illeszkedése egy másik élethez, vagy pedig fordítva.

További elemzésünkben az utolsót nem érintjük.

A tananyag előteremtése nem csak feladat, hanem életmód. Állandó előolvasás, hangosított anyagok gyűjtése, célországbeli fényképezés, illetve képanyagok gyűjtése, rendezése. Lépést kell tartani a tankönyvpiaccal is, ez katalógusolvasást, könyvesboltba járást jelent, könyvbemutatókat. De semmi sem kímélheti meg az egyént a kiválasztott tananyag végigtanításának külső és belső megpróbáltatásaitól. Időnként nem is elég egyszer végigtanítani, hogy készen álljon az ítélet: mennyit ér? Hány ilyen tananyagot kell ismernie egy nyelvtanárnak? Kettőt, tízet, húszat, százat? **A kiegészítő tananyagokról**, amelyek egy-egy kiválasztott standard közönségi vagy individuális illesztését véglegesítik az osztályteremben, szintúgy a tanár gondoskodik. Gyűjteménye örökös és örökösen változó: népdalok, tárcák, humoros írások, népszerű tudományos anyagok, magazincikkek, novellák stb. már egyértelműen az extracurriculáris tevékenységekre utalnak. A meglátás és megszeretés pillanata reáliákra is kiterjedhet, hiszen a kultikus tárgyakkal az élményt sugárzó ereje még a képekénél is nagyobb.

A leírásból egy szenvedélyes **gyűjtő** képe formálódik, ugyanis csak hatalmas és változatos anyagmennyiség teszi lehetővé a pillanatnak megfelelő válogatást. Végül is ez az **improvizáció** lényege (mintha ezt a szót mondtam volna már valahol). Ma már az interneten is lehet keresni, de a megtalált anyagot ki kell menteni, raktározni kell, rendszerezni kell, hogy adott pillanatban visszakereshető legyen. Az elektronikus könyvtár nem elegendő, könyvtárnyi papírhalmokat, kazettákat, cd-ket kell mozgatni, de hol van ez a bagolyvár s körötte a lerágott csontok? Nem csak látomás, hogy vannak ilyen helyek telistele egy szakmai életút emléktárgyaival. Filléres emlékeim? Csak semmi nosztalgia. Mindent ki kell dobni, ami nem hasznos. A praxis megöli a feleslegességeket. Szellemi anyagcsere folyik, benne **a tananyagcsere csak táplálékforrás**.

Vegyük úgy, hogy **a tananyag feldolgozásához** készen áll a nyersanyag. A nyelvtanár kedvelt tananyagai többnyire modulok, amelyeket sokféleképpen tud sok helyen felhasználni: azok az igazán értékesek. Az alkalmazások vissza-vissza térnek, a veszély: az unalom. A tanár megunhatja a legjobb tananyagait is, és előfordulhat, hogy rosszabbat tesz be helyette a frissítés kedvéért. Ez balszerencse az akkor átfutó generáció számára: az a néhány év nekik száz százalék, nincs második esély...

Nem kívánok a tananyag feldolgozásának részleteibe belemenni. Annyi elegendő, hogy a **kiválasztást** követően megfelelő **elrendezés** kell a prezentációhoz, amely nem lehet híján az esztétikai és művészi értékeknek. Ide tartozik az összes nyersanyagot tananyagokká transzformáló **didaktikai kreativitás**. Akikből ez hiányzik, azok szoktak egyetlen tananyag kritikátlan közvetítőivé válni, nekik szólnak a bolondbiztos tananyagok, és ők ezt közvetítik. Ez nem tanárság, hanem – távolról

sem alábecsülendő – multiplikátori feladat. Azért remélhetjük, hogy ezt a fajta feltételteremtést előbb-utóbb átveszik a gépek.

A tananyag feldolgozása, a **tananyag értékelésével** kell záruljon, ehhez pedig hatékonysági vizsgálatok kellene, vagyis komplex visszacsatolás. E dióhéjban elmondott didaktikai mozzanatokon túl azonban a tanár tevékenységének (és életének) jelentős részét olyan **bürokratikus munkálatok** töltik ki, amelyek az iskola működtetésével kapcsolatos adminisztrációs tevékenységek, amelyeket oktatáspolitikai irányzatoktól függően terhelnek **kampányszerű statisztikákkal**, minőségbiztosítással, továbbképzésekkel. Egyáltalán, készült valaha is igazán részletező **tevékenységlista** a nyelvtanár munkájáról, hogy a jéghegy csúcsa helyett (ami bizonyos értelemben a tanóra) az egész jéghegyet lássuk?

Talán észrevette a kedves hallgató, hogy már jó ideje a nyelvtanárról beszélek, így a következő ábra címe nem is lehet más, mint a nyelvtanár nyelvpedagógiai tudásának főbb elemei.

7. ábra: A nyelvtanár nyelvpedagógiai tevékenységének főbb kategóriái



A NYELVPEDAGÓGIAI TUDÁS ASPEKTUSAINAK EGYBEVETÉSE TÖBB KUTATÁST IGÉNYEL

Az egybevetés azonnal felveti a legégetőbb kérdést: kinek a nyelvpedagógiai tudásáról van szó? A **tudós**, a **nyelvpolitikus**, a **kormányhivatalnok**, a **tantárgypedagógus**, vagy a **gyakorló nyelvtanár** nyelvpedagógiai ismereteit vizsgáljuk? Van-e, vagy kell-e a **nyelvtanulónak** is valamilyen nyelvpedagógiai tudás? Olyanok ezek a **metszetek**, mint amikor ürfelvételek segítségével közelítjük meg a Földet. Először csak kontinensek körvonalát látjuk, hogy miként viszonyulnak egymáshoz: ilyen a tudományrendszertani metszet. Egész közelről már részletek is látszanak, merre melyik falu, hol a partvonal: ilyen a tantárgypedagógia. Tiszta idő, jó felvétellel és ideális körülmények között még a házak is látszanak, minden utcán ahány: így sorjáznak a módszertani eljárások, fogások, módszerek vagy stratégiák a nyelvtanári emlékezet iskolai, épített környezetében.

Rengeteg empirikus kutatásra van szükség, hacsak megközelítő becsléssel ábrázolni szeretnénk, mit is tesz egy nyelvtanár az agyával, szívével, kezével, hangjával. A felderítő munka kétségkívül bemutatta a téma sokrétűségét. Már csak egy lépésre vagyunk a 'ki a bűnös' társadalmi játszójától...

Lehet-e, lehetséges-e, hogy egyszerűen minden olyan mozzanat beletartozik a nyelvpedagógiai tudás fogalmába, amely nyelvtanulást okoz? Minden, ami lehetővé teszi az utánpótlást, a 'nagy másolást', a biológiai alapú 'nagy koppintást', a kultúrgének továbbélését? Érdekes, mintha ezt a gondolatot is hallottam volna már ma valahol, valakitől...

IRODALOM

- Bárdos J. 1975. Angol nyelvkönyv matematikus hallgatók számára. Budapest: Tankönyvkiadó.
 Bárdos J. 2000. Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Budapest: NTK.
 Bárdos J. 2002. Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata. Budapest: NTK.
 Bárdos J. 2004. Nyelvpedagógiai kalandozások. Pécs: Iskolakultúra Könyvek.
 Bárdos J. 2005. Élő nyelvtanítás-történet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
 Bloom, B.S. 1956. Taxonomy of Educational Objectives. New York: McKay.
 Celce-Murcia, M.- McIntosh, L. (eds.) 1979-1989. Teaching English as a Second or Foreign Language. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
 Fináczy E. 1937. Elméleti pedagógia. Budapest: Királyi Magyar Nyomda.
 Harmer, J. 1991. The Practice of English Language Teaching. London: Longman.
 Hubbard-Jones-Thornton-Wheeler 1983. A Training Course for TEFL Oxford: OUP.
 Imre S. 1928. Neveléstan. Budapest: Studium.
 Kármán M. 1909. A pedagógia helye a tudományok sorában. Pedagógiai Dolgozatai I. Budapest: Eggenberger.
 Kornis Gy. 1922. Bevezetés a tudományos gondolkodásba. Budapest.
 Lewis, M.- Hill, J. 1985. Practical Techniques for Language Teaching. Hove: LT Publications.
 Long, M.H. – Richards, J.C. (eds.) 1987. Methodology in TESOL: a Book of Readings. Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers, Inc.

- Nagy S. 1981. Az oktatás elmélet alapkérdései. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Nunan, D. 1991. Language Teaching Methodology. New York: Prentice Hall.
- Rivenc, P. 1977. Mise au point sur la methodologie audiovisuelle. Les Langues Modernes (4), 342-348.
- Rivers, W.- Temperley, M. 1978. A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language. New York: Oxford University Press.
- Shannon, C.E. – Weaver, W. 1949. The Mathematical Theory of Communication. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.
- Sweet, H. 1899. The Practical Study of Languages. London: Dent (facsimile: 1964, London, OUP.)
- Über-Grosse, Ch. 1991. The TESOL Methods Course. TESOL Quaterly, Vol.25, 29-49.
- Weszely Ö. 1923. Bevezetés a neveléstudományba. Budapest: Eggenberger-féle Könyvkereskedés.
- Willis, J. 1981. Teaching English Through English. Longman (Burnt Mill, Harlow, Essex, U.K.)
- Zsolnai J. 1996/a. Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zsolnai J. 1996/b. A pedagógia új rendszere címszavakban. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

COUNTRY BRANDING HUNGARY

Hidasi Judit

MI AZ A COUNTRY BRANDING?

A country branding mint fogalom az ország-imázs építésére utal. Ez a feltönrő kutatási téma és márkáépítési alkalmazási terület paradox módon akkor nyer egyre nagyobb teret a nemzeti és kormányzati programokban, amikor az integráció Európában a kiteljesedés fázisába érkezik. Az integráció ugyanis nem azonos mértékben érvényesül a különféle szektorokban: a gazdasági és kereskedelemi téren már jól működik, a politikai és szociális területen alakulóban van, de a kulturális területen az integráció helyett inkább a nemzeti identitás, a nemzeti sajátosságok és a sokszínűség megerősödésének igénye jelentkezik. Az egyes nációk és kulturális közösségek – az európai kultúrapolitika által is támogatott módon – a nemzeti karakterisztikumok, a kulturális sajátosságok bemutatásának és megmutatásának a szándékával töreksenek a nemzeti önkép formálásra. Ennek egyik legfontosabb eszköze értelemszerűen a kommunikáció. A kommunikációnak a legkorszerűbb formái szorosan kapcsolódnak az információs technológiához – amelynek kibontakozását és felfutását éppen korunkban éljük meg. Az ország-imázs építés lehetőségei az információs technológia révén kitágulnak és új perspektívákat nyitnak meg.

Sokakat már a kifejezés „country branding” is irritál a maga angolos nagyképűségével, de a magyar „ország-kép-teremtés”, „ország-kép-formálás” még nem eléggé kiforrott terminológia. Ráadásul a magyarított terminológia nem hordozza azt a marketing üzenetet, ami a „branding” köré épült. A country brandinghez tartozó tevékenység ugyanakkor immár nem érzelmi kérdés – hanem egzisztenciális. Ezért jólfelfogott nemzeti érdekből is foglalkozni kell vele, amire szakmai érintettség okán a kommunikációt és az interkulturális kommunikációt kutató és oktató szakemberek a leginkább hivatottak.

Kommunikációval, mint ismeretes, lehet nem-interkulturális vetületben is foglalkozni. Az intrakulturális kommunikáció, az interperszonális kommunikáció vagy a közéleti kommunikáció nem feltétlenül hordoz ugyanis interkulturális relevanciát. A country branding-hez mobilizált kommunikáció azonban elkerülhetetlenül interkulturális indíttatású kell, hogy legyen, hiszen arról szól, hogy Magyarországot és önmagunkat hogyan tudjuk eladni a világban.

A POZITÍV KÉPALKOTÁS FOKOZATAI

A *Paramount Pictures* – nél karriert befutott Adolph Zukor-nak tulajdonítják azt a bon mot-t, amely a legenda szerint irodája ajtaján figyelmeztette a nála protekciót kereső magyar honfitársait, hogy „Nem elég, hogy magyar vagy, jónak is kell len-

ned!” Folytatva ezt a gondolatmenetet, ismertesse, hogy nem elég jónak lenni, annak is kell látszani! Ahhoz viszont, hogy jónak lássanak valakit, pozitív képet kell önmagáról kialakítani mások szemében. A pozitív kép kialakítását ugyanakkor meg kell, hogy előzze a pozitív önkép. Tehát a pozitív önkép meglétét tekinthetjük a sikeres imázs-alkotás egyik lényeges előfeltételének.

Az imázs-alkotás több szinten valósulhat meg:

- az egyén szintjén: személyes önkép,
- a csoport szintjén: családkép/közösségkép,
- a nép szintjén: nemzetkép.

Az egyes szinteken kialakuló önkép – amely szorosan kapcsolódik az identitás-tudattal is – nem feltétlenül azonos előjelű. A különféle szintű önképek azonos előjel esetében kölcsönösen erősíthetik egymást. Fordítva is igaz: a különféle szintű önképek eltérő előjele gyengítheti illetve kiolthatja egymást. Ismertek olyan kultúrák, ahol az erős nemzeti önkép pozitívan hat a csoport szintű, vagy az egyén szintű önkép kedvező alakulásában. Ilyen például az Egyesült Államok tudatosan táplált ország- illetve nemzetszintű pozitív önképe, amelyből erőt merítve az egyének sokasága többnyire ugyancsak pozitív előjelű önképpel rendelkezik. A mai magyar társadalomban a feszültségek egyik forrása történetesen az, hogy az egyének – még ha személyes adottságaik alapján a pozitív önkép kialakítására is lennének predesztinálva – nem kapnak pozitív megerősítést a nemzetképtől. Alighanem ezzel magyarázható a magyaroknak tulajdonított „pesszimista” jelző. Ilyenformán a magyar ország-imázs alakításban egyik sarkalatos pont a nemzetkép pozitív formálása.

Az imázs-alkotás két forrásból táplálkozik: egyrészt támaszkodik már létező, **konstans elemekre**, másrészt adódik a produktív, **dinamikus folyamatokból**. A konstans elemek közé sorolhatók a nemzeti örökség részét képező alkotások, műtárgyak, helyszínek; a dinamikus elemek közé sorolhatók a folyamatok maguk, amelyek valamilyen eredményt vagy hatást produkálnak: életmód, konyha, szokások, viselkedésminták, előadóművészetek, rendezvények, stb. Az előbbire példaként felhozható az a tény, hogy az ország kis méretéhez képest jelentős számú, nyolc világörökségi helyszínnel büszkélkedhet Magyarország. Egy másik példát véve, Eric van Egeraat sztárépítész (több sikeresnek tartott épület például az ING-székház, a Liget Center Irodaház, a Deák-palota, stb. megálmodója Magyarországon) azt nyilatkozta: „Mondják, hogy Budapestben megvan Prága romantikája, Bécs eleganciája, a balkáni városok slampossága, Berlin sokszínűsége, s ez igaz is. Nekem Budapest a városok királya.” (Heti Válasz, VII. évf. 23. szám, 2007. június 7. /42) Lehet, hogy mások szebbnek látnak bennünket, mint mi önmagunkat? Másrészt a folyamatok, események országgép formáló hatását példázza a Forma 1, a Tavaszi Fesztivál, vagy a Sziget Fesztivál – amely 2007-ben már közel 400 ezer résztvevőt vonzott – akiknek a kétharmada külföldi.

Az imázs-képzés történhet **tudatos** és **nem-tudatos** módon. Tudatos az imázs-alkotás, ha akár a produktumra, akár a produkcióra építve törekszik a pozitív kép kialakítására, elfogadtatására, bevésésére. A nem-tudatos imázs alkotás nem tervezett, hanem spontán módon valósul meg: egy ország lakói, egy nemzet képviselői aka-

ratlanul is hozzá járulnak az imázs alakulásához. A viselkedésükről, a cselekedeteikről, a hozzáállásukról és a mentalitásukról következtetéseket vonnak le mindazok, akik velük kapcsolatba kerülnek. A tudatos imázs-alkotás köthető intézményesített szervezetekhez: ilyen volt például Magyarországon az „Országimázs-Központ”, amely 1998-at követően néhány éven át a pozitív ország-kép kialakításán munkálkodott. De ide sorolhatók a különféle promóciós szervezetek, testületek is, amelyek rendszerint egy-egy meghatározott célközönség (befektetők, idegenforgalmi szervezetek) számára szolgálnak vonzó ország-képet és környezetet közvetítő információkkal. Az ország-kép formálásához alkotó módon tudnak hozzájárulni civil szervezetek és kezdeményezések is. Erre is akad néhány példa a közelmúltból. Például a „Találjuk ki Magyarországot” kezdeményezés megálmodója, Hankiss Elemér figyelmeztet, hogy „Ahhoz, hogy kedvező képet tudjunk sugározni magunkról, és kedvezőbb fényben láttassuk magunkat, előbb tudnunk kellene, hogy mit akarunk kezdeni magunkkal, milyen üzenetet akarunk sugározni magunkról a világnak. Más szóval: előbb ki kell találunk magunkat.” (Hankiss 2006: 23)

A pozitív országgép-teremtés szándéka egyrészt irányulhat tehát a nemzeti identitás és öntudat alakítására, másrészt a külvilág felé erősítendő pozitív ország-kép közvetítésére. A kettő azonban szorosan összefügg: nehezen „eladható” és kevésbé meggyőző – mert nem hiteles – az a külvilágnak szánt pozitív ország-kép, amely nem tud támaszkodni pozitív önképre. Ebben a folyamatban kétségtelenül nagy a média felelőssége: a folyamatosan negatív önképet tápláló hírek és események nem támogatják a pozitív önkép kialakulását.

SZTEREOTÍPIÁK

A magyar kultúra kettős identitású: Nyugat-Európa felé a sztyeppe, eurázsiai nomád népek kultúrelemeit emeli ki, a Balkán és a tőlünk keletre fekvő szomszédok irányában pedig az „európaiságot” hangsúlyozza (Kapitány-Kapitány 2003). A sztereotípiák is ennek megfelelően tagozódnak: egyrészt a *lovass nemzet*, a *csikós*, a *gulyás* fogalmak jól eladható összetevői a kurióziumot kereső nyugati beutazó turizmusnak, másrészt a *kávéházi kultúra*, a *feltaláló-tudós nemzet*, a *magas kultúra* (zene, képzőművészet, építészet) az urbánus, polgári értékeket tükröző európaiság áhított jelezői. A politikai felhangoktól sem mentes ország-kép formálásban rendszerint az egyik vagy a másik „arc” kerül előtérbe. A helyett azonban, hogy az egyik identitás-imázst a másik rovására erősítsen, célravezetőbb lenne ebben a kettős identításban rejlő potenciált kihasználni és a kettősséget magát tudatos marketing munkával „sajátossággá” fejleszteni.

Az IPSOS közvélemény kutató intézet a francia kulturális minisztérium megbízásából nemrégiben reprezentatív felméréssel mutatott rá arra, hogy az Európai Unió tagállamainak polgárai közül a magyarok a leginkább szkeptikusak az európai kulturális örökség és a nemzeti identitás összeegyeztethetőségét illetően (Népszabadság, 2007. április 5./12). Adataik alapján a magyarok többsége (59%) – ellentétben a többi európaival – úgy véli, hogy Európa veszélyt jelent a nemzeti identitás megőrzé-

sére. Rá kell ébresztetni a magyar közvéleményt, hogy az uniós tagság nem hogy gátolná, hanem inkább segíti – projektek, pályázatok révén is – megőrizni és értékén kezelni a hazai kulturális örökséget.

A különösen az idegenforgalmi marketingben mind a mai napig élő „magyaros sztereotípiák”, mint a *csikós*, *huszár*, *gulyás* (Bart 1999) hatékonysága halványulóban van. Ezek a sztereotípiák több okból is akadozva működnek: egyrészt le-tűnt korok szimbólumai; másrészt nem nemzet-, hanem csoportszinthez kapcsolódó képzetek; rekonstruálásuk csak „művi” úton lehetséges, ami természetellenes produkciókhoz vezet: leányrablás, vidéki lagzi, „pusztai-mulatságok”. Itt is felmerül a hitelesség hiányának a kérdése: a kreált, nosztalgikus kép nem koherens a mai valósággal, a mai életvitellel.

Sztereotípiák helyett jelentkeznek az érvényes jelképek igénye. Érdemes olyan képet ápolnunk, amellyel szívesen azonosulunk. Felmerül a kérdés, hogy kitalálni vagy megtalálni kell az értékeinket? Egy civil kezdeményezés – Bethlenfalvy Gábor: „Magyar gyümölcs” – a Kert-Magyarország imázs felélesztésére tesz kísérletet (Bethlenfalvy 2006).

Nemzeti önképünk, azaz hogy mi mit gondolunk önmagunkról (nemzettudat, nemzeti önmeghatározás, nemzeti előítéletek, nemzetinek tekintett tulajdonságok) nem mindenben korrelál a külső képpel, azaz hogy mások mit gondolnak rólunk, milyen sztereotípiáik, milyen előítéleteik vannak velünk kapcsolatban, mely tulajdonságokat tekintik a magyarokat meghatározónak.

Arra a kérdésre, hogy „Milyenek a magyarok?” a Figyelő egyik közelmúltban megjelent tematikus száma (7. szám, 2007 február 15-21. 28-29) az alábbi sztereotípiákat azonosította felmérések alapján:

Mi magyarok mit gondolunk önmagunkról	Rólunk magyarokról mit gondolnak az osztrákok
alkotó	összetartó
ügyes	ügyes
értelmes	értelmes
művelt	művelt
céltudatos	céltudatos
szorgalmas	szorgalmas
törekvő	bátor
anyagias	ravasz
becsvágyó	kitartó

A felmérés meglepően pozitív önképet és összességében ugyancsak meglepően pozitív külső képet tükröz. Ez természetesen még nem jelenti azt, hogy megnyilatkozásainkban is képviseljük ezt a képet. Jellemző, hogy a tematizáció függvényé-

ben melyek a leggyakoribb önkép-elemek, amelyekre a magyarok szívesen hivatkoznak:

- A jég hátán is megélünk (gazdaság)
- Mi mindig rossz oldalon állunk (politika)
- Áldozat-nemzet vagyunk (történelem)
- Magyarország = kulturális nagyhatalom
- Magyarország = tudományos nagyhatalom
- Egy jobb sorsra érdemes nemzet (jövőkép)

Érdemes odafigyelni arra, amit egy kívülálló mond rólunk, mert nagy valószínűséggel olyasvalamit vesz észre, ami nem volt számunkra nyilvánvaló, és ami esetleg alapvetően megváltoztathatja az önmagunkról kialakított képet (Rónay – Münsterberg – Kewin 2003). A rólunk alkotott külső kép – bizonyára nem alaptalanul – rámutat két gyengénkre: a magyarokra jellemző a lehetőségek kapujában való megtorpanás – a jó ötleteket sokszor nem követi a sikeres megvalósítás. Ugyancsak észrevételezik a győzelem természetességének a hiányát a magyaroknál, amit röviden kishitűség-ként lehet megfogalmazni. Valóban hiányzik belőlünk az a fajta angolszász önbizalom, hogy: „ha felépítettem magamat, akkor nekem jár a győzelem, az eredmény”.

Végül Széchenyi jellemzése és intelmei is ide kíváncsoznak, amelyek majd két évszázad távlatában is érvényesnek tekinthetők. Meglátása szerint a magyarra jellemző a „szalmatűz”: kíváncsú, hogy a korlátlan tűz nemes hévvé alakuljon; a magyarra jellemző a „dac”: kíváncsú, hogy a vad erő bajnoki szilárdsággá nemesedjék; és végül a magyarra jellemző a közepszerűség: kíváncsú, hogy a szellemi tunyaság nagylelkűséggé formálódjék, és felemelkedéshez vezessen (Széchenyi 2005: 88-106).

MAGYARORSZÁGI KIHÍVÁSOK

A magyar nemzeti önkép kialakítása korántsem egyszerű folyamat és feladat, mert sem a makro-környezet, sem pedig a hazai mikro-környezet nem teremt ideális feltételeket egy koherens imázs megformálásához. A globalizáció egyik folyamánként általános értékválság uralkodott el a fejlett országokban. Európába behágyazva és re-integrálódva, az utóbbi két évtizedben Magyarországon az értékek átrendeződésének az igénye lépett föl, amivel az ország, a nemzet nehezen birkózik – többek között az időfaktor miatt is. Töredék idő alatt felzárkózni új elvárásokhoz, új értékrendhez, új működési elvekhez, új „játékszabályokhoz” még a kevésbé hányattatott sorsú népek esetében sem egyszerű. Magyarországon a váltások és a változások – ami szinte minden területet érint, legyen az a rezsim, az elit, a példaképek, a jelképek, az értékek – olyan mélységben és sebességgel követték egymást, ami a társadalmi feldolgozhatóságot próbára tette. Ilyen körülmények között az egyesítő nemzeti értékek azonosítására minden korábbinál nagyobb szükség lenne.

Felmerül tehát a **nemzeti értékek** tudatosításának és az önkép erősítésének az igénye. Erre két okból van szükség: elsőnek is a nemzeti identitás erősítése végett,

másodiknak pedig a külvilág felé közvetítendő pozitív ország-imázs kialakítása miatt. A nemzeti értékek tudatosítása és kommunikálása ily módon az ország-imázs fejlesztés szerves része. Magyarországon a tudomány, a kultúra, a művészet vagy a sport is jogosan lehet a „brand” alapja, de önmagában egyik sem elegendő. Szükség volna arra is, hogy önmagunkat európainak, sikeresnek, polgárnak lássuk, azonban a pozitív önkép-deficit akadályt jelent ennek az elérésében. Az ezen való felülemelkedéshez szükség lenne a központi társadalmi akaratra is.

Ahhoz, hogy az országgép-alakítás sikeres legyen, elengedhetetlen a koherencia érvényesítése az imázs-alkotásban. A turizmusfejlesztési stratégia terén biztató lépést jelent a külföldieknek szánt 2005 óta futó kampány a „Talent for entertaining” szlogennel. Ennek keretében hiteles személyiségekkel reklámozzák Magyarországot külföldi helyszíneken: Budapestet Rosta Andrea operaénekes, a magyar kultúrát Kelemen Barnabás hegedűművész, a gasztronómiát Kalla Kálmán mesterszakács, az országot pedig Polgár Judit sakkmeister népszerűsíti. Azonban további, szélesebb perspektívát kínáló lépésekre van szükség. Fontos, hogy az országunkról megfogalmazott alapüzenet egységesen érvényesüljön a belföldi szolgáltatásokban, az idegenforgalomban, a befektetési környezetben, a diplomáciában és a márka-exportban. A nagy kihívás ennek a koherens alap-üzenetnek a megtalálása – ami együttes, közös gondolkodást feltételez. Akik ennek érdekében tenni tudnak, azok az intézményesített szervezetek (kormány-politikai szint), a média, a mérvadó értelmiség (civil szervezetek) és végül, de nem utolsósorban az oktatás. Általánosságban megfogalmazható az „imázs-építési konvergencia program” iránti igény. Az eddigi gyakorlat alapján azonban az imázs-építési tapasztalatok sok negatívumra is felhívják a figyelmet. A média területéről véve a példát, a negatív, és nemegyszer a magyar létformától idegen idolk „sztárolásának” a gyakorlata kifejezetten a pozitív imázs-teremtés ellenében hat. Tehát a tudatos ország-kép formálás érvényesítése érdekében egy politikai konszenzuson alapuló, hosszú távú összehangolt cselekvési program kidolgozása a közeljövő elodázhatatlan feladatai közé tartozik. Mert noha Magyarország megítélése európai összehasonlításban továbbra is jó, az átfogó stratégia hiánya ezt folyamatosan rombolja. Egyértelmű és politikamentes kommunikációt igényel a nyilvánosság arról, hogy mi a tét, milyen nemzeti stratégiát kell követni, és a teljesítésnek mi lehet a reális ütemezése.

PARADIGMAVÁLTÁS AZ ORSZÁG-KÉP FORMÁLÁSBAN

Hagyományosan a nemzeti identitás és a nemzeti értékek azonosítása a nemzeti büszkeség-forrásainkra való hivatkozásra szorítkozott. Mind belföldön, mind külföldön a produktumok – a művészi alkotások, szellemi teljesítmények, tudományos felfedezések, sport eredmények – felvonultatása és bemutatása szolgált a pozitív ország-kép teremtés alapjául. A magyar származású Nobel-díjasokról például az utóbbi egy-két évtizedben vagy tucatnyi kiadvány jelent meg különféle nyelveken – ami a magyar ország-képet kétségtelenül pozitívan formálta, de az erre történő folyamatos hivatkozás néha már-már visszatetszést szül. Különösen a külvilág felé közve-

títendő kép-alakításban a „büszkeséggyakorlat”, azaz a kulturális és művészi értékek felvonultatása a világ különféle pontjain, valamint a minőségre való hivatkozás immár nem elegendő: nagyságunk felismerését csak ezektől az akcióktól várni nem célravezető.

A koncentrált megjelenés helyett hatékonyabbnak bizonyul a tartós jelenlét a külföldi közegben: **emlék helyett nyomot hagyni**. Ezt a célt szolgálják azok a törekvések, amelyek jelzik az elmozdulást az interaktivitás irányába: a megmutatkozás helyett a koprodukciókra és a projektek kialakítására helyeződik a hangsúly. Ennek révén egyúttal biztosítható a folyamatosság és a tartós kapcsolattartás és kapcsolatépítés is. A produktumok mobilizációjával érintkezési felületek megteremtése válik lehetővé: táncbemutató helyett táncház; műtárgyak felvonultatása helyett mesterségek ünnepe, ahol lehetőség van az alkotó részvételre; szóró ajándék golyóstoll helyett Rubik-kocka, amivel logikai játékgyakorlatot lehet üzni; stb.

A produktum helyett felerősödik a produkcióra való odafigyelés az interkulturális érintkezésben is: mit és hogyan teszünk külföldön: hogyan viselkedünk, mit mondunk, hogyan reagálunk a minket érő élményekre; mit és hogyan teszünk idehaza: hogyan viselkedünk, hogyan kezeljük a kisebbségeket, a külföldieket, milyenek a verbális megnyilatkozások velük kapcsolatban, stb.

KITÖRÉSI PONT-LEHETŐSÉGEK BELFÖLDÖN ÉS KÜLFÖLDÖN

Belföldön szakemberek megítélése szerint két aspektusra érdemes a hangsúlyt helyezni. Az egyik a kulturális turizmus erősítése, a másik a gyógy- és wellness turizmus fejlesztése. Az előbbire jó alkalmat kínálnak az évfordulók köré szerveződő rendezvények. Például a zene területén a közelmúltban és a közeljövőben számos nemzetközileg is ismert zenei nagysághoz köthető évforduló kínált és kínál országimázs építő lehetőséget: be kell ismerni ugyan, hogy a Bartók-évfordulót (2005) és a Kodály-évet (2006) mint szervező tematikát alighanem a bennük rejlő lehetőségekhez képest nem eléggé aknáztuk ki. A Haydn-év (2009) azonban kínálja a közös projekt lehetőségét Eszterháza és Eisenstadt bevonásával; Erkel születésének 200. évfordulója (2010) és a Liszt bicentenárium (2011) ugyancsak kitűnő potenciált kínálnak. A nagy megmértetés azonban még előttünk áll: 2010-ben Pécs, mint Európa kulturális fővárosa, koncentrált megjelenéssel és programokkal bizonyíthat.

A nemzetközi szintéren való megjelenésünk több formában és intézményi keretben zajlik. A diplomáciai képviselők mellett az idegenforgalmi szervezetek és kulturális intézmények szereplése és tevékenysége döntően befolyásolja a hazánkról alkotott képet. Nagy várakozás előzi meg a 2007 márciusától kibővült jogosítványokkal felruházott Balassi Intézetet, amely egyfajta kulturális diplomáciai háttér-intézményként hivatott működni és koordinálni a nemzetközi kulturális tevékenységeket.

A külhoni pozitív magyar imázs-építési példák sorából kiemelendő a franciaországi és az olaszországi magyar kulturális évad (2001/2003) sikere: a beutazó turizmus hazánkba ezekből az érintett országokból tartósan 15%-kal magasabb szinten

állt be. A Magyar Magic (2004) nagy-britanniai sikersorozata ugyancsak számokban is mérhető eredményeket produkált: az eseménysorozatot követően 27%-kal ugrott meg a Magyarországra látogató brit turisták és üzletemberek száma. Az „Ungarischer Akzent” elnevezésű magyar kulturális évad Németországban két részből áll: az évad 2006-os szakaszában csaknem 500 magyar művész lépett a közönség elé mintegy hetven német városban. 2007-ben a modern és kreatív magyar kultúra bemutatására kerül sor „Ungarn – fünf Positionen” mottóval öt német szövetségi tartományban. Az évad a magyar kultúra bemutatása mellett alkalmat nyújt a hosszú távú együttműködésre, intézményi partnerkapcsolatok kialakítására és a kulturális turizmus erősítésére. Újabb bizonyítási lehetőséget kínál a magyar kulturális évad (2009) New York-ban, amely többek között Bauhaus-kiállítást, koncertszorozatot a Carnegie Hall-ban, Kurtág-estet, és magyar színtársulatok fellépését tervezi a Lincoln Center nyári fesztiválján. Két vezérlő elve: a koprodukció-irányultság és a kulturális marketingszemlélet érvényesülése.

A fenti rövid felsorolásból is látható, hogy ami a külföldön működő kulturális intézeteinket illeti, valóban innovatív és kreatív módon igyekeznek új színeket és megoldásokat vinni a kultúrdiplomáciába. Ahhoz azonban, hogy az ő tevékenységük valóban termékeny talajra hulljon, belföldön kell az ország-imázs építés alapjait megerősíteni tudatos és koherens stratégiával.

Széchenyi jövődöleése reményt adhat, és útmutatóul szolgálhat a nemzetkép alakításában:

„A magyar népet a világnak megtartani, és nemcsak megtartani, de az emberiség díszére nemzetté, nagy, dicső, erős nemzetté emelni **lehet**. De ez a lehetetlenséggel határos! És egyedül csak a minden szenvedélytől ment és minden ábrándnak és szívgerjedelemnek parancsoló hideg ész jelölheti ki ennek útját.” (Széchenyi 2005:134)

IRODALOM

- Bart I. (szerk.) 1999. *Hungary and the Hungarians: the keywords*. Corvina.
- Bethlenfalvy G. 2006. *Magyar gyümölcs, magyar kert, magyar ember. (Egy lehetséges országgép körvonalai)*. Polgári Szemle, 2/1.
- Hankiss E. 2006. *Félelmek és szimbólumok*. Osiris.
- Kapitány Á., Kapitány G. 2002. (3. kiadás). *Magyarság-szimbólumok*. Európai Folklor Intézet.
- Rónay J., Münsterberg H., Kewin K. 2003. *Nemzetkarakterológiák*. (Hunyady Gy. sorozatszerk.). Osiris.
- Széchenyi I. 2005. *A magyarság világa*. Farkas Lőrinc Imre Könyvkiadó.
- Ki írta? Milyenek a magyarok? *Figyelő magazin*, 2007/7. szám
www.orszagimazs.lap.hu

TIZENÖT TÉZIS A FORDÍTÁSTUDOMÁNYRÓL

Klaudy Kinga

Mint a Magyar Alkalmazott Nyelvészek Egyesületének egyik alapító tagja tizenhét éve veszek részt a MANYE Kongresszusokon, melyeken a fordítási szekció mindig a legnépesebbek közé tartozott. A fordítástudomány népszerű és megbecsült ága az alkalmazott nyelvészetnek, de mégiscsak résztéma, plenáris előadás témájául ritkán választják. Eddig talán csak egyszer 1993-ban, Miskolcon került rá sor. Most azonban fontos esemény előtt állunk, a Magyar Akkreditációs Bizottság jóváhagyta a fordító és tolmács mesterképzés szaklétesítési kérelmét, és a szakindítási kérelmek elbírálása is folyamatban van. 2008 szeptemberétől legitim egyetemi szakká válik a fordítás és tolmácsolás, amelyből diplomát lehet szerezni. Ennek a fejleménynek nagy hatása lesz a fordítók és tolmácsok társadalmi helyzetére, a fordító- és tolmácsképzés fejlődésére, és nem utolsósorban a magyar fordítástudományi kutatások további alakulására.

Helyénvaló tehát áttekinteni, hogyan áll most a magyar fordítástudomány, milyen tudományos háttérre támaszkodhat a jövőre induló fordító és tolmács mesterképzés. Azt elmondhatjuk, hogy a magyar fordítástudomány sokat fejlődött az elmúlt években. Megvan a tudományos infrastruktúrája, vannak szakemberek, akik művelik, vannak konferenciák, ahol elő lehet adni az eredményeket, 1999 óta van rendszeresen megjelenő magyar nyelvű folyóirata a *Fordítástudomány*, 2000 óta van angol nyelvű folyóirata az *Across Languages and Cultures*, ahol publikálni lehet, és van doktori programja, amely remélhetőleg biztosítja a tudományos utánpótlást.

A fordítástudomány mint önálló tudományterület ismertségével és elismertségével azonban még nem lehetünk elégedettek. És ennek részben a fordítástudomány viszonylagos fejletlensége az oka. A fordítók tevékenységének és a fordított szövegeknek a kutatása még mindig nem érte el a tudományos általánosítás és rendszerbe foglalás kellő fokát. Még mindig nincsenek megfogalmazva azok az alaptételek, melyekben a fordításkutatók egyetértenek, nincsenek leírva azok az alapszabályok, melyeket a fordításkutatásban be kell tartani.

Nemrég válogatott tanulmánykötetet állítottam össze az elmúlt huszonöt évben írt tanulmányaimból, és az előszó írása közben merült fel bennem a gondolat, hogy megpróbálok megfogalmazni néhány alaptételt, amelyek talán kirajzolódnak munkásságomból, de tézisszerűen eddig nem fogalmaztam meg őket. Az említett előszó (Klaudy 2007) csak a tézisek felsorolását tartalmazza, részletesebb magyarázat nélkül. Most felhasználom ezt az alkalmat, hogy téziseimet a XVII. MANYE Kongresszus hallgatóságának szóban is elmondjam, és néhányhoz közülük meg-

jegyzéseket fűzzek. Akik rendszeresen követik a fordítástudományi szakirodalmat, azoknak sok minden ismerős lesz, korábbi műveimből, ez az előadás azonban nem kizárólag a fordításkutatóknak, hanem az érdeklődők szélesebb körének szól.

1. TIZENÖT TÉZIS A FORDÍTÁSTUDOMÁNYRÓL

1. Ahogy a tudományról általánosságban elmondható, hogy célja az emberi tapasztalat rendszerbe foglalása, ugyanúgy elmondható a fordítástudományról, hogy célja a fordítói tapasztalat rendszerbe foglalása.

2. A fordítói tapasztalatok rendszerbe foglalására azért van szükség, hogy a fordításról, mint kétnyelvű beszédtevékenységről szerzett tudásunk fel tudjon halmozódni, a fordításról való ismereteink egymásra tudjanak épülni.

3. Ahogy a nyelvtudomány sem éri be a nyelvi rendszerek leírásával, hanem az is érdekli, hogyan használják az emberek a nyelvet, a fordítástudományt is a fordítói nyelvhasználat érdekli: hogyan járnak el, hogyan cselekednek (nyelvileg) a fordítók bizonyos (nyelvi) helyzetekben.

4. A nyelvtudomány akkor izgalmas, ha a nyelvet működés közben vizsgálja, a fordítástudomány még izgalmasabb, mert két nyelvet vizsgál „együttes” működés közben.

5. A fordításról és tolmácsolásról való beszéd legyen szakszerű, ne merüljön ki anekdotázásban, valamint a leiter jakabok és tolmácsolási bakik emlegetésében.

6. Mivel a fordítói gyakorlatban a problémák naponta újratermelődnek és a megoldások sohasem véglegesek, a fordításról való gondolkodás sem tudott sokáig tudománnyá rendeződni.

7. A fordítók tevékenységének évszázados tapasztalatai még mindig nincsenek kellőképpen rendszerbe foglalva és általánosítva.

8. Mivel a fordítási folyamatnak sok szereplője van, és a fordítói választásokat sok tényező befolyásolja, a fordítástudomány csak interdiszciplináris tudományterületként képzelhető el.

9. Az általános fordítástudomány célja, hogy minél többet tudjunk meg a fordítás folyamatáról, eredményéről, funkciójáról.

10. A magyar fordítástudomány célja, hogy minél többet tudjunk meg a magyar fordítók és tolmácsok kognitív átváltási folyamatairól, a fordítás eredményeképp keletkezett magyar szövegekről, és a fordítás funkciójáról a magyar társadalomban.

11. A fordítástudomány „segédtudományait” a fenti három kutatási tárgy jelöli ki: a fordítás *folyamatának* kutatásában a pszicholingvisztikával és a kognitív nyelvészettel, a fordítás *eredményének* kutatásában a szövegnyelvészettel, a stilisztikával és az irodalomtudománnyal, a fordítás *funkciójának* kutatásában pedig megint csak az irodalomtudománnyal, valamint a szociolingvisztikával és a pragmatikával érintkezik.

12. A fordítás fontos szerepet játszik az anyanyelvi nevelésben, mint az anyanyelvi tudatosítás egyedülállóan hasznos eszköze, mert a fordítás az a tevékenység, amely valódi feladatok elé állítja, és működésbe hozza az anyanyelvi kompetenciát.

13. A fordításkutatás nagyon alkalmas eszköz a nyelvi formától a gondolatig és a gondolattól a nyelvi formáig vezető út kutatására. Egy nyelven belül ugyanis a nyelvi formát nagyon nehéz a gondolathoz viszonyítani, mert a nyelvi forma születése elválaszthatatlan a gondolattól. A fordítás esetében viszont az eredeti szöveg felfogható úgy, mint a gondolat sajátosan kódolt formája.

14. A fordításkutatás legnagyobb problémája, hogy mihez viszonyítsunk? A független, azaz nem fordított célnyelvi szövegek korpusza ennek a problémának az egyik megoldása lehet.

15. A fordításkutatás előtt óriási feladatok állnak, hiszen a nyelvtudomány összes olyan problémája, amelyet eddig egy nyelv működésének vonatkozásában vizsgáltak, újra felvethető a fordításnak, azaz két nyelv együttes működtetésének a vonatkozásában.

2. MEGJEGYZÉSEK A TÉZISEKHEZ

2.1. A FORDÍTÁSKUTATÁS KOMPLEXITÁSA

1. táblázat: Milyen tényezők hatnak a nyelvi eszközök kiválasztására az egynyelvű és kétnyelvű beszédtevékenységben

	Elsődleges (egynyelvű) beszédtevékenység L1 nyelven	Elsődleges (egynyelvű) beszédtevékenység L2 nyelven	Másodlagos (kétnyelvű) beszédtevékenység L2 nyelven
Language-szint	L1 nyelvi rendszer	L2 nyelvi rendszer	L1 nyelvi rendszer L2 nyelvi rendszer
Parole-szint	L1 nyelvhasználat	L2 nyelvhasználat	L1 nyelvhasználat L2 nyelvhasználat
Nyelven kívüli tényezők szintje	L1 kontextus (történelmi, társadalmi, művészeti, irodalmi)	L2 kontextus (történelmi, társadalmi, művészeti, irodalmi)	L1 kontextus L2 kontextus (történelmi, társadalmi, művészeti, irodalmi)
			az L1 és L2 nyelvi rendszer viszonya pl: hiányzó kategóriák
			az L1 és L2 nyelvhasználat viszonya. pl: szövegépítési sajátosságok különbségei
			az L1 és L2 kontextus viszonya.pl. politikai, hatalmi viszonyok, művészet, irodalmi élet
			a fordítói nyelvhasználat jellegzetességei az L1 és L2 vonatkozásában (korábbi fordítónemzedékek tapasztalatai)

Először a 8. tézishez fűzök megjegyzéseket, amely a fordításkutatás komplexitásáról szól: „Mivel a fordítási folyamatnak sok szereplője van, és a fordítói választásokat sok tényező befolyásolja, ezért a fordítás kutatása csak interdiszciplináris tudományterületként képzelhető el”. Az 1. táblázat, melyet egy korábbi tanulmányomból vettem át (Klaudy 2003:12) szemlélteti, a kétnyelvű (másodlagos) beszédtevékenység vizsgálatának komplexitását az egynyelvű (elsődleges) beszédtevékenység vizsgálatához képest.

A táblázat szemmel látható aránytalansága (a jobb szélső oszlop sokkal hosszabb) jól szemlélteti, hogy a kétnyelvű beszédtevékenység vizsgálatakor nemcsak megkettőződik a kutatható, hiszen mind a nyelvi rendszer, mind a nyelvhasználat, mind a nyelven kívüli tényezők esetében mindkét irányban kell vizsgálnunk, hanem meg többszöröződik. Ugyanis a két nyelvi rendszer a fordításban viszonyba kerül egymással, a nyelvhasználati szokások hatnak egymásra, a nyelven kívüli tényezők viszonyának története van, és végül a két nyelv közötti fordítási viszonynak is megvan a maga története, kialakulhat a konkrét nyelvpárra jellemző fordítói nyelvhasználat. Ezt azért fontos hangsúlyozni, hogy a fordítás kutatásában nem szabad kirekesztően viselkedni, nem szabad a problémákat csak a magyar nyelv, csak az idegen nyelv, csak az irodalom, csak a nyelvészet, vagy csak a kulturális (ideológiai, hatalmi) különbségek szemszögéből kezelni.

2.2. A NYELVEK FORDÍTÁSI SZEMPONTÚ EGYBEVETÉSE

A 3-4. tézis a nyelvészeti fordításkutatás egyik fontos területéről: a nyelvek fordítási szempontú egybevetéséről szól. Ez olyan feladat, amelyet sokan már meghaladottnak és korszerűtlennek tartanak, pedig még mindig nem végeztünk el. Akik ezt a feladatot meghaladottnak tartják, azok nem látják tisztán, hogy itt nem langue-szintű egybevetésről van szó, mely a két nyelv rendszerét hasonlítja össze, nem is parole-szintű egybevetésről, mely a két nyelv nyelvhasználati különbségeket hasonlítja össze, hanem a fordítás folyamatában viszonyra lépő két nyelv, a forrásnyelv és a célnyelv „együttes működésének” vizsgálatáról. Míg a langue-szintű egybevetés statikus, előre megállapított nyelvi kategóriákkal dolgozik, és azokat a rendszerbeli helyük szempontjából veti egybe, a parole-szintű egybevetés szintén statikus, hiszen kész szövegekkel dolgozik, a fordítási egybevetés két szempontból is dinamikus: a nyelveket és a fordítókat is „működés közben” írja le. Kutatja a nyelvek fordítási viselkedését, azt, hogy melyek azok a különbségek, amelyek valamely konkrét nyelvpár esetében a fordítás folyamatában aktualizálódnak, életre kelnek – ezeket nevezzük dinamikus kontrasztoknak. És kutatja a fordítók viselkedését azt, hogy melyek azok a stratégiák, amelyeket a rutinos fordítók alkalmaznak a fordítás folyamatában életre kelő nyelvi különbségek által okozott nehézségek leküzdésére.

Nézzünk egy példát: az angol és a magyar személyes névmások langue-szintű különbsége, hogy az egyes szám harmadik személyű személyes névmásnak az angolban van neve, a magyarban nincs. Parole-szintű különbsége, hogy a magyar személyes névmás ezért nem is tudja betölteni azt a szövegszervező (kohézív) funkciót,

mint az angol, tehát sokszor be sem kerül a mondatba, amit egy másik langue-szintű morfológiai különbség tesz lehetővé: szegény morfológia az angolban vs. gazdag morfológia a magyarban.

A fordításszemponitú leíráshoz meg kell vizsgálni, mennyire dinamikusak ez a kontrasztok, melyek azok, amelyek ezekből a különbségekből életre kelnek a fordítás folyamatában, és milyen fordítási problémát okoznak (nemek akaratlan konkretizálódása a magyar-angol fordításban, félreértésre alkalmat adó generalizálódás az angol-magyar fordításban), és milyen műveleteket hajtanak végre a fordítók ezeknek a nehézségeknek a leküzdésére (tudatos konkretizálás a szereplők nevével, foglalkozásával stb.).

2.3. EREDMÉNY, FOLYAMAT ÉS FUNKCIÓKUTATÁS

A 9. tézis James Holmes (1972, 1988) közkeletű megállapítására épül, mely szerint a leíró fordítástudománynak a fordítás eredményét, folyamatát és funkcióját kell kutatnia. Hogy mikor, melyik kutatási irányt választjuk az csak részben függ attól, hogy mire vagyunk kíváncsiak, sokszor attól függ, milyen adatokhoz férünk hozzá.

Kezdjük az eredményközpontú kutatásokkal. Ha kész fordításokat elemzünk, az adatbázis már a kutatás elején rendelkezésünkre áll, esetleg a forrásnyelvi szöveg beszerzése okozhat gondot, de arra nincs is mindig szükség. Az eredményközpontú kutatások is többfélék lehetnek: (1) A FNy és CNy szöveg egybevetése, (2) FNy szöveg egybevetése különböző fordítók által készített CNy szöveggel, (3) FNy szöveg egybevetése több különböző CNy-re készített fordítással, (4) Fordított és nem fordított CNy szöveg egybevetése, (5) Kommentált fordítás.

Az eredményközpontú kutatás a leghagyományosabb és legkevésbé eszközigenyes módja a fordításkutatásnak, de a kész fordítások elemzésének módszertana még meglehetősen kidolgozatlan. Két fő iránya van az eredményközpontú fordításkutatásnak: az egyik a forrásnyelv felől, a másik a célnyelv felől közelíti meg a fordítás eredményét.

A forrásnyelv felőli megközelítés esetében az eltolódásokat kutatjuk (vö: „shift” Catford 1965). Már maga az „eltolódás” terminus is több kérdést vet fel. Törvényszerű vagy véletlen? Tudatos vagy spontán? Mindent eltolódásnak tartunk, ami a két nyelv langue- és parole-szintű különbségei miatt a fordítás szövegében bekövetkezik vagy csak azt, amikor a fordítói kreativitás nyomait fedezzük fel a fordításban?

A célnyelv felőli megközelítés esetében nincs szükségünk a forrásnyelvi szövegre, mert a fordított szöveget autentikus, nem fordítási célnyelvi szövegekkel hasonlítjuk össze. Itt a „kvázi helyességet”, a fordított magyar szövegekre sajátosan jellemző lexikai, szintaktikai és szövegszerkesztési sajátosságokat kutathatnánk, itt tesznek jó szolgálatot világszerte az elektronikusan lekérdezhető összehasonlítható számítógépes szövegtörzsek (finn, norvég), itt tudnánk használni a magyar fordítási szövegek törzseit, ha lenne már ilyen.

Átmenetet jelent a folyamatközpontú kutatások felé azoknak a kutatóknak a mun-

kája, akik az eredmény alapján a folyamatra próbálnak következtetni. Magam is közülük tartozom. Az explicitációt részben mint szövegsajátságot vizsgálom (explicitás), részben mint műveletet (explicitáció). A fordított szövegben felfedezhető explicitációs eltolódások egy részét tudatos átváltási művelet eredményének, azaz fordítói stratégiának tekintem.

A leíró fordításkutatás másik nagy irányzata a folyamatkutatás ennél közvetlenebb adatokra épít, a fordítók fejébe próbál behatolni, a fordítók fordítási közbeni kihangsúlyzott gondolatait jegyzi le (think aloud research – Tirkkonen Condit 2000), vagy számítógépek billentyűzetének aktivitását méri (log file analysis – Jakobsen 2006). Lehet a két módszert kombinálni és videofelvételeket is alkalmazni, ezt tette Birgitta Englund Dimitrova legújabb könyvében (2005). A tolmácsok esetében az introspekciónak nem lehetséges, ott a tolmácsolás után felvett retrospektív jegyzőkönyvek szolgáltatnak adatokat a tolmácsolás közben végbemenő folyamatokról. Ugyanezt a célt szolgálja a konszekutív tolmácsok jegyzeteinek elemzése is, amelyről most jelent meg egy magyar kutató cikke az *Interpreting* című folyóiratban (Szabó 2006).

A folyamatkutatás nem a fordítás vagy tolmácsolás végtermékét elemzi, hanem az odavezető útra és annak állomásaira kíváncsi: hogyan követik egymást a perceptációs és produkciós fázisok, hogyan gazdálkodnak az idővel, hogyan ismerik fel, és hogyan fogalmazzák meg a problémákat, hogyan választanak a lehetőségek között, hogyan indokolják, hogyan értékelik saját megoldásaikat stb. Ezeknek a folyamatoknak a tekintetében nagy különbségek lehetnek a gyakorló nyelvi közvetítők szituációból kiinduló globális stratégiái és kezdők, vagy fordító- és tolmácsképzésben résztvevő hallgatók sokszor szavakból kiinduló lokális stratégiái között.

A leíró fordításkutatás harmadik nagy iránya a fordítás funkciójának kutatása a fordítók társadalmi helyzetét, szerveződését, egyéni és intézményi munkakörülményeit tekinti kutatási tárgynak. Ehhez a kutatáshoz az adatokat kérdőíves felmérésekből lehet nyerni. Az alábbiakban Williams és Chesterman nyomán ismertetünk néhány kérdést (2002).

A fordítók társadalmi helyzetével kapcsolatos kérdések: (1) Mit gondolnak a fordítók a saját munkájukról? (2) Mit gondolnak a fordítók más fordítók munkájáról? (3) Mit gondolnak a fordítók társadalmi megbecsülésükről? (4) Hogyan látják szerepüket a társadalomban?

A fordítók intézményi munkakörülményeivel kapcsolatos kérdések: (1) Hogyan szervezik az intézmények a fordítási munkákat? (2) Végeznek-e szükségletelemzést? (3) Állományi vagy külső fordítókat alkalmaznak? (4) Egyéni fordítókkal vagy fordítóirodákkal állnak kapcsolatban? (5) Hogyan szervezik meg a minőségellenőrzést? (6) Fordításnak vagy dokumentációnak nevezik a munkát?

A fordítók egyéni munkakörülményeivel kapcsolatos kérdések: (1) Hogyan osztják be az idejüket? (2) Hogyan szótáraznak? (3) Milyen referenciaműveket használnak? (4) Használnak-e párhuzamos szövegeket? (5) Kivel konzultálnak? (6) Hogyan nézik át a szövegeket? (7) Hogyan fejlesztik tudásukat? (8) Hogyan használják a

számítógépes segédeszközöket? (9) Másképp dolgoznak-e a műfordítók és a szakfordítók?

2.4. A MAGYAR FORDÍTÁSTUDOMÁNY LÉTJOGOSULTSÁGA

A 10. tézis külön szól a magyar fordítástudományról. Ennek az az indoka, hogy több tudomány esetében pl. biológia, kémia nincs értelme külön magyar biológiáról vagy kémiáról beszélni, és ez a gondolat néha a nyelvészetben is felmerül. Kiefer Frenec akadémikus például a szemantikával kapcsolatban vetette fel a kérdést a 2004-es Magyar Nyelvészkongresszuson, hogy érdemes-e magyar szemantikáról beszélni?

A fordítástudomány esetében a következő a helyzet. Az a tény, hogy valaki egy nemzetközi fordítástudományi kongresszuson, például Finnországban, angol nyelven előadást tart a spanyol-olasz fordítás kérdéseiről, és azt a teremben ülő németek, franciák és magyarok érdeklődéssel követik, azt mutatja, hogy a fordítástudomány nemzetközi tudomány, ebbe kell bekapcsolódnunk, a fordítástudomány nemzetközi nyelven kell beszélnünk. De ez nem jelenti azt, hogy a magyar nyelvvel kapcsolatos kutatások ne gazdagítanak a nemzetközi fordítástudományt. Ezért állítja a 10. tézis, hogy „A magyar fordítástudomány célja, hogy minél többet tudjunk meg a magyar fordítók és tolmácsok kognitív átváltási folyamatairól, a fordítás eredményeképp keletkezett magyar szövegekről, és a fordítás funkciójáról a magyar társadalomban.”

Induljunk ki megint az eredményközpontú kutatásokból. Milyenek a fordítás eredményeképp keletkezett magyar szövegek? Károly Krisztina (2007) ezeket „fordítási szöveg”-nek nevezi. Én korábban végeztem kutatásokat az oroszról fordított magyar szövegek „kvázi-helyességéről” (Klaudy 1987), most az angoltól fordított magyar szövegekről kellene vizsgálatokat végezni, ha kellő mennyiségű fordítási szöveg állna rendelkezésünkre gépileg lekérdezhető formában. Élén járnak ebben a finnek, a finn fordítási korpuszból sok érdekes cikk és előadás született (Mauranen és Kujamäki 2004).

Jirý Lévy (1965) annak idején a fordítási szövegek univerzális sajátosságának tartotta a lexikai egyszerűsítést és a grammatikai-logikai viszonyok gazdagodását. Eddigi vizsgálataink arról tanúskodnak (Klaudy 2007: 176-181), hogy a magyar szépirodalmi fordításokra nem jellemző a lexikai egyszerűsítés, de ezek kis mintán végzett vizsgálatok számítógépes korpuszadatokkal nincsenek alátámasztva.

A folyamatkutatás is érdekes eredményeket kaphat a magyar tolmácsok szövegeinek elemzéséből. Érdekes lenne megvizsgálni az alábbiakat: Milyen hipotézisük van a magyar tolmácsoknak a mondatok befejezéséről? Milyen tömörítési stratégiákat alkalmaznak a magyar tolmácsok? Milyen nyelvbtlások jellemzők a magyar tolmácsokra? Hogyan jegyzetelnek a magyar tolmácsok? Mennyire függ kialakított jegyzeteléstechikájuk a forrásnyelv jellegétől, a szónok beszédtempójától, a téma ismertségétől vagy ismeretlenségétől? Két doktori értekezés is készül a témából

Bakti Mária a megakadásjelenségeket kutatja (2007), Szabó Csilla pedig a konszekutív tolmácsok jegyzeteiből következtet kognitív folyamataikra (2006).

A harmadik területen, a funkciókutatásban pedig talán még kézenfekvőbb a magyar vonatkozások létjogosultsága: a fordítások funkciója a magyar irodalmi műfajok megteremtésében, a magyar nyelv fejlődésében, a napjainkban végbemenő nyelvi változásokban fontos kutatási terület. Ide tartozik a fordítások funkciója a határon túli magyarok nyelvhasználatában (Lanstyák 2004).

2.5. A FORDÍTÁS ÉS A MAGYAR NYELV

A 12. tézis arról szól, hogy a fordításnak milyen szerepe van az anyanyelvi nevelésben: a fordítás „az anyanyelvi tudatosítás egyedülállóan hasznos eszköze, mert a fordítás az a tevékenység, amely valódi feladatok elé állítja, és működésbe hozza az anyanyelvi kompetenciát”.

A fordítástudomány általában és konkrétan is szolgálhatja a magyar nyelvi tudatosság fejlesztését. Nézzük először, mit tehet általában: tudatosítja a fordítóknak, tolmácsoknak, idegen nyelvekkel foglalkozó szakemberekben a magyar nyelv és az indoeurópai nyelvek fordítási szempontú különbségeit, és ezzel tudatos magyar nyelvhasználókká neveli őket, akik nincsenek kiszolgáltatva az idegen nyelv hatásának.

Tudatosítja a döntéshozókban és a társadalomban, hogy mindent le kell fordítani magyarra, mert ez a magyar nyelv fennmaradásának és a magyar tudomány fejlődésének záloga.

Tudatosítja az egyetemi vezetőkben és a könyvkiadókban, hogy az angol nyelvű oktatás és az angol tankönyvek használata a „nigériai modellhez” vezet (vö. svéd nyelvű tudományos könyvkiadás megszűnése).

Mit tehet konkrétan? Mint már korábban is írtam, a párhuzamos és összehasonlítható korpuszok létrehozása lenne a legsürgetőbb feladat. A párhuzamos (pl. angol eredeti szaknyelvi szöveg és magyar fordítása) szaknyelvi korpuszok segítségével lehetővé válna a magyar szakmai nyelvhasználat fordításszempontú leírása, ezen belül például a magyar terminusalkotási szokványok fordításszempontú leírása: (1) idegen szó megtartása, (2) meglévő magyar szavak jelentésének kibővítése, (3) szóképzés, (4) szóösszetétel, (5) elvonás.

Az összehasonlítható szaknyelvi korpuszok (eredeti magyar szakszöveg vs. fordított magyar szakszöveg) elemzése segítségével lehetővé válna a különböző (jogi, gazdasági) magyar szaknyelvek fordítási szempontú leírása. Választ kaphatnánk ilyen kérdésekre, hogy például milyen eszközei vannak a szövegkohézió megteremtésének az eredeti magyar és a fordított magyar jogi szövegekben: (1) névmás, (2) ellipszis, (3) lexikai ismétlés. Hogyan kezelik a rövidítéseket az eredeti magyar és a fordított magyar gazdasági szövegekben? Mennyire helytálló az a gyakran hangoztatott vélemény, hogy az eredeti magyar szakszövegek kevésbé nominálisak, mint a fordított magyar szakszövegek. Mennyire helytálló az a gyakran hangoztatott vélemény, hogy a fordítások több idegen szót tartalmaznak, mint az eredeti magyar szö-

vegek? Egyelőre csak Pápai Vilma úttörő munkája (2002) szolgáltat angol-magyar szépirodalmi és szakszöveg-korpuszra épülő adatokat. Különösen érdekesek az írásjelek használatának a különbségeiről gyűjtött adatai (pl. pontosvessző gyakori használata az angolban és ritkasága a magyarban).

Előadásomban megpróbáltam néhány általánosan elfogadott alaptételt megfogalmazni a fordítástudományról. Örölnék, ha ezek a tézisek vitát váltanának ki, de félek, ahhoz túl általánosak. A továbblépéshez konkrét nyelvpárokra és szövegtípusokra vonatkozó korpuszalapú empirikus kutatások eredményeire volna szükség.

IRODALOM

- Bakti M. 2007. Intereferenciális nyelvbotlások a szinkrotolmácsolásban. Heltai P. (szerk.) XVII. *Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Pécs-Gödöllő: MANYE-SZIE. 625-630.
- Catford, J. C. 1965. *A Linguistic Theory of Translation*. London: OUP.
- Englund Dimitrova, B. 2005. *Expertise and Explicitation in the Translation Process*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Holmes, J. 1972. The Name and Nature of Translation Studies. 1st. ed: *APPTS Series of the Translation Studies Section, Dept. of General Literary Studies*. Amsterdam: University Press. 2nd. ed. 1988. *Translated*. Amsterdam: Rodopi. 67-80.
- Jakobsen, A.L. 2006. Computer Keystroke Logging and Writing, In: Sullivan, K. Lindgren, E. (eds.) *Research Methods in Translation – Translog*: Oxford, Amsterdam: Elsevier, 95-105.
- Károly K. 2007. *Szövegten és fordítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Klaudy K. 1987. Fordítás és aktuális tagolás. *Nyelvtudományi értekezések* 123. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Klaudy K. 2003. Dinamikus kontrasztok. In: Klaudy K. (szerk.) *Fordítás és tolmácsolás az ezredfordulón*. 30 éves az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Központja. Jubileumi évkönyv. Budapest: Scholastica. 11-22.
- Klaudy K. 2007. *Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Klaudy K. 2007. A fordítási univerzálékról (különös tekintettel az egyszerűsítésre). In: *Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 176-181.
- Kiefer F. 2004. Van-e magyar jelentéstan? Elhangzott VII. Nemzetközi Magyar Nyelvtudományi Kongresszus. 2004 aug. 29. Budapest MTA.
- Lanstyák I. 2004. Fordítástudomány és kétnyelvűség. *Fordítástudomány* 6 évf. 1. szám. 5-27.
- Lévy, J. 1965. Will Translation Theory be of Use to Translators. In: Italiaander, Rolf (ed.) *Übersetzen. Beiträge und Beiträge vom Internationalen Kongress in Hamburg 1965*. Frankfurt am Main: Atheneum Verlag. 77-82.
- Mauranen, A, Kujamäki, P. 2004. *Translation universals, Do they exist?* Amsterdam: Benjamins.
- Pápai V. 2002. Az explicitációs hipotézis vizsgálata angol-magyar és magyar-magyar párhuzamos korpuszok egybevetésével – doktori értekezés tézisei. Pajzs Júlia, Klaudy Kinga opponensi véleménye, valamint Pápai Vilma válasza. *Fordítástudomány* 4.évf. 1.szám. 97-122.
- Szabó, Cs. 2006. Language choice in note-taking for consecutive interpreting: a topic revisited, *Interpreting* Vol. 8. No. 2. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 129-148.
- Tirkkonen-Condit, S., Jaskelainen, R. (eds.) 2000. *Tapping and Mapping the Process of Translating and Interpreting*. Amsterdam: Benjamins.
- Williams, J., Chesterman, A. 2002. *The Map. A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies*. Manchester: St. Jerome.

I. AZ ELEKTRONIKUS MÉDIA, A NYOMTATOTT MÉDIA ÉS A NYELVHASZNÁLAT, NYELVÉSZET ÉS INFORMATIKA, INTERNET AZ IDEGENNYELV- OKTATÁSBAN

EUROPODIANS – MAGYAR MINT IDEGENNYELV- TANULÁS MOBIL ESZKÖZÖKÖN I.: OKTATÁSTECHNOLÓGIA

Dóla Mónika

A EUROPODIANS PROJEKTRŐL

Az információs technológia, illetve a mobiltechnológia rohamos fejlődése és terjedése napjaink idegennyelv-tanulásában egyrészt óriási motivációt és lehetőséget jelent az idegen nyelvet tanulni vágyók számára, másrészt az úgynevezett *m-tanulás* (mobil tanulás) újszerű igényeket és kihívásokat támaszt az idegennyelvtanítással szemben (Doughty és Long: 2003). A *Europodians* (www.europodians.com) névre elkeresztelt projekt célja olyan, mobil platformra (mobiltelefon, PDA, iPod) adaptált idegennyelvi oktatóanyagok kifejlesztése, amelyek a tanulók számára széles körben elérhetővé teszik a kevésbé gyakran tanult európai nyelveket. Az EU Socrates Program Lingua 2. pályázatának támogatásával készülő projekt tizenegy európai országot, illetve egyetemet ölel fel, köztük – Magyarország és a magyar nyelv képviselőjében – a Pécsi Tudományegyetemet (PTE). A webes platformot, melyen a tananyagok futnak majd, az *Enovation* nevű ír számítástechnikai cég biztosítja, a nyelvtanító anyagok tartalmát pedig az egyes egyetemek szolgáltatják. A projekt főkoordinátora Javier E. Diaz Vera (UCLM, Spanyolország). A projekt időtartama 2006. szeptemberétől 2009. szeptemberéig tart.

A *Europodians* tananyagok interaktívak lesznek, és kifejezetten mobil hordozókra készülnek – iPodon, PDA-n és mobiltelefonon (természetesen számítógépen és laptopon is) futtathatók. A projekt előrehaladtával az érdeklődők közvetlenül az internetről tölthetik majd le a Közös Európai Referenciakeret által meghatározott A1-es és A2-es, illetve – a későbbiek során – a magasabb nyelvtanulási szintekre készülő idegennyelvi tananyagokat. Az oktatócsomagok a felhasználók széles körét célozzák meg, de elsősorban a külföldre utazó, mobiltechnológiás eszközöket használó fiataloknak és fiatal felnőtteknek (diákoknak, munkavállalóknak) szólnak. Azok, akik ismerkedni kezdenek egy nyelvvel, és azok, akik fejleszteni vagy frissíteni szeretnék már megszerzett nyelvtudásukat, egyaránt találnak számukra megfelelő anyagokat.

A magyart mint idegen nyelvet (MINY) oktató *Europodians* tananyagot a PTE Bölcsészettudományi Karának Nyelvtudományi Tanszékén belül működő Hungarológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Szeminárium dolgozza ki Dóla Mónika (PTE

BTK, egyetemi tanársegéd, PhD hallgató) és Kult Katalin (PTE BTK, PhD hallgató) vezetésével. A jelen tanulmány ezt a projektet mutatja be.

OKTATÁSTECHNOLÓGIAI KIHÍVÁSOK

A *Europodians* projekt keretében készülő, mobil eszközökre adaptált magyar nyelvi tananyag óriási lehetőségeket rejt magában. Ahhoz azonban, hogy az oktatóanyag valóban hatékonyan segítse elő az önálló tanulást, összeköttetést biztosítson más nyelvtanulókkal, illetve magyar anyanyelvű beszélőkkel, és vonzóbbá, élvezetesebbé tegye a magyar nyelvvel való ismerkedést, számos oktatás- és mobiltechnológiai kihívásnak kell megfelelnie. Az önálló tanulást biztosító mobiltechnológias oktatóanyag létrehozásakor a legfontosabb szempont a távoktatás, a hordozhatóság, a nagy tárolókapacitás, az on- és offline üzemmód kombinációja, a frissíthetőség, változatosság, kompaktság és az interaktív jelleg. Mindez az internet és az iPod adta lehetőségek útján megoldhatónak látszik (ld. Kult Katalin tanulmánya a jelen kötetben). Az idegen nyelvek m-tanulásakor megfontolandó oktatástechnológiai szempontokat ugyanakkor az jelenti, hogy a tanulók a mindennapok nyelvhasználatát közvetítő, az autentikus kommunikációs igényeket kielégítő, multimédiás és interaktív jellegű tananyagot kapjanak kézhez, amely valóban lehetővé teszi az autonóm tanulást.

A jelenleg a piacon lévő MINY-tananyagok egyrészt olyan tankönyveket foglalnak magukba, amelyek most kezdik el érvényesíteni a kommunikatív szemléletet: többnyire statikusak és hagyományosak, és mellőzik a valós kommunikáció szempontjait – úgy szövegekben, mint feladataikban. A már létező internetes MINY-tananyagokról (pl. magyaróra, STELLA, Aaron Rubin) is elmondható, hogy többnyire statikusan szerkesztettek (blog-fórummal kiegészülve), illetve némelyik nem több mint elméleti leíró nyelvtan, teszt-, szó- vagy frázisgyűjtemény.

A *Europodians* MINY-tananyag megalkotásakor elsődleges oktatástechnológiai céljaink a következő két pontban fogalmazhatók meg: 1) kommunikatív szemlélet és (poszt)kommunikatív metodológia; 2) tanulóközpontúság és a tanulás autonóm módon való megszervezhetősége. A kommunikatív szempontokat elsősorban azon keresztül kívánjuk érvényesíteni, hogy a valós kommunikációs szükségleteket szem előtt tartva válogatjuk és rendezzük sorba a tananyagot: funkcionális tantervet alkalmazunk (Hegedűs 2004), és építünk a mindennapokban megvalósuló nyelvhasználatra (Szili 2002), valamint a kommunikatív kompetenciákra (ld. 1-es táblázat) és a nyelvtanulók kommunikációs szükségleteire (KER; ld. 2-es táblázat).

1. táblázat: A Europodians-tananyagokban megcélzott kommunikatív kompetenciák és fejlesztésük

Kompetenciák	Részkompetenciák	Nyelvpedagógiai elvek és módszerek
Nyelvi	Grammatika Lexika Szemantika Fonológia Helyesírás Kiejtés	Strukturalista (analitikus tanulás) Lexikális-frazeológiai (holisztikus tanulás) Az iPod mint nyelvtanár (multimédiás, interaktív) Képes-hangos szótár (.jpeg, .txt, .mp3) Drillfeladatok
Pragmatikai	Beszédalkotás Funkcionalitás Interakciós és tranzakciós sémák	Interakció a mobiljelejtőszóval és más felhasználókkal Információcserén alapuló feladatok Funkcionális tanmenet Autentikus olvasott és hallott szöveg (.txt, .mp3, mp4, jpeg)
Szociolin-gviztikai	Társadalmi viszonyok nyelvi jelölése, megszólítás, köszönés, udvariasság, stílusrétegek, stb. Kultúra, országismeret	Nagy mennyiségű, érthető, érdekes és változatos multimédiás input (.txt, jpeg, .mp3, mp4) Autentikus nyelvi anyagok Jelentés- és tartalomalapú diskurzus

2. táblázat: A Europodians-tananyagok nyelvtanulási szintjei

Szint		Általános szintleírás
Alapszintű nyelv-használó	KER A1	Megérti és használja a számára ismerős mindennapi kifejezéseket és nagyon alapvető fordulatokat, amelyeknek célja konkrét szükségleteinek kielégítése. Be tud mutatkozni és be tud mutatni másokat, meg tud válaszolni és fel tud tenni olyan kérdéseket, amelyek személyes jellegűek, pl. a lakhelyre, ismerősökre és tulajdonságokra vonatkozóan. Képes egyszerű interakcióra, amennyiben a másik személy lassan és világosan beszél és segítőkész.
	ALTE Minimumszint	Minimumszint: KÉPES alapvető szintű kommunikációra és információcserére. Pl. Fel TUD tenni az étlapra vonatkozó egyszerű kérdéseket, és megérti az egyszerű válaszokat.
	KER A2/A2+	Megért olyan mondatokat és gyakrabban használt kifejezéseket, amelyek az őt közvetlenül érintő területekhez kapcsolódnak (pl. nagyon alapvető személyes és családdal kapcsolatos információ, vásárlás, helyismeret, állás). Tud kommunikálni olyan egyszerű és begyakorolt feladatok során, amikor egyszerű és közvetlen információcserére van szükség ismerős és begyakorolt dolgokra vonatkozóan. Tud egyszerű nyelvi eszközöket használva beszélni saját hátteréről, szűkebb környezetéről és a közvetlen szükségleteivel kapcsolatos dolgokról.
	ALTE 1. szint	KÉPES megbirkózni egyszerű, lényegre koncentráló információval, és kezdi magát kifejezni ismerős kontextusokban. Pl. Részt TUD venni egyszerű, előre látható témákról folyó begyakorolt társalgásban.
Önálló nyelvhasználó	KER B1/B1+	Megérti a fontosabb információkat olyan világos, standard szövegekben, amelyek ismert témákról szólnak, és gyakori helyzetekhez kapcsolódnak a munka, az iskola, a szabadidő stb. terén. Elboldogul a legtöbb olyan helyzetben, amely a nyelvet területre történő utazás során adódik. Egyszerű, összefüggő szöveget tud alkotni olyan témákban, amelyeket ismer, vagy amelyek az érdeklődési körébe tartoznak. Le tud írni élményeket és eseményeket, álmokat, reményeket és ambíciókat, továbbá röviden meg tudja indokolni és magyarázni a különböző álláspontokat és terveket.
	ALTE 2. szint	Ismerős helyzetekben korlátozott módon KÉPES magát kifejezni, és összességében véve elboldogul a nem begyakorolt jellegű információkkal. Pl. Bankszámlát TUD nyitni, amennyiben az eljárás egyszerű.

Az autonóm m-tanulás egyik legnagyobb kihívása az, hogy a hagyományos osztálytermi tanulással ellentétben távolság keletkezik az input- és feedback-forrás, illetve az instruktor és döntéshozó (a tanár és a diáktársak) és a cél (az egyéni tanuló) között. Az önálló tanulás megszervezését úgy látjuk megoldhatónak, hogy valóban egyéniesítjük, személyre szabjuk, és interaktívvá tesszük a tananyagot. Ezt egyfelől azzal igyekszünk elérni, hogy a tanulóknak nemcsak arra adunk módot, hogy ál-

landó visszajelzést adjanak az oktatóanyagról, hanem arra is, hogy tanulásukat ők maguk szervezzék – felelősséget vállalva a tanulásukért. Ezt ellenőrző gyakorlat-sorok, pozitív és negatív feedback biztosítása, egyénisített instrukciók, tudatos és választható mennyiségű gyakorlás, valamint egy „tanulói útlevél” (portfolió, napló, dosszié, tanulói önéletrajz) formájában látjuk kivitelezhetőnek. Másfelől élünk a kollaboratív tanulás eszközeivel: a tanulók nemcsak a lejátszójukkal tudnak interakcióra lépni, hanem más felhasználókkal is szerte a világban – blogolhatnak, chatelhetnek, beszélgethetnek diáktársaikkal és a magyart anyanyelvként beszélőkkel, sőt, saját maguk által szerkesztett anyagokkal bővíthetik a tananyagot. Az autonóm tanuló önállóan dönthet arról, mit, mikor, hogyan, mennyit tanul és gyakorol, állandó önértékelést végez, és maga is szerkeszti a tananyagot.

A TANANYAGRÓL

A magyart mint idegen nyelvet tanító *Europodians*-tananyag specifikus kompetenciák aktiválására irányul – kezdetben A1 és A2 szinten. Ez elsősorban egy olyan *feladatban gondolkodást* jelent, amelynek során a tanulókkal az egyes kommunikatív részkompetenciákra irányuló célirányos tevékenységet végeztetünk meghatározott céllal és eredménnyel. Ez mind a recepció (gazdag input), mind a produkció és interakció szintjén megvalósul. Az autentikus és az azokat imitáló pedagógiai természetű szövegek és a hozzájuk kapcsolódó, a valós életre transzferálható feladatok, valamint a más felhasználókkal való interakciós lehetőség egyrészt a tartalom megértését és a feldolgozását segítik elő, másrészt olyan nyelvi produkciót várnak el a tanulóktól, amely a mindennapi kommunikációban is jól használható. A bemenet és a kimenet minden esetben egynyelvű (magyar), kommunikatív (jelentésközpontú, információcserén alapuló, kontextualizált) és kifejtett (tárgyalásos, pozitív és negatív visszajelzést biztosító, kollaboratív).

Az A1 és A2 szintre készülő *Europodians* MINY-tananyag a következő területeket (tematikát, beszédhelyzeteket és kapcsolódó beszédszándékokat) öleli fel: mindennapi élet; egészség; utazás, közlekedés; szükséghelyzetek; városnézés; társasági élet; kultúra; személyes kapcsolatok. A tananyagcsomag egy ún. *Bevezető iBook*-ból, egy az instrukciókat (installálás, felhasználás) tartalmazó O. leckéből és szintenként 5-5- leckéből áll (A1: 1-5. lecke; A2: 6-10. lecke; B1: 11-15. lecke). Az egyes leckék 10-10 szekcióból állnak (ld. lent). Az oktatóanyag mögötti koncepció arra a metaforára épül, hogy a nyelvtanulás mint folyamat tulajdonképpen egy utazás; ennek megfelelően az egész tananyagcsomag egy útikönyvhöz hasonló szekciókból (és illusztrációkból) épül fel. A bevezető (*Utiter*) például podcast formájában (.mp3, .txt, .jpeg) nyújt rövid bepillantást az ország és a nyelv legfőbb aspektusai-ba (földrajz, történelem, szocio-kulturális ismeretek, nyelvtan és szókincs, kiejtés, stb.).

Minden egyes lecke egy *Látnivalók* című szekcióval kezdődik. Ebben az egy-ségben egy az adott témát felvezető nyolcvanszavas bemutatás, leírás található. A második szekció az *Erre-arra* nevet viseli: egy ötvenszavas történetet tartalmaz el-

beszélés, narratíva formájában. A harmadik szekció címe *Az utca hangja* – ebben az egységben a társas interakción van a hangsúly, amely egy nyolcvanszavas párbeszédben, beszélgetésben önt formát. A negyedik egység (*Tudnivalók*) százszavas szövegben mutatja be az ország, a kultúra egy-egy szeletét (beszámoló, monológ, dialógus, dal, vers, mese, cikk, plakát, étlap, recept, életrajz, lexikonbejegyzés stb. formájában). A 3-as táblázat szerepelteti az A1 és A2 szinten érintett témaköröket. A multimédiás tananyag .txt, .mp3, .jpg és .mp4 formátumban tartalmaz olvasott és hallott szövegeket, képi illusztrációkat, animációkat és kisfilmeket, videókat.

3 táblázat: A Europodians-tananyagok kulturális „Tudnivalói”

Területek	Tárgykörök
ADATOK AZ ORSZÁGRÓL	Az ország és lakossága, Földrajz, Környezetvédelem, Foglalkoztatás és gazdaság, Turizmus
TÁRSADALOM	Család, Udvariassági szokások, Üdvözlés és búcsúzás, Jókívánságok, Vendéglátás
GYAKORLATI TUDNIVALÓK	Szolgáltatások, Egészségügy, Üzletek, Kereskedelem, Közlekedés, Napirend, Lakáskörülmények
HELYI SZOKÁSOK	Ünnepek, Szokások, Népi hagyományok, Vallás, Babonák
KULTÚRA ÉS SZÓRAKOZÁS	Zene, Sport, Tömegkommunikáció, Szabadidő
ÉTEL-ITAL	Helyi specialitások, Bárok és éttermek, Etikett

A leckék ötödik szekciója a *Kincskereső* nevet kapta. Ebben az egységben az adott lecke száz új szava található meg a megjelenés sorrendjében listázva és felolvasva, definíciókkal együtt. Ezek a szavak később a *Szótár*-ban is megjelennek. A hatodik szekció neve *Tippek-trükkök*. Ez az egység (kb. ötszáz szó) előadás formájában magyarázza el az adott leckében érintett új nyelvtant. Ezek a szabályok később a *Nyelvtan*-ban is megjelennek. A hetedik szekcióban, a *Tennivalók*-ban, letölthető .mp3 fájlok találhatóak, amelyek a hallás utáni szövegértést fejlesztő feladatokat tartalmaznak. Ez az egység a *Feladatok* kiegészítője.

Az egyes csomagok (A1 és A2) öt-öt leckéje után egy *Szótár*, egy *Nyelvtan* és egy *Feladatok* elnevezésű egység található. A *Szótár* ábécésorrendben tartalmazza az adott egység minden szavát szótári bejegyzés (szófaj, kiejtés, toldalékolás, jelentés) formájában, utalva a leckeszámra is. Az ön. Flashcard-ok .txt, .mp3, .jpeg formátumban készülnek el. A *Nyelvtan* című egység indexelt grammatikai (morfológia, szintaxis) magyarázatokat és példákat szerepeltet .txt formátumban. Végül a *Feladatok* névre hallgató egység olyan tevékenységeket szerepeltet, amelyek egyrészt a négy alapkészésre irányulnak (hallás – pl. feleletválasztás, utánzás; beszéd – pl. utánzás, chat; olvasás – pl. feleletválasztás, párosítás, beillesztés; írás – pl. ki egészítés, kollaboratív írás), másrészt interaktívak (lejátsszóval, anyanyelvi beszélővel vagy diáktárssal a weben), illetve kulturális ismereteket céloznak meg (pl. játék, quiz vagy prezentáció formájában).

ÖSSZEGZÉS

A *Europodians* MINY-oktatóanyag 2009-re készül el, és reményeink szerint egy olyan, a korszerű igényeknek megfelelő, interaktív, multimédiás tananyagsorozatot eredményez, amely versenyképességénél fogva széles körben hozzáférhetővé teszi, népszerűsíti az idegen nyelvűek körében a magyar nyelv tanulását, valamint Magyarország és a magyar kultúra megismerését. A munka szép, de rengeteg kihívást jelent a tananyagszerkesztők számára. Nemcsak a MINY szakterületén belüli, a tananyagfejlesztéssel (gyűjtés és szerkesztés) és az egynyelvűséggel kapcsolatos kérdésekben állnak a nehézségek, hanem a mobiltechnológiás idegennyelv-tanulás is – újdonsága révén – sok fejtörést okoz a szakembereknek. Az m-tanulás (tanulói igények, motiváció, stratégiák) kutatása, az optimális pszicholingvisztikai körülmények megteremtése, valamint a megfelelő metodikai elvek, pedagógiai eljárások kidolgozása és kivitelezése mind-mind további kutatást és kísérletezést igényel.

IRODALOM

- Doughty, Catherine J. – Long, Michael H. (2003): Optimal Psycholinguistic Environments for Distance Foreign Language Learning. *Language Learning & Technology*, Vol. 7, No. 3, 50-80.
- Hegedűs Rita (2004): Magyar Nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések. Budapest: Tinta Könyvkiadó
- Közös Európai Referenciakeret. Letöltés 2007.03.10.
<http://www.nyak.hu/nyat/doc/Nyelvvizsgák%20KER%202006.pdf>
- Kult Katalin (2007): *Europodians* – Magyar mint idegennyelv-tanulás mobil eszközökön II. Mobiltechnológia (jelen kötetben)
- Szili Katalin (2002): A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr*, 124: 12-30.
- Szili Katalin: Elnézést, bocsánat, bocs...: A bocsánatkérés pragmatikája a magyar nyelvben. Letöltés 2007. 02. 01. <http://memex.c3.hu/~nyelvor/period/1273/127305.pdf>

OLVASÁS AZ INTERNETEN MIT, MIÉRT, HOGYAN OLVASNAK A LEENDŐ PEDAGÓGUSOK?

Hajdicsné Varga Katalin

1. BEVEZETÉS

Az olvasási szokások megváltoztak, eltűnőben van a szórakozási célú könyv-olvasás. Sokan vélik úgy, hogy a napjainkban is zajló információs forradalom vívmánya, az internet leszoktatja a jelen emberét az élvezeti olvasásról, hogy a hálózaton ismereteket, tudást szerző „homo informaticusok” csupán átfutják az információkat, s ez a tevékenység csak felületes olvasás, amely felületes gondolkodást igényel és eredményez. Ezért félnek az olvasási szokások megváltozásának következményeitől, amelyeket a szegényedő szókincsben, a romló szövegértésben, a gyengülő kifejező készségben határoznak meg (M. Fülöp 1999). Mások azt állítják, hogy a világhálón megtalálható több tíz millió oldalnyi anyag többek között a tanulásban is a más formákhoz képest elérhetetlen mélységű ismeretek megszerzéséhez nyújt segítséget. A modern tanulási formák megkövetelik a világháló alkalmazását az ismeretek felkutatásában és elsajátításában, a mai embernek ezért ugyanúgy kell használnia az internetet, mint a telefont, az autót, a háztartási gépeket (Sulyok 2002). A magyar informatikai nyelvstratégia is fontos feladatként határozza meg az internet használatának oktatását: „a tanárképzésben, a felsőoktatásban és a közoktatásban kiemelten kell kezelni az információs kultúra, benne az internet és az internetes nyelvhasználat jelenségeinek az oktatását. A tanárképző intézetekből olyan szakembereknek kell kikerülniük, akik képesek az internet ismeretének és alkalmazásának a tanítására és a szakterületükön való hatékony használatára” (Bódi 2004:150). Témámban ezért foglalkozom az internettel mint a kapcsolattartás új, olcsó formáit nyújtó kommunikációs eszközzel, a modern tanulási formák eszközével, a világ leghatalmasabb könyvtárával. A vizsgálatban részt vevő hallgatók a „net-nemzedék” sorába tartoznak, a közoktatásban a Nemzeti alaptantervben bevezetett informatika tantárgy keretében kötelezően sajátítottak el informatikai ismereteket, s a pedagógusképzés elején is tanultak informatikát. Ezért feltételeztük, hogy megváltozott, „új olvasókkal” van dolgunk, akik a könyvek helyett az internetet részesítik előnyben.

2. AZ OLVASÁSI SZOKÁSOK VÁLTOZÁSAIRÓL

Az olvasási szokások változása nem egyedi, nem mai jelenség. Az olvasás története nem más, mint eszközök, eljárások eltűnése és létrejötte, azaz az olvasás folyamatosan alakul, változik. Napjainkban a harmadik olvasástechnikai forradalom zajlik, amely a késő középkortól a néma olvasás és a XVIII. század végétől az extenzív olvasás győzelmét követi. Egyik sem változtatta meg alapjaiban az olvasás célját, mert az olvasó ember tevékenységének lényege azonos volt és maradt: a szövegben lévő információ megértése. Különbségük az, hogy az olvasónak eltérő mennyiségű és mélységű információra van szüksége az adott szövegből, ezért más és más olvasási technikát alkalmaz. Esetünkben kétféle, hagyományos és internetes olvasási technikát különböztetünk meg.

2.1. AZ INTERNETES OLVASÁS

A nem könyv alapú írott szövegek olvasását információszerző, valamint „infotainment” olvasási módként (művelet, technika) határozzuk meg. Az első kevésbé elmélyült, tallózgató jellegű, gyors, szelektív, nem-lineáris (az utóbbi különösen az e-könyv olvasása esetében). A másodikban összefonódik a szórakozás és az informálódás: a felhasználó a hálón barangol, levelez, fórumokon, chateken vesz részt, melyeknek az olvasás csupán a formája, a kerete. De mindegyik művelet aktív közreműködésre, benne olvasásra is készteti a felhasználót, s mivel az információk gyorsan elérhetők, a köztük való keresgélés könnyebb, sokkal inkább a belelapozó olvasás, a szörfözés (lesz) a jellemző (F. Tóth 2002).

2.2. A VILÁGHÁLÓ SZÖVEGEINEK OLVASHATÓSÁGA

A World Wide Web, a különféle portálok, kereső programok a hipertext elvét igyekeznek kiteljesíteni, mert „Az információs célú szövegek hatékonyságát a hipertextes szövegépítés megsokszorozhatja ... a főszövegből akár soklépcsősen más szövegekre mutató hivatkozások („linkek”) gazdag szövetű, mégis első pillantásra kirajzolódó hierarchiájú jegyzetapparátus megjelenítését teszik lehetővé, nem beszélve arról, hogy a hivatkozások képekre, hangokra, sőt mozgóképfájlokra is mutathatnak” (Benczik 2006:230). Az olvasó tehát a szövegen belül újabb szövegeket nyithat meg és olvashat el, amelyeknek nagyobb része hagyományos értelemben vett, azaz lineáris szöveg. Sőt, a pdf-formátumú dokumentumok őrzik is a nyomtatott könyv tagolását, grafikai képét, hivatkozni is úgy lehet rájuk, mint egy nyomtatott kiadványra (Benczik 2006). Az olvasás technikája tehát az esetek többségében ugyanaz, mint a könyvolvasásé, a szöveget az elejétől a végéig olvassuk.

2.3. AZ OLVASÁS, A SZÁMÍTÓGÉP- ÉS INTERNETHASZNÁLAT JELLEMZŐI NÉHÁNY KUTATÁS TÜKRÉBEN

Az OECD „Kommunikációs és Információs Technológiák és az Oktatás Minősége 1999-2001” című kutatásában a leggyakoribb iskolai hálózatos tevékenység az Interneten való információkutatás volt, leggyakrabban a tanár által kijelölt témában. A 12-18 éves korosztály legnépszerűbb időtöltésének a játék, a csevegés, legritkább tevékenységének a számítógéppel folytatott tanulás bizonyult (Kárpáti 2002).

A Voxline Kft. gazdasági főiskolák és egyetemek hallgatóinak körében arra az eredményre jutott, hogy a résztvevők 88%-a hetente, ennek közel fele naponta, további egyharmada pedig hetente többször is internetezik. 40%-uk az iskolai és kollégiumi gépeket, 35%-uk az otthoni gépet használja levelezésre, speciális információk megszerzésére, letöltésre, tanulásra, mégpedig a felsorolás szerinti gyakorisággal (Jóföldi 2003).

Fábián Zoltán kutatásának eredménye, hogy a felsőoktatási hallgatók mintegy kétharmada legalább heti rendszerességgel használja az iskolai számítógépet, s a középfokú oktatáshoz képest magasabb arányban fordultak elő olyanok, akik naponta vagy majdnem mindennap használták a számítógépet az iskolában (Fábián 2006).

Az MTA Szociológiai Kutatóintézete a 14-70 éves népességet vizsgálva a 18-29 éves korosztály olvasási szokásairól megállapította, hogy 40%-uk szokott internetezni, s ebből 35% havi rendszerességgel. Az olvasási tevékenységet féltők és ezért a túlzott internet-használat ellen fellépők megnyugtatóra szolgáló kutatási eredmény, hogy az internetezők többnyire azok közül kerülnek ki, akik könyveket is olvasnak (Gyenes 2003).

160 pécsi egyetemista olvasási szokásait felmérve kiderült, hogy 57%-uk olvasott könyvet, s ezt nagyobb arányban szórakozásból tette. Olvasmányaikra az intézményi keretek is hatással voltak, amelyek az oktatói ajánlások magas arányában mutatkoztak meg, de szinte ugyanilyen fontossággal bírtak a barátok ajánlásai. Az elvárttól messze elmaradt az olvasási kedv a tanulmányokhoz szükséges szakkönyvek és az igényesebb irodalom terén (Lenhardt 2006).

3. A KUTATÁS RÉSZTVEVŐI, MÓDSZERE

A Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai kar első két évfolyamán vizsgáltam a tanító és tanár szakos hallgatók számítógép-használati szokásait. Az önkéntes résztvevőknek kiosztott 200 kérdőívet 113 hallgató (56,5%), 88 nő és 25 férfi töltötte ki. Az első évfolyamot 48 rajz-vizuális kommunikáció, a második évfolyamot 32 magyar (más szakkal páros), 33 tanító (más szakkal páros), illetve különböző műveltségterületen szakos hallgató képviselte.

4. KUTATÁSI CÉLOK:

1. mely helyszíneken, milyen céllal és gyakorisággal használják az Internetet;
2. milyen keresési módszereket és kereső rendszereket ismerve és használva olvasnak, szereznek tanuláshoz szükséges információkat;
3. a különböző olvasmányokat és a szakirodalmat könyvből vagy az Internetről olvassák-e;
4. vannak-e nyelvi korlátai a számítógépes irodalomkeresésnek;
5. ellenőrzik-e és milyen mértékben a megtalált információk megbízhatóságát.

5. EREDMÉNYEK

A 113 hallgató közül otthon egy fő nem rendelkezik számítógéppel, 35 főnek nincs internetelési lehetősége. A leggyakoribb otthoni számítógép- és internethasználat után a kollégium és az egyetemi könyvtár következik a sorrendben (64/47, illetve 49/49 fő). Lakóhelyük könyvtárában is sokan élnek az infokommunikáció lehetőségeivel. További kutatást igényel az, hogy miért alacsony az egyetem számítógéptermeinek látogatottsága.

A tevékenységek gyakorisági listáján az e-mailezés vezet (105 fő), nyomában az egyetemi feladat elkészítése áll (102 fő), melyet az internetelés (99 fő), a szövegszerkesztés (97 fő) követ. A listát az olvasás (62 fő) és a játék (53 fő) zárja.

Információkeresésre a többség 3-6 éve használja az internetet (72 fő), 1-2 éve 34 fő, s a várakozásunk ellenére csupán 7 fő internetezik több mint 6 éve. A hálót naponta használja kommunikációra (e-mail, csevegés) 78 fő, magáncélból 46 fő, tanuláshoz információkeresésre 26 fő, tanulásra 12 fő, fórumozásra 5 fő, szórakozásra és játékokra 17 fő. Hetente legalább egyszer kommunikál 32 fő, magáncélból információt keres 64 fő, tanuláshoz információt keres 68 fő, tanulásra használja 68 fő, 11 fő fórumozik, 29 fő szórakozik és játszik. 85 hallgató soha nem intézi bankügyeit és 65 hallgató nem fórumozik az interneten.

Várakozásainknak megfelelően a hallgatók több mint a felének a legnépszerűbb, leggyakoribb hálózatos tevékenysége a levelezés. Napi átlagban egy részük egy, illetve másik részük több mint két levelet ír. Ugyanakkor magas azoknak a száma is, akik csak 2-3 naponként vagy még ritkábban leveleznek.

1. táblázat: A levelezés heti gyakorisága

Levélszám	2-4		5-8		9-12		16 felett		Ritkábban	
Fő / %	36	31,7%	23	20,3%	18	15,9%	22	19,4%	14	11,5%

A levelezést az információkeresés követi, amelyben kisebb a tanulmányokhoz szükséges információ megszerzésére szánt idő, főleg a 8 óránál többet internetezőkhöz képest. Tanulmányaikhoz csupán 5,3%-uk keres információt, más célból (tájéko-

zódás menetrendben, hírolvasás, zenék, érdekességek keresése stb.) 20,3%-uk több mint 8 órát tölt a neten.

2. táblázat: Az információkeresés heti gyakorisága

Óra	½-1		1-3		3-5		5-8		8 felett		Ritkábban	
Tanulmányokhoz fő/%	25	22,1%	42	37,2%	21	18,5%	16	14,1%	6	5,3%	3	2,6%
Más célból fő/%	12	10,6%	33	29,2%	28	24,7%	14	12,3%	23	20,3%	3	2,6%

Azt a feltevésünket, hogy a számítógépes, internethasználati ismereteiket már hosszabb ideje alkalmazó hallgatók a tanulmányokhoz kapcsolódó tevékenységben is nagymértékben használják, nem igazolják az eredmények, hiszen a megadott hét tevékenység első három helyén többnyire a számítógépnek mint modern írógépnek, a szövegszerkesztőnek a használata szerepel. Ezzel készítik el a beadandó feladatokat, a kiselőadásokat. Kevesen élnek az Excel, a Power Point és az Internet használatával, főleg a rajz–vizuális kommunikáció szakosok alkalmazzák, körükben ez kiegészül a Photo Shop és a Corel Draw használatával, amelyet szakjuk sajátosságaival magyarázhatunk. Az Internet mint elsődleges információforrás csak a negyedik helyen szerepel először, tanulmány készítéséhez keresnek legtöbbször szakirodalmat. Az ötödik helyen található a kultúrával, művészetekkel kapcsolatos olvasás a világhálón. Az utolsó két helyet pedig a kötelező szakirodalom, valamint az ajánlott szakirodalom olvasása foglalja el.

Nem kaptunk kedvező visszaigazolást a keresési módszerek elvárt szintű ismeretere és alkalmazására sem. Csupán a kereső rendszerek használatában tájékozottak a hallgatók, 60,1%-uk nagyon jól, 31,8%-uk jól ismeri az efféle keresést. A legtöbbször (80 fő) a google-ban keresnek (70,7%). Ezt követi a konkrét cím beírása szerinti keresés. A legkevésbé ismert a téma szerinti katalógusokban való keresés.

3. táblázat: A keresési módszerek ismerete

Módszer	Nem ismeri		Kicsit ismeri		Közepesen ismeri		Jól ismeri		Nagyon jól ismeri	
Konkrét cím	14	12,3%	11	9,7%	21	18,5%	38	33,6%	29	25,6%
Téma katalógus	12	10,6%	27	23,9%	39	34,5%	30	26,5%	5	0,44%
Kereső rendszer	2	1,7%	2	1,7%	5	0,44%	36	31,8%	68	60,1%

Az ismert katalógusok és címek között, amelyeket a tanulmányaikhoz köthetünk, a legtöbbször a következőket jelölték: sulinet, oszk, c3, kit, elte, fszek, literatura,

irodalmiakademia, mek.oszk, matarka, fszek, mokka, wikipedia. Kevesebb előfordulással szerepelt: logopedia, irodalom.lap, könyvtar.lap, neumann-haz, filmtortenet, tanito.lap, tanulás.lap, gyermek.lap, pedagogus.lap, om. Egy-egy hallgató jelezte használatát: zene.lap, egyszervolt, mindentudas, pedagogia.lap, lib.u-kaposvar, e-book.uw, vilagirodalom.lap, magyarirodalom.lap, pimmedia.

Kötelező olvasmányt, szakirodalmat, ajánlott irodalmat 47 fő (41,5%) keregett és olvasott el az interneten. Képernyőről olvasták Shakespeare, Arany János, Bronte stb. egy-egy művét, az Isteni színjáték, Mikszáth-novellák, Vajda-versek stb. elemzését, az ének-zenei, a vizuális neveléshez kapcsolódó óratervezeteket, vázlatokat, könyvkritikákat, a Magyar Nyelvőr, a Könyvtári Figyelő tanulmányait stb. Hagyományos könyvként olvasta a kötelező és az ajánlott olvasmányokat, valamint az ezekhez kapcsolódó szakirodalmat 60 fő (53%). Szórakozási, kikapcsolódási céllal csupán 39 hallgató (34,5%) olvasott, valamennyien a hagyományos könyveket részesítették előnyben.

6. KÖVETKEZTETÉSEK

A számítógép instrumentális használata a mindennapi kommunikációban (69,1%) és az információszerzésben (63,7%: magáncél 40%, tanulmányok 23%) magasnak mondható. A tanulási tevékenységben jóval alacsonyabb mértékben hasznosítják (naponta 10%, hetente 53,9%). A kereső rendszerek és módszerek használatában a hallgatók zöme szintén a gépre mint eszközre támaszkodik. Egy-két keresőt (első-sorban a google-t) használja 92%-uk. 59,2%-uk konkrét címet ír be, de a többségük csak 1-2 címet ismer. 30,9%-uk téma szerinti katalógusban keres, azonban ennek 85%-át az informatikus könyvtáros szakosok képezik, akik a tanulmányaik részeként ezt nap mint nap gyakorolják. Ennek tanulságait jó lenne kamatoztatni a jövőben az informatikai kurzusok leírásainak összeállításában és magában a képzésben is. A szakirodalom 75%-os keresési gyakorisága kiemelkedő, sokan tájékozódnak a könyvtárba látogatás előtt az interneten, hogy milyen tanulmányokat, könyveket kérjenek a könyvtárostól.

Az olvasási műveletek többsége információszerző, a leggyakoribb az adatok, a szakirodalmak keresése előadáshoz, dolgozathoz, amelyet az ismeretbővítés, -kiegészítés követ, s a legritkább a kulturális, művészeti tájékozódás. Hagyományos és internetes olvasónak legkevésbé a testnevelés, technika, természetismeret műveltségterületen tanító szakos résztvevőket tekinthetjük, de ez az adat nem mérvadó, mivel közülük csak 4 fő töltötte ki a kérdőívet.

A hálózaton szörfözők többsége a témával foglalkozó szakemberek szerint nem ellenőrzi a megtalált információk hitelességét, ettől nem térnek el a mi hallgatóink sem, a megtalált információk megbízhatóságát egyáltalán nem vagy csak ritkán ellenőrzik. Az idegennyelv-tanulásának, -tudásának fontosságára folyamatosan fel kell hívunk a figyelmet, mert a kutatásban résztvevők (8 fő kivételével) csak magyar nyelven tájékozódtak, pedig a megjelölt külföldi műveket, elemzésüket eredetiben is olvashatták volna.

A könyv alapú és az internetes olvasás összevetéséből egyértelműen az első került ki győztesen. A hallgatók 95%-a ezt részesíti előnyben a kötelező és ajánlott olvasmányok és a szórakozási célból olvasott könyvek esetében, valamint 77%-uk a kötelező szakirodalom olvasása során is. Interneten csak akkor olvasnak, ha nincs bent (meg) a könyvtárban, illetve oktatói ajánlásra teszik, s leginkább fiatal magyar írók műveit és a hozzá kapcsolódó szakirodalmat olvassák.

IRODALOM

- Benczik, V. 2006. *Jel, hang, írás*. Budapest: Trezor.
- Bódi Z. 2004. Az Internet hatása a szövegre és a nyelvstratégiára. In: Balázs G. (szerk.) 2004. *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője I-II*. Budapest: MTA Társadalomkutató Központ. 148-156.
- Fábián, Z. 2006. Digitális írástudás: a számítógép és az internet elterjedtségének társadalmi jellemzői Magyarországon (elektronikus verzió). www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a825.pdf
- F. Tóth K. 2002. Könyv, szöveg, dokumentum, e-könyv. *Médiakutató*. 2002 tél. www.mediakutato.hu/cikk/2002_04_tel/09_konyv_szoveg
- Gyenes, E. 2003. *Találkozások a kultúrával 5. Olvasási szokások*. Budapest: Magyar Művelődési Intézet – MTA Szociológiai Kutatóintézete. www.socio.mta.hu/konyvek/Talalkozasok_a_kulturaval_5.pdf
- Jóföldi H. 2003. *Kultúrák hatása a weben való információkeresési szokásokra*. Szakdolgozat. <http://mek.oszk.hu/01200/01288/01288.doc>
- Kárpáti A. é. n. *Sulinet – pedagógia világszerte – tananyag az önálló tanuláshoz*. Multimédia Pedagógia. Budapest: ELTE TTK. www.edutech.elte.hu/multiped/szst_02/szst_02.pdf
- Lenhardt I. 2006. *Az egyetemisták olvasási szokásai*. www.feek.pte.hu/feek/feek/index.php?ulink=1150
- M. Fülöp G. 1999. Az olvasás jövője. *Könyvtári Figyelő* 45. évf. 3. szám www.oszk.hu/kiadvany/kf/1999/3/rezume_m_h.html
- Sulyok T. 2002. Az oktatás és az információs társadalom. *Tudásmenedzsment* 3. évf. 1. szám. www.feek.pte.hu/tudasmenedzsment/index.php?ulink=623

EUROPODIANS – MAGYAR MINT IDEGENNYELV-TANULÁS MOBIL ESZKÖZÖKÖN II.: MOBILTECHNOLÓGIA

Kult Katalin

A EUROPODIANS PROJEKT

A Europodians tananyagok fejlesztésében tizenkét európai ország vesz részt Spanyol koordinálással. A résztvevő egyetemek közé a Pécsi Tudományegyetemet is beválasztották, a fejlesztés a Nyelvtudományi Tanszéken folyik. A projekt célja elektronikus, multimédiás tananyagok fejlesztése mobil eszközökre (mobil lejátszókra, PDA-kra stb.), az érintett nyelvek a kisebb körben használt és tanított európai nyelvek. A cél egy olyan tananyagcsomag megalkotása, melynek segítségével a tanulók játékosan ismerhetik meg az egyes országok nyelvét és kultúráját. A fejlesztés jelenleg is folyik, az első tananyagrészek várhatóan 2008-tól válnak elérhetővé az interneten. A tananyagok készítésében az alábbi országok vesznek részt: (1) Spanyolország, Universidad de Castilla-la Mancha, Ciudad Real (főpályázó, koordinátor), (2) Lettország, Vilniaus Universiteta, Vilnius, (3) Csehország, Univerzita Karlova v Praze, Prága, (4) Málta, Università ta' Malta, Msida, (5) Dánia, Univesitet i Aalborg, Aalborg, (6) Magyarország, Pécsi Tudományegyetem, Pécs, (7) Észtország, Tartu Ülikool, Tartu, (8) Lengyelország, Uniwersytet Gdanski, Gdansk, (9) Szlovákia, Universita Konstantina Filozofa v Nitre, Nyitra, (10) Lettország, Latvijas Universitate, Riga, (11) Törökország, Ankara Üniversitesi, Ankara. E tizenegy ország számára készülnek tananyagok, ezen kívül Írország is képviselteti magát, aki számára ugyan nem készül nyelvoktató anyag, de a fejlesztési feladatokat egy ír informatikai cég, a dublini Enovation Solutions vállalta magára. Magyar oldalról a fejlesztésben ketten veszünk részt. A magyar Europodians koordinátor és a magyar mint idegen nyelv tananyag felelőse Dóla Mónika, én magam pedig az elektronikus/multimédiás fejlesztésért felelek.

A kurzusokban a Europodians-országok bemutatják nyelvüket és kultúrájukat. A projekt a kevésbé használt és ismert európai nyelveket szeretné megismertetni Európában – és akár Európán kívül is. Mindemellett szeretnénk támogatni a mobil eszközök tudatos használatát, mivel manapság ezek a nagy funkcionalitású készülékek még mindig leginkább zenelejátszóként állnak használatban. A fejlesztés egyik fő célja kommunikációs színteret nyújtani a különböző országokból érkező nyelvtanulóknak és lehetőséget biztosítani az anyanyelvi beszélőkkel való folyamatos kap-

csolattartásra. Jelen tanulmány a fejlesztés mobiltechnológiai oldalát mutatja be, az oktatástechnológiai kihívásokról ld. (Dóla 2007).

A HÁTTÉR: MOBILTECHNOLÓGIA

Ahhoz, hogy mobiltechnológiás oktatásról beszéljünk, egészen messzire kell visszanyúlnunk az időben, harminc évvel ezelőltre, amikor a Sony 1977-ben bejelentette az első hordozható audiólejátszót, a Walkmant. Ez az eszköz méltán nevezhető korszakalkotónak: az ez után született hordozható kazettalejátszókat a köznyelv egyszerűen ugyanígy walkman-nek nevezte és nevezi a mai napig.

Már a kezdetektől készültek tananyagok Walkmanre, főként nyelvi oktatóanyagok. A tananyagkészítők főleg hallgatható szövegeket készítettek, melyeket visszavisszahallgatva gyakorolhatott a nyelvtanuló, hallgathatóvá váltak a nyelvkönyvek szituációs párbeszédei, a tankönyvi szövegeket anyanyelvi beszélők szájából hallhattuk.

A hordozható lejátszók idővel hatalmas fejlődésen mentek keresztül. A kazettát lassan felváltotta a CD-lemez és a CD-lejátszó, majd elterjedt az MP3 fájlformátum és egyes audio anyagok lassanként az internetről is letölthetővé váltak. Egyre nőtt az igény a miniatürizálásra, a felhasználók minél inkább hordozható készülékeket kívántak használatba venni. Ahogyan az eszközök egyre hordozhatóbbá, kisebbé és kompaktabbá váltak, úgy nőtt a tárhelykapacitásuk és a támogatott formátumok köre. Ma már egy mobil lejátszón nem csupán audio fájlokat játszhatunk le, hanem megjeleníthetünk fotókat, nézhetünk videót, olvashatunk szövegeket. A haddani hangkazetták tárhelykapacitása eltörpül a mai hordozható médialejátszóké mellett, melyeknek tárhelye már gigabájtokban mérhető. Az egyik céleszközünk, az Apple 80GB-os Ipodja akár több hónapnyi zene, több napnyi videó tárolására alkalmas. A mobil eszközök egyre egyszerűbben szinkronizálhatók a számítógéppel, a tárolt fájlok már nem csak hallgathatóak és használhatóak, hanem a felhasználó már maga is könnyen szerkesztheti, létrehozhatja őket, megoszthatja őket másokkal.

Mégis, hiába mindez a hatalmas fejlődés – a nyelvtanulók leggyakrabban még a mai napig is hanganyagok vissza-visszahallgatására használják a lejátszókat. A tananyaghoz tartozó hangfájlok hallgatása természetesen nagyon is hasznos lehet, mégis, a használt eszközök funkciói ennél jóval több megoldást tennének lehetővé.

A EUROPDIANS KIINDULÓ ÖTLETE

Ezek az új generációs mobil lejátszók manapság Európában is egyre szélesebb köröket hódítanak meg, főként a fiatalokat és a fiatal felnőtteket. Innen indult a Europodians tananyagcsomag ötlete: egyrészt a kis európai nyelvekre (kisebb körben használt és tanult nyelvek, LWUTL) még nem igazán készültek jól használható, multimédiás, webes tananyagok, holott a Europodians projekt főpályázója (UCLM, Spanyolország) irányításával az érintett országokban történt 2005-ös felmérés tanúsága szerint igény és szükség lenne hasonló tananyagokra. Másrészt ma már az em-

berek egyre többet (és többen) utaznak, ingáznak, például munkájuk vagy tanulmányaik miatt. Célszerű hát, hogy a tananyag minél hordozhatóbb, szerkeszthetőbb és minél inkább egyénre szabható legyen, s egyben célszerűen élvezetes, interaktív – a hangsúly pedig ezek közül leginkább a hordozhatóságon van. Ennek az ötletnek a megvalósítására legcélszerűbb eszköz a hordozható lejátszó. Mint az előbbieken említettem, ezek az eszközök ma már nagyon népszerűek, a bennük rejlő didaktikai lehetőségeket viszont még messze nem használtuk ki.

Az új technika (az infokommunikációs technológia, mobiltechnológia) megjelenése az oktatásban hatalmas hatással van az oktatási folyamatra. A kialakuló új modellnek ezentúl már nem a tanár a központi szereplője, nem ő a tananyag egyetlen forrása (ld. még: Fehér 1999). A infokommunikációs technológián alapuló tananyagokat tanulóközpontúság jellemzi. Míg a tanuló a hagyományos oktatási-tanulási folyamatban általában passzív, befogadó szerepet tölt be, itt már aktív szerepet kell vállalnia, tulajdonképpen a saját tanulási folyamatának (és akár tananyagának) megalkotójává kell válnia. A tanárnak a legfőbb feladata pedig motiválni és a motivációt fenntartani, segíteni a tanulást, és támogatni, ellenőrizni a tanulási folyamatot. „A tanár szerepe jelentősen módosul: a tudásközvetítés fontossága csökken, a segítése, a tanácsadásé növekszik.” (Komenczi 1998)

A „hagyományos” multimédiás nyelvoktató rendszerek használói általában leginkább a számítógéppel, magával a tananyaggal kommunikálnak. A Europodians használói más nyelvtanulókkal és más kultúrák anyanyelvi beszélőivel kommunikálnak, tehát a nyelv és kultúra abszolút „első kézből” érkezik a tanulóhoz. Természetesen a kommunikáció nem kizárólag nyelvtanuló és nyelvtanuló között zajlik, hanem tanuló és számítógép között is, de a rendszernek nagyon alapvető része az egymás közötti kontaktusa.

A Europodians tehát tanulókat hoz össze egymással a weben különböző országokból, akik mind különböző nyelvtanulási igényekkel és nyelvtudási szintekkel rendelkeznek. Ők lesznek az anyanyelvi beszélői az egyes nyelveknek, tehát például az a magyar tanuló, aki a Europodians-szel tanul észtül (vagy egyéb idegen nyelven) lesz az a magyar anyanyelvi beszélő, akit a magyart idegen nyelvként tanuló felhasználó elérhet. A tananyagot és a környezetet szórakoztatónak, barátinak tervezzük, ahol egymást segítve tanulnak az egyes európai nyelvek beszélői.

A TANANYAG

A Europodians tananyagcsomag céleszközei tehát a hordozható mp3- és egyéb médialejátszók (mp4-lejátszók stb.), PDA-k, okostelefonok, esetleg egyes mobiltelefonok (mivel egyre több mobiltelefon képes már igen jó minőségű videók, hanganyagok lejátszására, képek megjelenítésére és ezek tárolására), valamint természetesen minden olyan egyéb eszköz, mellyel a felhasználó kényelmesen tudja használni az oktatóanyagot (például laptopok). Ezek az eszközök a személyi számítógépekhez hasonló lehetőségeket kínálnak „kicsiben”, és amellet, hogy egyre nép-

szerűbbek Európában, nagyon is várható, hogy népszerűségük még egyre inkább nőni fog és hogy a közeljövőben rendkívül elterjedté válnak.

A tananyagok tehát speciálisan mobil eszközökre készülnek, kis képernyőn való megjelenésre, hordozhatóságra, szerkeszthetőek és interaktívak lesznek. A rendszer alapját Moodle platform biztosítja. A most már talán tradicionálisnak nevezhető tanulási formát (kazettán nyelvi szövegek hallgatása) új módszerekkel kívánjuk kiegészíteni. A Europodians tananyag célja kombinálni az e-learninget, az önálló tanulást és az együttműködésen alapuló kooperatív-kollaboratív tanulási technikákat. Az új tananyag fejlesztésekor érdemes szem előtt tartani a már létező multimédiás webes tananyagok tapasztalatait, de speciálisan mobil lejátsszókra fejlesztve.

A Europodians rendszer gyökere tehát egy Moodle alapú weboldal. A nyelvtanulók innen töltik majd le a leckéket mobil lejátsszójukra vagy személyi számítógépükre, de fel is tölthetnek ide saját feladatokat. Részt vehetnek élő beszélgetésekben, kvízeket tölthetnek ki, vetélkedhetnek más nyelvtanulókkal, és ami a legfontosabb: nem csak egymással kommunikálhatnak, hanem az adott nyelv anyanyelvi beszélőivel is, tehát a mai trendeknek megfelelően a Europodians-t nevezhetjük egy Web 2.0-ás elveket szem előtt tartó interaktív webes közösségnek.

A tananyag integrációja kíván lenni a klasszikus, önálló tanulásra alkalmas tananyagoknak és a számítógépes oktatás megoldásainak. Egy olyan webes tananyagról beszélünk, amely hatalmas teret nyújt az online interakcióra. Az egyéni tanuló hamar észreveszi, hogy bár egyedül, önállóan fogott hozzá a nyelvtanuláshoz – és éppen a körülményei miatt választotta ezt a nyelvtanulási formát (mert például „ingázik”, vagy időbeosztása nem teszi lehetővé, hogy mindig egy meghatározott időben járjon órára) – mégis egy nagy csoportnak a tagja, sok ország sok emberével tud kapcsolatot tartani és együttműködni. A résztvevőnek így egyre több motivációja lesz a leckék folytatására és ez a motiváció könnyedén fenn is tartható. A Europodians kooperatív tanulási projekt, melyben különböző országok nyelvtanulói egymással együttműködve hozzák létre és használják a nyelvoktató anyagokat.

A tananyag alapja a Europodians weboldal és az azon elérhető kurzusgyűjtemény (Europodians 1., Europodians 2.), melyet kiegészít egy tanulói kézikönyv és egy multimédiás szótár. A tanuló minden fejezetben talál olvasás- és írásfejlesztő letölthető anyagokat, hallgatható szövegeket, kiejtést fejlesztő anyagot, szógyűjteményt és nyelvtant, valamint a teljes tananyaghoz tartozik egy képes szótár és egy ábragyűjtemény a nyelvtani szabályok elsajátításához. A tanuló saját tananyagelemeket is létrehozhat ezek alapján.

A Europodians 1. az alapvető nyelvi struktúrák és grammatikai szabályok elsajátítására koncentrál, a központi szerep itt az interkulturális kommunikációé. Az első tananyagcsomag célja az adott ország megismertetése, betekintés az ott élők mindennapjaiba, az ország történelmébe, kultúrájába, szokásrendszerébe, és természetesen emellett a nyelv alapjaiba is. A Europodians 2. már komplexebb nyelvi és nyelvtani szerkezetekre fókuszál, de itt is különös tekintettel a kommunikációra.

A tananyag célcsoportját elsősorban olyan önálló tanulók alkotják, akik egy könyved, játékos, interaktív tananyaggal szeretnék kis európai nyelvet vagy nyelve-

ket tanulni. A képviselt országok nyelve és kultúrája viszonylag kevésbé ismert még egymás előtt is, a gyakran kis távolságok ellenére is. A tananyagot használók bepilanthatnak az egyes országok mindennapjaiba, szokásaiba, alapszinten megismerkedhetnek a nyelvvel, sőt akár egyszerre vagy egymást követően több országgal és nyelvvel is. Technikai szempontból pedig azok lesznek a célcsoportunk, akik hajlandóak mobil eszközeiket másra is használni mint zenehallgatásra – jelen esetben nyelvtanulásra.

TECHNIKAI HÁTTÉR

Hogyan képzeljük el a rendszer használatát? A Europodians használatához nincs szükség tehát másra mint egy mobil médialejátszóra valamint számítógépre és internet hozzáférésre. A Europodians weboldalon megtaláljuk a tananyagfájlokat, ezeket (pl. iTunes használatával) letölthetjük a számítógépünkre vagy akár közvetlenül a mobil lejátszókra. Tananyagként találkozhatunk podcastokkal és videocastokkal, képekkel, videofájlokkal, audioanyagokkal, interaktív szövegekkel, flashkártyákkal. Bár a tananyagok mobil eszközökre készülnek, természetesen személyi számítógépen sincs akadálya a megjelenítésüknek és bármely elem lejátszásának. A rendszer gyökere a Europodians weboldal, mely egyrészt kommunikációs színtérként funkcionál, másrészt innen érhetők el a tananyagok. Ha elképzeljük egy tipikus web alapú e-learning rendszer kliens-szerver architektúráját, itt a tananyag egy központi szerverről érhető el, a tanulók ezzel a szerverrel kommunikálnak, és rajta keresztül az esetlegesen részt vevő tanárral, tutorral. Az eredmények értékelése a szerveren folyik, a diák kapcsolódik a tananyaghoz, de általában – célszerűen – nem tölti le azt a saját gépére.

A Europodians moduláris felépítésű, moduljai kicsik és sokféleképpen, rugalmasan kombinálhatók egymással. A tanuló a szerveren éri el a tananyagot, kiválasztja a számára megfelelő elemeket (vagy igénybe veszi a tanmenetszervezőt) és a mobil lejátszójára töltve internetkapcsolat nélkül is használni tudja őket. Internet hozzáféréssel rendelkező mobil eszközök esetén természetesen közvetlenül is futtatható a tananyagelem, de jelenleg még ez nem általános ezeknél az eszközöknél. A tanuló a szerveren keresztül kommunikál a többi tanulóval.

A Europodians tananyagok fejlesztésekor elsősorban a nagy tárhelykapacitású, jó kép- és videómegjelenítésre (és nyilvánvalóan zenelejátszásra) képes mobil eszközöket tartjuk szem előtt, melyek jól szinkronizálhatók számítógéppel. Fontos, hogy az eszköz zene, videó és kép mellett képes legyen szöveges tartalom megjelenítésére is. Az eddig szóba került eszközök elsősorban hordozható médialejátszók, az Apple, a Creative, a Microsoft, a Sony valamint a Samsung termékei, továbbá mobiltelefonok, smartphone-ok, PDA-k stb.

ZÁRÓ GONDOLATOK

A Europodians tananyagok a mobiltechnológia adta lehetőségeket a lehető legnagyobb mértékben kívánják kihasználni és nyelvoktatási célra fordítani. Magyar oldalról több szempontból is nagy kihívásnak érezzük a tananyag színvonalas megvalósítását. Egyrészt Magyarországon az e-learning még mindig kérdéses terület. Sok részről támogatott a különféle számítógépes anyagok megalkotása és oktatásban való megjelenése, de általában rengeteg akadály gördül az e-learning rendszerek bevezetése elé. Másrészt szeretnénk a rendelkezésünkre álló eszköztár segítségével a magyarságról kialakult sztereotip kép helyett (betyár, gulyás, pálinka, menyecske, gémeskút) egy másikat, realisabbat kínálni, bemutatni a gasztronómiánkat, borászatunkat, kastélyainkat, fürdőinket, zeneművészetünket.

Szépe György idézi (Szépe 2001) a Nemzeti Informatikai Stratégia (Alföldi 1996) 16. számú célkitűzéseit:

„Az információs társadalomban a világ kulturális értékeinek egyre növekvő hányada áll elektronikus formában is rendelkezésre. Fontos nemzeti érdek, hogy ebben a magyar kultúra értékei is megfelelő mértékben és formában legyenek reprezentálva. [NIS 1996: 74]”

„A magyar nyelvű multimédia információk készítését, terjesztését támogatni kell. A modern és klasszikus magyar kultúra alkotásainak multimédia bemutatása megoldandó feladat. [NIS 1996: 49]” (Szépe 2001: 91) A 11 évvel ezelőtti állítások még mindig igazak, talán állíthatjuk, hogy a magyar kultúra megfelelő képviselője a világhálón még mindig nem megoldott. Ehhez szeretnénk hozzájárulni a Europodians tananyagfejlesztésben való részvétellel.

IRODALOM

- Alföldi Z. et al. 1996. Nemzeti Informatikai Stratégia. Tervezet. *Jel-Kép* 1996/3. 5-80.
- Dóla M. 2007. *Europodians* – Magyar mint idegennyelv-tanulás mobil eszközökön I. Oktatástechnológia (jelen kötetben)
- Europodians Project Handbook
- Fehér P. 1999. Milyen legyen egy Internet-pedagógus? *Új Pedagógiai Szemle* 1999/04. <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/infoktat/intpedag/intpedag.htm>
- Komenczi B. 1998. *Nyitott tanulási környezet és forrásközpontú tanulás az informatizálódó társadalomban*. In: SULINET – Ablak a világra. Budapest: Okker. Idézi: (Fehér 1999)
- Szépe Gy. 2001. Az internet-korszak nyelvészete. In: Szépe Gy. 2001. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Pécs: Iskolakultúra. 85-99.

A LÁNCLEVELEK STRATÉGIÁI

Schirm Anita

1. BEVEZETÉS

Az internetes levelezés általánossá válásával nagymértékben megnőtt az e-mailben terjedő lánclevelek száma. A lánclevél olyan üzenet, amelyben a címzettet megkérlik, hogy továbbítsa a levelet néhány ismerősének. Az e-mailben terjedő lánclevelek elindítóinak célja az adatgyűjtés és a levelező rendszerek túlterhelése és ezt a célt el is éri annak ellenére, hogy a levélben közölteknek nagyon csekély a valóságtartalma. A lánclevelek életképességének az oka, hogy ezek a szövegek egy jól megszerkesztett meggyőzőési sémát követnek.

Dolgozatomban a diskurzuselemzés elméleti keretét felhasználva azt mutatom be, hogy milyen nyelvhasználati stratégiák játszanak szerepet a lánclevelek olvasóinak a megtévesztésében s ezek milyen nyelvi formákhoz kötődnek. A lánclevelek meggyőzőési stratégiáinak és nyelvi jegyeinek a feltérképezéséhez korpuszelemzést végeztem, 80 db e-mailben kapott, illetve az internetről gyűjtött magyar nyelvű lánclevelet vizsgáltam meg, ezek elérhetőségeit a dolgozat végén közlöm.

2. A LÁNCLEVÉL – EGY RÉGI MŰFAJ ÚJJÁÉLEDÉSE

A lánclevél nem új keletű műfaj, hiszen lánclevelek már az internet kora előtt is léteztek. Egy középkori eredetű kommunikációs műfaj újraéledése figyelhető meg e levelek által. A XIII. századbeli Páduai Szent Antal csodatévő szentként élt a katolikusok köztudatában, a nevéhez fűződő imának pedig gyógyító erőt tulajdonítottak (Hoppál 1984). Ez a szóbeli műfaj, az ima később írásbeli formát öltött, ez volt a Szent Antal-lánc, vagy más néven Szerencse-lánc, amely segítségével imákat, később kéréseket küldtek tovább, kezdetben kéziratban, majd gépelve, később fénymásolva, újabban pedig az internet segítségével. A kezdeti vallásos tartalom átalakult, de a könyörgés és a vágyakozás a mai internetes lánclevelekben is tetten érhető, azzal a különbséggel, hogy amíg a régi hiedelemrendszer valló levelek küldői maguk is hittek a levél hatásában, addig a modern lánclevelek kitalálói már teljesen más motiválják. A lánclevelek elindítóinak a célja az adatok, főleg az e-mail címek gyűjtése, a levelező rendszerek felesleges terhelése, kéréstlen levélforgalom generálása illetve álhírek terjesztése.

3. A LÁNCLEVÉL MINT SZÖVEGTÍPUS

Az internetes lánclevelek az írott kommunikáció sajátos csoportját képviselik. Ha a kódmodell segítségével jellemezzük e leveleket, akkor adóként a lánclevél kitalálója és elindítója jelenik meg, míg vevőként a levél címzettje. Ha a lánclevél eléri a kívánt hatást, vagyis a levél címzettje továbbküldi azt, akkor a továbbküldő ebben a folyamatban csak közvetítő szerepet játszik, hiszen semmilyen köze nincs a levél megírásához. Mivel a levél továbbküldője a levelet eredeti formájában továbbítja és nem változtat a szövegtesten, így az egyes láncleveleknek rögzített formájuk van, vagyis nem léteznek szövegvariánsok. A továbbítás folyamatából kiiktatódik a – hagyományos papír alapú lánclevélnél még meglévő – diktálás és másolás folyamata, a számítógépes levelezőprogram mint közvetítő közeg pedig azt eredményezi, hogy nem kell szövegromlással számolni. A tartalmi típusoknak megfelelően azonban bizonyos szövegsémák vannak, amik tetszőleges információkkal tölthetők meg.

Az általam gyűjtött lánclevélkorpusz vizsgálata során a láncleveleknek a következő tartalmi típusaival találkoztam. Vannak a veszélyre figyelmeztető levelek, léteznek továbbá pénzszerzéssel, ingyen megszerezhető javakkal kecsegtető levelek, illetve vannak még segítségkérő, érzelmekre ható levelek. Ezeken kívül bölcsességeket, életvezetési tanácsokat és vallási tartalmakat közvetítő levelek is keringenek a világhálón, továbbá léteznek képeket, vicces történeteket tartalmazó levelek, tesztek, és a műfaj önmaga paródiáját is kitermelte már.

4. A LÁNCLEVELEK HATÁSOSSÁGÁNAK AZ OKA

A láncleveleket többnyire egy személyes ismerősünk küldi számunkra, de ez nem jelenti azt, hogy a levél tartalmához neki bármi köze lenne, ő ugyanis csupán közvetítője az információnak. A bizalom és a személyes ismeretség következtében azonban könnyebben elhiszük és tovább küldjük e leveleket. Észre sem vesszük, hogy sokszor logikai következetlenségek, meseszerű elemek, egyértelmű tükörfordításra utaló jegyek árulkodnak a levél álhír voltáról. De mi késztet bennünket arra, hogy elhiggyük ezeket a történeteket? Miben rejlik a lánclevelek hatásossága, mitől olyan életképes ez a műfaj? A válasz egyszerű: mert annyira könnyű továbbküldeni (Marinov – Pál 2006). Emellett a lánclevél az ember érzelmére és nem az értelmére próbál hatni. Ehhez a pszichológia, a folklór és a pragmatika eszköztárát is igénybe veszi.

A pszichológia eszközeit azáltal használják fel e levelek, hogy az emberek alapvető szükségleteinek a kielégítésére tesznek ígéretet: pénzt, ingyen javakat, szeretmet, barátságot, egészséget, sikert, szerencsét ígérnek, cserébe egy apró dolgot kérnek csupán, a levél továbbítását. A kollektív vágyak mellett a kollektív félelmek is megjelennek a levelekben.

A babona és a hiedelemrendszer a folklórhoz is köthető. S habár a klasszikus meghatározások többsége a folklórt a szájhagyományhoz, a rögtönzéshez és a szövegek változataihoz köti, mégis találhatók jellegzetes folklór jegyek ebben a mo-

dern kommunikációs műfajban is: a lánclevél szerzője ismeretlen, a levélnek meghatározott felépítése van és ismételt fordulatok jelennek meg benne (Hoppál 1984: 769). Terjedése is a folklór szövegekéhez hasonló, az egyetlen eltérés, hogy nem szóban, hanem írásban, interneten küldött levélben terjed. A továbbküldését valamiféle hit segíti, amelyet a lánclevelekbe tudatosan beleszerkesztett meseszerűség és mitikusság is táplál. A lánclevelek többségében bizonyító erejű történetek olvashatók, amelyek a levél hatását illusztrálják, hogy mi történt azokkal, akik továbbküldték a levelet, s azokkal, akik nem. Ezekben a kis történetekben a mesékből jól ismert motívumok találhatók: a mágikus hármasszám: három bizonyító erejű történetet szoktak felsorolni, a 'Jött helyébe jót várj!' elv, valamint az ellentétpárokból való szövegépítkezés. Hoppál Mihály még 1984-ben hívta fel a figyelmet erre az építkezési módra a hagyományos, papír alapú láncleveleknél, de a napjainkban keringő szövegek is leírhatók ezzel a sémával.

A lánclevelek által terjedő legendák a mesebeli elemeken túl a hétköznapi valósághoz is próbálnak kötődni. A valóság érzetét úgy akarják fenntartani, hogy hitelesnek látszó forrásokra hivatkoznak. Létező cégek és személyek szájába soha be nem jelentett közleményeket és ígéreteket adnak. A levél igazságtartalmát a benne szereplő tulajdonneveken túl még számadatokkal, százalékokkal, életkor és titulus valamint honlapcímek megadásával is erősíteni kívánják. Azonban bármennyire is konkrétan próbálnak tenni ezek a történetek, mindből hiányzik a pontos dátum megjelölése. Így ezek a történetek időn kívül helyeződnek s ezáltal bármikor kaphatunk és küldhetünk például a *Holnap van a Csók nemzetközi napja* témájú leveleket és ennek köszönhető az is, hogy a beteg gyermekek gyógyulására gyűjtő e-mailek is évtizedek óta keringeni tudnak a világhálón. Az emberek hiszékenysége is elősegíti e szövegek terjedését. Sokszor nem vesszük észre, hogy a kapott lánclevél egyáltalán nem koherens, mert egymásnak ellentmondó állításokat és következtetlenségeket tartalmaz.

5. A LÁNCLEVELEK JELLEMZŐ NYELVI JEGYEI

Gyanakodnunk kell, hogy nincs valós alapja a levélnek akkor, ha a következő kulcsszavak fordulnak elő benne tömegesen: *ingyen, vírus, beteg, körlevél*. Elmaradhatatlan része a láncleveleknek a *küldd tovább, továbbítsd* fordulat is. Az is egyértelmű bizonyíték, ha a levéltörzsben több tíz, vagy több száz e-mail cím, azaz a korábbi címzettek listája található. Sajátos meggyőzősi taktika a lánclevelek egy csoportjánál az a fordulat, hogy saját körlevél voltukat tagadják. Példaként idézek néhány levélkezdet: *Helló, ez nem egy bugyuta körlevél, hanem egy szíveség*. Vagy egy másik példával élve: *Légy szíves, olvasd el ezt az üzenetet, s ne töröld, ez nem egy hülye körlevél*. Ezek a mondatok a freudi elszólás klasszikus példáinak tekinthetők, éppen azt mondják ki, amiről hallgatni akarnak (Hoppál 1984: 771).

Ha a levél vizuális megjelenését nézzük, a következők láthatók: a kis- és nagybetűs írásmód váltogatása, az írásjelek, különösen a felkiáltójelek halmozása, valamint tömeges központosági és helyesírási hibák. Mivel a levél továbbítója nem változtat

az eredeti szövegtesten, így a benne lévő hibák is javítatlanul keringenek tovább. A lánclevél tükörfordítás voltát pedig mondatszerkesztési hibák és szóismétlések, félrefordítások jelzik.

A láncleveleknek megadhatók a tipikus szerkezeti egységei is. Minden szerkezeti egységhez társul egy kommunikatív mozzanat is, ami nem más, mint egy adott kommunikatív szándék elérése bizonyos nyelvi elemek által (Vergaro 2002). A lánclevelekben néhány mozzanat szükséges, mások csak opcionálisak és a mozzanatok keveredhetnek is egymással (Barron 2006). Ezek a mozzanatok néhány szótól a mondaton át akár a teljes bekezdésig is terjedhetnek, vagyis nem mennyiségi, hanem minőségi ismérvei vannak.

A lánclevél tárgy sorában kommunikatív lépésként a figyelem felkeltése jelenik meg. Ennek célja, hogy a címzett megnyissa a levelet, s ne törölje azonnal olvasatlanul. Ezt a célt figyelemfelkeltő és téma megjelölő címek alkalmazásával érik el. Nem érvényesül azonban ez a kommunikatív mozzanat, ha az e-mail tárgy sora üresen marad, vagy ha abból a rengeteg FWD (= forward ‘továbbít’) szó hatására kiderül, hogy egy sokszorosan továbbított üzenettel van dolgunk. A szövegtest első kommunikatív lépése a címzett üdvözlése és a figyelem újbóli felkeltése. Gyakori taktika, hogy ebben a lépésben saját lánclevél voltukat tagadják ezek az üzenetek. Ezután következik az információk bővebb kifejtése a hiteles források felvonultatásával. A következő szerkezeti elem egy parancs: meghatározott számban meghatározott időn belül tovább kell küldeni a levelet. Ezt a parancsot egy kényszerítő taktika erősíti, amikor felsorolják a bizonyító erejű történeteket, majd a hatásosság kedvéért még egyszer megismétlődik a parancs taktika.

6. A LÁNCLEVELEK A PRAGMATIKA SZEMSZÖGÉBŐL

A lánclevelek a kommunikáció legfontosabb alapelveit sem tartják be. E levelek kitalálói a racionális és együttműködő kommunikációra vonatkozó összes szabályt megszegik, többek közt a Grice-féle együttműködési alapelvet és annak maximáit (Grice 1975). Legsúlyosabban a minőség maximája sérül (‘Ne mondj olyat, amiről úgy hiszed, hogy hamis!’), illetve ‘Ne mondj olyat, amire nézve nincs megfelelő bizonyítékod!’), de a mennyiség, a mód és a relevancia sem teljesül maradéktalanul. A hamis információk igazként való tálalása a veszélyre figyelmeztető leveleknél, a pénzszerzésről szóló üzeneteknél és a segítségkérő, érzelmekre ható leveleknél érhető leginkább tetten. A szerencse-levelek, barátság levelek esetén a levéltörzs nagyobb része általános igazságokat, bölcsességeket tartalmaz, ám a levél végén megjelenő hamis ígéret illetve fenyegetés (*Küldd tovább és szerencséd lesz!*; illetve *Ha nem küldöd tovább, szerencsétlen leszel*) nem felel meg az együttműködő kommunikáció elvének. A mennyiség elvét is megszegik ezek a levelek, hiszen csak úgy tudják fenntartani az igazság látszatát, hogy nem kellő mértékben informatívak. Viszont a lánclevelek címzettjei legtöbbször nem jönnek rá, hogy valótlan híreket továbbítanak, ők ugyanis feltételezik, hogy a levél írója nyelviileg együttműködően cselekszik.

A pragmatika másik klasszikus elve a Leech által megfogalmazott udvariassági elv, amely azt írja le, hogy a kommunikáló feleknek a köztük lévő udvarias kapcsolat fenntartása érdekében hogyan kell kommunikálniuk. Leech alapelve a ‘Légy udvarias!’ elv, amelyhez olyan maximák kapcsolódnak, mint a tapintat, a nagylelkűség, a jóváhagyás, a szerénység, az egyetértés, a rokonszenv és az érdekesség maximája (Németh T. 2006). A lánclevelek elindítói azonban nem tartják be a leech-i elveket, ezt egy maxima sérülése kapcsán mutatom meg. A tapintat maximája a kommunikációs partner költségének a minimalizálását, illetve hasznának a maximalizálását kívánja meg, míg a nagylelkűség maximája épp ennek az ellentétét, vagyis a kommunikátor hasznának a minimalizálását és költségének a maximalizálását írja elő. A levelek látszólag a nagylelkűség és az udvariasság képzetét keltik, de ez csak egy manipulációs stratégia. A levelek írói ugyanis tudatosan szegik meg ezeket az elveket, ám a szövegben közölt hamis információk épp ennek az elfedését szolgálják. Ezt az elfedést próbálja erősíteni még az érdekesség elvének az alkalmazása. A minél hihetlenebb történetek ugyanis megfelelnek a ‘Mondjunk olyat, ami váratlan, ezért érdekes!’ elvnek, viszont máris más színben tűnik fel a levél, amint kiderül, hogy az érdekesnek látszó információ teljes mértékben hamis.

Az udvariasság elvével a pragmatikában Leech elmélete előtt Lakoff is foglalkozott (Németh T. 2006), ő a ‘Légy udvarias!’ elvet a következő maximákkal egészítette ki: ‘Ne írj elő!’, ‘Kínálj fel választási lehetőséget!’, illetve ‘Tégy úgy, hogy a hallgató jól érezze magát!’ A ‘Ne írj elő!’ elv láthatóan nem teljesül a lánclevelek-nél, hiszen a levelek végén megjelenő *Küldd tovább* szerkezetek egyértelműen előírásokat tartalmaznak. S azáltal válnak manipulációs eszközökké, hogy úgy állítják be magukat, mintha a levélolvasók érdekeit szolgálnák. A választási lehetőségek felkínálása is csak látszat, ráadásul ez egy arcfenyegető aktussal kapcsolódik össze, a negatív esetek felsorolásával. A ‘Tégy úgy, hogy a hallgató jól érezze magát!’ elv pedig csupán látszólag teljesül, a pozitív példák idézésével.

7. ÖSSZEZÉS

A lánclevél napjaink internetes kommunikációjának egyik jellegzetes szövegtípusa. Kitalálóinak a célja a levél tovább küldetése és ezt a célt meggyőzési és manipulációs stratégiákkal el is érik, úgy, hogy közben kihasználják és megsértik az együttműködő kommunikációra vonatkozó összes pragmatikai maximát. Teszik ezt adott kommunikációs mozzanatok alkalmazásával, különféle nyelvileg udvarias formák (például: *Légy szíves; Kérlek; légszi*) használatával, valamint azzal, hogy a nagylelkűség, a tapintat és a segítségnyújtás álarcá mögé bújnak.

IRODALOM

- Barron, A. 2006. Understanding spam: A macro-textual analysis. *Journal of Pragmatics* 38. 880–904.
- Grice, H. P. 1975. Logic and Conversation. In: Cole P. (ed.) *Syntax and Semantics* vol 3. New York: Academic Press. 41–58.
- Hoppál M. 1984. Szent Antal-lánc avagy a szerencse lánclevele. *Világosság* XXV/12. 769–776.
- Marinov I. – Pál A. 2006. Küldd tovább, ez nem kamu! In: Marinov I. – Dezső A. – Pál A. *Legendavadászat: szóbeszéd, tévhitek, átverések nyomában*. Budapest: HVG. 220–226.
- Németh T. E. 2004. Racionalitási és interperszonális elvek a kommunikációban. In: Ivaskó L. (szerk.) *A kommunikáció útjai*. Budapest: Gondolat Kiadó. 131–155.
- Vergaro, C. 2002. „Dear Sirs, what would you do if you were in our position?” Discourse strategies in Italian and English money chasing letters. *Journal of Pragmatics* 34. 1211–1233.

FORRÁSOK

- http://www.hmg.sulinet.hu/vk-szaktanarok/takacs_henrik/lanclevelek/
<http://index.hu/tech/hoax>
<http://www.urbanlegends.hu/category/hoax>

II. INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ ÉS EU-NYELVHASZNÁLAT

INTERKULTURALIZÁCIÓ TÖBBNYELVŰ TANULÓCSOPORTOKBAN

Sárvári Judit

1. BEVEZETÉS

A jelen tanulmány tárgyát képező angol tannyelvű oktatási forma szükségéből született: a hosszabb vagy rövidebb ideig munkavállalási céllal Magyarországon tartózkodók hozták gyerekeiket is, és keresték a lehetőséget, hogy folytathassák tanulmányaikat. Sokan nem találtak olyan iskolát, amely anyanyelvükön folyó oktatást folytatott. Jó lehetőség volt számukra az angol tannyelvű oktatás, hiszen ezt a nyelvet gyerekeik többségében tanulták már hazájukban. A csak angol tannyelvű iskolák a magyar szülők számára is vonzóak voltak, mert gyerekeik angol nyelvtudásának intenzívebb fejlődését tették lehetővé.

Ezt a tendenciát erősítette az a tény, hogy ekkorra már az angol nyelv nemzetközi nyelvvé vált (Kachru, 1985), amely elnevezés gyűjtőfogalom a különböző országokban sokféle funkciót betöltő angol nyelvvariációk összefoglaló megnevezésére. Ez a jelenség a globalizáció és a világméretű integráció mellékterméke. Egyének és csoportok érkeznek különböző országokba, nem feltétlenül azzal a szándékkal, hogy ott letelepedjenek, de amíg ott tartózkodnak, alkalmazkodniuk kell az új környezethez. Sokan eltérő kulturális környezetből érkezve hosszabb vagy rövidebb ideig külföldön tartózkodnak, ahol tanulnak vagy dolgoznak. Olyan soknemzetiségű közösséget alkotnak – May (1994) meghatározása szerint kulturális pluralizmus közösségét – amely egy olyan közös nyelvet beszél, amely nem azonos sem saját anyanyelvükkel, sem az adott ország hivatalos nyelvével. Bizonyos mértékben alkalmazkodnak az adott ország kultúrájához, de ennél sokkal fontosabb számukra, hogy beilleszkedjenek elsődleges környezetükbe, a soknemzetiségű közösségbe.

A jelen tanulmány három fő kérdéscsoportot válaszol fel:

Az első ahhoz a környezethez való alkalmazkodás kérdése, amelyben a tanulók élnek és dolgoznak. Ez a környezet az iskola soknemzetiségű többnyelvű közege, és benne a kisebb egység, az osztály. Ez a környezet azonban a tágabb magyar környezetbe ágyazottan funkcionál. Egy ilyen kontextusban háromféle kultúra van jelen: A tanulók saját kultúrája, a tágabb környezet kultúrája a hazai tanulók, tanárok és magának az intézménynek a közvetítésével, valamint az a kultúra, amit az oktatás nyelve közvetít.

A második témakör a kontextusban jelen lévő nyelvek szerepe: az angol, ami az oktatás és a többnyelvű közeg közös nyelve, amely eltér az ország nyelvétől, a magyar, ami a tágabb környezet nyelve, és a tanulók saját különböző anyanyelve.

A harmadik pedig a tanulók tanulmányi előmenetele, melyet angol nyelven folytatnak, angol nyelvi fejlődésük, előmenetelük a különböző tantárgyakban, melyek eltérő nyelvi készségeket és szintet és eltérő kognitív részvételt feltételeznek.

2. A KUTATÁS CÉLJA

A kutatás célja azoknak a területeknek a vizsgálata, amelyek kevés kutatási eredménnyel rendelkeznek, és amelyek feltárása segít megérteni a fent leírt új jelenség természetét, az olyan oktatási kontextust, amelyikben az iskola az interkulturalizáció szigete, ahol a közös nyelv az angol, mint lingua franca, a tanulmányok és társas érintkezés nyelve.

A kutatás két konkrét célkitűzése: 1. az interkulturális fejlődés (interkulturalizáció, csoporton belüli és csoportok közötti viszonyok és folyamatok) vizsgálata; 2. a nyelvtanulás/nyelvelsajátítás szerepének vizsgálata az interkulturalizáció folyamatában és a tanulmányokban elért eredményekben.

3. A TANULMÁNY KUTATÁS-MÓDSZERTANI JELLEMZŐI

A tanulmány a nem angol nyelvű környezetbe ágyazott angol tanítási nyelvű oktatási kontextusban a többnyelvű és soknemzetiségű tanulócsoportokban történő interkulturális kommunikáció szociolingvisztikai aspektusaival foglalkozik. A helyzet elemzése interdiszciplináris megközelítést igényel alkalmazott nyelvészeti, szocio- és pszicholingvisztikai eszközök felhasználásával. A módszer a szemiotikus/interpretatív kvalitatív és kvantitatív kutatási eszközök kombinációja. A tanulmány egy kis létszámú résztvevőkkel végzett longitudinális kutatás leírása.

4. A KUTATÁS KÖRNYEZETE ÉS RÉSZTVEVŐI

A kutatás a 2000/2001-es tanév elejétől a 2001/2002-es tanév első félévének végéig tartott, de tartalmaz adatokat a második félév zárásáig. Színhelye egy budapesti 1992-ben alapított angol tanítási nyelvű gimnázium. A kutatás időpontjában az iskola tanulóinak nemzetiségi összetétele a következő volt: 69 magyar és 81 külföldi tanuló (1 albán, 5 amerikai, 1 bosnyák, 1 brit, 1 bolgár, 4 kanadai, 29 kínai, 1 olasz, 1 indiai, 1 kazah, 11 orosz, 12 szerb, 3 török, 3 ukrán, 7 vietnámi); a teljes tanulói létszám 150 fő 16 nemzetiséget képviselve.

A kutatásban a soknemzetiségű teljes első osztály, 21 tanuló vett részt (11 magyar, 2 orosz, 1 török, 1 bolgár, 4 kínai, 1 szerb, 1 magyar-japán kettős állampolgár).

5. A KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS HIPOTÉZISEK

Kérdések	Hipotézisek
Az angol, mint munkanyelv tudásszintje befolyásolja-e a csoportkohéziót (interkulturalizáció) ?	Az angol, mint munkanyelv magas tudásszintje elősegíti a csoportkohézió növekedését, de a tudásszint maga nem meghatározó tényező a csoportformálódás folyamatában.
A magyar, mint idegen nyelv tudásszintje befolyásolja-e a csoportkohéziót (interkulturalizáció)?	A magyar, mint idegen nyelv magas tudásszintje befolyásolja a csoportkohézió növekedését, ugyanakkor a tudásszint maga nem meghatározó, de segítő tényező a csoportformálódás folyamatában.
Van-e közvetlen okozati összefüggés az interkulturalizáció és a tanulmányi eredmények között?	Közvetlen okozati összefüggés az interkulturalizáció és a tanulmányi eredmények között nem mutatható ki az iskolai értékelésben mutatkozó sok szubjektív elem miatt.
A csoportkohézió (interkulturalizáció) foka befolyásolja-e a tanulmányi eredményeket?	Egy összeforrott csoport hatékony és segítő az együttműködésben, így közvetve befolyásolja a csoporttagok tanulmányi eredményét.

6. A KUTATÁSBAN ELEMZETT VÁLTOZÓK

Nyelvtudás-szint és interkulturalizáció			
Független változó	Reprezentáció	Függő változó	Reprezentáció
Angol, mint munkanyelv tudásszintje	Nyelvtan, szókincs, nyelvhasználat	Interkulturalizáció minteredmény	Csoportkohézió
Magyar, mint idegen nyelv tudásszintje	Félévi, év végi jegyek	Interkulturalizáció mint eredmény	Csoportkohézió

Interkulturalizáció mint folyamat és interkulturalizáció mint a folyamat eredménye			
Független változó	Reprezentáció	Függő változó	Reprezentáció
Interkulturalizáció mint folyamat	Attitűd	Interkulturalizáció mint eredmény	Csoportkohézió

Interkulturalizáció mint folyamat és a tanulmányi eredmények			
Független változó	Reprezentáció	Függő változó	Reprezentáció
Interkulturalizáció mint eredmény	Csoportkohézió	Tanulmányi eredmények	Félév, év végi jegyek

Módosító változók	Lehetséges reprezentációk
1 Csoporton belüli viselkedés	Preferált csoportbeli együttműködési forma, másokkal való együttműködés módjai
2 Extrovertált vagy introvertált személyiségjegyek	
3 Nemzetiség	
4 Anyanyelvek	
5 Nemi különbségek	
6 Külső befolyásoló tényezők (szülői példa, tartózkodás időtartama)	
7 Szituációs tényezők (iskolán kívüli nyelvhasználat)	

7. AZ ALKALMAZOTT KUTATÁSI ESZKÖZÖK

Kutatási eszköz	Funkció
1 Személyiségjegyek kérdőív 1 Csoporton belüli viselkedés	Adatgyűjtés a csoporton belüli preferált munkastílusról: egyedül, egy partnerrel, csoportban, saját nemzetiségűekkel, más nemzetiségűekkel, jobb, vagy rosszabb angol nyelvtudásúakkal, a tanár által, vagy ön maga által választott partnerekkel
2 Személyiségjegyek kérdőív 2 Tanulási stílus	Adatgyűjtés személyiségjegyekről: extrovertált/introvertált, mint a preferált tanulási stílus egyik meghatározója
3 Attitűd kérdőív	Adatgyűjtés a tanulóknak az angol nyelv tanulása, az angolul beszélő közösségek iránti, a magyar nyelv tanulása, az ország, illetve a magyar közösségek iránti attitűdjéről
4 Szociometriai kérdőív	Adatgyűjtés a csoporton belüli viszonyokról, azok változásairól, a kölcsönös választások, mint a csoportkohéziót meghatározó indikátor számáról
5 Angol nyelvi szintmérő teszt	Adatgyűjtés a tanulók angol nyelvi tudásszintjéről és annak változásáról
6 Önértékelés	Adatgyűjtés a tanulók önértékeléséről tanulmányi eredményeiket illetően
7 Félévi, év végi jegyek	A tanulmányi eredmények értékelése a többi adattal való összehasonlításban
8 Tanári értékelés	A tanulók önértékelésének ellenőrzése, illetve további adatok nyérése a folyamatokról
9 Személyes adatok (háttér információ)	Adatgyűjtés a lehetséges befolyásoló tényezőkről

8. AZ EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE

A tanulmány eredményei az alábbi területeken összegezhetők: az interkulturalizáció és nyelvtudás-szint összefüggését, az interkulturalizációt befolyásoló tényezőket, az interkulturalizáció és a tanulmányi előmenetel viszonyát.

8.1 INTERKULTURALIZÁCIÓ ÉS NYELVTUDÁS-SZINT

A csoportkohézió alakulását sok tényező – köztük a nemi, nemzetiségi különbségek, a tanulók nyelvtudás-szintje – befolyásolja. Bár az osztály kohéziója alacsony, benne erős, különböző alapon szerveződő csoportok találhatók. Ezek a csoportok interkulturalizált csoportok, bennük személyes vonzás alapján, nemzetiségi hovatartozásra való tekintet nélkül választott tanulókkal. A közös nyelv tudásszintje hatással van a kapcsolatok létesítésének mennyiségére.

Az interkulturalizáció csak részben valósul meg, és ennek oka, hogy az osztályban van egy domináns csoport, amelynek tagjai többségében magyarok, akik ilyen módon a külső környezethez szervezettebben kötődnek. Számukra nem az osztály a kapcsolatteremtés kizárólagos helyszíne, ugyanakkor az a tény, hogy munka kontextusban nem egymást választják csak, és hogy önértékelésük szerint magyarul nehezebb lenne a tanulmányaikban jó eredményt elérni, mutatja, hogy munka kontextusban sokkal inkább a szűkebb többnemzetiségű csoport részei. A tanulók instrumentális motivációja, hogy megtanulják a nyelvet, elősegíti, hogy integrálódjanak abba az időszakosan létező, szűkebb környezetbe, ahol ez a nyelv a közös. Azoknak a tanulónak, akik nem akarnak letelepedni Magyarországon, a magyar nyelv tudása nem fontos, de minél jobban tudják ezt a nyelvet is, annál szervezettebben tudnak integrálódni a domináns magyar csoportba. Azok a tanulók, akik letelepedési szándékkal jöttek Magyarországra, tudatosan fejlesztik magyar nyelvtudásukat, ami segíti őket a tágabb környezetbe való beilleszkedésben.

8.2 INTERKULTURALIZÁCIÓ ÉS EGYÉB TÉNYEZŐK

Az interkulturalizáció, és annak alapjául szolgáló folyamatok, mint a nyelvtanulás és tanulmányi előmenetel, egyik fontos befolyásoló tényezője a csoportot alkotók kultúrájának távolsága. Minél nagyobb a távolság e kultúrák között, annál kevésbé megy végbe az interkulturalizáció. Ezekben az esetekben az a tény, hogy a közösség időleges, nem teszi elengedhetetlenül szükségessé azoknak a készségeknek az elsajátítását, amely a beilleszkedést lehetővé tenné. A kultúrák távolságának mérése nem volt a jelen tanulmány célja, de a különböző nemzetiségek viselkedési modellje megfigyelhető volt, és ezt a következtetést támasztotta alá. Az európai – főleg a volt szocialista – országokból érkező tanulók könnyebben alkalmazkodtak az új helyzethez, a tanítási módszerekhez, általában az ismerős oktatási kontextushoz, a társasági és munkahelyzetekhez, mint azok, akik távolabbi kultúrákból érkeztek. Ez a megfigyelés összecseng a CERNET projekt következtetéseivel, melyeket Annási and Görcsné (2001) ismertet.

Egy másik fontos tényező a csoport összetétele, és tagjainak viszonya a tágabb környezethez. Ha a csoporton belül van egy domináns alcsoport, amelynek tagjai a külső környezet tagjai is, az interkulturalizáció kisebb mértékű. A számukra a csoportba való tartozás választás és nem szükségszerűség kérdése.

8.3 INTERKULTURALIZÁCIÓ ÉS TANULMÁNYI EREDMÉNYEK

A tanulmányi előmenetek összehasonlításának alapjául a kapott osztályzatok szolgáltak, és bár azok szubjektív elemei miatt nem megbízható adatok, tendenciák megállapítására alkalmasak. Az a tény, hogy munka kontextusban nemtől és nemzetiségi hovatartozástól függetlenül minden tanuló azokkal igyekszik egy csoportba kerülni, akiknek a tanulmányi eredménye jó, azt mutatja, hogy a jól teljesítés igénye elősegíti az integrálódást.

Az interkulturalizáció és a tanulmányi előmenetel között közvetlen összefüggés nem volt kimutatható. A fenti feltevés jogosságát azonban bizonyítja az, hogy azok a tanulók, akik nem tudtak integrálódni a közösségbe, abbahagyták tanulmányaikat év közben, holott sem jegyeik, sem a tanárok értékelése nem utalt nyelvi problémákra.

9. ÖSSZEGZÉS: PEDAGÓGIAI KÖVETKEZTETÉSEK ÉS A TOVÁBBI KUTATÁS IRÁNYAI

A tanulmány sajátos kontextusában a jól ismert elméleti és pedagógiai megfontolások a tartalomalapú nyelvvoktatás tantárgyainak megválasztásával kapcsolatban, az anyanyelvi tanárok kiválasztása terén (Byram és Cain, 1998) nem biztos, hogy működnek. Ez a sajátosan egynyelvű oktatási közeg, amelyben az oktatás nyelve egy nemzetközi nyelv annak attribútumaival további kutatást igényel, mert a globalizáció, a tömeges munkaerő vándorlás magával hozza az ehhez hasonló kontextusok kialakulását és elterjedését.

A SWOT (Strength-erősség, Weakness-gyengeség, Opportunity-lehetőség, Threat-veszély) analízis jól ismert marketingelemzés, amelyet cégek hatékonyságát elősegítő stratégiai rendszerek kidolgozására használnak. Kelemen (1999) bemutat olyan nemzetközi oktatási projekteket, melyeknek sikerességét SWOT analízis segítségével vizsgálták. Az iskolák sok tekintetben hasonlítanak a cégek működéséhez: céljuk a legmegfelelőbb módszert megtalálni tanulók oktatásához, neveléséhez. Ha elemezzük a kontextust, nagyobb az esély arra, hogy elérjük ezt a célt felhasználva a kipróbált pedagógiai módszerek különféle kombinációit, illetve az elemzés új keretek, módszerek kidolgozásának, bevezetésének szükségességét támaszthatja alá. A jelen tanulmány kontextusában végzett SWOT analízis körvonala a következő lehet:

Strength/Erősség – kulturális különbségek, sokszor akadályok, ugyanakkor megsokszorozó erő a cél elérése érdekében,

Weakness/Gyengeség – az elméleti keretek hiánya, amely elősegíthetné a tanulási és tanítási módszerek újragondolását,

Opportunity/Lehetőség – a kulturálisan eltérő egyének együttműködése, ami elősegíti az oktatási kontextus hatékonyságát,

Threat/Veszély – a kulturális azonosságtudat, az anyanyelv elvesztésének veszélye.

A tanulmány eredményei négy további kutatási területet jelölnek: az interkultúra leírása, az angol, mint nemzetközi nyelvtudás-szint mérése, tanárképzés, oktatási programok tervezése, bevezetése és értékelése.

IRODALOM

- Annási F., Görcséné Muzsai V. (szerk.). 2001. *Európai iskola – európai nevelés. A CERNET Projekt és a Bécsi Európai Középiskola Közép-kelet-európai régiók oktatási együttműködése*. Győr: Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet.
- Byram, M., Cain, A. 1998. Civilisation/Cultural Studies: an experiment in French and English schools. In: Byram M., Fleming M. (Eds.). *Language Learning in Intercultural Perspective Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press. 32-44.
- Kachru, B. B. 1985. Standards, codifications, and sociolinguistic realism: The English Language in the outer circle. In: Quirk, R., Widdowson H. G.(Eds.). *English in the World: Teaching and Learning Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press. 11-30.
- Kelemen É. 1999. Nemzetközi oktatási projektumok elkészítése és menedzselése. In: Kaháné Goldmann L., Póor Z. (szerk.), *Európai dimenziók a hazai nyelvpedagógiában*. Veszprém: Tallér Kiadó. 45-80.
- May, S. 1994. *Making Multicultural Education Work*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

III. NYELVPOLITIKA: REGIONÁLIS NYELVEK, KÖZVETÍTŐ NYELVEK, NYELVTERVEZÉS, NYELVI JOGOK

EGY HAGYOMÁNYOS MIKULÁS ÉS MODERN KRAMPUSZAI: ÚJ TÁVLATOK AZ EURÓPAI NYELVPOLITIKÁBAN

Hortobágyi Ildikó

A globalizációs folyamatoknak köszönhetően, ország és kultúra specifikus elemek terjedtek el a különböző civilizációkhoz tartozó társadalmakban. Mivel a konferenciára való jelentkezés határideje a téli ünnepek időszakára esett, érdekesnek tűnt párhuzamot vonni a látszat és a valóság között, az Európa szerte minden boltot elárasztott csokoládéból készült Mikulások és az őt segítő krampuszok, és esetlegesen az ezekben az országokban létező nyelvpolitikák között. Vajon a vásárló a Mikulást ünneplő kultúrkörhöz tartozik-e, ha nem, akkor ismeri-e ennek történeti hátterét, egyáltalán van-e lehetősége vagy igénye megvásárolni? Döntéseit hagyományörzés vagy inkább a táplálkozási szokások vezérik? Amennyiben viszont mélyebben azonosul a tradícióval, esetleg vallási oldalról közelíti ezt meg, mit gondol a kedves, mosolygós, amúgy általánosságban negatív szereplőként ismert krampuszról, amely ez esetben színesebbé és vidámabbá teszi a boltok polcait és kirakatait? A fentiekhez hasonlóan, mit gondolunk a hagyományos nyelvpolitikáról, vajon érzékeljük és érezzük-e jelenlétét, hatását? Hogyan viszonyulunk az új nyelvpolitikai irányzatokhoz, most hogy már nem a nyelv, hanem a beszélő van a középpontban? Az elfogadott hagyományoktól eltérően, hogyan értékelünk olyan jelenségeket, amelyek jelenleg még eltérnek a normától?

Napjainkban, mivel a többnyelvű kompetencia szerves része az európai intézményi törekvéseknek (Beacco, Byram 2003), az Európai Bizottság és az Európa Tanács megfogalmazta, hogy a közeljövő célja a már meglévő plurilingvis valóság kihasználása valamint az egyének többnyelvűségének fejlesztése. Jól tükrözi ezt a tendenciát a 2005. március 10-én Luxembourgban rendezett, a többnyelvűség fontosságáról szóló szimpózium, amelynek jelmondata a következő volt: *Tanuljunk minél több nyelvet ahhoz, hogy egy egységes beszédet használjunk!*

Az Európai Unió tagállamaiban, valamint az Európa Tanács országaiban két fontos nyelvpolitikai irányvonal jelenik meg. Az első szerint megfigyelhető az oktatás minőségének javítására való törekvés, célja olyan közös normák meghatározása, amelyek képesek egységesen mérni ezt a minőséget. A második irányvonal egyértelműen az idegennyelv-oktatás céljainak meghatározására irányul. Az első esetben egy már meglévő tradíció folytatásáról van szó, amely összegzi a jól működő nyelvtanítási gyakorlatokat, az ajánlott módszertani eljárásokat, melyek végcélja a nyelvtanítás fejlesztése és egy hatékonyabb kommunikáció kialakítása az európaiak között. A második megközelítés próbálja meghatározni az idegen nyelvek

helyét Európa kulturális és politikai térképén. Míg a régebbi irány egy többnyelvű kompetencia fejlesztését célozta meg, addig a jelenlegi megközelítés inkább az interkulturális kompetencia tudatos fejlesztésére irányul.

Az új nyelvpolitikai elképzelésekben a figyelem már nem a nyelvekre irányul, hanem a beszélőre. (Szépe, 2001). Az 1995-ös európai ajánlás, miszerint két közösségi nyelv oktatása a cél, nem a nyelvek diverzifikációja irányába mozdult el, hanem az úgynevezett federációs nyelvek favorizálásához vezetett, az angol mellett a német, a francia vagy a spanyol, euró-régiótól függően. Napjainkban a célok megvalósításához nem a nyelvek fizikai jelenléte egy területen (multilingvizmus), hanem az egyén által ténylegesen használt nyelvek azon a területen (plurilingvizmus) jelenti a kihívást.

Azoknak a többnyelvűséget támogató európai nyelvpolitikák segítségével, amelyek végeredménye az interkulturális kompetencia példaszerű fejlesztése (svájci, luxemburgi példa) közelebről megvizsgálhatjuk a többnyelvűség közvetítő szerepét a társadalomban.

Svájc nyelvpolitikai szempontból különleges helyzetben van. Ma a szövetségi alkotmány úgy rendelkezik, hogy az országban összesen négy nemzeti nyelv van – a francia, a német, az olasz és a rétoromán, ugyanakkor csak három hivatalos nyelv – a francia, a német és az olasz, amelyek mellett sok regionális és helyi nyelvjárás létezik, melyek között folyamatos a kisebb-nagyobb súrlódás, főleg ha a hivatali vagy az iskolai nyelvhasználatról esik szó. Tehát Svájc nyelvpolitikai helyzete nem egyszerű és ezen a látszólagos kaoszon csak egy igazságosságra törekvő nyelvpolitika tud úrrá lenni, mely Svájcban példaértékűen meg is valósul, hiszen minden nemzeti nyelv egyenlő és megfelelő támogatásban részesül, illetve a rétoromán nyelv megmentésére irányuló kormányzati törekvések is megfigyelhetők. A svájciak igyekeznek elkerülni a lingvícizmust, vagyis egyes nyelvváltozatok lenézését, és meggátolni a nyelvcsereét az anyanyelvhez való kötődés erősítése révén.

A svájci nyelvpolitika két pilléren nyugszik. Az egyik a nyelvi szabadság biztosítása, mely lehetővé teszi állampolgárai számára, hogy szabadon használhassák anyanyelvüket, a másik pedig a territorialitás elve, mely azt jelenti, hogy a hivatalokban az adott térségben a többségben lévők nyelvén folyik a kommunikáció. A svájci emberek minden bizonnyal büszkék lehetnek nyelvi jártasságukra, hiszen sokan egész jól megértik a körülöttük élő, más nyelven beszélőket. Ennek ellenére, a nemzeti nyelvekben való jártasság csökkenőben van az angol nyelv elterjedése miatt. A legendás négynyelvű Svájc az utóbbi időben inkább egy **két és fél nyelvű** országgá kezd válni, hiszen a legtöbb ember az anyanyelvén kívül, tud még angolul és érti valamelyik nemzeti nyelvet.

Oktatáspolitikai szempontból, minden egyes kanton maga dönti el, hogy melyik nyelvet mikor szükséges tanítani. A német nyelvű svájci területeken a gyerekek hagyományosan kilenc éves koruktól kezdenek franciául tanulni, míg a franciául beszélők ugyanekkor kezdenek németül tanulni. A rétoromán területeken a német és a francia nyelv tanítása egyaránt kötelező. Egyes régiókban (pl. Tessin) az utóbbi években az angol is a kötelező tananyag része lett. A közismert német és francia

nyelvi valóságon túl, érdekes például az olasz nyelv helyzete (a svájciak 6,5%-nak anyanyelve). Svájc déli részében (Tessin kantonban és Graubünden déli részén) az olasz nyelv visszaszorulását nem annyira a helyi lakosok akarata (mint a német svájciak esetében) vagy más svájci nyelvekkel való szembehelyezkedés (mint a francia svájciaknál) akadályozta meg, hanem az Olaszországgal való szoros kapcsolat ápolása, rádióprogramok és televíziós műsor üzemelése. Tessin kantonban az olaszt egyaránt használják mint irodalmi nyelvet, mint regionális köznyelvet és mint nyelvjárási változatot szociális körülményektől és nyelvi szituációtól függően. A svájci olasz nyelv a lombardiai nyelvjárás-területhez tartozik, azonban nem egységes, számtalan tájszólás alakult ki a földrajzi környezetnek, elzártságnak köszönhetően. A rétoromán (vagy ladin), amelyet a svájci lakosság 0,5%-a beszél, bár nemzeti nyelv, mégsem emelkedett hivatalos nyelvi rangra. Ennek okai, hogy a földrajzi adottságok miatt nagyon sok nyelvjárása alakult ki, nem volt egy egységes rétoromán nyelvváltozat, nem alakult ki rétoromán irodalmi nyelv és nem áll mögötte egy erős európai ország, mint a másik három mögött. A rétoromán nyelv használata részleges. Nemhogy írásban, de beszédben is csak korlátozottan tudja betölteni szerepét, s ha ez a helyzet előáll, a nyelvi hiányosságok pótlására általában a németet hívják segítségül. Ezért a rétorománok számára az elkövetkezendő évtizedek döntőek lehetnek nyelvük megőrzése szempontjából. Egyre inkább terjed ugyanis körükben a kétnyelvűség, ami azzal a veszéllyel fenyeget, hogy a rétoromán nyelv végleg eltűnik.

A svájci helyzetet elemezve érdemes kiemelni, hogy az interkulturális kommunikáció problémái nemcsak a helyi lakosság különböző nyelvi és kultúrájú csoportjai között – német, francia, olasz és rétoromán – jelennek meg, hanem a hatvanas, hetvenes évek óta a helyi lakosság és a bevándorlók között is, akik milliós nagyságrendükkel tizenöt százalékát teszik ki a lakosságnak (Doudin, 1998; de Houwer, 2003). A bevándorlók gyermekeinek jelenléte a svájci osztályokban új helyzetet és kihívásokat teremtett, hiszen változtatni kellett a beiskolázási szokásokon, ki kellett egyensúlyozni a nyelvi hátrányt azzal, hogy a tanulók anyanyelvétől függően nyelvi és kulturális kurzusokat vezettek be. Ilyen módon a gyermekek megőrizhetik kulturális identitásukat és könnyebben illeszkednek be nyelvileg a számukra új társadalomba. Újszerű, hogy az oktatás minden szintje beiktatja az idegen nyelvet, az általános oktatásban a többnyelvű ifjúsági irodalmat rövidített és egyszerűsített változatban, a középiskolában interkulturális témájú olvasmányokat és többnyelvű lexikai szószedeteket, összehasonlító nyelvészeti technikával (Dumont és Lemaître, 2004; Lüdi és Werlen, 2005). Érdekes megfigyelés, hogy a földrajzi/területi megkülönböztetésen vagy felosztáson túl, létezik egy városi/vidéki nyelvi preferencia is. Míg a portugálok természetesen a francia kantonokat választják, addig a szerbek, horvátok vagy albánok inkább a német nyelvterületet részesítik előnyben. Ezen felül, az angolszász bevándorlók a nagyvárosi környezetet választják, Zürich, Basel vagy Bern környékén. Az iskolai oktatáson túl, a felnőttek beilleszkedésére szolgálnak különböző központi programok, amelyek leginkább

a bevándorlók német és francia nyelvű írástudását, illetve kulturspecifikus szakmai ismereteinek fejlesztését kívánják megvalósítani.

Ha a svájci kantonok inkább a területi egynyelvűség – nyelvhatár mentén többnyelvűség – példájával szolgálnak, Luxemburg mind a területi, mind a társadalmi háromnyelvűségről tesz tanúbizonyságot. Ebben az országban tényleges többnyelvűség figyelhető meg, amely megnyilvánul a napi kommunikációban is. A nyelvhasználat nem az alkotmány alapján szabályozott, hanem az 1984. február 24-i törvény alapján, amely a nyelvek használatáról rendelkezik. A törvény első cikke kimondja, hogy a luxemburgi nyelv a luxemburgiak nemzeti nyelve. A szó jogi értelmében, a nagyhercegségben nincs hivatalos nyelv, de az írásos törvényhozás nyelve a francia, míg a jogi és közigazgatási nyelv a francia, a luxemburgi és a német. A francia tulajdonképpen a közigazgatás írott nyelve és középiskolákban is ezt a nyelvet részesítik előnyben. Azonban az iskolai rendszer mindkét nyelvet, így a németet és a franciát is használja.

Egy korábbi, 1986-os felmérés alapján a luxemburgi a magánélet, az előadások, a vallási ceremóniák, a konferenciák és a bíróság nyelve. A francia pedig megmaradt a munka, a szakmai és a közigazgatási kapcsolatok, a középiskolák, a kávézók, az éttermek, az üzletek és a televízió nyelvének. Egyébként a luxemburgiak a németet részesítik előnyben, ha a sajtóról, a rádióról, az olvasásról és az általános iskolákról van szó. Az ország nagyobb újságai mind franciául, mind németül közlik a híreket és a politikai elemzéseket, azonban míg a hirdetések és az elektronikus média csak franciául jelennek meg, addig a nem külföldi adóról szóló rádió csak luxemburgi nyelven szólal meg. A parlamentben a képviselők majdnem mindig luxemburgi nyelven szólalnak fel, franciául csak néhány hivatalos nyilatkozatban, viszont a jegyzőkönyveket és a törvényeket csak franciául szövegezik meg. Tehát a másoló luxemburgiul hallja az intézkedéseket és egyidejűleg le is fordítja ezeket franciára. A jelentéseket tehát még akkor is franciául írják meg, ha a kérdés luxemburgiul fogalmazódott meg. A bírósági ügyintézés is luxemburgi nyelven történik, attól függetlenül, hogy a jelentéseket és a döntéseket csak franciául írják le. Tulajdonképpen a bírósági ülések alatt a tanúskodások luxemburgi nyelven folynak, majd a védőbeszégeket franciául mondják el, de az ítéletet már németül fogalmazzák meg. Az államigazgatásban mind a három nyelvet használják, annak ellenére, hogy a francia nyelv elsősorban írásban élvez elsőbbséget, míg a luxemburgi és a német szóban. A városi igazgatásban pedig gyakran írásban és szóban is a német nyelv használatos.

Egy 1998-as nemzeti felmérés alapján a luxemburgiak 17%-a beszél egynél több nyelvet a gyerekeikkel, 53%-a beszél egynél több nyelvet a barátaikkal, és a lakosság 70%-a egynél több nyelven szólal meg a munkahelyén. Ezért a nyelvi akadályok nem okoznak problémát a lakosság számára. Ellenkezőleg, egy luxemburgi számára már az lenne a kihívás, ha egy nap csak egy nyelven kellene megszólalni. Természetesen számos francia és német szót kölcsönöztek a mindennapi társalgáshoz.

Bár az óvodai oktatás luxemburgi nyelven történik, később az oktatási nyelv vezető szerepét felváltva veszi át a francia és a német (az angol, latin, spanyol vagy

olasz, mint idegen nyelv mellett), hogy az egyetemi oktatás során kiegyensúlyozott mértékben, és az angol nyelvvel kiegészítve, olyan kiválóságokat neveljen, akik a világ szinte bármely angolszász, germán vagy frankofón egyetemén folytathatják tanulmányaikat. Ebben a gazdag, azonban merev rendszerben nehezen érvényesülhet az egyik nyelvet sem beszélő bevándorló. A bemutatott oktatási helyzeten túlmenően, a munka világából is megemlíthetőek példákat (Piroth és Fehlen, 2000), amelyekből megtudhatjuk, hogy gazdasági területfüggő a domináns nyelv használata is. Így a francia az iparban, a kereskedelemben és az ipari szolgáltatásban jelenik meg, a luxemburgi a közigazgatásban. A pénzügyi, közlekedési és kommunikációs szektor az angolt részesíti előnyben, míg a németet inkább az építőiparban favorizálják. (Boisseau 2003) Általánosságban, a szóbeli kommunikációban az angol alacsonyabb szinten helyezkedik el, mint a luxemburgi, a francia vagy a német, még az általános írott kommunikációban is az angol alacsony százalékban jelenik meg, azonos szinten a luxemburgival. A felmérések adatai nagyban hozzájárultak az idegen-nyelv-oktatási stratégia megváltoztatásához is. (Bamberg, Unsen és Vallado, 2005)

Végezetül a fenti nyelvpolitikák hatékonyságát vizsgálva érdemes idézni Peter Trudgill, gondolatát, miszerint Európa három leggazdagabb országa, történetesen Luxemburg, Svájc és Norvégia, Európa három többnyelvű és leginkább dialektusokban beszélő országa. Mindhárom ország nyelvpolitikájára a nyelvi türelem hirdetése, elősegítése jellemző és emellett a gazdasági jólét. Trudgill természetesen nem állítja, hogy a jólét kizárólag ennek a nyelvi türelemnek köszönhető, de nem szabad lebecsülni az ennek révén kialakuló országhoz, nyelvhez való kötődés erejét sem, mely hatással lehet az ország gazdasági mutatóira.

IRODALOM

- Bamberg, M., Unsen, M., Vallado, D. 2005. *Enquête sur l'emploi des langues au travail. Analyse et résultats*. (Version provisoire) Luxembourg : MENFP/SCRIPT.
- Beacco, J.-C., Byram, M. 2003. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Projet 1 (rév.), Divisions des politiques linguistiques. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Doudin, P.A.1998. *Scolarisation des enfants portugais en Suisse*. Berne: CDIP.
- Dumont, J.C., Lemaitre, G. 2004. *Counting Immigrants and Expatriates in OECD. A New Perspective*. OECD Social Employment and Migration Working Papers.
- de Houwer, A. 2003. Language variation and local elements in family discourse. In: *Language Variation and Change*, 15, 329-349.
- Lüdi, G., Werlen, I. 2005. *Le paysage linguistique en Suisse*. Neuchâtel: Office
- Piroth, J., Fehlen, F. 2000. *Les langues dans les offres d'emploi du Luxembourgner Wort (1984-1999)*. Luxembourg, Centre de recherche public Gabriel Lippman, Cellule STADE.
- Szépe, Gy. 2001. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Pécs: Iskolakultúra.

IV. FORDÍTÁSTUDOMÁNY

A STILISZTIKAI ALAKZATOK FORDÍTÁSI KÉRDÉSEI (ADY ENDRE OROSZUL)

Cs. Jónás Erzsébet

Az alakzat a klasszikus és a modern retorika (neoretorika) egyik alapkategóriája. Nyelvi átalakító eljárás eredménye: a hangsoroknak, jelentéseknek, mondat- és szövegszerkezeteknek az expresszivitás érdekében történő megváltoztatását jelenti.

Ady sajátosan egyéni stílusa, költészetének grammatikailag is megkülönböztethető szerkezetei kínálják az alkalmat, hogy a stilisztikával foglalkozó egybevesse a magyar és az idegen nyelvi, esetünkben orosz változatot – különös tekintettel a stilisztikai alakzatokra. Dolgozatunkban a *Párisban járt az Ősz* elemzésén keresztül mutatjuk be az alakzatok működését és fordítási kérdéseit. Leonyid Martinov fordítása az elméleti kérdéseken túl arra is alkalmat ad, hogy a dinamikus ekvivalencia működésére, a képi világlátás és ábrázolás kompenzációjára rámutassunk. Ady szókinccse, az elmúlás képi ábrázolása más nyelven aligha jeleníthető meg a magyar jelentésrétegek tökéletességével. Mégis tanulságos annak felfejtése, hogy a költő lelkében égő „kis rözse-dalok” hogyan írhatók le más nyelven, mit közvetítenek a fordítások Ady képi világából és stílusalakzataiból az orosz olvasó számára.

ADY ENDRE AZ OROSZ OLVASÓ SZEMÉVEL

Ady Endre (1877–1919) a magyar irodalomtörténet egyik legjelesebb alakja, akinek a nevét együtt emlegetik Magyarországon *Petőfi*éval és *József Attila*éval – emeli ki méltatója, O. Rosszijanov. Adyt 1950 óta fordítják oroszra, bár még korántsem merítették ki költészetének teljes bemutatási lehetőségeit. Részben talán azért, mert ez az időszak nem kedvezett tematikusan sem Ady költészetének teljes körű megismertetésére, részben azért, mert Adyt bármely nyelvre is fordítani nagy merészség (vö. Rosszijanov 2002).

Ha Ady költészetére analógiát keresnénk az orosz irodalomtörténeti kalendáriumban, az orosz ezüstkorhoz lehetne visszanyúlni. Ha *Puskin* és *Lermontov* kora az aranykor, akkor az ezüstkor többek között *Alekszandr Blok*kal (1880–1921) fémjelezhető. Azzal a költővel, aki Adyhoz hasonlóan a 20. század elején szó szerinti és átvitt értelemben is a forradalmi változásokat kívánt. Az oroszok Ady Endrét is a forradalom előhírnökeként ismerték meg, aki megjósolta a történelmi eseményeket. Sajátjuknak érezték a „*vörös jelek a Hadak Útján*” szimbolikáját, s tudni vélték, mit jelenthet a „*rongyos hadak, roppant hadak / seregelnék vígan, vitézül*” alakzat patetikus emelkedettsége. Az orosz olvasó azonban nem ismerhette teljesen

az igazi Adyt, az élet viharaiiban megsebzett férfit, a szenvedélyes, esendő embert, a halál gondolatával egész életében viaskodó lírikust. Igaz, az orosz fordítások megmutatták szerelmi lírájának gyöngyszemeiben a lobogó, parázsló, majd elhamvadó, mindvégig önpusztító szenvedélyt. Ám e fordítások aligha tárták fel teljességgel ezt a szerelme tárgyát egyszerre egekbe emelő és poklokba taszító, s mindig a költői szubjektumot középpontba állító költészetet. Hiszen sajátos nyelven megjelenített világlátása tökéletesen aligha lefordítható.

Ady egyik önvallomások verse a *Párisban járt az Ősz* (1907), az élet múlandóságának, a keserűen tragikus vég előérzetének impresszionisztikus, festői szépségű megénekélése egy villanásnyi szubjektív hangulat felidézésével – a halál és a költő rejtett párbeszédén keresztül.

A RETORIKAI ALAKZATOK MINT STÍLUSESZKÖZÖK

Mint a vadvirágmagvak a termékeny talajon, az antik időkől napjainkig úgy sokasodtak a retorika erdejében (*silva rhetoricae*) az alakzatok, melyeket gyakran retorikai virágoknak is hívnak (*flores rhetoricae*). Az alakzatok olyan nyelvi formák, szerkezetek, amelyek a nyelvi normától eltérő tulajdonságokkal jellemezhetők, grammatikai, szintaktikai megalapozottságúak. Grammatikai sajátosságaikkal együtt stílusesszközzé váltak, a nyelvi kifejezés hatékonyságát, kifejező erejét fokozzák. Nem csak a szónoki beszéd, a hétköznapi érvelés, hanem a költői nyelv is folyamatosan használja ezeket a nyelvi alakulatokat. Expresszív, kifejező tulajdonságaik alapján váltak a stilisztika hatékony eszközeivé a művészi szöveg keretein belül is.

Az alakzatok nevüket a görögöktől és a rómaiaktól kapták. Bár az alakzatok nagyon gazdagok és érdekesek, a retorikának csak egy részét alkotják, nem a teljes retorikát, mint ahogyan azt sokan tévesen feltételezik.

A fordítás a lexikális nyelvi jelek szintjén többek között a szavak szinonima-választásán múlik. A szóválasztást szemantikai és stilisztikai faktorok befolyásolják. Egy alakzat (*metabola*) átültetésénél a műfordításnak a magyar nyelvi kifejezőképesség mellett az esztétikai, poétikai információt is meg kell őriznie.

Az alakzatok nyelvi átalakító eljárások eredményei, amelyek a hangsorokat, lexikális jelentéseket, mondat- és szövegszerkezeteket az expresszivitás érdekében megváltoztatják. A klasszikus és modern retorika standard modellje négy átváltási műveletet tart számon. A négy átváltási művelet: 1. *bővítés, hozzátoldás* (*adjekció*); 2. *elhagyás, csökkentés* (*detrakció*); 3. *áthelyezés* (*transzmutáció*); 4. *helyettesítés* (*immutáció*).

A négy átalakító eljárás különböző nyelvi szinteken zajlik, s e szintek szerint fő alakzat-típusokat hoz létre: *hangalakzat* (*metaplazmus*), *szóalakzat* (*meteszeméma*), *mondataalakzat* (*metetaxis*), *gondolataalakzat* (*metelogizmus*) (vö. Burton 1996–2003, Lausberg 1960, Szabó–Szörényi 1988, Szathmári 2004).

Ady általunk vizsgált versében az alakzatokat félkövér kurzív kiemeléssel jelöl-

jük. (A magyar versszöveget követően, az orosz fordítással párhuzamosan szögletes zárójelben megadjuk annak szó szerinti magyar jelentését is):

Ady Endre, Párisban *járt az Ősz*

Párisba tegnap *beszökött az Ősz*.
Szent Mihály útján *suhant* nesztelen,
Kánikulában, *halk lombok* alatt
S *találkozott* velem.

Ballagtam éppen a Szajna felé
S *égték* lelkemben kis *rőzse-dalok*:
Füstöse, furcsák, búsak, bíborak,
Arról, hogy meghalok.

Elért az Ősz és *súgott* valamit,
Szent Mihály útja *beleremegett*,
Züm, züm: röpködtek végig az úton
Tréfás falevelek.

Egy perc: a *Nyár meg sem hőkölt belé*
S Párisból az *Ősz kacagva* szaladt.
Itt járt s hogy *itt járt*, én tudom csupán
Nyögő lombok alatt.

(1907)

Ady Endre, *Párisban járt az Ősz* – Leonyid Martinov orosz fordításában:

Эндре Ади [Ady Endre]

Осень прокралась в Париж Párisba *besurrant az Ősz*

Осень в Париж на бульвар
Сен-Мишель
Тихо *прокралась* вчера и со мною

Встретилась там, *под густою*,
листвой
Тихой от зноя. Ott *találkozott*.

Шел я на Сену тогда, и в душе
Вспыхнули вдруг *хворостиночки* –
песни
Дымные пурпурные огоньки,
Смерти предвестье.

Осень настигла. И *вздрогнул*
бульвар,
Осени губы мне что-то *шепнули*.
Пестрые *листки-шутники*
С веток *спорхнули*.

Párisba, a Saint-Michel
sugárútra *az Ősz*
Tegnap csendesen *belopakodott*
és velem
A sűrű, hőségtől csendes lomb alatt,

Akkor épp a Szajna felé mentem és
Hirtelen a lelkemben a *dal*
rőzseágai lobbantak
Füstös, bíbor lángocskák –
A *halál előjelei*.

Az Ősz utolért. És a *sugárút*
megremegett,
Az Ősz ajka valamit *súgott* nekem.
Tarka *tréfás falevélkék*
Röppentek fel az ágról.

Лето очнулось. И в этот же миг

Осень, смеясь, из Парижа *бежала.*
Все это понял лишь я, да *листва*

Чуть *задрожала.*

A Nyár felocsúdott. És ebben
a pillanatban

z Ősz nevetve elfutott Párizsból.

Mindezt csak én értettem meg,

s *a lomb*

Alig észrevehetően *megremegett.*]

(Леонид Мартынов 1975) (Cs. J. E.)

STÍLUSALAKZATOK A FORDÍTÁSBAN

A metabolák vagy retorikai alakzatok a vers grammatikai, szintaktikai szinten megfogható stíluseszközeit felölelik. Ady versében és annak orosz fordításában található meglétét illetve hiányát az alábbi összefoglaló táblázatban tehetjük áttekinthetőbbé:

1. táblázat

Az alakzat (metabola) neve	Kifejezés módja	Magyar szöveg	Orosz szöveg
Hozzáadás (Adjekció)	Alliteráció (hangismétlés)	<i>Füstösek, furcsák, búsak, bíborak;</i> <i>Ballagtam éppen a Szajna felé;</i> <i>Züm, züm;</i>	–
	Hangszimbolika, szóhangulat		–
	Reduplikáció (szóismétlés)	<i>Itt járt, s hogy itt járt</i>	–
Elhagyás, csökkentés (Detrakció)	Zeugma, ellipszis (főnév elhagyása)	<i>[az Ősz] suhant nesztelen, (...) találkozott velem</i>	<i>[Осень] прокралась, встретилась</i>

Az alakzat (metabola) neve	Kifejezés módja	Magyar szöveg	Orosz szöveg
Áthelyezés (Transzmutáció)	<i>Inverzió</i> (szórendcsere) <i>Enallagé</i> (jelző áthelyezése nem hozzá illő főnévhez) <i>Hipallagé</i> (ige áthelyezése nem hozzá illő főnévhez)	<i>Kis rőzsedalok:/ füstösek, furcsák, búsak, biborak; én tudom csupán/ nyögő lombok alatt</i> <i>halk lombok; tréfás falevelek; nyögő lombok</i> <i>égtek lelkemben kis rőzse-dalok; a Nyár meg sem hőkölt</i>	<i>под густою ли- ствою, / Тихой от зноя; Смерти предвестье; Шел я на Сену тогда;</i> <i>Осени губы;</i> <i>Все это понял лишь я</i> – <i>Лето очнулось;</i>
Helyettesítés (Immutáció)	<i>Metafora</i> (szókép) <i>Enigma</i> (elhagyásos metaforikus helyette- sítés) <i>Szószimbolika</i> <i>Perszonifikáció</i> (meg- személyesítés, igei metafora) <i>Szubjekció</i> (belső dialógus)	<i>rőzse-dalok;</i> <i>az Ősz</i> <i>beszökött [az Ősz], su- hant nesztelen, találko- zott velem, elért [az Ősz] és sügött valami;</i> <i>[Szent Mihály útja] beleremegett; [a Nyár] meg sem hőkölt belé;</i> <i>[az Ősz] sügött valamit, (...) kacagva szaladt, (...)</i> <i>s hogy itt járt, én tudom csupán nyögő lombok alatt</i>	<i>Листики-шутники</i> <i>Осень</i> <i>[Осень] прокралась, встретилась, настигла; [Осени губы] шепнули; вздрыгнул бульвар;</i> <i>[Лето] очнулось;</i> <i>[Осени губы] что-то шепнули(...), [Осень], смеясь, из Парижа бежала; Все это понял лишь я</i> –

Ady stíluseszközei közül hangtani szinten kiemelkednek az alliterációk és a hangutánzó szavak. Ezek visszaadásával a fordítás mindvégig adós marad. A lexikális alakzatok között legjellemzőbb az immutációs, metaforikus megszemélyesítés. Saját szubjektív érzéseit jelzőkkel ruhazza át a költő a természet jelenségeire.

Egyik lehetőség erre az *enallagé*, amikor a jelzőket helyezi szokatlan helyre. Másik a *hipallagé*, az igei megszemélyesítés, amikor szokatlan főnévhez illeszti a megszemélyesítő cselekvést. Ezek a műveletek egyszerre áthelyezések és helyettesítések is, hiszen mind metaforikus alakzatot képeznek. A *tréfás falevelek* és *nyögő lombok* ellentéte felerősíti a szubjektív költői én által megélt titkos párbeszéd tragikus végkifejletét: A sátáni kacajjal tovaillanó *Halál* otthagyja megfélemlített áldozatát, a megsejtett elkerülhetetlen vég terhe alatt nyögő, halandó *Embert*. A szemantikai jegyekben itt is adós marad a fordítás. Az áthelyezés másik tipikus módja a szokatlan szórendi elrendezés, az utána vetett vagy távolabb helyezett jelző használata. Az *inverzió*nak a gondolat tervezetlen megszületési sorrendjének visszaadására viszont a fordítás az orosz szöveg szintaktikai lehetőségeit kiválóan használja fel. Többször is él vele az orosz szövegváltozat, mint az eredeti.

Az igei *metaforák* átadását jól megoldotta a fordító, de a szinonimák kiválasztásában az Adyra oly annyira jellemző hangulatfestés nem érvényesül: *füstösek, furcsák, búsak, bíborak; ballagtam épp a Szajna felé; meg sem hőkölt belé* stb. nem jelenik meg orosz hasonló alakzatokban. A meteforikus nyelvi ábrázolás mellett Ady versén domináns jegyként vonul végig a *szubjekció*, a már említett belső párbeszéd a lírai én és a Halált szimbolizáló *Ősz* között. A *Halálra* mindvégig csak utalás történik. Ezt a célzást a magyar szövegben az *enigma* alakzata hordozza. Lényege a metaforikus jellegű, elhagyásos, többretegű helyettesítés. A fordítás sajnálatos módon ezt a halálra utaló, a versen végigvonuló célzást megszünteti, eltörli az alakzat jelentésének kifejtett konkretizálásával: *Смерти предвестье* [a halál előjele] (vö. Gáspári 2003: 70-71).

Elemzésünk azt vizsgálta, hogyan jelennek meg, milyen szövegszervező funkciót töltenek be és hogyan adhatók vissza a fordításokban a stilisztikai alakzatok. A fordítási műveletek közül az *adaptáció* és a *kompensáció* az a két tipikus eljárás, amellyel – ha nem is ugyanott és ugyanúgy – a célnyelvi művészi szövegben is újra-teremthető az eredeti alkotás stíuselemeinek legtöbbször (vö. Klaudy 1994: 93–195, Simigné Fenyő 2006: 20–30). Az alakzatok visszaadása nagy összpontosítást, művészi átélést és költői képalkotói nyelvezetet igényel a fordító részéről. Ennek előfeltétele a forrásnyelvi és célnyelvi szövegalkotó képi világlátásának legalább részleges rokonsága. Hasonlót vártunk Ady versének fordításánál is. Az alakzatok orosz nyelvű átadása azonban ez esetben – a *Párisban járt az Ősz* Leonyid Martinov-féle műfordítását elemezve – csak erőteljes megszorításokkal mondható sikeresnek.

IRODALOM

- Gáspári L. 2003. *A funkcionális alakzatelmélet vázlata*. Piliscsaba: Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK.
- Gideon O. Burton 1996–2003. *Silva Rhetoricae*. Brigham Young University, (<http://rhetoric.byu.edu>)
- Lausberg, H. 1960. *Handbuch der Literarischen Rhetorik*. München: Max Hueber Verlag.
- Klaudy K. 1994. *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica.

- Россиянов, О. 2002. Эндре Ади. *Смеху*. (<http://magazin.russ.ru/inostran/2002/11/ad-pr.html>)
- Simigné Fenyő S. 2006. *A fordítás mint közvetítés*. Miskolc: Stúdium.
- Szabó Z., Szörényi L. 1988. *Kis magyar retorika*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szathmári I. 2004. *Stilisztikai lexikon*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Ady Endre versének és orosz fordításának forrása:

- Ady Endre összes versei I-II*. 1965. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó. I:79.
- Фадеев, С., Гейгер, Б. (сост.) 1987. Эндре Ади, Аттила Йожеф, *О Венгрия, страна моя...*
Москва: Детская литература: 24.

KOLLOKÁCIÓK A SZAKFORDÍTÁSBAN

Heltai Pál

1. A KOLLOKÁCIÓK

1.1 A KOLLOKÁCIÓK MEGHATÁROZÁSA

A kollokációk statisztikai meghatározása szerint a kollokációk olyan szókapcsolatok, amelyekben két (vagy több) szó a véletlen valószínűségnél nagyobb gyakorisággal fordul elő egymás mellett, illetve egymás közelében. Ennél fontosabbnak tartja Hoey a kollokációk pszicholingvisztikai meghatározását, amely szerint a kollokáció szavak közötti asszociáció a mentális lexikonban (Hoey 1990: 5-7).

A kollokációk önkényesek, nyelvspecifikusak, előre megjósolhatatlanok: a magyar nyelvben a *fogat mos* és *példát felhoz* szokásos kollokációk, míg az angolban ezek szó szerinti megfelelője (**wash one's teeth*, *bring up an example*) szokatlannak, sőt hibásnak minősül, míg a magyarban a *fogat kefél* és a *példát ad* kollokáció (a megfelelő az angol kollokációk szó szerinti visszaadása) hatna furán.

A kollokációk különböző erősségűek lehetnek: erős kollokáció például a *megrögzött hazudozó*, gyengébb kollokáció a *hosszú asztal*; az egészen gyenge kollokációk átmenetet jelentenek a szabad szókapcsolatok felé. A *hosszú vasalódeszka* lehet szokásos, de gyenge kollokáció, vagy szabad szókapcsolat is.

1.2 A KOLLOKÁCIÓS KOMPETENCIA

Egy adott nyelv beszélőinek kollokációs kompetenciája igen nagy változatosságot mutat. Úgy tűnik, hogy a gyakori kollokációk esetében mindenki elég biztosan meg tudja ítélni, „helyes” (szokásos), illetve „helytelen” (szokatlan) egy kollokáció, de a ritkább, vagy regiszter-specifikus kollokációk tekintetében már komoly eltérések lehetségesek. Adott kontextusban a szokásostól eltérő kollokációkat is viszonylag könnyen értelmezni lehet, ezért a kisebb-nagyobb kollokációs tévesztéseket észre sem vesszük, és gyors beszéd vagy írás közben igen megnő a tévesen használt kollokációk száma.

1.3 KOLLOKÁCIÓK A MENTÁLIS LEXIKONBAN

A pszicholingvisztikai meghatározásból az következik, hogy a kollokációkat vagy egységként tároljuk a mentális lexikonban, vagy a kollokáció egyik tagja jelentős előfeszítő hatást gyakorol a másik tagra. A szokásos szókapcsolatok feldolgozása könnyebb és gyorsabb, mint a szokatlan, netán idegenszerű szókapcsolatok feldolgozása (Pawley és Syder 1983), ezért feltételezhetjük, hogy a szokatlan (ide-

genszerű) szókapcsolatokat tartalmazó szöveg feldolgozása nehezebb, mint a szokásos szókapcsolatokat tartalmazó szövegé.

1.4 A SZOKATLAN KOLLOKÁCIÓK HATÁSA

A szándékos kollokációs eltérések célja általában az, hogy a váratlanabb nyelvi forma, amely nagyobb feldolgozási erőfeszítést igényel, valamilyen többlet-információval jutalmazza a hallgatót. A szokatlan kollokáció különböző asszociációkat kelt, és így vagy költői hatást eredményez ('*Vak üggetését hallani Hajdani eltévedt lovasnak...*'), vagy humorosan hangzik, vagy célzást fejez ki, amelyet többletmunkával, következtetési folyamat révén kell a hallgatónak megértenie ('*megrögzött miniszterelnök*'). A relevancia-elmélet szerint azt mondhatjuk, hogy a szándékosan szokatlan kollokációk azáltal biztosítják a relevancia elvének az érvényesülését, hogy a megnövelt feldolgozási erőfeszítés valamilyen többlet-információ ellen-súlyozza.

A nem szándékos kollokációs eltérések viszont úgy növelik a feldolgozási erőfeszítést, hogy nem kompenzálják azt többlet-információval, tehát nem felelnek meg a relevancia elvének. Feltételezhetjük, hogy a „zsargon”, illetve a „fordításnyelv” érzése részben az ilyen indokolatlan eltérések nyomán alakul ki az olvasóban.

A kollokációs eltéréseknek több típusa lehetséges. Vannak nyilvánvaló kollokációs tévesztések, és vannak kevésbé feltűnő, alig észrevehető eltérések, amikor a kollokáció egyik tagját rokon értelmű szóval cseréljük fel, ami csak egészen kicsit hangzik szokatlannak. Más típusú eltérés a regiszternek nem megfelelő kollokáció használata: hétköznapi beszédben furán hangzik a jogi szövegben természetes *hagyjon fel a bűncselekmény megvalósításával kifejezés*.

1.5 A NEM SZÁNDÉKOS KOLLOKÁCIÓS ELTÉRÉSEK OKAI

A nem szándékos kollokációs eltérések oka lehet a nyelvtudás korlátozottsága, az anyanyelvi kollokációs kompetencia bizonytalansága és korlátozottsága (például regiszter-specifikus kollokációk ismeretének hiánya), vagy a kollokációs kompetencia egyéni variabilitása. Gyakori az időhiányból származó performancia-hiba (téves szótalálás), továbbá egy másik nyelv kollokációinak interferáló hatása. A fordítás során mindezek a tényezők együttesen hatnak. A fordító anyanyelvi kollokációs kompetenciájának egyéni bizonytalanságai, hiányai (például a szövegben előforduló regiszter-specifikus szókapcsolatok magyar megfelelőjének nem-ismerete) mellett különösen fontos szerepet játszik az a tény, hogy két nyelv kollokációs készlete sok tekintetben eltér: ritka a szó szerinti megfelelés, de az is gyakori, hogy egyik nyelvben egyáltalán nincs állandósult szókapcsolat ott, ahol a másikban van, és fordítva. Itt megjegyezhetjük, hogy a fordításokban előforduló eltérések egyik gyakori fajtája az, amikor a fordítás az elvártnál kevesebb állandósult szókapcsolatot használ, mivel az eredeti szöveg állandósult szókapcsolatait szabad szókapcsolatokkal fordítja. Ehhez járul az időhiány, és az a tény, hogy a szó szerint megfelelő kifeje-

zés, bár nem szokásos szókapcsolat a célnyelvben, értelmezhető, továbbá az, hogy a szó szerinti megfeleltetés a fordítás egyik alapvető stratégiája (Tirkkonen-Condit 2005, Englund Dimitrova 2007.).

1.6 A KOLLOKÁCIÓS TÉVESZTÉSEK ÉSZREVEHETETLENSÉGE

A nyelvtani hibákkal szemben a szokatlan kollokációk nyelvi szempontból többnyire helyesek, jólformáltak (a *szőke sőr* ugyanolyan jólformált kifejezés, mint a *szőke haj*), és következtetés révén többnyire jól értelmezhetők, még ha a feldolgozásuk nagyobb erőfeszítést igényel is. A kollokációs tévesztéseket ezért nem mindig vesszük észre, különösen, ha csak arról van szó, hogy a kollokáció egyik tagja helyett egy kevésbé gyakori szinonimát használunk. Az ilyen tévesztések esetenként be is épülnek a nyelvbe, tehát a nyelv a szokásos szókapcsolatok terén is változik. A Magyar Értelmező Kéziszótár (Pusztai, 2003) szerint például *gátat vetünk*, illetve *határt szabunk* valaminek, de manapság egyre többen használják a *gátat szab* kifejezést is.

Feltételezhetjük továbbá, ha elfogadjuk a szó szerinti fordítás elméletét, amely szerint a fordító először mindig a szó szerinti fordítással próbálkozik, és csak akkor tér el attól, ha a monitor jelzi, hogy a szó szerinti fordítás nem kielégítő, hogy a szokatlan kollokációk észrevehetetlensége vagy nehezen észrevehetősége miatt a monitor nem mindig jelez, hogy az adott szókapcsolat nem kielégítő. Még kevésbé észlelhető a kollokációs eltéréseknek az a már említett típusa, ami csak szöveg szinten ragadható meg, azaz a szövegben előforduló kollokációk eltérő disztribúciója, az adott szövegtípusban elvártnál kevesebb vagy több, illetve más eloszlású kollokációs mintázatok.

2. KOLLOKÁCIÓK A SZAKFORDÍTÁSBAN

2.1 SZAKSZÖVEGEK KOLLOKÁCIÓI

A szakszövegek nagyon sok előregyártott elemet – formulaszerű szekvenciát, regiszter-specifikus kollokációt tartalmaznak. Éppen ezért rendkívül könnyű áltudományos cikket írni: a megfelelő kollokációk és más előregyártott elemek használata olyan benyomást kelt, mintha tényleg tudományos cikkről lenne szó. Mellékesen jegyezzük meg, hogy a regiszter-specifikus kollokációk használatának Wray (2002) szerint identitás-jelző funkciója is van. Ezt használja ki egy, az interneten található program, amely másodperceken belül „generál” egy tudományos cikket. Ha a tartalmasszavakat kivesszük belőle, akkor a függelékben található vázat kapjuk: A szakszövegek esetében tehát elvárjuk a regiszter-specifikus kollokációk állandó használatát (vö. Heltai 2002, 2004b).

2.2 SZAKSZÖVEGEK KOLLOKÁCIÓINAK FORDÍTÁSA

Tapasztalati adatok alapján állíthatjuk, hogy a fordításokban gyakoriak a kollokációs eltérések. Jobb fordításokban talán ritka a nyilvánvaló kollokációs tévesztés, de nyugodtan feltételezhetjük, hogy a kisebb-nagyobb, nagyrészt a forrásnyelv interferenciájára visszavezethető eltérések száma jelentős. Ugyancsak gyakori lehet a regiszternek nem megfelelő kollokáció használata, és a szabad szókapcsolatok használata az elvárt állandósult szókapcsolatok helyett.

2.3 KOLLOKÁCIÓK ÉS FORDÍTÁSNYELV

Klaudy (1987) szerint a fordított szövegeknek más a tematikus szerkezete, mint a nem-fordított (eredeti) szövegeké, és ez az (egyik) oka annak, hogy a fordított szövegeket gyakran idegenszerűnek, nehezen olvashatónak érezzük. Bár nincs bennük nyilvánvaló nyelvtani vagy szerkezeti hiba, a szerkezetek eltérő disztribúciója összességében megnehezíti a szöveg értését.

Itt nem térek ki arra a problémára, hogy van-e eredeti szöveg (Heltai 2004a), hanem feltételezem, hogy tendenciaként érvényes, hogy a jó minőségű eredeti szövegek bizonyos szövegjellemzői eltérnek a jó minőségű fordítások szövegjellemzőitől. Feltételezzük továbbá, hogy ezek a disztribúciós különbségek a szöveg megértését (feldolgozását) megnehezíthetik.

Hasonlóképpen feltételezzük azt is, hogy a Klaudy által tanulmányozott tematikus eltérések mellett a szókapcsolatok eltérései is hozzájárulhatnak, ahhoz, hogy a fordított szövegek feldolgozása nehezebb.

2.4 TISZTÁZANDÓ KÉRDÉSEK

Annak a bizonyításához, hogy a kollokációs eltérések hozzájárulnak az ún. fordításnyelv érzékeléséhez, két dolgot kell tanulmányoznunk. Fel kell derítenünk, valóban eltérnek-e a fordított szövegek kollokációi a nem fordított szövegekéitől, illetve hogy az eltérések valóban megnehezítik-e a megértést.

Az utóbbi kérdéssel kapcsolatban nem tudok számottevő pszicholingvisztikai kutatásról, és ezt a kérdést a jelen dolgozat sem vizsgálja. Az előző kérdéssel kapcsolatban viszont a nemzetközi és a hazai szakirodalom már tartalmaz olyan adatokat, amelyek azt bizonyítják, hogy vannak kollokációs eltérések. Ilyen tanulmány például Balaskóé (2007), amely korpuszvizsgálatok révén kimutatja, hogy a *bonyolult* melléknévvel alkotott szókapcsolatok fordított és nem fordított magyar szövegekben eltérő mintákat mutatnak. Az eredmények elméleti következtetésre is módot adnak, alátámasztják az ún. **szimplifikációs hipotézist** és a fordítások **normalizációra** való hajlamát.

Mindezen túl azonban tisztázásra vár az a kérdés, hogy milyen mértékű a kollokációs eltérések szerepe különböző szakszöveg-típusokban, és konkrétan mi-

lyen esetekben vannak eltérések. A jelen dolgozat ebben az irányban próbál előre lépni.

3. KOLLOKÁCIÓS ELTÉRÉSEK ANGOLRÓL MAGYARRA FORDÍTOTT MEZŐGAZDASÁGI SZAKSZÖVEGEKBEN

Vizsgálatokat végeztem annak felderítésére, hogy a fordított és nem fordított magyar szakszövegekben valóban valószínűsíthető-e a kollokációs mintázatok eltérése. Balaskó kiváló tanulmánya egyetlen szó kollokációit vizsgálja meg, és ezzel bizonyítja, hogy a kollokációs mintázatok valóban eltérnek, de nyilvánvaló, hogy ennél kiterjedtebb vizsgálatra van szükség, ha a magyarra fordított szövegek kollokációs eltéréseit le akarjuk írni, és az is, hogy ha az elemzést gyakorlati célokra akarjuk használni, akkor konkrétan kell felderítenünk a jellemző, gyakori eltéréseket, és lehetőleg egy-egy szakterület egészére kiterjedően.

3.1. KIINDULÁSI PONT

A fordított szövegek jellemzőit ma már szinte csak korpuszok segítségével vizsgálják. Úgy gondolom azonban, hogy a kollokációs eltérések korpusz alapú vizsgálatának kiindulási pontja nem lehet más, mint a kutatók tanári vagy lektori gyakorlati tapasztalata, amelynek alapján kiválasztja a vizsgálandó lexikai elemeket, illetve kollokációkat. A tapasztalatot hasznosan egészítheti ki, vagy helyettesítheti a szövegek kézi elemzése, a „gyanús” kollokációk keresése: ha a kutató a fordított szövegben olyan kollokációt talál, amely nem teljesen elégíti ki a nyelvérzékét, akkor a kollokált szavakat felveheti a vizsgálandó szavak listájára.

Ilyen előzetes elemzést végeztem egy mezőgazdasági témájú szakszöveg első 4 oldalán, és igyekeztem a „gyanús” kollokációkat azonosítani. Ezeket (illetve egy részüket) mutatja be az 1. Táblázat néhány megjegyzés kíséretében.

A vizsgálandó kollokációk meghatározására további módszer lehet a szövegek szógyakorisági vizsgálata, és a leggyakoribb szavak kollokációinak vizsgálata. Ezt a módszert a jelen tanulmányban nem alkalmaztam.

1. táblázat

Kollokáció	Megjegyzése
betakarítható növények	Valószínűleg szaknyelvi kollokáció, csak a laikusnak lehet szokatlan.
vizsgálandó fajok sokasága	Szaknyelvinek tűnik, de így használják-e a magyar szaknyelvben, vagy tükörfordítás?
állati takarmányozás	Nyilván szaknyelvi kollokáció; mivel az <i>állati</i> tkp. redundáns, kérdés, hogy milyen gyakoriságú a teljes kifejezés fordított és nem fordított szövegekben?
helyben szükséges feladat ellátása	Szokatlan kollokáció; az eredeti szöveggel való egybevetés szerint magyarázó fordítás.

Kollokáció	Megjegyzése
korlátokat szab	Nem inkább <i>állít</i> ? Milyen gyakran fordul elő ez a kollokáció fordított és nem fordított szövegekben
hasznos e célok megkülönböztetése	Lehet, hogy itt vannak disztribúciós különbségek a fordított és nem fordított szövegek között, mivel a fordítói tapasztalat alapján úgy tűnik, hogy az angol többet használja a <i>useful/helpful</i> szavakat, aminek a magyar tükörfordítása elfogadható, de nem biztos, hogy eredeti magyar szövegben ugyanolyan gyakori.
aligha látszik hasznosnak	Ld. fent; azt is tudjuk, hogy az angol szakszövegek óvatosabban fogalmaznak, és lehet, hogy gyakrabban használják a <i>seem</i> , illetve <i>appear</i> igét, mint a magyar a <i>látszik</i> , illetve <i>tűnik</i> igét.
hasonló terményeket nyújtanak	Terményeket nyújtanak? Hm.
alapos érv szól amellett	Milyen egy érv? Alapos? Megalapozott?
mezőgazdasági rendeltetésű növényfajok	Szaknyelvinek tűnik, de gyakori-e? Nem alkalmi jellegű-e?
a fajok egész sokaságát ölelik fel azok a növények, amelyek	Itt az egész kicsit furán hangzik.
alapját alkotja	<i>Alkotja</i> vagy <i>képezi</i> ?
az említett mezőgazdasági terményeket részben fák adják	A fák terményeket adnak: standard kollokáció-e ez az adott szaknyelvben?
mindkét terület önmagában is hatalmas méretű	Milyen gyakran használják magyar szakszövegekben a hatalmas melléknevet?
nem célszerű a jelen tárgyalás szempontjából	A <i>célszerű</i> jónak tűnik, tipikusan magyar szaknyelvi; magyar-angol fordításban okoz gondot.
kiváló információt nyújt	Használjuk-e az <i>információt</i> a <i>kiváló</i> melléknévvel? Kissé szokatlanul hangzik.
elsődleges termelékenységét	Szaknyelvi?
jó hatásfokú „fénybegyűjtés” nem könnyű feladat	Szaknyelvinek tűnik.
X. Y. vezette be az egységnyi levélfelület-index (L) fogalmát	<i>Bevezetni egy fogalmat</i> – úgy tűnik, teljesen rendben, csak most már minden fennakadok. Nem lehet, hogy a magyar szakszövegek más kifejezést használnak?
a levélzet felületének jelentősége nyilvánvaló	A <i>felület</i> jelentősége? Vagy a <i>felület nagyságának</i> a jelentősége?
ugyanaz történik valamely növény különböző leveleivel.	Magyar-angol fordítási tapasztalat: a magyar szak-szövegek kedvelik a <i>különböző</i> melléknevet. Milyen gyakran fordul elő angol-magyar fordításban?
milyen levél-felületindex-értékeket képesek fenntartani	<i>Értékeket fenntartani</i> ? Jó, biztos szaknyelvi zsargon; de magyar szaknyelvi zsargon-e?
hatalmas mértékben táplálja a folyókat	Feltétlenül idegenszerűnek hangzik.
nagy pénzügyi értékeket képviselő kertészeti termékek	Terpeszkedő szerkezet; használják-e az eredeti magyar szakszövegek is?
nem növeli szükségképpen arányosan a terméshozamot	A <i>szükségképpen arányosan</i> furán hangzik.
értékesíthető súly	Köznyelvi gondolkodással értelmetlen; a szaknyelv biztosan használja.

3.2 GYAKORISÁGI VIZSGÁLATOK

A következő lépésben fordított és nem fordított magyar szövegekben egyszerű gyakorisági vizsgálatot végeztem néhány olyan szóval, amelyek a fenti kollokációkban megjelennek. A vizsgálatot egy alkalmilag létrehozott összehasonlító korpusz alapján végeztem.

Jelenleg készül a Szent István Egyetemen egy párhuzamos angol-magyar szaknyelvi korpusz, amelyet a későbbiekben ki lehet egészíteni eredeti magyar szakszövegek korpuszával, így összehasonlítható korpusz is kialakítható. A jelen vizsgálathoz a készülő korpusz egyes angoltól magyarra fordított mezőgazdasági szakszövegeit használtam fel. Eredeti magyar szöveggént a Szent István Egyetem egyes tankönyveit, illetve jegyzeteit állítottam melléjük. A nem-fordított szövegek 97,949 szót, a fordított szövegek 87,646 szót tartalmaztak. A vizsgálat eredményeit a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat

	Nem fordított szövegek	Fordított szövegek
látszik	1	10
tűnik	1	24
valószínűleg	1	34
hasznos	9	129
célszerű	84	58
táblázatban	12	33
táblázatból	5	1
információ	22	34
eltérő	77	46
különböző	95	211
arányosan	1	6
célszerűen	0	5

Mit jeleznek ezek a nyers számadatok? Jelzik egyrészt, hogy a kutató szubjektív tapasztalata, kézi elemzése hasznos támpontokat nyújthat. A szavak gyakorisága nyilván együtt jár az egyes szókapcsolatok gyakoriságának különbségeivel. Természetesen a korpusz kis mérete miatt az eredményeket nem tekinthetjük bizonyító erejűeknek, de jó az esély arra, hogy a megépülő nagyobb korpuszon végzett vizsgálatok hasonló eredményt adnak majd.

A szógyakorisági különbségeken túl meg kell vizsgálni azt is, hogy az egyes szavakkal alkotott szókapcsolatok pontosan milyen mintákat követnek, hasonlóan Balaskó (2007) elemzéséhez. A jelen esetben ilyen elemzést az *információ* szóval végeztem. Az eredményeket a 3. táblázat mutatja be.

3. táblázat

	Nem fordított szövegek	Fordított szövegek
Információ	fenti ~ k	pontos ~val rendelkezik 2x
	összefoglaló ~kat	szórványos ~kal rendelkezik
	egyéb ~ 3x	szolgáltatják a szükséges ~t
	nélkülözhetetlen ~t	az így kapott ~
	kiolvasható ~k	a belőlük nyert ~
	hasznos ~hoz	hasznos ~kat szolgáltatnak
	fontosabb ~it	X-re vonatkozó ~k 3x
	kiegészítő ~k	rendelkezésre álló ~t 2x
	következő ~k	szerezzünk ~kat
	az erre vonatkozó ~k	ehhez hasonló ~kat
	X-ből nyerhető ~k	semmi ~t nem nyújt
		kaphatunk ~kat
		megbízható ~t ad
		megbízhatóbb ~ látszik szükségesnek
		kiváló ~t nyújt
		elégtelen ~k alapján

A fenti táblázatból azt látjuk, hogy a nem fordított (eredeti) szövegekben az *információ* szó főleg melléknév – főnév kollokációkban fordul elő, míg a fordított szövegekben egyrészt többször fordul elő maga az *információ* szó is, tehát több a kollokáció, másrészt több ige – főnév kollokáció fordul elő, továbbá nagyobb a bővített jelzős kollokációk száma. Feltételezhetjük, hogy az eredeti magyar szövegekben az *információ* mellett gyakran az *ismeretek* vagy *adatok* szót használják, tehát célszerű nem egyes szavakat, hanem szemantikai mezőket együtt vizsgálni. A bővített jelzős szerkezetek nagyobb száma arra utalhat, hogy a fordított szöveg kollokációs mintázataira nyelvtani tényezők is hatnak.

4. KÖVETKEZTETÉSEK

Az eredmények megerősítik más tanulmányok következtetéseit: a fordított és nem fordított szövegek kollokációs mintázatai között lényeges különbségek vannak. Ezen különbségek további vizsgálata nagyobb korpuszok alapján a dolgozatban leírt módszerekkel lehetséges és kívánatos. Természetesen tudatában kell lennünk annak az ellentmondásnak, hogy a nagyobb korpusz megbízhatóbb eredményt ad, ugyanakkor az így kapott információ jóval kevésbé részletes, így a kézi elemzést végső soron nem lehet megspórolni. A legjobb eredményt feltehetően a korpusz alapú és a kézi elemzés kombinációja adja.

IRODALOM

- Balaskó M. 2007. A fordításnyelvről, avagy a flamand szöveg láthatatlan szálaról. 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, 3/2. kötet. 159-166.
- Englund-Dimitrova, B. 2007. That's Close! On translators, interpreters, researchers, texts – and their interrelations. Paper presented at the 5th EST Congress, Ljubljana, 3-5 September 2007.
- Heltai P. 2002. Rutin és kreativitás a szakfordításban. *Alkalmazott Nyelvstudomány*, II/1, 19-40.
- Heltai, P. 2004a. Mitől fordítás a fordítás? *Porta Lingua: Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*. (Feketéné Silye Magdolna, szerk.). Debrecen, DE ATC. 2004, 203-216.
- Heltai, P. 2004b. Ready-made language and translation. In: Hansen, G., Malmkjaer, K. and Gile, D. (eds) *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies. Selected contributions from the EST Congress, Copenhagen 2001*. Benjamins Translation Library 50. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, pp. 51-71.
- Hoey, M. 2005. *Lexical Priming. A new theory of words and language*. London and New York: Routledge.
- Klaudy Kinga 1987. Fordítás és aktuális tagolás. *Nyelvtudományi Értekezések. 123*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Pawley, A. and Syder, F.H. 1983. Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In Richards, J.C. and Schmidt, R.W. eds., *Language and communication*. London: Longman, 191-22.
- Pusztai Ferenc (szerk.) 2003. *Magyar Értelmező Kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tirkkonen-Condit, S. 2005. The Monitor Model Revisited: Evidence from Process Research. *Meta* 50: 2, 405-414.
- Wray, A. 2002. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

FORRÁSOK

Nem fordított szövegek:

- Székely, Cs. 1999. *Vállalatgazdaságtan III*. Oktatási segédanyag a GTK kiegészítő levelező képzés számára. Gödöllő: GATE.
- Radics, L. 1994. *Szántóföldi növénytermesztés*. Budapest: Kertészeti Egyetem.

Fordított szövegek:

- Salmon, S.C. and Hanson, A.A. 1970. *A mezőgazdasági kutatás elméleti és gyakorlati problémáiról*. Budapest: Mezőgazdasági Kiadó. Ford: Aradszky Gézané. (Fejezetek)
- Spedding, C. R. W. 1978. *A mezőgazdasági rendszerek biológiai alapjai*. Budapest: Mezőgazdasági Kiadó. Ford.: Simó György. (Fejezetek)
- Castle? E. N., Becker, M.H and Nelson, A.G. 1997. *Farmgazdálkodás*. Budapest: Mezőgazda Kiadó. (Fejezetek)

FÜGGELÉK

A Scigen (<http://pdos.csail.mit.edu/scigen/>) által generált egyik szöveg szaknyelvi kollokációi

Many experts would agree that / had it not been for the ... might never have occurred. In fact, few ...s would disagree with the development of ... In our research, we investigate how the ... can be applied to the ... of ...

The implications of ... have been far-reaching and pervasive. Even though existing solutions to this obstacle are promising, none have taken the ... approach we propose here. Further, however, an appropriate challenge in ... is the improvement of the refinement of

... our new heuristic for the ... problem, is the solution to all of these problems. On a similar note, for example, many solutions simulate Our application develops the analysis of ... We omit a more thorough discussion until future work. Therefore, our application provides the synthesis of the ...

The roadmap of the paper is as follows. To begin with, we motivate the need for ... Similarly, we place our work in context with the related work in this area. We validate the investigation of ... Similarly, we place our work in context with the previous work in this area. As a result, we conclude.

BEÁGYAZOTT NYELVI ELEMÉK A FORRÁSNyelvi SZÖVEGBEN – KIHÍVÁS A SZINKRONTOLMÁCS SZÁMÁRA?

Kusztor Mónika

1. BEVEZETÉS

A közbeszúrt, beágyazott nyelvi elemek, mivel a mondategység folyamatos-ságának megszakítását eredményezik, elszakítva egymástól grammatikailag és logikailag összetartozó elemeket, különösen érdekes (és szisztematikusan mindeddig nem vizsgált) nyelvi szerkezetet jelentenek a szinkrontolmácsolt szövegek kutatásában. Akár mondat vagy tagmondat, akár szintagma vagy csupán egyetlen szó alkotja a beágyazást, megszakad a megnyilatkozás, és a tolmácsnak nem csak a hallgatás, befogadás, megértés, átkódolás és célnyelvi produkció egyidejűleg teljesítendő feladatait kell elvégeznie, hanem fejben kell tartania azt is, hol szakadt meg a megnyilatkozás, hogy a közbeszúrt egység befejezte után folytatni tudja azt. Jelen tanulmány célja, hogy angol-német nyelvpárban forrásnyelvi (FNy-i) és célnyelvi (CNy-i) szövegek összevetésével empirikusan vizsgálja, mi történik jellemző módon a FNy-i közbeszúrt, beágyazott elemekkel a szinkrontolmácsolt szövegben, azaz megfigyelhetők-e rekurrens minták a FNy-i beágyazott elemek CNy-i realizációjában, s ha igen, melyek ezek. A kutatás fő kérdései tehát: Jellemző módon megtartja-e a tolmács a FNy-i beágyazást a célnyelvi szövegben (CSz-ben), vagyis megfigyelhető-e szerkezeti analógia? Amennyiben igen, a CNy-i közbeszúrt egység tartalmában és funkciójában megfelel-e a FNy-inek, vagyis fennáll-e, s ha igen, mennyiben áll fenn tartalmi-funkcionális ekvivalencia a FNy-i és a CNy-i közbeszúrák között? Amennyiben a tolmács megszünteti a beágyazást, elhagyja-e az eredeti szövegben beágyazott elem formájában megjelenő tartalmat, vagy kifejezésre juttatja azt más formában? Ha igen, mennyiben módosul ezáltal a szöveg egészének kommunikatív felépítése?

2. A BEÁGYAZOTT NYELVI EGYSÉG

A vizsgált szerkezeti jelenség megnevezésére számos elnevezés létezik, így például parentézis, interclusio, interpositio/interpozíció, kitérő, közbevetés, közbeéke-lés, közbeszúrák, beágyazás (Raisz 2005 a mondat szintjén közbeékelésről, más nyelvi szinten közbevetésről beszél). Jelen dolgozatnak nem célja definíciós kérdésekkel foglalkozni. Vizsgálatom körébe tartozik minden más megnyilatkozásba/kommunikatív aktusba iktatott megnyilatkozás/ kommunikatív aktus, amelyeket itt

összefoglalva beágyazott vagy közbeszúrt egységnek vagy elemnek nevezek. A beszélő jelezheti a közbeszúrás lexikai eszközzel (a magyarban pl. az *egyébként* szóval), vagy mondatfonetikai eszközökkel, vagy természetesen ezek együttes jelenlétével. A szakirodalom tanúsága szerint ezek az intonációs jegyek a beszélt nyelvben a magyarban, ill. az itt vizsgált két nyelvben, az angolban és a németben gyakorlatilag egybeesnek: szünet van előtte és utána, megváltozott beszédtempó jellemző (Winkler 1969 és Pittner 1995 szerint gyorsabb, Altmann 1981 szerint vagy gyorsabb, vagy lassabb). A beágyazást fogadó megnyilatkozás intonációs íve megváltozik, megtörik, majd a közbeszúrás után folytatódik. A beágyazott elemnek mélyebb a hangfekvése, s összességében visszafogott artikuláció (Altmann 1981, Uhmann 1992 is), és általában csökkent intenzitás (vagyis hangerő) jellemzi, de vannak elentétes eredmények is (vö. Keszler 1992: 88). A közbeszúrás az esetek többségében pótlólagos információt hordoz, nem a gondolatmenet fő vonulatát tartalmazza. Előfordul azonban az is, hogy ennek az ellenkezője igaz. Van, hogy a beágyazás csupán grammatikailag hagyható el, kommunikatív-pragmatikai szempontból azonban nem (lásd 2. korpuszpélda). A beágyazás szerkezete eszköz a szöveg kommunikatív hierarchiájának jelzésében: segít megmutatni, mi fontos a beszélő számára, és mi az, ami mellékes, kevésbé fontos. A közbeszúrás formai realizációja széles skálán mozog, különböző nyelvi szinteket képviselhet: lehet egész mondat, tagmondat, mondatrész, szintagma, és egyetlen szó is. Közbevetethető bármely szabad bővítmény, kötelező bővítvány azonban nem (vö. Keszler 1992: 83).

3. A BEÁGYAZOTT NYELVI EGYSÉG ÉS A SZINKRONTOLMÁCSOLÁS

A közbeszúrásnak mint nyelvi szerkezetnek a szinkrontolmácsolás folyamatára és eredményére gyakorolt hatásáról írt tolmácsolástudományi tanulmányról e dolgozat írójának nincs tudomása. Így nincs lehetőség meglévő kutatási eredményekre támaszkodni. A beágyazás természetéből kiindulva azonban plauzibilisnek tűnik az az intuíció, miszerint a beágyazott elemek – különösen, ha hosszúak és bonyolult szerkezetűek –, nehézséget jelentenek a szinkrontolmács számára. Hiszen általában egy megnyilatkozás megszakít egy másikat, s a tolmácsnak feltehetőleg jelentős mentális energiájába kerül a szinkrontolmácsolás összes, egyidejűleg végzendő részfeladata mellett még megjegyezni azt is, hol szakadt meg a beágyazást fogadó megnyilatkozás, hogy a közbeszúrás befogadása és értelmezése után értelmi egységet alkosson belőle, értelmezze és tolmácsolja azt is. A kutatás eredményére vonatkozó hipotézis egyrészt tehát az lehet, hogy a szinkrontolmácsolt szövegben a FSz-hez képest kevesebb és rövidebb beágyazott egység fordul elő. Ez azt jelenti, hogy a tolmács feltehetőleg igyekszik helyreállítani a közbevetést fogadó megnyilatkozás integritását, azaz megszünteti, vagy legalábbis közelebb hozza a nyelvtanilag és logikailag összetartozó elemeket, azaz lerövidíti a közbeszúrás. Müller 1996-os, a szinkrontolmácsolás preferált struktúráiról szóló tanulmányában ezzel szemben azt feltételezi, hogy a szinkrontolmácsolásban a szűk időkeretek miatt elsősorban

az úgynevezett szó szerinti fordítási procedúrák érvényesülnek, hiszen nincs idő arra, hogy a tolmács átstrukturálja a FSz szerkezetét. Ebből az következne, hogy a tolmács követi, „leutánozza” a FSz felépítését, megtartva a beágyazást. Hogy melyik, vagy inkább melyik feltételezés felel meg a valóságnak, azt empirikusan vizsgálom az u.n. Pöchhacker-korpuszt elemezve, amelyet Franz Pöchhacker professzor készített és bocsátott rendelkezésemre. A korpusz egy az 1990-es évek elején Bécsben tartott többnapos üzemgazdasági tárgyú konferencia beszédeit és azok szinkrontolmácsolt célnyelvi megfelelőit tartalmazza angol-német nyelvpárban, összesen 115 975 szóval. Jelen tanulmány a nevezett korpusz nagyjából egy negyedének elemzése alapján készült, így egy kutatás részeredményeiről ad számot.

4. ELEMZÉSI PÉLDÁK A KORPUSZBÓL

Az alábbiakban a korpuszból vett néhány szövegrészlet szemlélteti a közbeszúrt FNy-i megnyilatkozások jellemző megjelenési formáját (vagy éppen eltűnését) a CSz-ben. A szövegrészletek táblázatban szerepelnek: bal oldalon a FNy-i szöveg, jobb oldalon a szinkrontolmácsolás olvasható. A német nyelvű részletekhez készítettem fordítást, amely szaggatott vonal alatt olvasható. A beágyazott egységeket új sor és dőlt betű emeli ki nyelvi környezetükből.

1. korpuszrészlet

This is why as early as 1983 the United Nations Economic Commission for Europe, <i>or UNECE, a regional intergovernmental organization comprising the whole of Europe plus the USA and Canada,</i> began to devote attention to SMEs.	Bereits 1983 hat die Wirtschaftskommission der Vereinten Nationen für Europa, <i>eine regionale intergubernamentale Organisation, die ganz Europa umfasst plus den Vereinigten Staaten und Kanada,</i> den SMBs besondere Aufmerksamkeit zu schenken begonnen. ----- Már 1983-ban elkezdett az ENSZ gazdasági bizottsága, <i>egy regionális, nemzetek közötti szervezet, amely egész Európát átfogja és az USA-t és Kanadát,</i> különös figyelmet szentelni a kisvállalkozásoknak.
--	--

A fenti példában az angol nyelvű eredeti szövegben két közbeszúrást követi egymást: az első az előzőleg teljes névvel megnevezett szervezet rövidítését adja (UNECE), a második pedig információt nyújt a szervezetről. Az első beágyazás teljesen hiányzik a CSz-ből, mind szerkezetileg, mind tartalmilag, a másodikat viszont változatlanul adja vissza a tolmács mind a beágyazás szerkezetére, mind tartalmára nézve. A két beágyazott megnyilatkozással megszakított, összességében egyszerűnek nem mondható mondat nyilvánvalóan nem könnyű feladat; a tolmács talán azért hagyta ki a rövidítést, mert ki kellett hagynia valamit ahhoz, hogy sikeresen gazdálkodhasson mentális energiájával, s ezt ítélte a legkevésbé lényeges elemnek

(a tolmácsolás részfeladataira fordított mentális energiával való gazdálkodásról lásd Gile 1988, 1995 energiamodelljét).

A következő részletben szerkezeti analógia mellett tartalmi rövidülés figyelhető meg:

2. korpuszrészlet

Mister Cardoso e Cunha, <i>Commissioner of the EC for Small and Medium-Sized Enterprises,</i> was prevented from coming in the last moment.	Herr Cardoso e Cunha, <i>der zuständige Kommissar,</i> war leider verhindert, hierherzukommen. ----- Cardoso e Cunha úr, <i>az illetékes biztos</i> sajnos akadályoztatva volt és nem tudott eljönni.
---	--

A nevezett úr címének pontos FNy-i megnevezése a CSz-ben *illetékes biztos*-ra rövidül és általánosodik. Mivel az idézett szövegrészletet megelőző szövegkörnyezetből nem vezethető le a tolmács által elhagyott tartalom, a kihagyásnak más oka kell, hogy legyen. A szinkrontolmácsolás nagyfokú szellemi komplexitása miatt természetesen csak feltételezéseink lehetnek a tolmács egy-egy döntésének okairól. Lehetséges azonban, hogy a fenti példában a közbeszúrás ténye, a megszakított megnyilatkozás jelentett különös mentális kihívást a tolmács számára. Ezen kívül a tolmács az intonáció alapján már a beágyazás kezdetén azonosíthatta az adott jel-láncot mint beágyazást, s mint ilyent, talán nem értékelte különösen fontosnak, s a hordozó megnyilatkozás tolmácsolására koncentrált. Általánosságban valóban igaz, hogy a közbeszúrt megnyilatkozások nem a beszélő fő mondanivalóját hordozzák, ez azonban nem mindig van így. A 2. korpuszrészletben a szóban forgó úr neve nem biztos, hogy mond bármit is a hallgatóságnak; a beágyazott egység teszi érthetővé, kiről is van szó, mely tisztje miatt hivatalos a konferenciára. A közbeszúrás itt tehát értelmező, kommunikatív szempontból nem elhagyható, fontos elem akkor is, ha a beágyazás szerkezete miatt nyelvtanilag elhagyható.

A 3. korpuszrészletben eltűnik a közbeszúrás, mint szerkezet, annak (szemantikai) tartalma azonban megjelenik a CSz-ben, de elveszti státuszát mint önálló megnyilatkozás:

3. korpuszrészlet

Man weiß natürlich genau, <i>seit den Zerstörungen dieser Megakatastrophe,</i> dass friedliches Miteinander-im-Wettbewerb-Stehen, dass competition im wirtschaftlichen Bereich auch eine Art von sublimierter Auseinandersetzung darstellt, aber zum wechselseitigen Nutzen. ----- Természetesen pontosan tudjuk, <i>ennek a megakatasztrófának a pusztításai után,</i> hogy az egymással való békés versengés, hogy a gazdasági verseny szintén egy fajta burkolt szembenállást jelent, de mindkét fél javára.	We know full well that since the destructions of this mega-disaster we know that peaceful cooperation is important, competition in the economic community is a kind of different competition but for mutual benefit.
---	---

A *seit* kezdetű prepozíciós csoportot a beszélő szünetekkel egyértelműen leválasztja a környezetéről, az itt nem olvasható szövegkörnyezet pedig világossá teszi, milyen kommunikatív funkciója van a beágyazott megnyilatkozásként megjelenő prepozíciós frázisnak: oksági viszonyt fejez ki, amely így parafrázálható: *hiszen átéltük ennek a katasztrófának a pusztításait*. A CSz-ben eltűnik ez a funkció, a tolmács a prepozíciós csoportot beépíti a mondatba, így az egyszerű, ugyanahhoz a predikációhoz tartozó időhatározóvá válik. A közbeszúrás megszűnésével eltűnik egy nyelvi cselekvés is, egy megnyilatkozás, s ezzel együtt a megnyilatkozást a szöveg többi megnyilatkozásával kapcsolatba rendező relációk összessége is (jelen esetben pl. az oksági viszony; vö. Roulet et al. 2001: 172). Ezzel végső soron változik a szöveg kommunikatív-pragmatikai szerkezete is (a szinkrontolmácsolt szövegek kommunikatív szerkezetét illetően lásd Kusztor 2007b). Az adott prepozíciós csoport beágyazásként (többek között rövid szünetekkel) való elkülönítése nem jelentett volna sok mentális energiát a tolmács részéről. A nem tökéletes tolmácsolás oka feltehetőleg inkább a beágyazás és a beágyazott egység kommunikatív szerepének fel nem ismerése volt. (A tolmácsolt szövegrészlet elején látható mondatújraindítás nem tárgya a vizsgálatnak, megakadásjelenségekhez szinkrontolmácsolt szövegekben ugyanezen korpuszban lásd Kusztor és Bakti, előkészületben.)

Található példa arra is, hogy a CSz-ben szerkezeti analógia, azaz a beágyazás szerkezetének megtartása mellett bővül a beágyazott elem:

4. korpuszrészlet

which, <i>despite its title,</i> does indeed have close ties with the small business sector.	und diese Organisation, <i>wenngleich das aus ihrem Namen nicht hervorgeht,</i> hat sehr enge Beziehungen zur mittelständischen Wirtschaft. ----- és ez a szervezet, <i>bár ez nem derül ki a nevéből,</i> nagyon szoros kapcsolatban van a középmezőnyű vállalkozásokkal.
--	--

A *despite its title* prepozíciós frázis, a FSz közbeszúrt eleme a CSz-ben tagmondatná bővül, annak ellenére, hogy a németben is lehetett volna prepozíciós csoportot használni (*trotz...*). Talán a tolmács tudatos döntéséről van szó, aki a hosszabb ideig tartó megnyilatkozással időt szeretett volna teremteni magának, hogy annak nyelvi produkciója közben végighallgathassa a beágyazás utáni megnyilatkozásrészt, s utána várakozási szünet keletkezése nélkül kezdhesse meg a beágyazást fogadó mondat második felének tolmácsolását. Ez esetben tolmácsstratégiáról van szó. De persze lehetséges, hogy egyszerűen ez a nyelvi realizáció jutott eszébe először a tolmácsnak. (A szinkrontolmácsok időgazdálkodási stratégiáihoz lásd Kusztor 2007a.)

Előfordul az is, hogy a CNy-i beágyazásnak nincs FNy-i párja:

5. korpuszrészlet

Zunächst freue ich mich natürlich, dass sie in Wien sind. ----- Először is természetesen örülök, hogy Bécsben vannak.	First of all, <i>ladies and gentlemen,</i> I'm very happy that you've come to Vienna,
--	--

A beágyazott elem létrehozása az előző példához hasonlóan talán szintén időgazdálkodási stratégia: a tolmács időt teremt magának megérteni az egész megnyilatkozást, és egyben megőrzi a tolmácsolás folyamatosságát. A hallgatóságot megszólító *ladies and gentlemen* a szöveg interszónális síkját érinti, s bár nem szerepel az eredeti szövegben, jól illik a publikumhoz forduló FNy-i megnyilatkozás kontextusába.

4. ÖSSZEGLÉS

A kutatás eddigi eredményei szerint hat kategóriát lehet megkülönböztetni a FNy-i beágyazott megnyilatkozás CNy-i realizációja tekintetében (terjedelmi korlátok miatt jelen dolgozatban nem minden kategóriát volt módom szemléltetni korpuszból vett szövegrészlettel):

I. A tolmács kihagyja a közbeszúrás, azaz megszűnik annak szerkezete és tartalma is (1. korpuszrészlet, első beágyazás). Természetszerűleg ez történik, ha a szónok például elnézést kér egy nyelvbtlásáért mondat közben (*excuse me*), vagy egyéb korrektúra esetén. Gyakori ez a megoldás a hallgatóság megszólítása (*meine Damen und Herren*), rövidítés, metanyelvi megjegyzés esetén, vagy akkor, ha a közbeszúrásnak modális funkciója van (*not to forget, so darf ich sagen, wie ich glaube, so meine ich*). Ezen kívül természetesen akkor is, ha a beágyazást fogadó megnyilatkozás szemantikai és/vagy grammatikai komplexitása miatt a tolmács kénytelen tolmácsolatlanul hagyni a szöveg egy részét, s mivel a közbeszúrás sokszor mellékes gondolatot tartalmaz, ezt hagyja ki.

II. A közbevetés szerkezete és tartalma is megmarad (szerkezeti analógia tartalmi ekvivalenciával; 1. korpuszrészlet, a második FNy-i beágyazás tolmácsolása).

III. A beágyazás szerkezete megmarad, de tartalmilag csorbát szenved, rövidebb lesz (2. korpuszrészlet).

IV. A közbeszúrt egység mint szerkezet megszűnik, tartalma azonban megmarad, de nem beágyazott elemként. Ez esetben vagy a CSz-ben is önálló kommunikatív aktusként jelenik meg, csak nem közbeszúrásként (linearizálódás), vagy elveszti önálló kommunikatív aktus státuszát (3. korpuszrészlet).

V. A közbevetés szerkezete megmarad és hosszabb formában fejeződik ki (4. korpuszrészlet).

VI. Közbevetés létrehozása (feltehetőleg időgazdálkodási stratégia; 5. korpuszrészlet).

A vizsgálat eddigi eredményei szerint leggyakrabban a II. és a IV. kategória képviselteti magát. A II. kategória gyakori előfordulása azt mutatja, hogy van érvénye Müller 1996 fent idézett feltételezésének, azonban csak korlátozottan, hiszen az összes többi kategória együttesen ellene szól. A IV. kategória erőteljes jelenléte arra utal, hogy a beágyazás nyelvi szerkezete kihívást jelent a szinkrontolmácsolás során és különös nehézség elé állítja a tolmácsokat, hiszen igyekeznek megszüntetni azt.

IRODALOM

- Altmann, H. 1981. *Formen der „Herausstellung“ im Deutschen. Linksversetzung, Rechtsversetzung, Freies Thema und verwandte Konstruktionen*. Tübingen: Niemeyer.
- 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.
- Keszler B. 1992. A közbevetések grammatikai és mondatfonetikai sajátosságai. In: Keszler, B. (szerk.) *Újabb fejezetek a magyar leíró nyelvtan köréből*. Budapest: Tankönyvkiadó. 82-98.
- Kusztor M. 2007a. „'Ami a szünetet illeti, az most következik' – a szinkrontolmácsok időgazdálkodási stratégiájának egy aspektusáról”. In: Heltai P. (szerk.): *Nyelvi Modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia*. A XVI. MANYE Kongresszus konferenciakötete 3/1. Pécs, Gödöllő: MANYE, Szent István Egyetem. 180-192.
- Kusztor M. 2007b. „Információelosztás tolmácsolt szövegekben. Egy kutatás részeredményeiről”. In: *Az I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia konferenciakötete* (megjelenés alatt)
- Kusztor M. és Bakti M.: Megakadásjelenségek német és angol szinkrontolmácsolt szövegekben (előkészületben).
- Müller, F. E. 1996. Präferentielle Strukturen beim Übersetzen und beim Simultandolmetschen. In: Lauer, A. et al. (Hg.): *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr. 281-289.
- Pittner, K. 1995. Zur Syntax von Parenthesen. *Linguistische Berichte* 156. 85-108.
- Raisz R. 2005. *A közbevetés és a közbeékelés a Mikszáth-prózában*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Roulet, E., Filliettaz, L., Grobet, A. 2001. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Peter Lang.
- Uhmman, S. 1992. Contextualizing Relevance: On Some Forms and Functions of Speech Rate Changes in Everyday Conversations. In: Auer, P., di Luzio, A. (eds.) *The Contextualization of Language*, Amsterdam, Philadelphia: Benjamins. 297-336.
- Winkler, Ch. 1969. Der Einschub. Kleine Studie über eine Form der Rede. In: Engel, U. et al. (Hrsg.) *Festschrift für Hugo Moser*. Düsseldorf: Schwann. 282-295.

A FORDÍTÓI KOMPETENCIA FOGALMA

Lesznyák Márta

A fordítói kompetencia a pszichológiai és pedagógiai irányultságú fordítás-tudományi kutatások egyik központi fogalma, ugyanakkor egyfajta képlekenység jellemző rá: a különböző szerzők nagy szabadsággal kezelik a terminust és gyakran nem is definiálják egészen pontosan, mit értenek rajta. Mivel ez gyakran félreértésekhez vezethet, szükségét éreztük, hogy megpróbáljuk tisztázni a kompetencia fogalmát, és hogy bemutassunk és osztályozzunk néhány fordítói kompetencia-felfogást.

Írásunkban először röviden áttekintjük, mi okozza a kompetencia fogalma körüli zavarokat. Ezután bemutatunk egy kompetencia-tipológiát, és ezzel párhuzamosan a fordítói kompetencia-modellek területéről hozott példákkal illusztráljuk az egyes kompetencia-felfogás típusokat.

1. MIÉRT KELL FOGLALKOZNUNK A FORDÍTÓI KOMPETENCIA FOGALMÁVAL?

A *kompetencia* terminus az elmúlt évtizedekben igen népszerűvé vált, és ahogy ilyenkor lenni, szokott, eredeti jelentése elhalványult, nagymértékben átalakult, legfőképp pedig kibővült. Az eredetileg Chomskyhoz kötődő nyelvészeti fogalom ma már számos területen használható legitim módon. Léteznek szakmai kompetenciák és személyes kompetenciák, beszélünk kompetencia alapú orvoseképzésről és tanárképzésről, de van nyelvi, szociális és fordítói kompetencia is. A kifejezést a köznyelv ugyanolyan előszeretettel használja, mint az egyes szaknyelvek. Véleményünk szerint, ez különös problémát jelent a nyelvtudományhoz kötődő diszciplínák számára, mert a kompetencia kifejezés innen származik, és aztán visszatért ide is a pszichológiából és pedagógiából, de már teljesen más értelemben. A két- (vagy több-) féle használat egymás mellett él, keveredik, és néha úgy tűnik, a használók sincsenek pontosan tisztában azzal, hogy milyen értelemben használják a kompetencia szót. Ezért fontosnak tartjuk, hogy rávilágítsunk a használatbeli különbségekre, és megpróbáljuk rendszerezni a kompetencia-fogalmakat.

Ha a fordítói kompetencia-modellek felé fordulunk, azt látjuk, hogy ezek a modellek fordításelméleti szempontból általában lényegesen jobban megalapozottak, mint pszichológiai szempontból, tehát a „kompetencia” oldaláról. A szerzők az esetek többségében nem vetnek számot a kompetencia terminus jelentésével, még kevésbé törekszenek arra, hogy létező pszichológiai-pedagógiai kompetencia-modellekhez köthessenek, vagy hogy ezekkel összhangba hozzák saját elképzeléseiket. Pedig erre igen nagy szükség lenne, éppen amiatt, hogy a kompetencia szó ilyen tá-

gan értelmezhetővé vált. Ahogy azt majd látni fogjuk, a különböző fordítói kompetencia-modellek különböző kompetencia-felfogásra támaszkodnak, tehát eltérő pszichológiai megközelítést alkalmaznak, bár erről a szerzők maguk nem biztos, hogy tudnak. Ez okozhatja aztán azt, hogy az egyes felfogások között ellentétek fesszülnek. Mivel a szerzők azonban nem foglalkoztak magának a kompetenciának a lényegével, nem biztos, hogy felismerik az ellentétek forrását. Erre is látunk majd példákat.

A fordítói kompetencia-felfogásokról meg kell még említenünk, hogy gyakran meglehetősen vázlatosak. Ez a kutatási terület fiatalságának tudható be, ugyanakkor nagyon megnehezíti a rendszerezési törekvéseket, hisz kevés jegy áll rendelkezésünkre a csoportba soroláshoz. Ennek következtében a fordítói kompetencia-modellek besorolása az egyes kompetencia-típusokba nem mindig egyértelmű.

A kompetencia fogalmának tisztázása érdekében a pedagógiához fordulunk segítségül. Itt ugyanúgy jelen van a terminus képlékenysége, mint a fordítástudományban, ugyanakkor történtek kísérletek a rendszerezésre is. 2001-ben publikált tanulmányában Weinert hét kompetencia-felfogást különített el, és emellett felvázolt két kapcsolódó fogalmat, a kulcskompetenciák és a metakompetencia fogalmát. A következőkben ezt a hét kompetencia-felfogást szeretnénk bemutatni azzal a céllal, hogy a fordítói kompetencia fogalmának értelmezésekor hasznunkra legyenek. Eközben példákat is mutatunk be az egyes kompetencia-felfogásokra a fordítói kompetencia területéről.

2. KOMPETENCIA-FELFOGÁSOK ÉS MEGJELENÉSÜK A FORDÍTÓI KOMPETENCIÁRÓL VALÓ GONDOLKODÁSBAN

2.1 ÁLTALÁNOS KOGNITÍV KOMPETENCIÁK

A kompetencia kifejezést több pszichológiai irányzat az általános értelmi képességek leírására használja. Ebben az értelemben a kompetencia a fejlődés előfeltétele, az az adottság, ami mindenkinek van, de különböző mértékben. Weinert (2001) az intelligencia pszichometriai megközelítéseit, a kognitív pszichológia információfeldolgozó modelljeit és a piagetianus felfogásokat sorolja ebbe a kategóriába.

A kompetencia ilyen jellegű megközelítésének csekély a relevanciája a fordítástudomány számára, csak a teljesség kedvéért mutatjuk be ezt a felfogást.

2.2 SPECIALIZÁLÓDOTT KOGNITÍV KOMPETENCIÁK

A specializálódott kompetenciák kissé leegyszerűsítve a szakértelemmel vagy a szaktudással azonosíthatók. Weinert megfogalmazásában ezek teszik lehetővé azt, hogy egy adott területen megfelelő teljesítményt tudjunk nyújtani.

A specializálódott kognitív kompetenciák működését nem annyira az általános értelmi képességek határozzák meg, mint a *terület-specifikus tudás*, ismeretek és a

gyakorlás, vagyis a *tapasztalat mennyisége*. A szakértelemmel kapcsolatos kognitív pszichológiai kutatások kompetencia-felfogása képezi a legjobb példát ebben a kategóriában. Nagyon fontos szerepet kap ezekben a megközelítésekben a kompetencia *tanulhatóságának* hangsúlyozása.

A legtöbb fordítói kompetencia-felfogás ebbe a kategóriába (is) sorolható, hiszen a modern fordítói kompetencia-modellek többsége hangsúlyozza, hogy a professzionális fordító fordítani tudását szeretné megmagyarázni. A legjobb példa azonban Antony Pym fordítói kompetencia megközelítése, hiszen Pym (2003) deklarálta azokat a készségeket szeretné elkülöníteni, amelyek a *fordítói kompetenciát és csak is a fordítói kompetenciát definiálják*. Pym ezzel elsősorban a nyelvi kompetenciától szeretné elkülöníteni a fordítói kompetenciát. Ennek során Pym arra a következtetésre jut, hogy a fordítói kompetencia két összetevőből áll:

- a) alternatív célnyelvi variánsok létrehozásának képességéből; és
- b) a megfelelő variáns kiválasztásának képességéből.

Terjedelmi okokból a modellek értékelésére ehelyütt nincs lehetőségünk.

2.3 A KOMPETENCIA-PERFORMANCIA MODELL ÉS MÓDOZATAI

A klasszikus kompetencia-performancia modell, melyet Chomskynak (1965, magyarul 1995) tulajdonítanak, sok tekintetben tükörképe, ellenpólusa az előző modellnek. Míg a specializálódott kompetencia-felfogások esetén ugyanis a *tanulhatóság* gondolata dominált, a kompetencia-performancia modell egyik központi eleme a *vele született* adottság eszméje, amely nagyon kevés egyéni változatosságra ad lehetőséget. Eszerint terület-specifikus kompetenciák léteznek, amelyek fejlődését a külső környezet ingerei indítják meg. A fejlődés lényegében szabálytanulásból áll, és a fejlődés menete nagyjából hasonló mindenkinél. A kompetencia ugyanakkor közvetlenül nem figyelhető meg, csak a performanciából következtethetünk vissza rá. A klasszikus példa természetesen a nyelvi kompetencia és annak fejlődése.

Az eredeti kompetencia-performancia modellnek később több továbbfejlesztett változata is született, elsősorban a kompetenciának további alkompetenciákra bontásával. Ezeket a módokat Weinert külön kategóriába sorolta. A fordítói kompetencia modellek szempontjából azonban nincs jelentősége az árnyalatnyi különbségeknek, ezért egy csoportban foglaltuk össze ezeket a megközelítéseket.

A fordítói kompetencia-felfogások közül Harris (1977, Harris és Sherwood 1978) természetes fordítói képességekről vallott nézetei illeszkednek leginkább ebbe a kategóriába. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy Harris maga soha nem használta a kompetencia kifejezést; az utókor azonban Kringstől (1986) kezdődően és Pymmel bezárólag (2003) kompetenciaként kezeli azt a jelenséget, amiről Harris beszél.

Harris (1977, 1980) kétnyelvű gyermekekkel folytatott kutatásai során először dokumentálta azt a tényt, hogy minden kétnyelvű tud fordítani, és hogy ez a képességük spontán jelenik meg és fejlődik tovább. Emiatt a későbbiekben igen sok kritika érte őt, és talán ez az a pont, ahol a legjobban rávilágíthatunk arra, milyen problémákat okozhat, ha nem tisztázott a kutatók számára az a fogalom, amiről beszélnek.

Harris-en tulajdonképp specializálódott kompetencia-felfogást kérnek számon (ld. pl. Pym 2002), holott ő teljesen más kompetencia-felfogásban gondolkodik. Úgy is mondhatjuk, másik paradigmában mozog, és a két paradigma nem összemérhető. Bizonyos helyzetekre az egyik alkalmazható, más helyzetekre pedig a másik.

2.4 KOGNITÍV KOMPETENCIÁK ÉS MOTÍVUMOK/OBJEKTÍV ÉS SZUBJEKTÍV KOMPETENCIA-FELFOGÁSOK

Weinert (2001) ötödik és hatodik kategóriáit ismét összevonva mutatjuk be, mert a létező fordítói kompetencia-modellek nem követelnek meg ennyire finom distinkciókat. Ezek a megközelítések lényegében a *kompetenciába integrálják* azokat az elemeket (énkép, teljesítménymotiváció, kontroll helye stb. illetve az egyén szubjektív ítélete az adott területre vonatkozóan saját képességeiről és készségeiről), amelyekről a klasszikus chomskyánus modell értelmében eddig azt gondoltuk, hogy *csak a performanciát* befolyásolják.

Ez a szemlélet megjelenik néhány fordítói kompetencia-modellben is. Campbell (1991, 1998) a célnyelvi szövegalkotás képessége, valamint az ellenőrző és kontrollmechanizmusok mellett a fordítói kompetencia részének tekint bizonyos *személyiségvonásokat* (kockázattvállalás és kitartás). A PACTE (2000, 2002, 2003, 2005) kutatócsoport meglehetősen összetett, többször módosított kompetencia-modelljében a nyelvi készségek, a világtudás, az eszközhasználat, a fordításelméleti szaktudás, és a stratégiai kompetencia kiegészül az ún. *pszicho-fiziológiai kompetenciával*, amelybe motoros (pl. vizuális percepció, finommotoros készségek), emocionális (pl. attitűdök, önbizalom, motívumok) és kognitív elemek (pl. memória, figyelem) is beletartoznak.

2.5 AKCIÓ-ORIENTÁLT KOMPETENCIA-FELFOGÁSOK

Az akció-orientált kompetencia-felfogások a társadalomtudományi akció-elméletekhez kapcsolódnak, és a tanulás és a siker kognitív, motivációs és társas készségekhez köthető előfeltételeit határozzák meg. Különösen nagy hangsúlyt kapnak az adott tevékenységnek a társadalomban való való kivitelezéséhez szükséges készségek.

A fordítástudomány területéről Risku (1998) akció-orientált modellje szolgáltatja a legjobb példát erre a típusra. Risku megközelítésében a fordítói kompetencia makro-stratégia tervezésből, információ integrálásból, akcióterv létrehozásából és döntéshozásból, valamint a fordító saját tevékenységére irányuló menedzselési fogásai-ból áll. Ez a lista igen jól példázza az akció-orientált modelleket általában is, hisz a hangsúly nem annyira a nyelvi és fordítás-specifikus elemekre, mint a társadalomban (fordítóként) való cselekvésre esik.

2.6 KULCSKOMPETENCIÁK

A kulcskompetenciák fogalma már nem kompetencia-felfogást tükröz, hanem a kompetenciák egy bizonyos csoportját foglalja magába, méghozzá azokat a kompetenciákat, amelyek más kompetenciák alapját képezik, ezért kulcsfontosságúak a tanulási és munkahelyi siker elérésében. Idesorolhatók a számolási készségek, az írás-olvasás készségei, a műveltség, a számítógéphasználat, a kritikai gondolkodás, a problémamegoldás stb.

A kulcskompetenciák fejlesztése nagyon népszerű a kortárs pedagógiában, ugyanakkor a kezdeti lelkesedés után már bizonyos problémák is nyilvánvalóvá váltak. Bár a kulcskompetenciák fejletlensége valóban hozzájárul a komplexebb kompetenciák fejletlenségéhez, a kulcskompetenciák *izolált* fejlesztése azonban nem feltétlenül vezet automatikusan magasabb rendű kompetencia fejlődéséhez.

A fordítás egyértelműen összetett kompetencia, amelyben számos kulcskompetencia fontos szerepet játszhat. Ezért fordításpedagógiai programok létrehozásakor érdemes támaszkodni arra a tudásra, amelyet a pedagógia a kulcskompetenciák fejlesztése kapcsán létrehozott.

2.7 METAKOMPETENCIÁK

Napjainkban szintén nagyon divatos a különböző metakompetenciák kutatása és jelentőségük hangsúlyozása. A metakompetenciák tulajdonképp a tudatosság kérdéséhez kapcsolódnak: meta szinten dolgozik az egyén, amennyiben felismeri egy adott szakterület szabályosságait, valamint saját gondolkodásának jellegzetességeit, és ezeket cselekvés közben tudatosan fel is használja. A fejlett metakompetenciák a tanulás és az eredményes munkavégzés előfeltételeit képezik.

Egyértelmű, hogy a metakompetenciák egyfajta ellenpólusát képezik az automatizmusnak. Érdekes módon a szakértelemben mindkét megközelítés fontos szerepet kap: az alacsonyabb rendű kognitív mechanizmusoknak automatizálódni kell, míg a problémamegoldásban fontos szerephez jutnak a metakognitív képességek.

A metakompetenciákkal kapcsolatos kutatások arra utalnak, hogy minél általánosabb a metakompetencia, annál kevésbé segíti a specializálódott kompetenciák működését. Ez a fordítás esetén azt jelenti, hogy általában a metakognitív képességeknek csekély, a metanyelvi képességeknek már több, a fordítói metakompetenciáknak pedig meghatározó hatással kell lenniük a fordítói teljesítményre. A „fordítói meta-kompetenciák” kifejezés hipotetikus konstrukció, melyet itt vezetünk be. Korábbi használatáról, vizsgálatáról nem tudunk, bár vannak olyan fordítói kompetenciával kapcsolatos kutatások, amelyek a meta-szint, a reflexió fontosságát hangsúlyozzák a fordítási folyamatokban (Jääskeläinen 1999). Egyes fordítói kompetencia modellek szintén tartalmazznak meta-szintű elemeket: pl. a PACTE-modell (2002, 2003, 2005) stratégiai eleme, Campbell (1991, 1998) ellenőrző- és kontrollmechanizmusai, illetve Stolze (1992) szövegorientált kompetencia-felfogása szintén kihangsúlyozza a meta-szintű képességek szerepét.

3. KÖVETKEZTETÉSEK

Weinert kompetencia-tipológiájának bemutatásával az volt a célom, hogy tudatosítsam a kompetenciáról való gondolkodás problematikus és szerteágazó jellegét a fordítástudománnyal foglalkozók számára. A fordítás területéről hozott példák segítségével azt is meg tudtam mutatni, hogy a fordítói kompetencia-felfogások illeszkednek a pedagógiai kompetencia-felfogásokhoz, még ha a fordításkutatók nem is törekednek erre tudatosan. Véleményem szerint a tudatosság és a Weinert-i kategóriák mögött rejlő információk nagyot lendíthetnek a fordítói kompetencia kutatásán, hiszen az egyes felfogások a fordítói kompetencia más-más (eddig esetleg nem is kutatott) elemeire hívják fel a figyelmet.

A kompetencia-modelleket áttekintve önkéntelenül felmerül a kérdés, melyik modell a „legjobb”? A válasz tekintetében egyet kell értenünk Weinerttel, aki szerint egyik megközelítés sem jobb a másiknál, mindegyik más helyzetben más célokra használható. Ezzel párhuzamban mindig a mindenkor kutatási vagy pedagógiai céloktól függ, hogy fordítói kompetencia-modellünket melyik általános kompetencia-modellhez érdemes igazítani: más modell segít jobban egy pszicholingvisztikai jellegű alapkutatást, és más modell egy pedagógiai célú tantervfejlesztést.

IRODALOM

- Campbell, S. 1991. Towards a Model of Translation Competence. *Meta*, Vol. 36. N. 2-3. 329-343.
- Campbell, S. 1998. *Translation into the Second Language*. London and New York: Longman.
- Chomsky, N. 1995. *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Budapest: Osiris – Századvég
- Harris, B. 1977. The Importance of Natural Translation. Revised text of a paper read to the AILA World Congress, Stuttgart, August 1975. In: *Working Papers on Bilingualism*, No. 12. 96-114.
- Harris, B. & Sherwood, B. 1978. Translating as an innate skill. In: Gerver, D. & Sinaiko, H.W. (eds.) *Language, Interpretation and Communication*. Plenum Press, New York and London, 155-170.
- Harris, B. 1980. How a Three-Year-Old Translates. In: Afendras (ed.) *Patterns of Bilingualism*. National University of Singapore Press, 370-393.
- 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.
- PACTE 2000. Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project. In: Beeby, A., Ensinger, D. and Presas, M. (eds.) *Investigating Translation. Selected Papers from the 4th International Congress on Translation, Barcelona, 1998*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 99-106.
- PACTE 2002. Exploratory Texts in a Study of Translation Competence. *Conference Interpretation and Translation*, Vol. 4. No. 2. 41-69.
- PACTE 2003. Building a Translation Competence Model. In: Alves, F. (ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 43-66.

PACTE 2005. Investigating Translation Competence: conceptual and Methodological Issues. *Meta*, Vol. 50, No. 2. 609-619.

Pym, A. 2003. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In defence of a minimalist approach. *Meta*, Vol. 48. No. 4. 481-497.

Risku, H. 1998. *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.

Stolze, R. 1992. Translatorische Kategorien – Zur Rolle der Linguistik in der Translationsdidaktik. In: Snell-Hornby, M., Pöchhacker, F. and Kaindl, K. (eds.) (1992) *Translation Studies: An Interdiscipline. Selected papers from the Translation Studies Congress, Vienna, 1992*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins 387-394.

Weinert, F. E. 2001. Concept of Competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (eds.) *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe and Huber Publishers. 45-65.

FORDÍTÁS A FEMINIZMUS KORÁBAN

Simigné Fenyő Sarolta

BEVEZETÉS

A fordítás történetét az ókortól kezdve a 20. század utolsó harmadáig áthatotta az a követelmény, hogy a fordítás az eredetinek hű másolata, és valamilyen kritériumrendszer (pl. grammatikai és szemantikai vonatkozások, a kommunikatív szándék, az olvasóra gyakorolt hatás, stb.) alapján annak ekvivalense legyen. „A legfontosabb rögeszme természetesen a pontos, szó szerinti és a pontatlan fordítás, a szabadság és szolgaság, a hűség és az árulás ellentéteiben ölt(ött) testet” (Niranjana in N. Kovács 2004). Az egyenértékűségre, az eredeti hű másolatának elkészítésére való törekvés a fordítás mint utánpótlás klasszikus értelmezéséből ered, amely évszázadokon keresztül meghatározta a fordítással kapcsolatos gondolkodást.

A feminizmus korában azonban a fordítással szemben támasztott elvárások radikálisan megváltoztak. A fordítás mint manipulatív tevékenység a hatalomhoz való hozzáférés, illetve a kultúrából, a társadalomból, a hatalom gyakorlásából való kirekesztés elleni tiltakozás kifejezésének eszköze lett. Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa azt a kulturális kontextust és szimbolikus gondolkodást, amely alapján feminista írások, majd feminista fordítások születtek. A továbbiakban a tanulmány a fordítást mint a nők érdekeit szolgáló ideológiai többlet megteremtésének eszközét és újraalkotást, az eredetibe való beavatkozást jellemzi.

1. A NŐK ÉS A FORDÍTÁS

A Bibliától kezdve egészen napjainkig végigvonul a történelmen az a gondolat, hogy a nő a férfihoz képest másodlagos lény, hiszen Isten elsőként Ádámot teremtette meg, majd oldalbordájából „származtatta” Évát. Ez a vélekedés alapot szolgáltatott arra, hogy a nőket évszázadokon át lenézzék, vagyis a férfiakhoz képest hátrányos helyzetben tüntessék fel. A nők alsóbbrendűségét hirdető álláspont analógiájára a fordítást is derivatív, kreativitást nem igénylő, az eredeti megalkotásához képest másodlagos tevékenységnek tekintették. Évszázadok fordítással kapcsolatos gondolkodása teremtette meg a fordítást a nővel mint másodlagos lénnyel, és mint hűtlen kedvvel azonosító metaforát, amely az eredeti alkotást maszkulin, a fordítást pedig feminin tulajdonságokkal ruházza fel. A 17. századból eredő, francia nyelven megfogalmazott anekdotikus érvényű, immár szállóigévé vált mondat (*les belles infidèles* → *szép hűtlen; hűtlen kedves* lásd Chamberlain in Venuti 1988), amelyre gyakran hivatkoznak a fordítástudományban, nem szó szerinti magyar változatban így hangzik: *A fordítás olyan, mint a nő. Amelyik szép, az nem hű, ame-*

lyik hű, az nem szép. (Angolul: *Like women, translations should be either beautiful or faithful.*) Mivel a diszkriminációnak rendkívül fontos eszköze a nyelvhasználat, a nőmozgalmak képviselőin kívül nyelvészek és fordítók is felvállaltak olyan feladatokat, amelyek a diszkrimináció enyhítését, illetve megszüntetését szolgálták. Erre azért volt szükség, mert a nőket évszázadokon keresztül „sötétségben”, azaz tudatlanságban tartották, sajátos kultúrájuk és nyelvhasználatuk következtében a társadalmi életben való részvételből kirekesztették. Ez a jelenség a fordításhoz a következőképpen kapcsolódik: Amikor a nők magánszférájukból átlépnek a társadalmi szférába, minden esetben *intralingvális*, azaz nyelven belüli fordítást hajtanak végre. A magánszférában használatos tipikus női nyelvhasználatot (amely a nemekkel kapcsolatos kirekesztés következtében alakult ki) lefordítják a domináns, patriarchális kódra, mivel a nőket diszkrimináló szövegeket ki kell emelniük a homályból, majd a nők szempontjából újra kell értelmezniük.

Amikor az író nők anyanyelvükön írnak, ezt a „sötétséget” fordítják. Ezzel lehetővé teszik, hogy a nők is hozzáférjenek a nyilvános szférákban megszokott nyelvhasználatához. Ebben a folyamatban a gender és a fordítás kapcsolata leginkább nyelven belüli fordításként jelenik meg (Flotow 1997).

2. A FORDÍTÁS MINT NYELVEK ÉS KULTÚRÁK KÖZÖTTI KÖZVETÍTÉS

Venuti *Rethinking Translation. Discourse, Subjectivity, Ideology* (1993: 5) című tanulmányának bevezetőjében a fordítást mint nyelvek közötti közvetítést konstans, előre haladó mozgásként értelmezi, amelynek célja egy másik kulturális tér megközelítése. Ezen koncepció értelmében a közvetítés multikulturális kontextusban zajlik, a fordító mint kulturális ágens a célnyelv eszközeivel teszi hozzáférhetővé az olvasóközönség számára az ismeretlen kultúrákat. Célja, hogy az információt egy másik kulturális térben létező olvasóhoz, mint végponthoz eljuttassa. Kultúraközi, azaz interkulturális fordítást hajt végre, amely egy adott kultúrában létező fogalmaknak egy másik kultúrába való átültetését jelenti. Ehhez a feladathoz a 20. század utolsó harmadában még politikai szerepvállalás is társult: a fordítótól mint politikai ágenstől elvárták, hogy az eredeti műben szereplő ismereteken kívül politikai eszméket is közvetítsen, hogy a fordítás a hatalmi viszonyokat a feminista nézőpont alapján tükrözze, vagyis a nők alapvető érdekeit képviselje. Mindezt egyrészt nyelvészeti kutatások, másrészt pedig újabb és újabb kísérleti jellegű feminista írások segítették elő. A kutatók (pl. német nyelvterületen Ulrich Hoffmann 1979) azt vizsgálták meg, hogy milyen új fogalmak, szavak és szószerkezetek használatával reprezentálódik a nők érdeke a nyelvben.

3. NŐI KIFEJEZÉSMÓD A FEMINISTA IRODALOMBAN

A 70-es években a feminista irodalom radikális jelleget öltött. Kísérleti jellegű feminista írások születtek, amelyek célja az volt, hogy „lerombolják” a társadalom által elfogadott, a nők elnyomását szolgáló, konvencionális nyelvet, majd a nők számára új kifejező eszközöket és új nyelvhasználatot teremtsenek. Új szavak és nyelvtani szerkezetek születtek, újfajta helyesírás jött létre, a szövegeket metaforák és szójátékok tarkították annak érdekében, hogy az irodalmi alkotások túlmutassanak a konvencionális nyelvhasználaton, és meghatározzák a női kifejezésmód lényegét. A feminista irodalom képviselői feltételezték, hogy ha egy sajátos nyelvhasználat áll a nők rendelkezésére, akkor ez hatással lesz kreativitásukra, és képessé teszi őket az irodalmi kánon megváltoztatására.

3.1 METAFORIKUS GONDOLKODÁS

Hoffmann vizsgálatai kimutatták, hogy a feminista írások egyik alapvető stiláris eleme a *metafora*, amely a fordító számára azért jelent problémát, mert nem biztos, hogy az eredeti nyelven megalkotott metafora a célnyelven ugyanúgy értelmezhető. A német feministák által leggyakrabban használt metafora a „*der kleine Unterschied*”, azaz szó szerinti fordításban a „kis különbség” metaforája volt, amelyet Németországban Alice Schwarzer vitt be a köztudatba. Ennek a metaforának a szó szerinti fordítása sem adja vissza a forrásnyelvi konnotációt, azt a mögöttes tartalmat, hogy a feministák értelmezésében a biológiai különbség jelentéktelenebb, mint a társadalmi és a kulturális különbség.

3.2 A FEMINISTA ÍRÁSOKBAN MEGJELENŐ SZÓJÁTÉKOK ÉS NEOLOGIZMUSOK

A feminista írásoknak egy másik jellemzője a szójátékok használata, amelyekből Nicole Brossard és Suzanne Jill Levine írásaiból mutatunk be példákat.

Brossard québeci író 1977-ben megjelent *L'Amèr, ou le chapitre effrité* című könyvének címében a *L'Amèr* lexikai egységbe több jelentés is beépül. A könyv központi szereplője a patriarchális anya, akinek feladata a gyermekek táplálása és nevelése. Kreativitását és egyéniségét teljesen megfojtja az a munka, amiért semmilyen elismerést nem kap. Ennek következtében még saját gyermekeit is meggyűlöli. A címben szereplő *L'Amèr* neologizmus legalább három francia szót tartalmaz: *mère*=*mother* / *anya*; *mer*=*sea* / *tenger*; *amer*=*bitter* / *késérű*. Kifejezi, hogy az anyaság keserű és életet megkeserítő élmény; éppen ezért a feminista gondolkodásban kialakult egyik fontos metafora a nőt a vízzel, a tenger ciklikus jellegével és cseppfolyós halmazállapotával hozza kapcsolatba (Brossard 1977; 1980). A címet a teljes mű ismeretében, az anyaság, a keserűség és a folyamatos kimerültség kulcsszavak segítségével lehetne magyarrá fordítani.

Levine (1991: 13) egyik írásában a poliszémiára alapozva az angol *pun* főnév

(szójáték, *ütlegelés*), valamint a *to pun* (szójátékot csinál; ledöngöl, ütöget) ige ketős jelentését használja ki a *Puns are punishment* szójáték kapcsán, amely legalább kétféleképpen értelmezhető: (1) *A verés büntetés*. (2) *A szójáték büntetés*. Amikor Levine ezt a száműzetésben élő kubai írók műveivel kapcsolatban mondja, az (1) jelentésre gondolunk annál is inkább, mert az érvelést így folytatja: „*exile is pain*”, azaz a száműzetés fájdalom (idézi Flotow 1997). Más szerzők pedig egyenesen párhuzamot vonnak a száműzetés és a patriarchális nyelvet beszélő társadalomban élő nők között annak alapján, hogy a nők is „száműzetésben”, azaz kirekesztettségben vannak a patriarchális nyelvi környezetben. A *punning / ütlegelés, verés* a nőknek okozott fájdalmat fejezi ki, ugyanakkor a *pun* főnév szójátékként értelmezve a viszsza-vágás eszköze is lehet. A feminista művekben előforduló szójátékok fordítása pedig a fordító számára jelent büntetést (*pun-ishment*) (vö. Flotow 1997).

4. BEAVATKOZÓ ÉS ASSZERTÍV FORDÍTÁSI STRATÉGIÁK

Azokban a nyelvekben, amelyek a nemekre a grammatika szintjén utalnak, számos lehetőség kínálkozik a gender-perspektíva érvényesítésére, feminizált neologizmusok létrehozására. Ilyen pl. a szavak nőnemű végződéssel való ellátása. Ebben az esetben fordításkor az okozhat problémát, hogy a különböző nyelvekben más lexikai egységek és más nyelvtani formák alkalmasak a feminizálásra, azaz a feminista nézőpont érvényesítésére, a nők alapvető érdekeinek kifejezésére. A feminista nézőpontra a fordításban való érvényesítése lehetővé teszi, hogy a nők a világ dolgait, és ezen belül saját helyzetüket is jobban megismerjék és egyrészt a számukra kedvező nézőpontból szemléljék, másrészt pedig üzeneteket közvetítsenek „nőkről nőknek” (Simigné 2006: 116). Az ilyen jellegű üzenetek közvetítése megkívánja az eredetibe való beavatkozást, amelyre a fordítók „az erkölcs és az igazság nevében” vállalkoznak, azt hirdetve, hogy a forrásnyelvi anyagot, például a törvények szövegeit is „javítani kell”, ha azok a nőket súlyosan diszkriminálják (Newmark 1991). A feminista fordítók tevékenységük során olyan nyelvi eszközöket teremtenek, amelyek a nőiességet hangsúlyozzák, ezáltal a nők érdekeit szolgálják. Terjedelmi korlátok miatt ezen stratégiák közül csak a legfontosabbakat tudjuk bemutatni.

A patriarchális nyelvhasználat elleni tiltakozás kifejezésének egyik módja lehet az, hogy az eredetiben maskulin referenciával rendelkező főnevek, például az angol *man, son*, valamint a *he, his* hímnemű személyes és birtokos névmások helyett úgynevezett nem-semleges lexikát alkalmaznak a fordítók. Ezt tették például a Biblia angol nyelvű fordításainak „felülvizsgálatakor” is, amikor a már korábban angolra fordított szövegeket „újrafordították”, vagyis az angol nyelv maskulin referenciával rendelkező, konkrét jelentésű lexikai egységeit általános értelemben használatos kifejezésekkel cserélték fel. Például: *man's mind*→*the human mind*; *the Lord directs his steps*→*the Lord directs the steps*; *If a man loves me*→*Those who love me*; *my Father will love him*→*My Father will love them*; *we will come to him*→*we will come to them*; *when I became a man*→*when I became an adult*; *sons of God*→*children of God*.

A nem-semleges nyelvhasználat azt jelenti, hogy pl. az *all men* szókapcsolat helyett az *all people*, a *he, him, his* személyes és birtokos névmások helyett pedig a *they, them, their* névmások kerülnek be a célnyelvi szövegbe. Természetesen a szokásokhoz mereven ragaszkodó angolok körében ez a beavatkozás nemtetszést váltott ki. Véleményüket azzal indokolták, hogy az angolok tudják, hogy a *man* főnév mikor utal férfira, és mikor általában az emberekre (<http://instructor.pbi.ab.ca/StevenIbboston/RevScrip/Gender.html>; Simigné 2006: 162-163).

Egy másik tipikusan beavatkozó jellegű stratégia érvényesül a grammatikai nem kifejezésével kapcsolatban, amelyet Bersianik (1976) művéből idézünk az abortuszhoz való hozzáállásról, ahol a fordító a francia határozói igenév nőnemű alakját a *she* nőnemű személyes névmással kompenzálja. A *Le ou la coupable doit être punie* mondatban az igenévhez járuló *e* fejezi ki, hogy az abortuszért a nőt kell megbüntetni. De ezt a nyelvi többletet nem lehet közvetlenül átvinni az angolba, mert ott nincs nemek szerinti egyeztetés. Scott fordítása tehát így hangzik: *The guilty one must be punished, whether she is a man or a woman*. Bár az angol fordításban a határozói igenév érintetlen marad, azt a jelentést, amit a franciában a határozói igenév végén az *e* fejez ki, az angolban a *she* személyes névmás adja vissza. A néma 'e'-t a fordító kompenzálja, de nem ugyanott, ahol az eredetiben volt, hanem máshol. Magyarra fordításkor (Pl. *Akár a nő a bűnös, akár a férfi, mindkettőnek bűnhődnie kell.*) grammatikai eszközökkel a jelenséget nem tudnánk érzékeltetni.

Az eredeti gondolatok megerősítését szolgáló, asszertív fordítói stratégia lehet a melléknevek nőneműsített alakjának használata. Ezt a jelenséget figyelhetjük meg például Lisa Gauvin *Lettres d'une autre / Egy írónő levelei* c. művének fordításakor, amely egy Quebecbe látogató írónő és külföldön élő barátnője levélváltását tartalmazza. A québeci lakosokra utaló *Québécois* hímnemű, többes számú melléknevet például a fordító nőnemű végződéssel látja el, azaz kötőjelekkel és egy néma 'e'-vel egészíti ki. A *Québécois-e-s* nőnemű neologizmus átírását lábjegyzetben így magyarázza: mindkét nemre vonatkozó, nem szexista grammatikai átírás. A maskulin nyelvhasználat helyett alanyként a *her and his, women and men* jelenik meg a fordításban, és azt szándékozik kiemelni, hogy a megnevezett földrajzi területen nemcsak férfiak, hanem nők is laknak (Flotow 1997: 28-29). A feminista fordítók annak a meggyőződésnek is hangot adnak, hogy politikai szempontból semleges irodalmi alkotások nem léteznek. Ennek következtében a fordítás sem lehet az. Az eredeti szöveg feminista stílusban való átírása tudatos politikai cselekvés eredménye, amelynek célja, hogy a nők láttassák magukat és hallassák a hangjukat, és hogy mindenkivel elismertessék: a nők a társadalom aktív résztvevői. A feminista álláspont képviselői szerint a szexizmussal összefüggő problémákra nem elég láb- és végjegyzetekben utalni. A fordítónak meg kell találnia a nyelvhasználatba való aktív beavatkozás megfelelő eszközeit.

ÖSSZEGZÉS

Az említett stratégiákat a feminista írók egyrészt arra használták, hogy a férfiuralmat alátámasztó patriarchális nyelv nőellenességet kifejező elemeit leleplezzék és maguk is tiltakozzanak a nőket sújtó diszkrimináció ellen. Másrészt pedig arra, hogy saját magukat is láttassák, felhívják tevékenységükre a figyelmet és megerősítsék: a fordítónak jogában áll saját elképzeléseit érvényesíteni és az eredeti mű szerzőjének szándékát megváltoztatni, ha azzal nem ért egyet. Számos feminista fordítás született a nők érdekeinek érvényesítése, ennek következtében az eredeti műbe való beavatkozás szándékával. Ez a tény azt sugallja, hogy a fordítás kritériumai között már nem szerepelhet az eredetihez való hűség. Ezen álláspont alapján a feminista fordító már nem „láthatatlan” háttérszereplő, hanem aktív ágens, eredeti gondolatok létrehozója, aki az eredeti mű szerzőjének szerepét is átveheti.

IRODALOM

- Chamberlain, L. 1988. Gender and the Metaphorics of Translation. In: Venuti, L. (eds) 2000. *The Translation Studies Reader*. London and New York: Routledge. 314-330.
- Flotow, L. 1997. *Translation and Gender*. Manchester: St. Jerome.
- Hoffmann, U. 1979. *Sprache und Emanzipation. Zur Begrifflichkeit der feministischen Bewegung*. Frankfurt – New-York: Campus.
- Levine, S. J. 1991. *The Subversive Scribe: Translating Latin American Fiction*. Minneapolis, Minn.: Greywolf Press.
- Newmark, P. 1991. *About Translation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Venuti, L. 1986. The Translator's Invisibility. *Criticism* 28/2. 179-212.

FORRÁSOK

- Bersianik, L. 1976. *L'Euguelionne*. Montreal: Stzanké. Trans. by Howard Scott as *L'Eugelion*. Montreal: Alter Ego Press, 1997.
- Brossard, N. 1977. *L'Amèr ou le chapitre effrité*. Montreal: Quinze.
- Brossard, N. 1980. *Amantes*. Montreal: Quinze. Trans. by Barbara Godard as *Lovhers*. Montreal: Guernica Editions, 1986.

FEVER PITCH. MEGJEGYZÉSEK EGY FUTBALL-KÖNYV MAGYAR FORDÍTÁSÁRÓL

Vermes Albert

1. BEVEZETÉS

E tanulmányban Nick Hornby *Fever Pitch* című regényének *Fociláz* címmel megjelent magyar fordítását elemzem. Arra a kérdésre keresem a választ, hogy a forrásnyelvi és célnyelvi olvasók kognitív környezetének szükségszerű különbségeiből fakadó értelmezési nehézségek kezelésére volt-e a fordítónak konzekvens stratégiája, és ha igen, mi volt ez a stratégia. Szemléltetésképpen idézek néhány részt a szövegből. A kérdéses kifejezéseket vastag betűvel jelöltem.

... *the games master was a Welshman who once memorably tried to ban us from kicking a **round ball** even when we got home* (22) → ... *a tornatanárunk, egy walesi fickó egyszer emlékezetes módon meg akarta tiltani nekünk, hogy akár csak iskola után is **gömbölyű labdával** játsszunk**

* *A walesiek közismerten **rögbipártiak**; a gömbölyű futball-labdával szemben a rögbilabda tojásdad alakú. A szerk. megjegyzése.* [lábjegyzet] (21)

*black-framed Brains-style **National Health** reading glasses* (54) → *fekete keretes Brains-féle **esztéka** olvasószemüveg* (62)

*Although the temptation to plunge into a warm bath containing dissolved essence of **Kenneth Wolstenholme** is always with me...* (29) → *Bár mindig erős a kísértés, hogy beleüljek egy forró kádba, amely **Kenneth Wolstenholme** szétolvadt esszenciájával van tele...* (29)

*From **NW3 to N17*** (174) → *Csak **szurkoló*** (212)

E négy kiragadott példa négy különböző fordítói megoldást tükröz: a lábjegyzetes magyarázatot, az eredeti kifejezés behelyettesítését egy célkultúrához kötött kifejezéssel, az eredeti mindenféle magyarázat nélkül való megtartását illetve az eredeti teljes átalakítását. Első pillantásra tehát nem fedezhető fel egy tudatos stratégia megléte, e benyomást azonban a forrásszöveg és a célszöveg részletesebb összevető vizsgálatának kell igazolnia vagy cáfolnia.

2. MÓDSZER

A vizsgálat céljára a regényből és fordításából kigyűjtött kifejezéseket négy csoportba soroltam aszerint, hogy milyen szemantikai reláció áll fenn az eredeti kifejezés és magyar fordítása között. Négy szemantikai relációt (ha úgy tetszik: fordítási műveletet) különböztetek meg, amelyeket **teljes transzfer** (TT), **logikai transzfer** (LT), **enciklopédikus transzfer** (ET) és **zéró transzfer** (ZT) névvel illetek. E relációkat a relevancia-elméletben (Sperber és Wilson 1986, 1995) az egyes lexikai egységekhez társított logikai (L) illetve enciklopédikus (E) bejegyzések négy lehetséges konfigurációja segítségével definiálom aszerint, hogy ezek közül mely tartalmak örödnének meg a fordításban. A fenti relációkat 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 releváns logikai tartalommal bír, mint az eredeti. ET [–L, +E]: a célnyelvi egység ugyanazzal a releváns enciklopédikus tartalommal bír, mint az eredeti. Végül ZT [–L, –E]: a forrásnyelvi egységnek mind a logikai, mind az enciklopédikus tartalma módosul a fordításban.

Arra vagyunk tehát kíváncsiak, hogy amikor egy kifejezés értelmezéséhez olyan enciklopédikus háttérfeltevésekre van szükség, amelyek hiányoznak a célnyelvi olvasó kognitív környezetéből, milyen megoldással hidalja át a fordító a forrásnyelvi és célnyelvi olvasó kognitív környezete közötti különbséget. Alapvető különbség a TT és ET, illetve LT és ZT között, hogy előbbi kettő esetében a célolvasó feltehetőleg kisebb feldolgozási erőfeszítéssel képes reprodukálni a szerző információs szándékát, vagyis üzenetét, míg az utóbbi kettő esetében a releváns enciklopédikus tartalom aktiválásához nem kap segítséget a célolvasó, így nagyobb feldolgozási erőfeszítésre lesz szüksége az eredeti üzenet reprodukálásához, vagy pedig egyáltalán nem is lesz képes reprodukálni azt.

3. EREDMÉNYEK

1. táblázat. Számszerű eredmények

	TT	ET	LT	ZT	ÖSSZESEN
	8	19	57	12	
ÖSSZESEN	27		69		96

A vizsgálat számszerű eredményeit az 1. táblázat tartalmazza. A táblázatból látható, hogy a legritkábban a teljes transzfert alkalmazta a fordító, leggyakrabban pedig az egyszerű logikai transzfert. Összességében a TT és ET 27, az LT és ZT pedig 69 alkalommal került alkalmazásra. Eszerint a fordító (és a szerkesztő) csak alkalmoszerűen élt azzal a lehetőséggel, hogy segítséget nyújtson az olvasónak a releváns háttérfeltevések aktiválásához.

4. AZ ADATOK TÁRGYALÁSA

4.1 TELJES TRANSZFER

A fordító az alábbi három esetben zárójelek között ad magyarázó megjegyzést: *Gazza* (33) → „*Gazza*” [*Gascoigne – a ford.*] (35), *Saint Trevor of England* (126) → *Angliai Szent Trevor (Trevor Brooking – a ford.)* (152), *Goals have a rarity value that points and runs and sets do not* (199) → *A gólok a ritkaságuk folytán rendkívüli értékkel bírnak, amivel nem vetekedhetnek semmiféle pontok vagy szetek vagy „futások” (a krikett pontokat érő akciója – a ford.)* (243). E példákban megfigyelhetjük az idézőjelek és a különböző típusú zárójelek következtelen használatát is. További három esetben explicálja az enciklopédikus tartalmat a szövegben: *Flanders and Swann and the Goons, Adrian Mole and Merchant-Ivory, Francis Durbridge Presents...* (49) → *Flanders és Swann, a Goons Show komédiásai, Adrian Mole és a Merchant-Ivory stúdió, Francis Durbridge bemutatja...* (56), ... *and can tell their Mavis Staples from their Shirley Browns* (103) → ... *nem keverik össze a Mavis Staple-lemezeit a Shirley Brownokkal* (122). Az is látható e példákban azonban, hogy az explicálást nem minden esetben végzi el, hiszen például a *Flanders and Swann* kifejezés esetében ezt nem tette meg. Végül egy kifejezést, egy futballista becenevét behelyettesíti az illető vezetéknevével: *Merse* (215) → *Merson* (264). Itt az enciklopédikus tartalom behelyettesítése a referens azonosíthatóságának érdekében történt, és nem járt a logikai tartalom veszteségével sem, hiszen az eredeti becenevnek sincs logikai tartalma.

4.2 ENCIKLOPÉDIKUS TRANSZFER

A szövegben 19 olyan kifejezés van, ahol a logikai tartalom elvész a fordításban, viszont a célolvasó segítséget kap a releváns enciklopédikus tartalom illetve az enciklopédikus tartalom által implikált feltevések aktiválásához. Ezek között találunk az angol földrajzra, az angol nyelvre, az angol intézményrendszerre, az angol futballra, angol tévéműsorokra vonatkozó kifejezéseket, idiomatikus kifejezéseket illetve tárgyakra vonatkozó kifejezéseket. Néhány példa:

... *the vast majority of whom are Scousers* (31) → ... *amelynek a nagy része semleges szurkolókból állt* (32)

Ennek a kifejezésnek a fordítása a következőképpen vezethető le az enciklopédikus tartalomból, Wilson és Carston (2006) konvencióját használva, az enciklopédikus feltevéseket (EF) (és a más jellegű feltevéseket is) homlokbetűvel jelölve: EF1 A „SCouser” KIFEJEZÉS A LIVERPOOLBAN ILLETVE A VÁROS KÖRNYÉKÉN LAKÓKAT JELÖLI. (A definíciók forrása <http://en.wikipedia.org>.) A mondat explicit tartalmából következik EF1 kontextusában az alábbi kontextuális implikáció (KI): KI1 A MÉRKÖZÉS NÉZŐINEK NAGYRÉSZE LIVERPOOLI ILLETVE KÖRNYÉKBELI VOLT. Továbbá a megelőző szö-

vegrészek feldolgozása révén az olvasó már rendelkezik a következő kontextuális feltevésekkel (KF): KF1 KÉT KÜLFÖLDI CSAPAT ÁLTAL JÁTSZOTT VILÁGBAJNOKI MÉRKŐZÉS NÉZŐIRŐL VAN SZÓ. KF2 KÉT KÜLFÖLDI CSAPAT MECCSÉNEK ANGOL NÉZŐI SEMLEGES SZURKOLÓK. KI1-ből pedig következik KF1 és KF2 kontextusában KI2 A NÉZŐK NAGY RÉ-SZE SEMLEGES SZURKOLÓ VOLT.

Itt tehát a fordítás nem egyszerűen az eredeti kifejezés enciklopédikus tartalmát adja vissza, hanem az ezen enciklopédikus tartalom aktiválása segítségével elvégzett dedukciós folyamat eredményét. Vagyis a fordító itt megspórolt bizonyos mértékű feldolgozási erőfeszítést a célolvasónak. Ez természetesen azt is jelenti, hogy a dedukciós folyamat esetleges más irányú elágazásait nem teszi hozzáférhetővé az olvasó számára, vagyis leszűkíti a lehetséges értelmezések (kontextuális hatások) körét a feldolgozási erőfeszítés nagyságának csökkentése érdekében.

black-framed Brains-style National Health reading glasses (54) → *fekete keretes Brains-féle esztéka olvasószemüveg* (62)

Itt a dedukciós folyamat vége egy jellegzetesen magyar intézmény, az SZTK kollokvialis megnevezését tartalmazó feltevés, amelyből az „esztéka” szóhoz kötődő enciklopédikus tartalmak aktiválása révén vezethető le a feltehetőleg az eredeti által is implikált feltevés: A SZÓBAN FORGÓ OLVASÓSZEMÜVEG EGY OLCÓ ÉS NEM TÚL ESZTÉTIKUS PÉLDÁNY VOLT. Ugyanebben a mondatban viszont a *Brains-style* kifejezés értelmezéséhez nem ad segítséget a fordító a célolvasónak, holott az valószínűleg nem rendelkezik azzal a háttérfeltevéssel, hogy a kérdéses Brains az 1960-as években a brit televízióban vetített „Thunderbirds” című bábfilm egyik szereplője volt, aki jellegzetes vastagkeretes szemüveget viselt.

4.3 LOGIKAI TRANSZFER

A legnépesebb kategória, ahol a célolvasó nem kap segítséget a fordítótól az értelmezéshez. E csoportban is találunk helyneveket, futballal kapcsolatos kifejezéseket, személyneveket, az angol kultúrához kötődő tárgyak, intézmények, szociális csoportok megnevezéseit, tévéműsorokra, magazinokra utaló kifejezéseket. Példák:

In a way nobody can blame any of us, the Mockneys or the cod Irish, the black wannabees or the pseudo Sloanes. (49) → *Igazából senki sem vádolhat bennünket – feketemajmolókat és ál-Sloane-okat* (55)

A hiányzó EF: A „SLOANES” KIFEJEZÉS AZ EREDETILEG NYUGAT-LONDON SLOANE SQUARE NEVŰ DIVATOS ÉS TEHETŐS RÉSZÉN ÉLŐ FIATAL FELSŐ- ÉS FELSŐ-KÖZÉP-OSZTÁLYBELI EMBEREKET JELÖLI.

the Cannonball Kid of television drama (147) → *a televíziós dráma Puskagolyó Kölyke* (178)

EF: CANNONBALL KID EGY NÉPSZERŰ 80-AS ÉVEKBELI FUTBALL-KÉPREGÉNY SZEREPLŐJE VOLT.

4.4 ZÉRÓ TRANSZFER

Itt is találunk angliai helyekkel, futballal, tévéműsorokkal, filmekkel és tárgyakkal kapcsolatos kifejezéseket. Példák:

... *squirm through a packed Dell* (42) → ... *elvergődöm*... (47)

EF: A „DELL” A SOUTHAMPTON FC STADIONJA VOLT 1898 ÉS 1991 KÖZÖTT.

... *a twelve-hour day, like Gordon Gekko's lunch, was for wimps* (201) → ... *a tizenkét órás munkanap a nyápicoknak szólt* (246)

EF: GORDON GEKKO A „WALL STREET (TŐZSDECÁPÁK)” CÍMŰ AMERIKAI MOZIFILM FŐSZEREPLŐJE VOLT. HÍRESSÉ VÁLT MONDÁSA ÍGY HANGZOTT: „LUNCH IS FOR WIMPS.”

5. KONKLÚZIÓ

Az adatok elemzése alapján megállapítható, hogy a fordítónak nem volt tudatos stratégiája a célolvasó hiányzó háttérfeltevéseinek pótlására. Látható, hogy még az azonos típusú kifejezések, példának okáért a tévéműsorok neveinek esetében is többféle megoldást alkalmazott, nem egyszer ugyanazon a mondaton belül. Úgy tűnik, hogy azon kifejezések esetében, amelyek értelmezéséhez ő maga rendelkezett a megfelelő enciklopédikus háttérfeltevésekkel, a célolvasónak is megadta a kellő segítséget, azokban az esetekben viszont, amikor ő maga nem volt birtokában a kérdéses háttérfeltevéseknek, nem is próbálta rekonstruálni azokat. Másszóval az a benyomás alakulhatott ki bennünk a fordításról, hogy a fordító megoldásait nem elsősorban a forrásszöveg kontextuális hatásainak, vagyis üzenetének rekonstrukciója illetve a célolvasó részéről ehhez szükséges feldolgozási erőfeszítés mértékének optimalizálása motiválta, hanem a saját fordítási erőfeszítése mértékének minimalizálása. Ez a fordítás tehát nem felel meg a Gutt (1991) által megfogalmazott **optimális hasonlóság** követelményének. Heltai (1999) terminusával élve talán azt mondhatnánk, hogy ez a szöveg egyfajta minimális fordítás.

IRODALOM

- Gutt, E-A. 1991. *Translation and Relevance*. Oxford: Basil Blackwell.
Heltai, P. 1999. Minimális fordítás. *Fordítástudomány* 1/2, 22-32.
Sperber, D., Wilson, D. 1986. *Relevance*. Oxford: Basil Blackwell.

Wilson, D., Carston, R. 2006. Metaphor, Relevance and the 'Emergent Property' Issue. *Mind and Language*, Vol.21 No. 3, 404-433.

FORRÁSOK

Hornby, Nick. 1996. *Fever Pitch*. London: Indigo.

Hornby, Nick. 2002. *Fociláz*. Budapest: Európa Kiadó. Ford.: M. Nagy Miklós.

V. ALKALMAZOTT SZÖVEGNYELVÉSZET, STILISZTIKA

SZINTAKTIKAI ÉS KOREFERENCIÁLIS ÖSSZEFÜGGÉSEK KÖLTŐI SZÖVEGEKBEN

B. Fejes Katalin

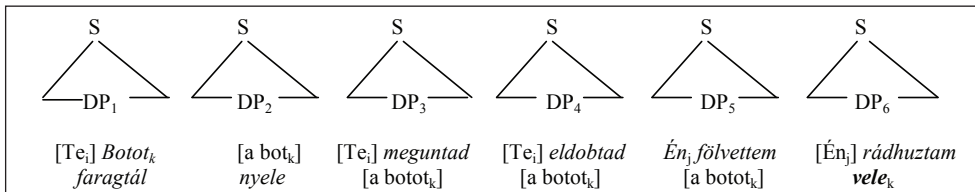
Miként szolgálja a szintaktikai szerveződés a szöveg értelmi jelentését szolgáló koreferenciarelációk érvényesülését különféle helyzetekben. Erre a kérdésre kerestem a választ *Szintaxis és koreferencialitás* című kötetemben (B. Fejes 2005), amelyben különféle szövegtípusokban vizsgáltam egyes szövegmű-részletek szintaktikai és koreferenciális szerveződését. A következőkben ezeknek a vizsgálatoknak a tanulságaira építve értelmezem két József Attila-költemény egy-egy részletét ([*Magad emésztő...*] (1933), *Egy költőre* (1937)).

AZ ÖSSZEFÜGGÉS LINEÁRIS, VALAMINT HIERARCHIKUS ÖSSZETEVŐI

Az első részlet ([*Magad emésztő...*]) tagmondatai egy kivételével egymásnak mellérendeltek, érthető hát, ha elsőként összefüggésük linearitását emeljük ki.

*Botot faragtál, ábrákkal tele,
beszélt a nyele,
aztán meguntad. Így volt?
S eldobtad, ahogy az égbolt
az unt csillagot ejti le.
Én fölvettem és rádhuztam vele.*
(József Attila: [*Magad emésztő...*])

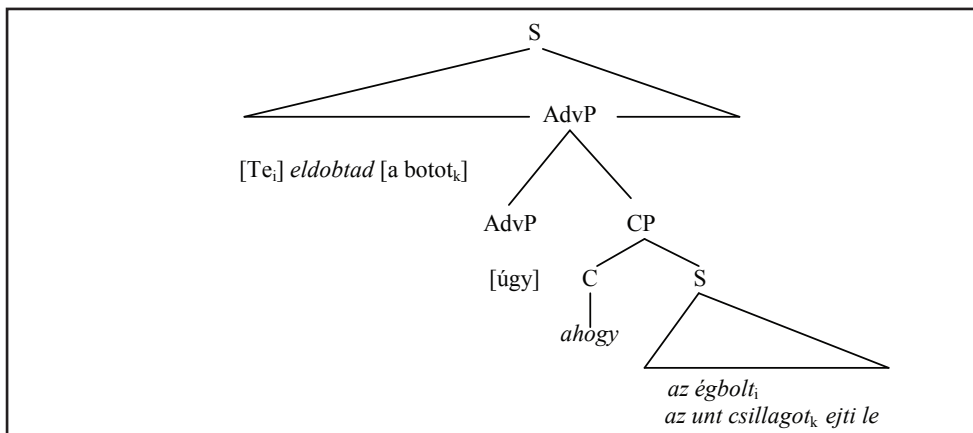
A lineáris lánc ábrája:



A szövegrészlet szintaktikai szerveződése alapvetően a kommunikatív tengelyen, a beszéd szintjén halad: cselekvések időbeli egymásutánosságára épül. A **botot** antecedensre épülő láncot a lineáris előrehaladásban jól szolgálja ez a cselekvési sor. A **bot** a mondategységek belső szerkezeti összefüggésének megfelelő gramma-

tikai szerepben jelenik meg (explicit, illetőleg implicit) tárgyként, birtokos jelzőként, határozóként. Ebbe a lineáris láncba egyetlen helyen kapcsolódik hierarchikus tagolódással az informatív tengelyen egy részletező mondategység, amelyet érdemes megvizsgálnunk a koreferencia szempontjából.

A mellékmondat beágyazódása:



Láthatjuk a reprezentáción, hogy az *eldobtad* igei állítmány szabad bővítménye módhatározói (AdvP) determináns, amelynek kitehető kataforikus szerepű utalószava az *úgy* (*oly módon, ahhoz hasonlóan*) lenne. A hasonlításban teljes párhuzamot látunk: te eldobod a botot – az égbolt leejti a csillagot. Szemantikailag is erősíti a párhuzamot a megúnásnak a közös érvénye: megunt bot – unt csillag. A költőnek ez a megoldása a kép párhuzamában teremti meg a lehetőséget a *te* – *az égbolt* és *a bot* – *az unt csillag* koreferenciális összekapcsolására. A szerkezetkezelés költői megoldása, a mellékmondatba „leejtett” hasonlítás ugyanis működésbe hozza az értelmi jelentés pragmatikai szálát: tapasztalatból tudjuk, hogy hasonlatot akkor használhatunk, ha van közös alap a viszonyításban. Az itt megjelenő hasonlatot tekinthetjük önálló költői eszköznek, hiszen a tertium comparationis nem mutat teljes egyezést, mindkét igei állítmánynak vannak eltérő szemantikai jegyei is az egyezéseken túl: *eldobtad* – *ejti le*. Szemantikai egyezéseik alapján (távolítás lefelé mozgással, a cselekvés szándékolttsága) a cselekvők és a cselekvést elszenvedő tárgyak között is létrejön bizonyos egymásra vetítődés. Ezért jelölhetjük a köztük lévő kapcsolatot azonos indexszel ([a botot_k] – *csillagot_k*).

A SZÖVEGMONDATOKON BELÜLI, ILLETŐLEG KÖZÖTTI KOREFERENCIA

Az alábbi részlet szerkezetét a *Téged* és az *én* lexémák elkülönített-szembeállított helyzete alakítja ki. Ezekre mint antecedensekre épülnek a koreferenciális láncok egyrészt mondategységeken (itt: többszörösen összetett mondatokon) belül:

1–5, 6–8, 9–11, 12–15, másrészt mondategészek között: ((1–8) – (9–15)), ((9–11) – (12–15)). (E viszonyokról részletesebben: B. Fejes 2006.)

¹Téged szeretnek:²könnyen értenek,
³nem kérdezed, ⁴ha félni kell, ⁵hogyan félj-e;
⁶én tulmagasra vettem egemet
⁷s ⁸nehéz vagyok, ⁹azért süllyedtem **mélyre**.

⁹Lásd, ¹⁰öt és fél kilósnak szült anyám,
¹¹de elviselte. ¹²Azért kell kívánnom,
¹³ki **innen** vesz föl s ¹⁴elvisel magán,
¹⁵hogyan szabad lélek legyek a világon.
 (József Attila: *Egy költőre* [1937])

(A) A mondategészek s a tagmondatok mellé- és alárendelő viszonyainak egy sorban való (azaz ebben az értelemben 'lineáris') leírása.

A szintaktikai viszonyok elemeit az alábbiakban kétféle szimbólummal is reprezentáljuk. Az a/ sorban a sorrendi számuk képviselik az egyes mondategységeket, a b/ sorban a szintaktikai szerepük (F = főmondat, t = tárgyi mellékmondat stb.).

1. versszak

a/ (1: (2 – (3 (^[akkor] /ha 4) [3 ^[azt] / hogy 5])); ((6 s 7) – 8 **mélyre**

b/ (F: (F – (F (^[akkor] /ha h) [F ^[azt] / hogy t])); ((F s F) – F **mélyre**)

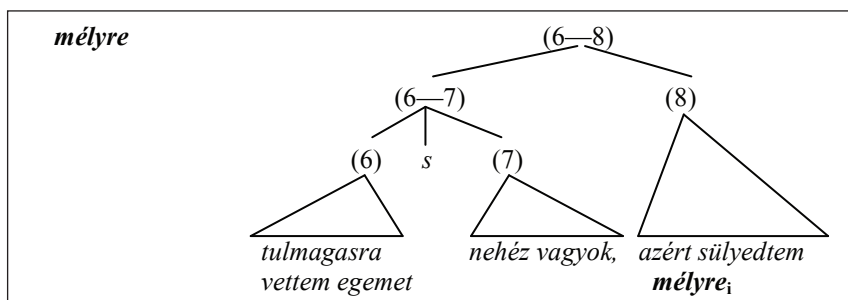
2. versszak:

a/ (9^[azt] /_[hogya] (10 de 11). (Azért 12 (^[azt] / (ki 13 **innen** s 14) hogy 15))

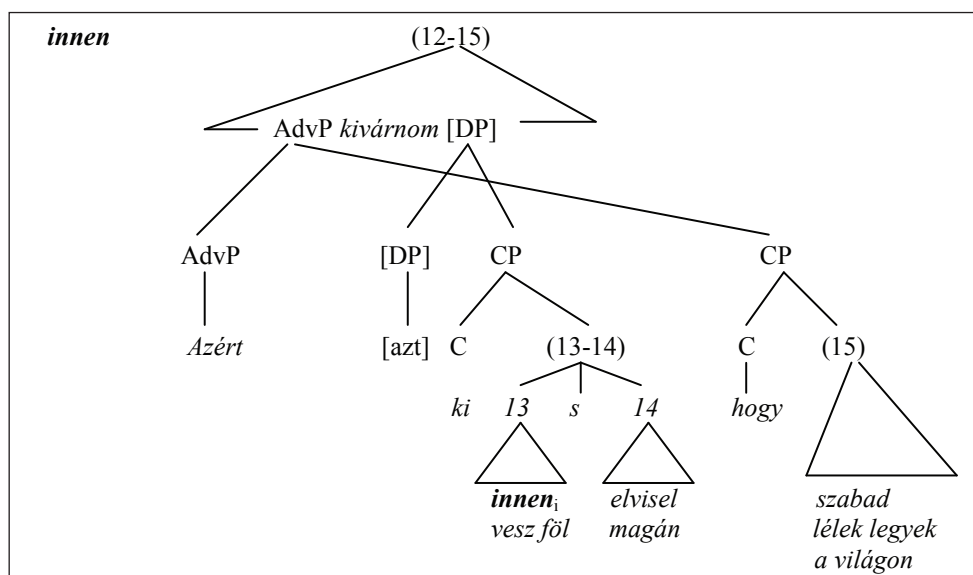
b/ (F^[azt] /_[hogya] (t de t). (Azért F (^[azt] / (ki t **innen** s t) hogy h))

A KOREFERENCIA ÁTNYÚLÁSA TAGMONDATTÖMBÖK FÖLÖTT

A fenti sorokban kiemelt két lexémával szemléltettük, hogy a koreferencia átnyúlhat szövegmondatok, sőt – mint itt – szövegmondat-tömbök fölé is. Mi a magyarázata, hogy a távolság ellenére egyértelmű a referenciális főnév (**mélyre**) és a vele együtt referáló névmási határozószó (**innen**) összetartozása? Ez elsősorban a tagmondatok sorrendjének köszönhető. Nem kerül kettejük közé olyan lexéma, amely közelebbi antecedense lehetne az **innen** névmásnak.



A *mélyre* referenciális főnév főmondati szintű tagmondatban található, amely a két okot megfogalmazó tagmondatokhoz következtető viszonytal kapcsolódik, a „magasság és mélység” ellentétébe beépítve a „nehézség” metaforáját. A 2. versszak első mondata is ezen a szemantikai szálon épül tovább: ’már születésekor nehéz emberke volt, de volt, aki elviselte (’kibírta’) ekkora súllyal’. Ennek a mondatnak a szükségességét ezen a sorrendi helyen egy másik referenciális elem megjelenése írja elő: *elviselte*. Vagyis az előző mondatokhoz kapcsolódva szemantikailag bővíti a „nehézség” fogalmát, és elindít egy másik koreferenciális láncot. A vers 3. szövegmondatában a kapcsolatos mellérendelő viszonyú két vonatkozó mellékmondatban találjuk meg az utalásokat (*elvisel*: ’elszenved’ -- ’kibír’, ’eltűr’). Mi itt csupán a határozói szerepű névmás helyzetét reprezentáljuk: miféle szintaktikai helyzetből utal vissza az *innen* (13) a *mélyre* (8) antecedensre.



IRODALOM

- B. Fejes K. 2005. *Szintaxis és koreferencialitás*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó
- B. Fejes K. 2006. A többtagúság néhány tanulsága az alárendelés vizsgálatában. In: Heltai P. (szerk.) *Nyelvi modernizáció. A XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Pécs–Gödöllő: MANYE – Szent István Egyetem. 573–576.

FORRÁS

- József A. 1984. *Összes versei* 2. Kritikai kiadás (közzéteszi: Stoll Béla). Budapest: Akadémiai Kiadó. 189, 413

NÉV ÉS STÍLUSÉRTÉK KAPCSOLATA LÁZÁR ERVIN GYERMEKIRODALMI ALKOTÁSAINAK TULAJDONNEVEIBEN

G. Papp Katalin

Már az első magyar névtudományi konferencián (1958) mint gazdára váró témát említette meg Kovalovszky Miklós a „tréfás, kedélyes vagy gúnyos elnevezések” keletkezését, különösen a gyermek- és ifjúsági irodalom körében, az argóban és a csoportnyelvekben. A névstiliztikai vizsgálatok hiányát is felpanaszolta (Kovalovszky 1960: 145). Az azóta eltelt majdnem ötven évben csak szórványosan foglalkoztak a gyermek- és ifjúsági irodalmi írók névadási jellemzőivel, s nem is elsősorban névtani megközelítésben. Ideje leporolni a témát.

1.

„Az író általában és szükségszerűen elnevezi alakjait; ennek módja már jelzi a szerző „névérzékenységének” fokát, s kiolvasható belőle névadási gyakorlatának ösztönössége vagy tudatossága. A név az író szemében nem csupán egy általánosító szó, hanem olyan jel, amely gazdag, élő tartalom foglalata: mögötte lélek van, egyéniség, megelevenedő valóság, hangulati és fogalmi asszociációk szövevénye.” (Kovalovszky 1981: 75)

Kovalovszky Miklós idézett, ma is érvényes gondolata sokszorosan igaz lehet Lázár Ervin (1936–2006) gyermekirodalmi műveinek névanyagára.

„A névtudomány azáltal, hogy elemzi a tulajdonnevek [...] jelentését, már alapot ad azok stiláris értékének meghatározására, és mintegy körvonalazza felhasználhatóságuk lehetőségét.” – mutatott rá Szathmári István (1960: 192) a névtudomány és a stilisztika kapcsolatára. Büky László arra a gondolatra jutott, hogy a „névnek stílusjelenséggént való vizsgálatában [...] érdemes figyelni, hogy a név hogyan épül a [...] szövegmű nyelvi szövetébe. Ez a beépülés ugyanis befolyásol(hat)ja a név stilisztikumát.” (Büky 1989: 294) Tehát a jelentés, a szöveggörnyezet és a beszédmód együttesen hozhatja létre azt a sajátos stílusértéket, amely egy adott szerző sajátja, s Lázár Ervinnél a nevekben is megragadható.

A kérdés tehát az: Hogyan és milyen eszközök révén jön létre a gyermeket idéző, tudatosan Milne, Saint-Exupéry és Oscar Wilde írásnyomait követő naiv/abszurd látásmódból fakadó stílusérték Lázár Ervin meséinek, meseregényeinek tulajdonneveiben?

2.

A válasz kereséséhez a Lázár Ervin gyermekirodalmi műveinek tulajdonneveiből épülő adattárból az áttetsző és asszociációs, fiktív neveket vizsgálom meg. Az adatokból az is körvonalazódik, hogy a meseregény műfajában találhatók legnagyobb számban az effajta tulajdonnevek. A vizsgálatom céljára összeállított alkalmi adattár anyaga (162 név) éppen ezért meseregények névadatait tartalmazza: *A kisfiú meg az oroszlánok* (1964), *Berzsián és Dideki* (1979), *Gyere Haza, Mikkamakka!* (1980), *Szegény Dzsoni és Árnika* (1981), *A Négyszögletű Kerek Erdő* (1985), *Bab Berci kalandjai* (1993). A több meseregényben is előforduló neveket csak egyszer vettem számba, mivelhogy a név és a hozzá tartozó karakter változatlan. A több műben is felbukkanó szereplők ugyanolyan vonásokkal rendelkeznek. Némi variáció inkább a neveket körülvevő, értelmezői funkcióban lévő díszítő jelzőkben mutatkozik, pl. *Bruckner Szigfrid, a kiérdemesült cirkuszi oroszlán – az öreg oroszlán – nagyhírű oroszlán – a nagyhangú, öreg oroszlán*.

Elemzésemben csak a fiktív nevekkal foglalkozom, de meg kell jegyezni, hogy a valóságos nevek viszonylag magas, egyharmados aránya kettős hatású Lázár Ervin meseregényeiben. 1. Szinte minden műve „rácpácesresi” (Alsó Rácegres-puszt) gyökerű: a konkrét helyre való utalással megidéződik tehát a gyermekkor varázslatos világa. 2. A földgolyó legkülönbözőbb országainak (pl. *Nepál*), városainak (pl. *Hobart* – Ausztrália), hegyeinek (pl. *Popokatépetl* – Mexikó), folyóinak (pl. *Jangce-folyó* – Kína) felemlítése ezt a hajdani, mára már elpusztult, szűk teret világméretűvé tágítja. Nem beszélve arról, amikor a szerző a konkrét teret analógiás vagy egyéb megoldásokkal felemeli valami tündérbe és kozmikusba azzal, hogy maga is kitalál ország-, város- stb. neveket: *Atubia, Haragország, Csodaország, Kakofónia* – országnevek; *Quintuquicca, Rimapéntek, Berciháza* – városnevek; *Sligovica, Széljárta Fák tere, Négyszögletű Kerek Erdő* – egyéb földrajzi nevek. Ezek az író fantáziájából kikristályosodó leíró és jelnevek úgy töltenek be miliöteremtő szerepet, hogy szinte észrevétlenül illeszkednek bele a valóságos nevek sorába. Nem megbontják, hanem erősítik a valóságHITELESÍTŐ funkciót.

3.

A névfikció stilisztikai szerepe a jellemzésben és a hangulatteremtésben valósul meg. A jellemzés és a hangulatkeltés olyan stíluseszközeit alkalmazza Lázár Ervin, amelyek segítségével nem pusztán megnevezi vagy rámutat egy-egy szereplőjére. A névben megtestesülő karakter tükrözi, képviseli az alkotó világlátását, értékfelfogását, azt az attitűdöt, amely sajátja: egyszerre gyermekien naiv és abszurd. Pl. Lázár Ervin *Berzsián*-ja akár önportrénak is tekinthető, de fölsejlik mögötte – befogadótól függően – Berzsenyi Dániel alakja is. Ezt a szereplő külső jellemzőinek leírása támogatja. A modell után alkotott irodalmi alakok fiktív nevet kapnak, de emlékeztetnek a modellre. *Árnika* a lázári feltétel nélküli szeretet hordozója, s mint ismert gyógynövény neve rávetül a jelentésre, és felerősítve azt sajátos stílushatást ér el.

Ló Szeráfin a másság (kék színű ló) és az önazonosság-tudat kifejezője, s a különleges egyénnév felhívó szerepű. A szokványostól vagy átlagostól való bárminemű eltérés megértésére, elfogadására figyelmeztet. Mindezek a tartalmak azonban csak a teljes szövegek ismeretében feslenek fel az olvasónak. Egyébként a nevekre is igaz ez a megállapítás, a szövegkörnyezet teljesíti ki karakterüket.

4.

A stilisztikumot létrehozó jelenségek megnyilvánulhatnak a név és hangalak, név és jelentés, név és szerkezet kapcsolatában, valamint a névnek szövegbe szerkesztettségi foka alapján is. Jelen tanulmányban csak az első összefüggés megválaszolására van lehetőség.

4.1 NÉV ÉS HANGALAK

A név hangalakjának esztétikai hatása, amelynek része a stílusérték, a jelnevekben érvényesül leginkább. Két névelem közötti harmónia vagy kontraszt létrejöhet azonos mássalhangzók vagy magánhangzók esetében, feltűnő rím alkalmazásakor, de alliterációval is. (Vö. J. Soltész 1979: 130–131.)

4.1.1

A hangoknak bizonyos akusztikai kifejező jellege van: hangélményt keltenek. Tehát a hangok vizsgálata egyben a névalak hangulatának vizsgálatát is jelenti. Személynévi vagy „személynévi funkciójú” (kvázi személynév) fiktív adataink közül (a vizsgált nevek 40%-a) a jelneveket és néhány asszociációs felhangú leíró nevet sorolhatunk ide. A következő táblázat mutatja előfordulási arányukat:

1. táblázat

Jelnév	%	Leíró név	%	Összes / %
<i>Aromo, Ajahtan Kutarbani, Brwrw úr, Maminti, Dideki, Rutoldó, Summi Sammi, Tupakka</i>	8–4,9%	<i>Ipiapacs, Kikeriki, Kukoriku, Lapázi Lopez, Lembozó Lengubózó, Magadléna, Mikka-makka, Nuuszi Kuuszi, Áttentő Redáz, Dömdödöm, Ripityom</i>	11–6,7%	19–11,6%

Többségük egyalakú hangsor, amelyben a domináns hang és hátere szabja meg a hatást. Pl. az *Aromo* névben a mély, labiális magánhangzók dominálnak, s belejátszik a jelentésbeli asszociáció (aroma) is a névhangulatba. Ugyancsak mélyhangrendűség jellemzi a *Rutoldó*, *Tupakka* manóneveket, mégis más benyomást keltenek a kemény explozívák és a tremuláns mássalhangzós környezet miatt, s ezt a hatást a

laterális, zöngés *l* sem tudja semlegesíteni. A magas hangszínű, kemény zárhangokat tartalmazó *Dideki* éppen ellentétes hatást vált ki a szerep szerinti jelentésével: kedves, szeretetre méltó, ártatlan kislány, akinek virágillattal táplálkozó csodakutyája van. Meg kell azonban jegyezni, hogy az illabiális, felső nyelvvállású *i*-t Jacob Grimm és Wilhelm Schlegel az öröm, kedvesség és a szeretet kifejező hangjaként értékelte (vö. Szikszainé Nagy: 1994: 41), s ebből a megközelítésből tökéletes a fedés. A vegyes hangrendű *Maminti*, *Mikkamakka* nevek hangalakja nem nagyon árulkodik viselőjéről, inkább a névalkotás játékosága kerül előtérbe. Mint ahogy a *Summi Sammi* kételemű névben szintén a játékos megoldás hoz létre olyan hanghelyzetet (*u – a*), amely történetileg nem indokolható, Lázár Ervin egyéni hangjátéka. Ha számba vesszük a nyelvünkre jellemző magánhangzókontrasztokat, mint a magánhangzó megléte vagy hiánya (*lány – leány*), az időtartam szerinti rövid – hosszú (*banya – bánya*), a hang színezete szerinti magas – mély (*kel – kél*), a nyelv függőleges mozgásának megfelelő zárt – nyílt (*szózat – százat*) vagy az ajakműködés szerinti illabiális – labiális (*veres – vörös*), nem találunk magyarázatot. Pedig a név kontraszthatást kelt egyéni, csavaros megoldásával. Több lépcsőben alakul ki a végeredmény: 1. az első váltást a zárt – nyílt *u – o* magánhangzópár képezi: *Summi* → *Sommi*; 2. majd ugyancsak a nyelv függőleges mozgásának megfelelő kontraszttal az *o*-ból *a* lesz: *Summi* → *Sammi*. A hangokkal való játék, minden valószínűség szerint, itt ösztönös lehetett.

4.1.2.

Feltűnő rím stíluseszközként való használatára csak néhány példa akadt: *Kupa-kupa*, *Lembozó Lengubózó*, *Nuuszi Kuuszi*, *Summi Sammi*. A tiszta rímek kevésbé izgalmasak, mint az asszonáncok. Esetünkben a nyelvi játékosságot eszközei inkább.

4.1.3.

„Az alliterációk dicséretével és idézeteivel telve vannak a stilisztikák, anélkül, hogy magyaráznák, miért tetszetős vagy „eleven” a szavak egyforma kezdődése és minő hangulat jár vele.” (Zolnai 1964: 83) Zolnai Bélának ez a betűrímhez szolgáló felvezető gondolata három dologra is fényt vet. Megmutatja az alliteráció megjelenési formajegyét (szókezdő hangok, főleg mássalhangzók közvetlen ismétlődése), utal az akusztikai stíluseszköz gyakoriságára, valamint – s ez számomra a legfontosabb – felhívja a figyelmet az alliteráció hangulatfestő és tartalomerősítő szerepére, s szorgalmazza jellegének feltárását.

A gyermekirodalomban több szempontból is építenek az alliteráló nevek a szerzők. Az egyik szempont a leíró, a névvel jellemet kifejező névtípus használata, a másik pedig az asszociációra, nyelvi játékra építő névadás. Ez utóbbi különösen jellemző a lírizált prózaszövegekre. Márpedig Lázár Ervin meseregényei (s általában az írásmódja is) kifejezetten ilyen.

Felvetődik a kérdés, hogy ha a Zolnai által említett motivációk hozzák létre a

gyermekirodalomban is az alliteráló névalakokat (pl. *Misi Mókus* (Tersánszky Józsi Jenő), *Ponty Piroska* (Szabó Magda), *Lembozó Lengubozó* (Lázár Ervin), *Szép-szál Szakállas Adorján* (Janikovszky Éva), *Léha Louis de Latiac* (Varró Dániel), *Kékvilágos Világ* (Nemes Nagy Ágnes) stb.), akkor van-e sajátos, akár szociokulturális, esztétikai vagy egyéb befolyásoló tényező a névalkotáskor. Vajon a névalaknak a zeneiségében összpontosuló stílushatását, a szöveggörnyezettel összefüggő hangulati hatását nem motiválja-e olyan megfontolás, amely a befogadói korosztállyal kapcsolatos, tehát tudatosan gyermekekre figyelő alkotói folyamat része?

„Az alliteráció szép, az alliteráció jó. Szereti is mindenki beszédünknek ezt az ősi ékességét, de legjobban talán a gyerekek.” – vallotta Nemes Nagy Ágnes (1982: 436). Majd a „humor tetejének” nevezte, felidézve a gyerekkori mondókák világát. Tudjuk, hogy egyszerű hangulati eszköz az alliteráció, mégis a benne rejlő játékos többlettel nagyon hatásos lehet. Ezt a stílusbravúrt elérheti a magyar hangállomány zeneiségének és ritmikai töltésének segítségével, de létrehozhatja a névalak asszociálta jelentéserősítésből is. A gyermekpróza (mese, mesetörténet, meseregény) világában az alliteráció játékos hatást kelthet, amelynek kiaknázása természetes módon adódik a gyermekbefogadót célzó alkotások esetében. Ugyancsak Zolnait idézve: „Az alliteráció olyan, mint a varázsvessző: hangokat fakaszt a színek és látomások szikláiból is.” (Zolnai 1964: 85) Nem kell csodálkoznunk tehát, ha találkozunk vele pl. Szabó Magda, Nemes Nagy Ágnes vagy Lázár Ervin meséiben, meseregényeiben. A mese műfajilag is jó termőtalaja az effajta névadásnak. Az irodalmi mesék alkotói mint játékos nyelvi eszközt használják az alliterációt. Pl. *Szürénfalvi Szürkevarjú Szeréna*, *Bab Berci* vagy *Vadkan Valdemár* (Lázár Ervin).

A következő táblázat bemutatja az adattár alliteráló személy- vagy „személynévi funkciójú” neveit:

2. táblázat

Alliteráló nevek	
Magánhangzós	Mássalhangzós
<i>Egér Elek</i>	<i>Bab Barci, Bölömbika Balambér, Csodabruckner Csodaszigfrid, Gepárd Géza, Lapázi Lopez, Lembozó Lengubózó, Medve Medárd, Rigó Rezső, Rimapénteki Rimai Péntekh, Summi Sammi, Szélkiáltó Szipónia, Szürénfalvi Szürkevarjú Szeréna, Vadkan Valdemár</i>

„A kifejezés a kezdő hangok szilárd vázán nyugszik. [...] Az ismétlődő hang állandósult összecsengése kellemesen hangzik, mert nem érezzük véletlennek, ügyetlenségnek.” (Zolnai 1964: 83) Intezívebbé teszi a tartalmat. Vannak, akik tagadják az alliteráció tartalomra utaló jellegét, pl. E. Riesel, aki csupán díszítő hangelemet lát benne, ahogy Zolnai erre rámutatott. Lázár Ervin alliteráló nevei egyszerűek – ezek szerepe valóban a díszítés – és részint tartalomerősítők. A következő példákban érzékelhető a stílushatás: *Csodabruckner Csodaszigfrid* – *Bruckner Szigfrid*, a kiérdemesült oroszán cirkuszi múltjára utal. *Lapázi Lopez* – ellentolvajnagy, egy-

kor tolvaj (< nem ellop, hanem odavisz) nevében a tolvajlásra utaló elem a múltat idézi. *Lembozó Lengubózó* – tolvaj, egykor bohóc, a történetmondás idejében egy kisgyermeket örökbefogadó és nevelő öregember. Nevelt fiát annyira félti az embe-
rektől, hogy 18 éves koráig a *Fiú* csak *Lembozó*-t láthatta (begubózó > *Lembozó*).
A *Rimapénteki Rimai Péntekh* és a *Szirénfalvi Szürkevarjú Szeréna* nevek a nemesi
névadást parodizáló megoldások.

5.

Lázár Ervin meseregényeinek vizsgálata a nevek és stílusértékük összefüggésé-
ben tanulságosnak mondható. Rávilágított néhány jelenségre: pl. az írói beszédmód
és a névadás természetének kapcsolatára vagy a gyermekirodalmi művek névadá-
si sajátosságaira. Egyértelművé vált, hogy érdemes ehhez a területhez nemcsak az
onomatológia, hanem a stilisztika felől is közelíteni.

IRODALOM

- Büky L. 1989. A személynevek stílushatása a költői nyelvben. In: Balogh L., Ördög F. (szerk.) *Névtudomány és művelődéstörténet. A IV. Magyar Névtudományi Konferencia előadásai Pais Dezső születésének 100. évfordulóján*. Zalaegerszeg: Zalaegerszeg Város Tanácsa MO. 294–297.
- Kovalovszky M. 1960. Néhány téma.... In: Mikesy S. (szerk.) *Névtudományi vizsgálatok. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Névtudományi Konferenciája 1958*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 144–146.
- Kovalovszky M. 1981. Író és névhangulat. In: Hajdú M., Rácz E. (szerk.) *Név és társadalom. A III. Magyar Névtudományi Konferencia előadásai. Veszprém megyei honismereti tanulmányok VII*. Veszprém: Hazafias Népfront Veszprém Megyei Bizottság. 75–77.
- Nemes Nagy Á. 1982. Gyertya, gyufa, gyámpénztár. In: Nemes Nagy Á. *Metszetek. Esszék, tanulmányok*. Budapest: Magvető Könyvkiadó. 436–437.
- J. Soltész K. 1979. *A tulajdonnév funkciója és jelentése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szathmári I. 1960. Névtudomány és stilisztika. In: Mikesy S. (szerk. Pais Dezső közreműködésével) *Névtudományi vizsgálatok*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 191–195.
- Szikszainé Nagy I. 1994. *Stilisztika*. Budapest: Trezor Kiadó
- Zolnai B. 1964. *Nyelv és hangulat*. Budapest: Gondolat Kiadó

TIPOGRÁFIA ÉS KOMMUNIKÁCIÓ

Kis Ádám

A szövegszerkesztők elterjedése szükségképpen megváltoztatja a tipográfia és a kommunikáció viszonyát. A könyvnyomtatás feltalálását követően a korábban párosnak tekintett tudás, kompetencia, az írás és az olvasás különvált. Megteremtődött a félanalfabétizmus feltétele, lehetségessé vált, hogy valaki kizárólag csak olvasson, és ne kényszerüljön arra, hogy írjon is. Bár ez nem igazán élet-szerű, mindenesetre a kézirat és az olvasmány közé beékelődött egy jól szabályozott technológiai folyamat: a nyomdai tevékenység. Feltételezhetően nem kíván bizonyítást az az állítás, hogy ha a magánírástól³ eltekintünk, lényegesen kevesebben írnak, mint ahányan olvasnak.

A nyomtatás, mint az írás és az olvasás közé ékelődő technológia, a szerint alakult, hogy az eredmény, az olvasnivaló olyan legyen, hogy az olvasás a lehető leg-hatékonyabb legyen. Az olvasás hatékonyságát az energiaráfordítás és a megértés arányával mérhetjük, minek során az energiaráfordítást bizonyos leegyszerűsítéssel az időráfordítással tehetnénk egyenlővé. Tehát az az olvasnivaló hatékony, amely-nek tartalmát az olvasó a *legkevesebb idő*ráfordítással a *legjobban* megérti. Ez a tényező jelentős mértékben függ a szöveg nyelvi megalkotásától, ezért a mérést azo-nos szövegek különböző kivitelű nyomtatott megvalósításán érdemes mérni.

A könyvnyomtatás klasszikus korában a szerző és a nyomdász gyakran ugyan-az a személy volt, azonban később munkamegosztás alakult ki. A szerzőnek mindig maradt beleszólása a tipográfiába, a viszony azonban konzultatív lett, azaz a szerző elmondta az elképzeléseit, a nyomdász pedig ezt lehetőségei, ízlése és tudása mér-tékében megvalósította. Nagyon gyorsan kialakultak a nyomtatott szöveg optimális formái. A jól olvasható szöveg paraméterei a következő csoportban szabhatók meg:

- formátum
- papírmínőség és -szín
- betűjellemzők
 - o betűalak (típus)
 - o betűstílus
 - o méret
 - o betűszín
 - o sortávolság

A tipográfiának ezek a kategóriái mind jelentős szerepet játszanak a szöveg ol-vashatóságának, így a kommunikáció hatékonyságának tekintetében, arra is fel kell figyelni, hogy némelyikük nyelvi vonatkozásban is értékelhető, mint a metakommunikáció eszközei.

A felsorolt tipográfiai tényezők a legutóbbi időig szűk szakmai fogalmaknak voltak tekinthetők: a nyomdász ügye volt, a nyomdász feladata a kiválasztásuk, al-

kalmazásuk. Mondhatnánk, műhelytitkok. A szerző jó esetben értette, miről van szó, az olvasó azonban csak a következményeit tudta értékelni. A szövegszerkesztők forradalma ezt a munkamegosztást, illetve szereposztást megváltoztatta. Az archetipikus nyomdász, Heltai Gáspár reinkarnálódott: a számítógép minden felhasználónak rendelkezésére bocsátja a felsorolt tipográfiai formák kialakítására szolgáló eszközöket. Ezzel a szövegszerkesztők mintegy vulgarizálják a tipográfiát: a betűkészletek, a méretbeállítási lehetőségek rendelkezésre bocsátása mellett nem szolgáltatják a választáshoz szükséges tudást. Ez visszaélésekhez vezet: a szövegelemek diszfunkcionálisan jelennek meg a nyomtatványokban, visszajára fordítva a tipográfia immanens szándékát: a külalak nem a szövegtartalom megértését szolgálja, hanem a lehetőségekben tobzódó szövegalkotó kísérletezőkedvét.

Előadásomban a tipográfia lehetőségei és a szöveg kifejező megalkotásának igényei között próbálok valamilyen racionális összhangot létrehozni, nyelvi-kommunikációs szempontból elemezve a szövegszerkesztők kínálta tipográfiai lehetőségeket. Gondolatmenetem alapja Gósy Mária tanulmánya, amelyben az olvasásértés és a szöveg vizuális megvalósítása közötti összefüggéseket vizsgáló kísérleteit ismerteti (Gósy, 1998).

A hivatkozott tanulmány empirikusan alátámasztja azokat a tipográfiai alapismerteket, amelyeket a Word szövegszerkesztő oktatása során a hallgatónak meg kell tanulniuk. Ezek nem a szövegszerkesztő sajátosságai, hanem a könyvkészítők körében alkalmazott többé-kevésbé formalizált normák.

A Gósy-tanulmányban leírt kísérlet alapvetően annak vizsgálatára irányul, hogy „a szöveg tipográfiája, azaz a betű típusa, mérete, formája, vastagsága mennyiben befolyásolja az olvasottak pontos értését.”

A kísérlet terminológiája bizonyos mértékben önkényes, azaz eltér mind a tipográfia, mind a szövegszerkesztők terminológiájától. Lényegében két betűtulajdonság változatait vizsgálja, a betűméret, illetve a betűstílus változatainak hatását. Ez a két tulajdonság a szövegtipográfia formáinak csak egy részét képezi, azonban nyilvánvalóan ezek a legközismertebbek, ezeknek van legnagyobb hatásuk a köztudatra. A kísérlet számszerű eredményei megerősítik a tanult kánon igazát.

A tipográfiai kánon összefoglalása Albert Kapr kis könyve, amely katekizmusszerűen, rövid, számozott bekezdésekben ismerteti a fontosabb szabályokat, melyek a jó könyv előállításának kritériumai (Kapr, 1978). A Gósy-kísérlet lényegében összhangban áll Kapr megállapításaival, azaz empirikusan igazolja a szakmai tapasztalatok alapján írt összefoglalót. A vizsgálati módszer minden bizonnyal alkalmas lenne más tipográfiai szempontok ellenőrzésére is. Jelentős viták vannak, például a papír minősége és színe kérdésében, érdekes lenne adatokkal alátámasztani a tipográfia szóhasználatára szerinti betűtípus (font; pl. talpas antikva vs. groteszk), a sorköz megválasztásával kapcsolatos döntéseket.

Kívülről befelé haladva a **könyv alakjával**. Napjainkban a legáltalánosabb könyvformátumok a B5(176×250 mm), az A5(148×210 mm), a B6(125×176mm) és az A6(105×148mm), a könyvek túlnyomó többsége ilyen méretben készül. Ennél nagyobb formátumban (A4, B4 stb.) általában albumok. A könyvek jellemző töme-

ge 0,5 kg körül van. Mind a nagyság, mind a tömeg a könyv kézben tarthatóságával függ össze. Ismeretes, hogy a középkori könyvet tipikusan asztalra, illetve külön erre a célra kialakított pultra helyezve olvasták: sem a mérete, sem a tömege nem tette alkalmassá, hogy kézben tartsák (bár készültek ilyen olvasásra szolgáló könyvek is). A kézben tartott könyv méreteit éppenséggel ez a használati mód determinálja: az olvasófelület arctól tipikusan 30-40 cm-re kerül. Ez a távolság a szempár látószögének figyelembe vételével meghatározza az a sorhosszt, amelyet szemmozgás nélkül lehet olvasni (ez kb. 21 cm, azaz megfelel az A4 formátumú papír szélességének). A szem másik tulajdonsága a felbontóképeség: a két szám összefüggéséből következik, hogy az adott sorszélességen maximum 80 karakter helyezhető el, ami nagyjából a 10 pontos betűméretnek felel meg.

A kézben tartott könyv (papirusztekercs, papírlap stb.) önálló olvasástípust indukál, szemben például, a feliratokkal, az asztalon fekvő, illetve a vetített írásokkal. Ez utóbbiak rögzített pontok, az olvasó bizonyos értelemben hozzá van kötve. A kézben tartható könyv annyiban más, hogy követi az olvasó mozgását, megtartva az optimális távolságot. Ez teszi lehetővé a kis betűk alkalmazását, a szöveg viszonylag kis területen való elhelyezését. A tömeges olvasás, ezzel együtt a néma olvasás is ennek révén jöhetett létre.

Továbbhaladva magával a **papírral**, illetve ennek egyetlen tulajdonságával, a színnel célszerű foglalkozni. Általánosan elterjedt a köztudatban, hogy igazán csak a vakítóan fehér papír az elegáns. A tipográfiai kánon szerint könyvnyomtatásra a nem egészen fehér (elefántcsont, tojásbéj) színű papírok valók (vö. Kapr, 1976, 17. oldal). A fehérség valamiféle ideál lett, és igazi elégedettséget csak vakítóan fehér papírral lehet kiváltani. Mi több, olyan is van, hogy fényes műnyomó papírra nyomják a könyvet. A papír színének megválasztásakor két dolgot kell figyelembe venni: a papír ne vakítson, és maximális kontrasztot biztosítson a betűk színével. Ezért az ideális a nem fényes fehér papíron a fekete (sötétszürke, mert a betű se vakítson) betű. Más szín párok is jók lehetnek (pl. sárga-barna), de mindenképpen a fehér-fe fekete a legjobb. A papír minőségét érintő kérdés az átlátszóság: ez különösen grafikát tartalmazó könyvekben lehet zavaró.

A **betűméret**, mint Gósy kísérletéből is kiderül, döntő fontosságú az olvasóteljesítmény vonatkozásában. Messziről nézvést a dolog egyértelmű: minél nagyobb a betű, annál jobban olvasható. Ezzel szemben a gyakorlati tapasztalatok azt mutatják, hogy az olvasás szempontjából optimális betűméret viszonylag kicsi: „Ami a betűk nagyságát illeti, számos kísérlet során megállapították, hogy a 9 pontos (borgisz) és a 10 pontos (garmond) betűfokozatok azok, amelyek a könyvek átlagos formátumával és a leggyakoribb (19—22 ciceró) szedésszélességekkel, laptükrökkel összehangolva — a legolvashatóbbak.” – írja Szántó Tibor (Szántó, 1986, 118)

Az általánosan elterjedt gyakorlat szerint a betűméreteket az alábbiak szerint állíthatjuk szerepsorrendbe:

Méret	Szerep	Megjegyzés
6 pont alatt ¹	rejtő méret, azt írjuk ilyen betűvel, amit jobb, ha az olvasó nem olvas el.	Jellemző példa: „...kérdesse meg orvosát vagy gyógyszerészét. (Lám, ez még hangosítható is: szintelen, hadaró olvasás). Napilapokban általánosabb szerepük is lehet az ilyen kisbetűs szövegeknek
7-8 pont	jegyzetszöveg, „apróbetűs”, index-betű	Hierarchikus alacsonyabbrendűség kifejezésére szolgálhat. Ez jellemző a lábjegyzetekhez, illetve a tankönyvek „mellékes” szövegeihez.
9-12 pont	A törzsszöveg tipikus tartománya	A 9 pont inkább több hasábos, újságszövegbe való, a 12 pedig a levelekbe, iratokba, tehát a nem könyvszerű szövegekbe.
13-14 pont	a gyerekkönyvek betűje.	Ez nemcsak abban a tekintetben figyelemre méltó, hogy a gyerekeknek így kell írni, hanem abban is, hogy más céllal (pl. hivatalos levelezésben) nem tanácsos ezt használni, mert másodlagos gondolatokat kelt. ²
15 pont felett	A címekhez használható betűméret.	Az eltérő méretek alkalmasak a címhierarchia kifejezésére. Könyvekben a papír mérete miatt általában 36 pont a szokásos legnagyobb méret.

A Gósy-kísérlet érdekes része, amelyet betűstílusok vizsgálata (ezt a kísérletben betűtípusoknak nevezik, ami terminológiája tekintetében eltér a szövegszerkesztőkétől. Különös, hogy, hosszabb nem normál betűs szövegeket is vizsgáltak. A normáltól különböző betűstílusok kiemelésre szolgálnak, maximum egy-két bekezdésnyi szöveg szedésére alkalmasak, de még ez is túlzás. A kísérlet eredményei igazolják ezt, de az is lényeges, hogy a nem álló betűvel szedett folyószöveg metakommunikációs lehetőségei is szűkülnek: pl. ha dőlt betűs szövegben jellemzően álló betűvel emelünk ki, ennek hatása sosem olyan pregnáns, mint fordítva. Megjegyzendő, hogy a szövegstílus eszközei közül kimaradt a ritkítás.

A kiemelések nyelvi szerepéről viszonylag sok szó esik. Ennek a tipográfiai tényezőnek van a legnagyobb szemantikai szerepe. Részint azért, mert magam is foglalkoztam már vele (Kis, 1994, 168—83), részint azért, mert vázlatos kifejtése a téma elvesztegetése lenne.

A többi betűtulajdonság tekintetében a tanulmány kevésbé egzakt, például csak általánosságban van szó különböző betűformákról, vonalvastagságokról. Ezek a tulajdonságok jelennek meg a betűkészletekben (a szakma inkább ezeket nevezi *betűtípusoknak*). A betűtípusok kialakításában jelentős szerepe van az ízlésnek, sőt, a korízlésnek. Virágvolgyinek van egy táblázata, amelyben egymáshoz rendeli a szövegfajtákat (irodalom, szak, tankönyv stb.– v.ö. Virágvolgyi, 1996, 66) és az egyes korokban kialakult betűstílusokat (gót, reneszánsz, barokk stb.).

A betűtípusok szövegben betöltött szerepét a semlegesség elvéként lehet megfogalmazni. Ennek a lényege az, hogy a betűtípusnak összhangban kell lenniük a szöveg tartalmával, és ezt a legegyszerűbb úgy megközelíteni, hogy a semleges tar-

talmú szöveghez semleges vizuális hatású betűt kell használni. A Microsoft erre figyelte, amikor a Word alapbetűit kialakította, ezért kínálja alapértelmezésben a 10 pontos Times New Roman a törzsszöveghez és az Arialt címekhez. Ezek ugyanis szabályos betűk: a vonalak függőlegesek-vízszintesek, a körök szabályosak, a vonalak mindenütt egyforma vastagok. A dolgot igazán úgy lehet érzékeltetni, ha ezeket szembeállítjuk valamilyen nagyon kalligrafikus betűvel (mondjuk Algerian vagy Bauhaus).

A betűtípus kapcsán van egy tipográfiai szabály: törzsszöveget talpas antikvával, címet groteszkkel. „A groteszk (lineáris antikva) betű tulajdonképpen csak címbe-tűnek jó, hosszabb szövegszedésben fārasztja szemünket, mert nélkülozi egyrészt a klasszikus antikva betűképeit összekötő talpakat és fejeket (serifeket), másrészt a vastagabb és vékonyabb betűvonalak finom ritmusú váltakozásait, amelyek a betűjeleket és a szóképeket jobban jellemzik, mint a groteszk típus egyhangú, azonos vonalvastagságú betűi.” – idézi Szántó Tibor Jan. Tschicholdot (Szántó, 1986, 117).

A talpas antikva előnyben részesítését a tipográfusok általában fiziológiai okokkal magyarázzák (a szem vezetése). Érdekes lenne empirikusan is ellenőrizni, annál is inkább, mert ezen a téren a grafikusoknak más a véleményük (ha könyvszöveg talpatlan betűvel van szedve, azt valószínűleg grafikus tervezte).

Amikor a betűtípusok szerepét vizsgáljuk, nem elég, ha a fő különbségre figyelünk. Szántó idéz egy vizsgálatot: „M. A. Tinker és D. G. Paterson amerikai egyetemi tanárok 210 főiskolai hallgatóval végzett kísérleteik során megállapították, hogy a Bodoni-típusok olvasási gyorsasága 1,4%-kal, a Casloné 1,7%-kal, a keskeny Kábelé 2,6%-kal, az írógépbetűké pedig 5,13 %-kal alacsonyabb a Garamondénál.” (Szántó, 1986, 116)

A betűtípus és a betűméret összefüggése nem hagyható figyelmen kívül. A betűméret ugyanis nem jelenti azt, hogy a vizuális érzékelés megegyezik a számszerű skálával. Virágvölgyi magyarázata szerint „...a betűméret a teljes sorszalagot jelenti a betűszárakkal együtt, amit azonban nagyságként érzékelünk, az a betűk közép-magassága (betűszem: x-height), s ez eltérő” (Virágvölgyi, 1996, 62). Például, a Garamond sokkal kisebbnek, mint a Times New Roman³.

A továbbiakban szeretnék említeni néhány szövegtulajdonságot, amelyekre nézve ugyancsak létezik tipográfiai kánon (vagy legenda), melyeket célszerű lenne ugyanúgy kísérletekkel alátámasztani, mint a betűméretet és -stílust.

A papír színe kapcsán szóba került a betűszín. Ezt kétféleképpen lehet értékelni: egyrészt, hogy a törzsszöveg milyen színű, másrészt pedig, hogyan használható a színes betű kiemelésre. Alapvetően a szürke betű tekinthető semlegesnek, már csak azért is, mert a nem nyomdai sokszorosítóeszközök többsége nem színes, de ezt alátámasztja az ideális kontraszt is. Az ettől való eltérésnek (tehát, ha egy teljes szöveget valamilyen eltérő színnel szednek) mindig van valami különös oka.

A betűszín változtatásával való kiemelés más kérdés. Először is, rögzíteni kell, hogy ez a mai nyomdatechnikában drága dolog, minden többletszín egységnyi szor-zóval növeli a nyomás költségeit, mert minden szín külön menetben készül (szín

alatt az alapszínek értendők, természetesen). A színes kiemelés nem a megértés, hanem a rögzítést szolgáló eljárás, azonban az olvasásnak ez is célja.

A több színű szövegnek a magyar szakkönyvkultúrában kevés a szerepe, a fordításoknál is el szokták sikkasztani a színeket. Ennek nyilván anyagi okai vannak. A tankönyvekben azonban más a helyzet. A tankönyvben célszerű lehet, hogy a témákat különböző színekkel válasszák el – ebben az esetben a szín metakommunikációs szerepet tölt be. A nyelvészeti könyvek sorában, például a Korona Kiadó *Nyelvi fogalmak kisszótára* használ kísérőszínt, azonban vélhetően csupán esztétikai céllal. Ugyanez a helyzet az Oriris helyesírási szótárral is, ahol csupán egy-egy színes sáv jelenik meg.

A színek alkalmazásának egyik célja a kiemelés. Ennek kérdéseit a Gósy-vizsgálat is érintette, és erről elég sok szó esik is. Tulajdonképpen a tipográfia „hangosítható” lehetőségeinek egyike ez. A kiemelések kérdése tulajdonképpen a színekhez tartozik, mégpedig olyan módon az alapszín modulációs lehetőségeit érinti, mint ahogy a beszédben a sebesség vagy a dinamika, illetve bizonyos, a beszédet követő gesztusok.

A kiemelések kapcsán alapvetően a szürke folt felhasználásáról van szó. Ha egy nyomtatott oldalt kellő távolságból szemlélünk, akkor az a háttérszín és a nyomtatott betűk által alkotott szürke folt kontrasztját mutatják. A kiemelés ezen belül kétféle lehet: a szürke foltba simuló, illetve a szürke foltból kiemelkedő. Ez a két lehetőség elvi döntések alapja, pl. Benkő szerint a szürke foltból kiemelkedő kiemelések nem helyesek. (V.ö. Benkő, 1972)

A szürke foltba két fajta kiemelés simul, a dőlt és az eltérő betűtípus. A besimuló kiemelések lényege az, hogy csak akkor figyelmeztetik az olvasót, amikor az a szemével eléri a kiemelt szót (többé-kevésbé), azaz a kiemelés nem szakítja meg a szöveget.

A szürke foltba nem simuló kiemelések a félkövér, az eltérő betűméret, a ritkítás, az eltérő szín és – kissé más kategóriaként – az eltérő bekezdéstördelés. Ezek a kiemelési formák kiugranak a szürke foltból, anélkül is könnyű rájuk találni, hogy a szöveget elolvassánk, ilyen módon akár külön szöveget is alkothatnak. Ezért javasolja pl. Benkő a félkövért csak címekhez. Jellemző azonban, hogy bár a ritkítást a nyomdászok nagyon ellenzik, a nyelvészeti irodalomban rendkívül elterjedt.

Más vonatkozásban érinti a szürke foltot a sorköz. A betűméret önmagában nem szabja meg az olvashatóságot, csak a sorközzel szoros összefüggésben. A Word alapértelmezése szerint például, a sorköz a betűméret +20%, például, a 10 pontos szövegnél 12 pont (azaz 0,42 cm). Könyvekben célszerű ettől eltérő arányt alkalmazni, például a 10,5 pontos Garamond betűvel írt szövegben 13-13,5 pontos sorközt. Az így írt szöveg jól olvasható, annak ellenére, hogy a betű eléggé kicsi.

Ugyancsak a szürke folt kitöltését érinti a kiemelések két speciális esete, amelyeket szándékosan nem említettem az előbb: az aláhúzás és a csupa NAGYBETŰ. Az aláhúzás alkalmazását folyó szövegben a tipográfiai kánon kifejezetten tiltja, ugyanis a vonal mindenképpen a sorközben helyezkedik el, lecsökkentve az, illetve, ha a szöveget hozzáigazítjuk, akkor az aláhúzatlan részeknél lesz túl nagy. A csupa nagy-

betűből álló szövegről Szántónak ez a véleménye: „A nagybetűkkel kialakított szövegkép olvasási nehézségeinek egyik oka abban rejlik, hogy a betűsor túl statikus, minden dinamikát nélkülöz.” (Szántó, 1986, 117). Míg az aláhúzást a nyomdászok mindenképpen elkerülik, a nagybetű, pontosabban a májuszkula alkalmazására módot ad a KISKAPITÁLIS betű alkalmazása. A kiskapitális olyan magas, mint a felfelé nyúló kisbetűk, tehát nem lóg bele a sorközbe, a formája azonban megegyezik a májuszkulával.

KÖVETKEZTETÉS

AZ ELŐADOTTAK KÖVETKEZTETÉSÉT IDÉZETTEL PRÓBÁLOM BEVEZETNI

„A számítógép-technológia olyan hajlékony és gondolkodási folyamatainkhoz olyannyira idomítható, hogy rövidesen kevésbé fogjuk külső szerszámnak tekinteni, mint inkább második bőrünknek vagy mentális protézisnek. Ha egyszer alkalmazkodunk a technológiához, úgy fogjuk használni, mint a zenész a hangszerét, azonosulva és eggyé válva vele. A nyelvgepen történő írás újfajta fogalmazást és gondolkodást hoz magával. Újbegyeknél ott van az a számológép, amelyet Pascal és Leibniz, a modern metafizika atyjai, álmodtak meg, de ez a számológép befolyásolja nyelvünket, ahogyan spontán módon használjuk.” (Heim, 1993, 226).

A számítógép, mint Heim megmutatja, a 20. század nagy kommunikációs fordulatanak döntő tényezője. Olyan jellegű forradalmi változást jelent, ...

IRODALOM

- Gósy, 1998. Gósy, M. Az olvasásértés függősége a vizuális információ sajátosságaitól in *Nyelv, stílus, irodalom. Köszöntő könyv Péter Mihály 70. születésnapjára*. Budapest, 1998 173-178.
- Kapr, 1978. Kapr, A., *101 tétel a könyvtervezéshez*. Ford. Beck Péter Műszaki Könyvkiadó, 1978.
- Gyurgyák, 1996. Gyurgyák, J. *Szerkesztők és szerzők kézikönyve*. Osiris, 1996.
- Szántó, 1986. Szántó T.: *A betű. A betűtörténet és a korszerű betűművészet rövid áttekintése*. 5. kiadás. Akadémiai kiadó, 1986
- Virágvölgyi, 1996. Virágvölgyi P.: *A tipográfia mestersége – számítógéppel*. Tölgyfa Kiadó, 1996
- Szántó, 1988. Szántó T. *Könyvtervezés*. Kossuth Nyomda, Budapest, 107
- Kis, 1994. Kis Á.: *A számítógépes szövegszerkesztők másodlagos kommunikációs eszközei*. Nyr. 118: 1994
- Benkő, 1972. Benkő, L.: *Tudnivalók a Magyar Ntely közleményeinek alakításmódjához*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai. 129. szám, 1972.
- Heim, 1993. Heim, M.: Heidegger és McLuhan: a számítógép mint komponens. In *Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig*. Szerk.: Nyíri Kristóf és Szécsi Gábor. 1998

JEGYZETEK

- ¹ Jellemző idézet Virágvölgyitől: „5 pontig a betűk rendszerint 6 pontos törzsre voltak öntve (tehát eleve sorritkítással lehetett csak szedni ezeket). (Virágvölgyi, 1996, 62. o.)
- ² Szántó Tibor ezt írta: „A betűtípus megválasztása nagymértékben függ attól, hogy kisiskolások, falusi emberek [jó példa erre az Öregbetűs Könyvek című, elég borzalmas megformáltságú sorozat – MA] vagy értelmiségiek részére készül-e a könyv. Kisdíákok tankönyveihez vagy a mese-könyvekhez nagyobb, 12, 14, esetleg 16 pontos betűfokozatot választhatunk. Egy technikai kézikönyvhöz, egyetemi tankönyvhöz, amely műszaki értelmiségiek részére készül, 9 pontos fokozatot alkalmazhatunk, ha annak jól olvashatóságát (pl. 9˚ Monotype Plantin) próbaszedéssel ellenőriztük. Szépirodalmi alkotásokhoz a 10˚/11˚ vagy 11˚/12˚-os fokozatokat és sorközöket alkalmazzuk (Szántó, 1988, 107). – Mártonfi Attila szíves közlése.
- ³ A jelen cikk Garamondban szedett változatában a jelen végjegyzethivatkozás az 5. oldalra kerül, ha a betűtípust átváltjuk Times New Romanra, átkerül a 7. oldalra.

VI. KONTRASZTÍV NYELVÉSZET

A KEZDET ÉS VÉG NYELVI KIFEJEZÉSE A MAGYAR ÉS AZ OROSZ NYELBEN

Laczik Mária

Elfogadva a Zsolkovszkij-Melcsuk szerzőpáros 1967-ben publikált (magyar fordításban 1969.) szemantikai elméletében leírtakat, a „*kezd*et” és a „*vég*” nyelvi kifejezésének eszközrendszere a lexikai függvények körébe tartozik. A magyar-oroszl nyelvben vizsgált szókapcsolatok olyan lexikai függvények, amelyeket a kulcsszók és a hozzájuk szemantikai szempontból jól illeszkedő lexémák alkotják. A kulcsszóra és korrelátumra (vagyis a szemantikai jegyet hordozó függő elemre) tagolható szókapcsolatok mindegyike analitikus kapcsolat. Mint a lexikai függvényekre általában, a „*kezd*et” és a „*vég*” szemantikáját kifejező szókapcsolatokra is a függőségi viszony a jellemző, amennyiben a kulcsszó kijelöli, milyen függő elemek kapcsolódhatnak hozzá egy adott szemantikai tartalom kifejezésére. Ezekben a szószerkezetekben – ahogy vizsgált korpuszunk példái is mutatják –, a kulcsszóhoz több függő elem is kapcsolódhat, amelyek száma szemantikai értelemben ugyanakkor behatárolt. A kulcsszónak van valamilyen „besugárzása” a hozzákapcsolható függő elemekre (Zsirai 1945) használja ezt a kifejezést a szóképzéssel kapcsolatban), hiszen nem bármely lexéma kapcsolódhat egy-egy kiválasztott alapszóhoz. Egy konkrét kulcsszótól függő kifejezésekről van tehát szó, ezért a függő elemek nem alkotnak zárt rendszert. A lexikai függvények nem nyelvspecifikusak. A szemantikai függvényekben előforduló különböző szemantikai kategóriáknak elvileg minden nyelvben kell, hogy legyen valamilyen kifejezési módja, ezért is lehetséges a különböző nyelvekben ezek összehasonlítása. Ezeknek az értelmeknek sokféle nyelvi kifejezés felel meg, és a megfelelő forma megválasztását alapvetően mindig a domináns elem determinálja.

Azt, hogy a természeti jelenségek megnevezésére szolgáló kulcsszavak mellé, a „*kezd*et” és a „*vég*”, kifejezésére milyen lexémák kapcsolhatók, a kulcsszó szemantikai és szófaji értékei határozzák meg, amit a szavak kapcsolódó képességének nevezhetünk. A kulcsszó szemantikai értékei mindazon sajátosságoknak az összessége, amelyek lehetővé teszik számára (bizonyos számú) szintaktikai, szemantikai pozíciók meghatározását. A lehetséges szintaktikai-szemantikai pozíciók összessége adja a kulcsszó kapcsolódó képességét, amely fogalom az orosz nyelvben, a *словосочетаемость*, *сочетаемость слова* elnevezésnek felel meg. (Ennek kidolgozására szótárak is készültek, többek között Morkovkina:1983.) A függő pozícióban álló szó a megkívánt szemantikai értelemben kiegészíti, pontosítja a kulcsszó jelentését. A „*kezd*et és a *vég*” kifejezésére használatos függő pozíciók mindig igei lexémák, amelyek szemantikai értelemben lehetnek szabadok / nyitottak (открытые

/ неперечисленные) és lehetnek végesek / behatároltak (закрытые / перечисленные).

A vizsgálatba bevont 12 kulcsszó, különböző szemantikai csoportokra osztható. Megjegyzést érdemel, hogy a természeti jelenségek megnevezésére használatos lexémák szemantikai szempontból mindig is külön csoportot alkottak egy-egy nyelven belül. Mind az orosz mind a magyar nyelvben az úgynevezett "időjárási" igék gyakran használatosak személytelen szerkezetekben. Szituációban való használatuk lehetővé teszi az igei lexéma mondatként való értékelését: *Tavaszdik. Csúszik. Sötétedik. Темнеет. Теплеет. Сверкает. Вечереет.*

A vizsgált kulcsszavak a következő szemantikai alcsoportokra oszthatók:

- Évszakok elnevezése: *tavasz – весна, nyár – лето, ősz – осень, tél – зима.*
- Zárt csoportról beszélhetünk, a lexémák száma megegyezik az évszakok számával. A csoport további bővítése, olyan szavak bevonása a vizsgálatba, mint 'nyárelő, télutó', amely az évszakok további tagolását jelentené, nem árnyalná a vizsgálati eredményt.
- Napszakok megnevezése: *hajnal / virradat (reggel) – заря / рассвет (утро), nappal – день, este – вечер, éjszaka – ночь.*
- Ezen csoport tovább bővíthető, attól függően, hogy az adott nyelv hogyan tagolja a 24 órás napot. Minden bizonnyal, e felosztás részletezése sem hozna újabb értékelhető eredményt vizsgálati szempontból.
- Természeti jelenségek megnevezése közül: *szél – ветер, eső – дождь, vihar – буря / вихрь, zivatar – гроза.*

Ezen csoport bővíthető a legtöbb kulcsszó-variánssal, hiszen a természeti jelenségek szerepe egy nép életében, azok megnevezése, sokban függ az ország földrajzi elhelyezkedésétől, geográfiai viszonyaitól, s ebből következően nyelvenként eltérő gazdagságú lehet a jelenséget kifejező lexikai csoport is. Példaként egyetlen szót emelek ki, a *szél* szavunkat. A kulcsszó szerepében nemcsak maga a *szél – ветер* szó lehet, hanem bármilyen más szélfajtát jelölő szó is: *ветерок* – kisebb szél, szelölöcske, *бриз* – szellő, *муссон* – monszun, *нассам* – passzátszél, *норд* – északi szél, *норд-вест* – észak-nyugati szél, *сирокко* – sirokkó, *бора* – buko szél, *фен* – fön szél. „A 'szél' tehát az adott esetben nem egy konkrét szóra utal, hanem értelemre, jelentéstartalomra, amely elvben végtelenül sok, a valóságban viszont igen kevés szóval fejeződhet ki.” (Páll 1982:78) Hasonló részletezés összeállítható a csoport többi tagjáról is.

Mivel a fenti főnevek jól körülhatárolható szemantikai csoportokra oszthatók, nagy valószínűséggel várható, hogy az orosz nyelvű általános ekvivalensekhez is társítható egy sor szinonima. A függő elemek száma csoportonként eltérő nagyságrendű lehet, olykor egyedi használat is előfordulhat. Várható az is, hogy az egyes csoportok orosz nyelvi megfeleltetéseinél nem az általános ekvivalensek állnak az első helyen. A vizsgált nyelvi anyag összegyűjtéséhez felhasználtam mind egy nyelvű (Morkovkina, 1983) mind kétnyelvű szótárakat (Hadrovics 1959, 1964, Páll 1982).

A „**kezd**et” értelmű szókapcsolatok orosz-magyar megfeleltetése:

A „**kezd**et” értelmű szókapcsolatok esetében általános ekvivalensnek a „*kezdődik, kezd lenni*” magyar igét, igés szókapcsolatot fogadjuk el, ugyanebben a jelentésben az orosz nyelv elsődlegesen a *начинаться / начать, наступать / наступить* igéket alkalmazza.

I. Évszakok: *Tavas*z – *весна*, *nyár* – *лето*, *ősz* – *осень*, *tél* – *зима*

Наступать / наступить	Beköszönt, eljön, elkezdődik, lesz
Приходить / прийти	Beköszönt, eljön
Наставать / настать	Beköszönt, eljön, elérkezik, beáll
Начинаться / начаться	Beköszönt, (meg-) / (el)kezdődik
Приближаться / приблизиться	Eljön, közeledik
Выдаваться / выдаться (разг.)	Eljön, lesz

A magyarban első helyen a '*beköszönt, eljön*' igék emelhetők ki, míg az orosz igei megfelelések szinonimában gazdagabb képet festenek. Megfigyelésre érdemes az orosz igék aspektusbeli sajátossága. Az a tény, hogy folyamatos és befejezett alakokkal rendelkeznek, képessé teszi őket arra, hogy kifejezzék a „*kezd*et” (és a „*vég*”) folyamatban való jelölését, valamint a folyamatnak a befejezettségét, befejeződését. Mivel a magyar nyelv nem rendelkezik hasonló aspektusrendszerrel, ezeknek a különbségeknek a fordítása sok esetben lexikai feladat elé állítja a fordítót.

Весна наступает. – *Jön / közeleg a tavasz. / Tavaszodik.*
Весна наступила. – *Beköszöntött a tavasz. / Kitavaszodott.*

II. Napszakok: *Hajnal* / *virradat* (reggel) – *заря* / *рассвет* (утро), *nappal* – *день*, *este* – *вечер*, *éjszaka* – *ночь*

Ebben a csoportban az általános ekvivalens mellé egy sor függő elem is felsorakoztatható. A mindennapok használatában az első két ige a gyakori, a *начинаться / начаться* és a *наступать / наступить*, amely igék bármely kulcsszóval szókapcsolatba léphetnek, minden esetben a magyar *elkezdődik, lesz* általános ekvivalensének tekinthetők.

Начинаться / начаться	Elkezdődik, lesz, beköszönt, jön, virrad (nap)
Наступать / наступить	Elkezdődik, lesz
Наставать / настать (ночь)	Eljön, beáll
Прибавляться / прибавиться (день)	Hosszabbodik, gyarapodik (nap)
Спускаться / спуститься (ночь)	Leszáll, (le-) / (rá)ereszkedik, borul,
Брезжит (заря / рассвет (утро))	Pirkad, pitymallik
Заниматься / заняться (заря/рассвет (утро))	Virrad, pirkad, piroslik

А прибавляться / прибавиться ige pár ebben a szemantikai kategóriában a *nap-pal – день és az éjszaka – ночь* kulcsszóval alkot szerkezetet s olyan szintaktikai szerkezetekben figyelhető meg, mint *День прибавляется. – Hosszabbodik a nap. – День прибавился. – Meghosszabbodott a nap.* Átmeneti időszakaszok jelölésénél használatosak, amikor az évszakok váltakozása magával hozza a napszakok időtartamának a változását is, pl. télről tavaszra fordul az idő. Ennek ellentéte figyelhető meg a „vég” szemantikai kifejezésében, amikor rövidülnek a napok, s ezt a folyamatot illetve a folyamat befejeződését az *убавляться / убавиться (день, ночь)* igeik jelölik. Ki kell emelni a *спускаться / спуститься* és a *наставать / настать* ige párok stilisztikai értékét, amely az *эjszaka – ночь* kulcsszóval, s a szemantikai értelemben hozzá közelálló *сумерки (alkony)* lexemával fordul elő, főleg költői szövegekben:

Спустилась ночь / спустились сумерки. – Leszállt az éj /alkony.
Настала ночь. – Beállt az éj.

Az utolsó két ige nagyobb fokú stilisztikai értékkel rendelkezik.

Занялось морозное утро. = Fagyos reggel virradt ránk.
Заря занимается на небе. = Az égen már pirkad, piroslík a hajnal.
Брежжила заря. = Már pitymallott.

Egyetlen szótár sem emeli ki azokat a szerkezeteket, amelyek a *становиться / стать* ige párral alkothatók a „kezdet” szemantikai megfeleltetésére.

Становится рассвет. = Рассветает. = Hajnalodik.
Становится вечер. = Вечереет. = Esteledik.
Становится темно. = Темнеет. = Sötétedik.
Стало темно. = Потемнело = Besötétedett.

Az orosz nyelvben mindkét esetben személytelen szerkezetekkel van dolgunk, a második mondatban a szókapcsolat helyett, egy mondatértékű ige áll. Ez a tipikus egybeolvadás jelensége, amikor az „időjárás ige” önmagában szituatív jelentése van.

III. Természeti jelenségek megnevezése: *szél – ветер, eső – дождь, vihar – гроза, zivatar – буря / вихрь*

Собираться / собраться	Készül, készülődik (vihar, eső)
Надвигаться / надвинуться (гроза)	Közeledik (fenyegetően – pl. vihar)
Начинаться / начаться	Megered, (eső), kitör (vihar, zivatar)
Подниматься / подняться	Keletkezik, támad, kitör (szél, vihar)
Разражаться / разразиться	Kitör, támad (vihar, zivatar)
Пойти (csak múlt és jövő időben)	Elered (eső)
Хлынул (csak múlt és jövő időben)	Ömlik, zuhog, szakad (eső)
Подыматься / подняться (ветер, гроза)	Kerekedik, feltámad, kitör (szél, vihar)

Налетать / налететь (<i>ветер, гроза, вихрь</i>)	Hirtelen támad, kitör (szél, vihar, zivatar)
Подуть (főleg múlt időben)	Fújni kezd (szél)

A csoportban nehéz lenne egyetlen ekvivalenst kiválasztani, a nagyszámú korrelátum szinte mindegyike újabb árnyalatot hoz a jelentésbe. Megfigyelhető az igéknek egy-egy kulcsszóhoz való erősebb kötődése is (az előző csoportokban ez kevésbé volt jellemző).

A *пойти* és *хлынуть* igék kizárólagosan az *eső* – *дождь* kulcsszóval kapcsolódnak ebben a szemantikai értelemben, s közöttük csupán az intenzitás fokában van eltérés. Hasonló megjegyzést tehetünk a *подыматься* és a *налетать* igék esetében, mivel mindkettő elsősorban a *szél* és a *széllel* kísért természeti jelenség leírására használatos, s az utóbbi a cselekvés kezdetének váratlanságát, hirtelenségét, meglepő gyorsaságát is érzékeltetni akarja.

A „**vég**” értelmű szókapcsolatok orosz-magyar megfeleltetése:

A „**vég**” értelemben a magyar „*befejeződik, nem létezik, nincs tovább*” kifejezést tekinthetjük ekvivalensnek, az oroszban ugyanerre a szemantikai tartalomra a *кончатся / кончиться* igepár a leggyakoribb megfelelés.

Valamennyi kulcsszó esetében kevesebb a szinonimaként számba vehető függő elemek száma mind a magyar mind az orosz nyelvben.

I. Évszakok: *tavaszi – весна, nyári – лето, őszi – осень, téli – зима*

Проходить / пройти	Végéhez közeledik, befejeződik, véget ér, elmúlik, eltelik
Кончатся / кончиться	Végéhez közeledik, befejeződik, véget ér,

Az igék imperfekt alakjának a használatával jól érzékeltethető az a folyamat, amely az évszakok esetében lehetővé teszi az elmúlás szépségének, olykor nehézségeinek a leírását. *Зима кончается метелями. – A tél hóviharakkal ér véget. Лето проходит быстро. – A nyár gyorsan múlik.* A befejezett szemléletű igék (*пойти, кончиться*) ugyanakkor a folyamat végét, az eredményt hivatottak kifejezni. *Зима в этом году кончилась очень рано. – A tél ebben az évben nagyon korán véget ért. Лето прошло быстро. – Gyorsan elmúlt a nyár.*

II. Napszakok: *Hajnal / virradat (reggel) – заря / рассвет (утро), nappal – день, este – вечер, éjszaka – ночь*

Кончатся / кончиться	Befejeződik, véget ér, végződik
Оканчиваться / окончиться	Befejeződik, bevégeződik, végére jár
Проходить / пройти	Elmúlik
Убавляться / убавиться (день, ночь)	Fogy, csökken, rövidebb lesz

Az utóbbi igepár csak a *nappal* – *день* és az *éjszaka* – *ночь* kulcsszavakkal használatos, s a napszak fogatkozásának, rövidülésének a jelenségét hivatottak kifejezni: *Убавляются дни.* – *Rövidülnek a napok. К концу октября очень убавились дни.* – *Október végére nagyon megrövidültek a napok.*

III. Természeti jelenségek megnevezése: *szél* – *ветер*, *eső* – *дождь*, *vihar* – *гроза*, *zivatar* – *буря* / *вихрь*

Кончатся / кончиться	Véget ér, végződik
Стихать / стихнуть	Eláll, elül, (el)csitul, elcsendesedik, elhallgat, megszűnik (széllel kapcsolatban)
Утихать / утихнуть	Elcsendesül, elhallgat, eláll, elül
Переставать / перетать	Megszűnik, eláll (szél, eső)
Прекращаться / прекратиться	Eláll, megáll, megszűnik (szél, eső)
Проходить / пройти	(El)múlik, (meg)szűnik (csapadék: eső)

A „vég”- szemantikai tartalom kifejezésére ez a csoport rendelkezik a függő elemek legnagyobb számú szinonimájával. Az igék erősen kötődnek egy-egy kulcsszóhoz.

E rövid összevetés elsősorban azoknak ajánlható, akik nem csupán érteni akarják az olvasott vagy hallott orosz szöveget, hanem a receptív nyelvtudáson kívül a mondatalkotás nehézségeivel is meg akarnak birkózni. Ehhez szükségük van a szóhasználat finomabb árnyalatainak az ismeretére is (Páll 1982: 8). Hasonló célok megvalósításához akartunk segítséget nyújtani (Laczik 1977), amikor lexikai függvények kidolgozásával feladatlapokat állítottunk össze az orosz szakos hallgatók számára, felkínálva egy olyan gyakorlási lehetőséget, amelyet a szótárak lapozgatásával nehéz lenne elérni. A szótárak felépítése ugyanis más alapokon nyugszik, s az ilyen vagy ehhez hasonló szemantikai függvények összeállításához olykor nehéz tőlük megbízható segítséget várni.

IRODALOM

- Hadrovics L., Gáldi L. 1959. *Orosz – magyar szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hadrovics L., Gáldi L. 1964. *Magyar – orosz szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Laczik M., Székely G. 1977. Szókincsfejlesztés feladatlapokkal. In: *Modern Nyelvoktatás* XV. évf. 122-35.
- Morkovkina, V.V. 1983. *Словарь сочетаемости слов русского языка*. (Под редакцией Н.Н.Денисова), Москва: «Русский язык».
- Páll E., Apreszjan, J.D. 1982. *Orosz ige – magyar ige. Vonzatok és kapcsolódások. 1-2*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Zsirai M. 1945. Alapszó-besugárzás a magyarban. *Magyar Nyelv* XLI: 1-11.
- Zsolkovszkij, A.K., Melcsuk, I.A. 1969. Szemantikai szintézis. In: Varga Dénes (szerk.) *Dokumentáció és nyelvészet. (Az értelmi összefüggések formalizálása)* Budapest: OMK és Dok. Központ, 61-175.

JELZŐS SZERKEZETEK KONTRASZTÍV VIZSGÁLATA

Stephanides Éva

Az előadás célja, hogy betekintést nyújtson a jelzős szerkezetek használatában előforduló nyelvelsajátítási problémákba, és szintaktikai magyarázatot próbáljon adni az egyes jelenségekre az angolban és a magyarban, némi kitékintéssel más nyelvekre is. Teljes elemzésre és elméleti nyelvészeti levezetésre a téma sokrétősége nem ad lehetőséget.

A főnévi csoport olyan mondatrészt, amely legalább egy főnevet (vagy névmást) mint főrészt és esetleg egy vagy több módosító elemet tartalmaz, amely leggyakrabban determináns, de lehet melléknév,

vagy egy másik főnév, esetleg egy mellékmondat.

A jelen előadás főleg olyan szerkezeteket vizsgál, amelyekben a jelzős szerkezetek mellérendelő vagy alárendelt kapcsolatban állnak a módosított főnévvel, de nem mellőzhető az egy szemantikai egységet kifejező nominális szerkezetek sem.

1. Rendkívül fontos megkülönböztetni a jelzői funkciót betöltő mellézneves illetve főneves szerkezeteket a más nominális összetételekről.

1.1 Mind a magyarban, mind az angolban a megkülönböztetésben a hangsúlynak is fontos szerepe van. Az összetartozó nominális szerkezetben, ha az első elem melléknév, ragozatlan főnév vagy az angolban birtokos főnév, csak az első elem kap hangsúlyt, míg az alárendelő jelzős szerkezetek esetében mindkét elem hangsúlyt kap, és a jelző másodlagos hangsúllyal rendelkezik:

a' blackbird – egy 'feketerigó (madárfaj)

a ,black' bird – egy ,fekete 'madár (fekete színű madár)

a' bird's nest – egy 'madárfészek

a, bird's nest – egy ,madár 'fészke

1.2 Az angolban a szórendnek nagy szerepe van az esetragok hiánya miatt, így két ragozatlan főnév közül az első főnév a második öt követő főnév 'állandó' jelzője:

stone wall -- kőfal

flower garden -- virágoskert

De: *garden flower* –kerti virág

A fenti az esetekben az angolban összetett szavakról beszélünk, ha nem is írjuk mindig egybe őket, míg a magyarban szóösszetétellel találkozunk, amelyben az első

tagként vagy az eredeti főnév vagy **-i** illetve **-s/-es /-os /-ös** képzővel képzett melléknév fordul elő:

stone wall -- **kőfal**

ring finger --- **gyűrűs ujj**

vegetable-/flower-/fruit garden --- **zöldséges-/virágos-/gyümölcsöskert**

1.3 Lees (1960:180) a következőkben a két csoport tipikus jellemzőit adja:

a) A jelzői funkcióban lévő melléktnevek elválaszthatók a módosított főnévtől egy másik nyelvi elem közbeiktatásával, amely lehet egy másik melléknév is, míg az összetételek esetében ez nem lehetséges:

a *famous actor* – a *famous* **English** actor

híres színész – híres **angol** színész

De: *dramatic actor* – **dramatic English actor*,

drámai színész – **drámai angol színész*

A helyes alak: *an English dramatic actor*

egy angol, drámai színész

A jelzős szerkezetben az új nyelvi elem a jelzett főnevet módosítja, míg az összetételben a teljes szerkezetre vonatkozik.

Fontos megjegyezni, hogy például lengyelben „a jelzői funkcióban lévő melléknév általában prenominalis helyzetben áll, míg a szóösszetételek esetében a melléknév posztinominálisan helyezkedik el.” (W. Marton 1970:62)

ładna kurtyna (szép függöny),

De: *groch zielony* (zöld borsó)

b) A jelzői funkcióban álló melléktnevet nyomatékosító szó vagy határozószó előzheti meg, míg a szóösszetételek ezt nem tűrik:

a *nice curtain* – a **very nice** curtain

egy szép függöny – egy **nagyon** szép függöny

De: *green peas* – * *very green peas*

zöldborsó – * *nagyon zöldborsó*

c) A jelzői funkcióban lévő melléknév megkettőződhet, míg ez a jelenség nem fogadható el az összetételek esetében:

*Once upon a time there was a **thick, thick** forest.* – *Egyszer volt egy **sűrű, sűrű** erdő.*

De: * *electric, electric current* – * *elektromos, elektromos áram*

2. A fentiekben csak olyan jelzős szerkezeteket illetve szóösszetételeket vizsgáltam, amelyekben egy jelző módosítja a főnevet. A jelzők szórendjében azonban nyelvelsajátítási problémát jelenthet, ha két vagy több jelzői funkcióban lévő melléknév módosít egy főnevet. Elméletben a jelzők száma végtelen lehet, a gyakorlat szerint azonban négynél több jelző nehézkessé teszi a mondatot. Az egymást követő melléktnevek esetében a prenominalis szórend az általánosabb mind az angolban, mind a magyarban, valamint a lengyelben is.

2.1 Az egy típusba tartozó mellérendelő melléknevek a jelzős szerkezetben egyformán módosítják a jelzett főnevet és sorrendjük felcserélhető:

a nice, tall, slim girl / a slim, nice, tall girl / a tall, slim, nice girl

egy kedves, magas, karcsú lány / egy karcsú, kedves, magas lány / egy magas, karcsú, kedves lány

mił a, rosl a, zgrabna dziewczyna

2.2 Az alárendelő kapcsolatban álló melléknevek különböző szemantikai tartalmúak. (Általában megkülönböztetünk kort, szint, nagyságot, alakot, anyagot, nemzetiséget jelölő stb. mellékneveket) Ezek sorrendje kötött, amennyiben a legutolsó melléknév módosítja az egész elötte levő csoportot:

an old, brown, round, wooden table

egy régi, barna, kerek faasztal

A legjellemzőbb, esetleg változtathatatlan tulajdonságot kifejező melléknév áll legközelebb a jelzett főnévhez mind az angolban, mind a magyarban. Valami vagy fából készült, vagy nem Ha valami kerek, akkor nem szögletes. A színe adott, amíg át nem festik. A kora az idővel változik Az asztal valamikor új volt.

Németben a szórend hasonló: *der alte braune, runde Holztisch*

De franciában több jelző áll posztinominális helyzetben, a mellékneveket is ide értve, és a következő szerkezetet találjuk: *la brune table ronde en bois*

Hasonló a helyzet a következő példasorban is: Valakinek a nemzetisége adott. A magassága relatív. A kora változik.

a young, tall, English boy

egy fiatal, magas angol fiú

ein junger hoher englischer Knabe

un jeune, haut garçon d'Angleterre

3. A melléknevekhez hasonlóan a melléknévi igenevek is gyakoriak jelzői funkcióban. Ha csak a folyamatos illetve befejezett igenév egyedül funkcionál jelzőként prenominális helyzetben található mind a két vizsgált nyelvben:

a sleeping child – *egy alvó gyermek*

a frightened child – *egy megrémült gyermek*

De szórendi eltérést találunk az angolban, ha a jelzőként funkcionáló igeneves szerkezet bővítményt tartalmaz:

a child sleeping next door – *egy szomszéd szobában alvó gyermek*

a child frightened by the noise – *egy zajtól megrémült gyermek*

Amint látható a. magyarban a szerkezet prenominális pozícióban marad, míg az angolban posztinominális pozícióba kerül.

4. A nominális jellemzőkkel bíró igenevek, mint a főnévi igenév és csak az angolban található gerund is előfordulhat jelzői funkcióban.

4.1 A gerund prenominális és prepozícióhoz kapcsolódva posztinominális pozíció-

ban is használatos az angolban, de a jelzett főnévvel állandó nominális szerkezetet alkot, szemben a folyamatos melléknévi igeneves jelzővel:

a sleeping child is 'a child who is sleeping' – *az alvó gyermek* (egy gyermek, aki alszik),

de: *a sleeping bag* is not *'a bag which is sleeping' but: 'a bag used for sleeping' – *hálózsák*

('zsák, amelyet alvás céljára használnak')

Hasonlóan: *a reading man* is 'a man who is reading' – *olvasó férfi* (egy férfi, aki olvas)

De: *a reading lamp* is 'a lamp used for reading' – *olvasólámpa* (lámpa, amelyet olvasás céljára használnak)

Posztnominális pozícióban:

an apple for cooking – *főzőalma, rétesalma* (főzésre való alma)

pieces of advice on slimming – *fogyókúra tanács* (tanácsok fogyókúrázásra)

4.2 A főnévi igenév (aktív és passzív alakban egyaránt) csak posztnominális pozícióban található az angolban, míg a magyarban helyette beálló melléknévi igenévet használunk prenominális pozícióban:

the years to come – *az eljövendő évek*

the poor to help – *a segítendő szegények*

the questions to be answered – *a megválaszolendő kérdések*

the garbage/litter to be taken – *az elviendő szemét*

A fent ismertetett szórendi illetve szerkezeti különbségek komoly hibák forrása a magyarok angol nyelv tanulásában, amelyet az előadás végén ismertetendő felmérés is alátámaszt.

5. Az előadás következő része a vonatkozó mellékmondatok kérdéskörét érinti.

Bár mindkét nyelvben megtalálhatóak a ragozott igét tartalmazó (finite), vonatkozó alárendelt mellékmondatok, helyes használatuk nehézséget okoz az angolul tanuló magyaroknak.

A vonatkozó mellékmondatok mindig posztnominális pozícióban találhatóak az angolban és a magyarban egyaránt (valamint a lengyelben, oroszban, németben és franciában is).

A magyarban az alárendelő viszonyú tagmondatok kapcsolata kétszer jelölt: a főmondatban utalószóval, a mellékmondatban vonatkozó névmással, míg az angolban utalószó nem található. A vonatkozó névmásoknak kettős funkciója van: egyrészt köti a mellékmondatot a főmondathoz, másrészt különböző funkciót tölt be a mellékmondatban.

A vonatkozó mellékmondatok zöme anaforikus. A kataforikus használat ritkább. Több szempontot kell figyelembe vennünk, hogy mely névmások fordulhatnak elő a különböző vonatkozó mellékmondatokban.

A legfontosabbak a következők:

- a) A mellékmondat szűkítő, tehát kötelező vagy bővítő, tehát elhagyható;
- b) élő vagy élettelen jelölő főnévre utal-e, vagy esetleg teljes mondatra;
- c) milyen mondattani funkciót tölt be az alárendelt mondatban.

5.1. Mivel a szűkítő vonatkozó mellékmondat nélkül a mondat értelmezhetetlen vagy más értelmű, egy intonációs egységet alkot a főmondatral és az angolban **who**, **which** és **that** névmások fordulhatnak elő, míg a magyarban **aki** vagy, **amely**. A **that** előre, élettelenre egyaránt utalhat, és ha a mellékmondatban nem alanyi funkciót tölt be, kihagyható és zero (**Ø**) névmásként realizálódik.

*The letter **which/that/Ø** I am looking forward to hasn't arrived yet.*

*A levél, **amelyet** várok, még nem érkezett meg.*

*I didn't know that the woman **who/whom/that/Ø** I talked to yesterday is your wife.*

*Nem tudtam, hogy a hölgy, **akivel** tegnap beszélgettem, a feleséged.*

5.2. A bővítő, alárendelő vonatkozó mellékmondat plusz információt ad, amely nélkül is értelmezhető a mondat. Külön intonációs egységet alkot, amely előtt és után a beszédben szünetet tartunk. Angolban a **who** és **which**, míg magyarban **aki**, **amely** fordulhat elő. A **that** soha nem használható ebben a típusban és így értelem-szerűen a zero /**Ø**/ sem.

*War and Peace, **which** was written by Tolstoy, is a famous novel.*

*A Háború és béke, **amelyet** Tolsztoj írt, híres regény.*

*Kennedy, **who** was President of the US, died in 1963.*

*Kennedy, **aki** az Egyesült Államok elnöke volt, 1963-ban halt meg.*

5.3 Meg kell még említeni, hogy a **whose** vonatkozó névmás, ellentétben a kérdőnévmással vonatkozhat előre és élettelenre egyaránt:

*the girl whose dress the house **whose** roof*

vagy: *the house the roof **of which*** az utóbbi a beszélt nyelvben ritkább, mert nehezebb.

5.4 Sok problémát okoz magyarok számára a **what** használata, amelyet **ami** értelemben anaforikusan használnak, ahelyett, hogy kataforikusan 'that which' jelentésben alkalmaznák:

***What** upsets me most is his manners.*

***Ami** legjobban bosszant az a modora.*

6. A fent ismertetett törvényszerűségeket és eddigi tanítási tapasztalataimat egy reprezentatív nem nevezhető felmérés támasztotta alá, amelyben vonatkozó mellékmondatokba kellett a megfelelő névmásokat elhelyezni, igeneves jelzőket illetve több, különböző típusú jelzőt tartalmazó főnévi szerkezeteket kellett lefordítani magyarról a célnyelvre. A hipotéziseiket a felmérés alátámasztotta.

6.1 A vonatkozó mellékmondatok esetében a **what** illetve a **that** helytelen alkalmazása gyakori volt, illetve az utóbbi (**that**) alulhasználata volt a jellemző.

6.2 A különböző típusú melléknevek esetében az anyagneveket kifejező melléknevek okoztak gondot, helyettük inkább posztnominalis mellékmondatokat használtak.

6.3 A legtöbb helytelen eredmény a bővítményeket tartalmazó igeneves szerkezetek fordításában fordult elő. Szinte valamennyi esetben helytelen szórendű szerkezeteket alkalmaztak illetve megkerülték a problémát és az elvárt szerkezetek helyett vonatkozó mellékmondatokat alkalmaztak.

A felmerülő problémák zöme magyar–angol vonatkozásban érvényes, hiszen németben vagy franciában a szórend más mint a magyarban és így az angol szerkezetek elsajátításában más jellegű problémák merülnek fel.

A fentiek jól illusztrálják a kontrasztív vizsgálatok fontosságát, mert a leszűrt törvényszerűségek elősegítik a nyelvelsajátítást és a helyes fordítást, ismerve az eltéréseket a különböző nyelvekre vonatkozóan.

IRODALOM

- Lees, R.B. (1960.) The Grammar of English Nominalisation. Bloomington: IndianaUniversity
Marton, W. (1970.) English and Polish Nominal Compounds Studia Anglica Posnaniae 1:53-62.
Fedorowicz-Bacz, B. (1974) Adjectives in Nominal Phrases – An English-Polish Study SICL 2:255-75.
Keszler, B. (2000) Magyar Grammatika Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik (1972.) A Grammar of Contemporary English London: Longman.

VII. LEXIKOLÓGIA ÉS LEXIKOGRÁFIA, TERMINOLÓGIA

TERMINUSOK JELENTÉSMEGADÁSA MAGYAR SZÓTÁRAKBAN

*Fóris Ágota – B. Papp Eszter –
Bérces Emese – Czékmán Orsolya – Tamás Dóra*

1. BEVEZETÉS

A szótárak referenciaanyagként szolgálnak, a bennük összegyűjtött információk viszonyítási alapot jelentenek a hozzájuk fordulók számára. Tanulásra, anyaggyűjtésre alkalmazhatóak, megbízhatóságuk, hitelességük lényeges elemük (vö. Fóris 2006a, 2006b). A tudományos, műszaki, gazdasági és társadalmi változások a nyelvben is tükröződnek, a szakszókincs pedig a köznyelvi szótárak címszavai között is jelentős helyet foglal el.

Több éve vizsgáljuk terminusok jelentés-megadásának módját különböző szótárakban. A vizsgálatok korpuszát magyar kiadású köznyelvi és szakszótárak képezték.

Előadásunkban vizsgálatunk főbb eredményeit foglaljuk össze, és körvonalazzuk a további vizsgálatok irányát. Célunk annak bemutatása, hogy a különböző szakterületeken – fizika, matematika, zene, gazdaság stb. – a terminusok jelentésmegadása hogyan változik meg, és milyen közös vonásokat hordoz a magyar szótárakban, továbbá annak feltárása, hogyan igazodik a magyar szótárkiadás a terminológiai változásokhoz.

2. AZ EDDIG VÉGZETT VIZSGÁLATAINKRÓL

Modern világunk jellegzetessége, hogy a tudományos kutatás, a magas szintű szakmai tevékenység, és a felhasználói gyakorlat egyre közelebb kerül egymáshoz, egyre kevésbé válnak el egyértelműen. E folyamat következménye, hogy a tudományos, a szak- és a felhasználói nyelv is közeledik egymáshoz, számos szakterminus gyorsan átkerül a köznyelvbe, így rögzítésük a szak- és köznyelvi szótárakban egyaránt szükségessé válik. Ma egyidejűleg jelenik meg a nagyfokú szakosodás és az interdiszciplináris tevékenység; emiatt a szaknyelvi kutatásokhoz és a szaknyelvhasználatához egyre magasabb szintű interdiszciplináris ismeretek szükségesek. A gyors fejlődés következtében számos új terminus keletkezik, régi szavak új jelentést kapnak, változik a szavak jelentés-tartalma; ennél fogva a szakmai és a mindennapi kommunikáció megkönnyítésére egyaránt szükségessé vált a különböző terminológiai rendszerek leírása, a terminusok definiálása, a nyelvi jelek és egymáshoz való viszonyuk rögzítése, és mindezek nyilvánosságának biztosítása.

A magyar terminológia helyzetének értékelésére itt nem térünk ki (részletes bemutatását, értékelését, feladatainak megfogalmazását lásd Fóris 2005). Fontosnak tartjuk viszont kiemelni, hogy a terminusok egyértelmű használata csak úgy biztosítható, ha értelmezésük megfelel napjaink tudományos ismereteinek, és a különböző kommunikációs szinteken ellentmondásmentesen használhatók. Fontos az is, hogy az oktatásban is megfelelő hangsúlyt kapjon a fogalmi-nyelvi rendszer megalkotása, hiszen az anyanyelvi nevelés egyik lényeges része, és egyben a szakmai-tudományos képzés alapfeltétele is. Mindehhez magas szintű, hiteles és megbízható referenciaművekre van szükség.

Vizsgálataink kiinduló kérdései a következők voltak:

- Tükröződnek-e a Magyarországon forgalomban lévő szótárakban a nyelvben végbement változások?
- Az onomasziológiai és a szemasziológiai szemlélet elkülöníthető-e a különböző típusú szótárakban?
- Hiteles, pontos-e a szótári jelentésmegadás?

A vizsgálatokat értelmező típusú, általános és szakszótárak szócikkeinek vizsgálatával kezdtük. A szótárak kiválasztásánál törekedtünk arra, hogy régebben és újabban kiadott művek közül egyaránt válasszunk, általános szótár, szakszótár, lexikon és enciklopédia is szerepeljen köztük. Az analizált terminusok szócikkeit a fizika, a matematika, a zene, a gazdaság és a közigazgatás területéről válogattuk. A válogatás szempontja volt, hogy a köznyelvben is használt, közismert, nagy használati gyakoriságú terminusokat válasszunk. Gyakorisági szótárak, szaknyelvi korpuszok híján magunk döntöttünk arról, mely szavak felelhetnek meg e kritériumoknak. A kiválasztott terminusokat több szótárban megkerestük, és a) az ezekben adott értelmezéseket összevetettük egymással, b) értékeltük, hogy a szócikkek *formailag* megfelelnek-e a lexikográfiai definíciók követelményének, c) minősítettük, hogy *tartalmilag* megfelelnek-e az elfogadott/közismert tényeknek, és hitelesek-e a bennük adott információk.

Megállapítottuk, hogy:

a) Nem ritka, hogy az újabb kiadású szótárakba átdolgozás nélkül veszik át az évtizedekkel korábbi definíciókat; pl. szakszótárak, lexikonok a köznyelvi szótárakban adott definíciókat ismétlik, és fordítva, köznyelvi és szakszótárak is átvesznek elavult szakszótári értelmezéseket; új kiadású szótárak sokoldalú szakmai lektorálása nem (vagy nem megfelelően) történik. Nem ritka, hogy a laikusoknak szánt definíciók megegyeznek a szakembereknek szánt értelmezésekkel.

b) A köznyelvi referenciaművek (amelyeket általában lexikográfusok készítenek) a szótári mikrostruktúra felépítésének általános követelményeinek legtöbbször megfelelnek. Az (általában szakemberek által készített) értelmező típusú szakszótárak formailag nem minden esetben felelnek meg a lexikográfiai elvárásoknak: gyakran nem egységes a mikrostruktúrájuk, gyakori, hogy a definíció teljes egészében hiányzik, és csak valamilyen részinformáció, rövidítés vagy etimológiai információ szerepel helyette.

c) Az új kiadású vizsgált szótárak jelentős része (akár köznyelvi, akár szaknyelvi)

nem tükrözi a körülöttünk zajló változásokat, jelentős részük elöregedett, nem a mai szaktudományos eredményeket tartalmazza. A köznyelvi szótárak és a szakszótárak nagy része is szemaszíológiai szemléletű, a forgalomba kerülő onomaszológiai szemléletű szótárak száma alacsony. A megengedhető határt messze meghaladja a szótári definíciókban előforduló értelmezést zavaró pontatlanságok, esetenként tévedések, hibák előfordulása. Az idegen nyelvről – nagyjából angolból – fordított referenciamunkákban is nagyszámú tartalmi (többnyire félrefordításból eredő szakmai) hibát találunk.

Ilyen tipikus problémák a szótári szócikkek jelentés-megadásában a hibás, vagy a szaknyelvi normának meg nem felelő szóhasználat, például a *kényszerített emisszió* helyett **serkentett emisszió* – ez utóbbit a szaknyelvben nem használják. Találkozunk szemléletbeli problémákkal, például igaz, hogy *a lézer kvantumeffektusokat használ fény előállítására*, de minden fénysugárzás kvantumos folyamat, tehát ez nemcsak a lézer jellemzője. Szerepelnek a szócikkekben indokolatlan általánosítások, például hogy „a lézerek *nagy energiát* bocsátanak ki – pedig számos lézertípus kicsiny energiát sugároz; vagy hogy a lézer *elektromágneses rezgéseket* keltő berendezés”, pedig az *elektromágneses rezgés* a *fény* nemfogalma. Vannak téves állítások, például találtunk olyan szakszótárt, amelyben az *interferencia* jelenségét a zajjal, illetve az elektromágneses jelekkel azonosítják; valamint olyat, amelyben a *spektrumot* úgy értelmezik, mint frekvenciatartományt. Gyakori például a felhasználók előtt ismeretlen jelentésű szavak indokolatlan használata az értelmezésben úgy, hogy azok címszavakként nem szerepelnek, például *koherens*, *referencianyaláb* (Fóris 2006a, 2006b).

3. A TOVÁBBI VIZSGÁLATOKRÓL

A vizsgálatok során felvetődött kérdések újabb lexikográfiai és terminológiai problémák analiziséhez visznek el, így például terminológia-politikával, nyelvstratégiával kapcsolatos kutatásokhoz. Lényeges a fordítás, különösen a fordításhoz kapcsolódó terminológiai kérdések, illetve a nyelvi normák területének beható vizsgálata. További vizsgálandó terület az oktatás és a terminológia érintkezése, különös tekintettel a tankönyvek és oktatási tananyagok analizisére a fogalmi és terminológiai megközelítés szempontjából.

A felvetődő kérdések sokféle irányba mutatnak, ilyenek például: a terminológiai szemlélet helye a magyar nyelvészet és a társadalom tevékenységében; a lexikográfiai, terminológiai munkák korszerűsítése, kutatása; a szótárkiadás helyzete, lehetőségei, minősége, irányítottsága; a fogalmi vizsgálatok szövegértési és közoktatási vonatkozásai; a magyar nyelvi tervezés elemzése; az elektronikus lexikográfia, különösen az online elérhető szótárak tartalmi és formai kérdéseinek elemzése; részletes terminológiai vizsgálatok a legfontosabb tárgykörökben; valamint a terminusok fordításának problémái. Ezek közül kiemelünk néhány olyat irányt, amelyekben jelentős kezdeti eredményeket értünk el.

A szótárkiadás helyzete, lehetőségei, minősége, irányítottsága irányon belül szak-

szótárak és más szótári típusú munkák összegyűjtését és kritikai értékelését kezdtük meg különböző témakörökben. A matematika (Czékman 2007), a gazdaság (Tamás 2007), a zene (Bérces Emese 2006a), a sport, a wellness (Bérces Edit 2006), a fizika (Fóris 2005) eddig végzett vizsgálatait tovább folytatjuk, és további témakörök bevonását is tervezzük. A kiterjesztett, több témában folyó vizsgálatok igazolni látszanak az előzetes vizsgálatoknál tapasztaltakat, vagyis hogy a legtöbb probléma a szakterminusok szócikkeivel, azon belül is a definíciókkal, vagyis a jelentés-megadással kapcsolatos.

A kutatások szövegértési és közoktatási vonatkozásai a tankönyvvizsgálatok irányába visznek. A PISA-vizsgálatok eredményei nyomán a pedagógiában a szövegértés megkönnyítésére a tankönyvek minősítő vizsgálata kezdődött, pedagógiai (célú) szövegek analitikus vizsgálatával. Az eljárással kapott eredmények fontos adatokat nyújtanak a probléma megvilágításához, azonban vizsgálataink során azt is kimutattuk, hogy az ismeretközlésben a fogalmi-terminológiai összetevők meghatározó szerepet játszanak, ezért a tankönyvanalízis során és a szövegértés vizsgálatában a terminológiai szemlélet nem nélkülözhető (pl. Czékman–Fóris 2007). A kérdéskör részletes vizsgálata folyik a terminusok és definícióik elemzésével matematika tankönyvekben (Czékman 2006).

A magyar nyelvi tervezés elemzése során kimutattuk, hogy hiányzik az érdekelt szakmai területekre is kiterjedő, tudományos igényű szervezett és központosított magyar nyelvtervezés. A határon túli magyarság kétnyelvű környezetben él. Érvényesülésükhöz a legnagyobb előny, ha anyanyelvüket és a többségi nyelvet is magas szinten képesek használni. Mindehhez könnyen és gyorsan hozzáférhető, tudományos alapokon készült, a terminológia szempontjait figyelembe vevő tankönyvekre, szótárakra, terminológiai adatbázisokra és más referenciaművekre lenne szükség (Fóris 2005).

Az elméleti terminológiai kérdések közül kutatásaink egy része a nemzetközi szemantikai vizsgálatok kiemelt fontosságú kérdéskörébe esik. Ilyenek a színek (B. Papp 2006), és a zenei terminusok (Bérces Emese 2006b) körében végzett vizsgálatok, továbbá a jelentés és jelentésmező ismeretelméleti vonatkozásai.

A terminusok fordításban betöltött szerepének kutatásában különösen az ekvivalencia kérdéseire helyezzük a hangsúlyt. Korábbi vizsgálatainkban fordított szótárak szócikkeinek angol-magyar kontrasztív vizsgálata történt (Fóris 2005, Bérces Edit 2006), amely elvezetett a terminológiai normának a szakszövegek fordításában játszott szerepének a tisztázásához, és az ekvivalenciának a terminológia kérdéseiben játszott szerepének meghatározásához. Jelenleg angol-magyar, német-magyar, és olasz-magyar kontrasztív vizsgálatokat végzünk fordított tankönyvek terminushasználatára és fogalmi ekvivalenciájukra vonatkozóan. Célunk – többek között – annak kimutatása, hogy a szaktudományok nemzeti fogalmi rendszerében mutatkozó eltérések, a terminológiai rendszerek különbözőségén keresztül milyen nehézségeket támasztanak még az olyan egzakt és nemzetközinek tartott tudományok oktatásában és fordításában is, mint a fizika és a matematika.

4. KONKLÚZIÓ

Az évekkel korábban kezdett kutatások a lexikográfia és terminológia tudományos és gyakorlati kérdéseinek olyan új vonásait vetették fel, amelyek a szakmai nyelvhasználat széles körére kiterjedő, összehangolt kutatásokat kívánnak meg. Összegeztük korábbi kutatásaink eredményeit, és létrehoztunk egy olyan összehangolt kutatási programot, amely a felvetődött lexikográfiai és terminológiai kérdések megoldását célozza meg.

IRODALOM

- B. Papp E. 2006. *Néhány színnév terminológiai vizsgálata*. In: Fóris Á. – Pusztay J. (szerk.): *Utak a terminológiához*. (Terminologia et Corpora – Supplementum 1.) Szombathely: BGF. 7-25.
- Bérces Emese 2006a. *Zenei lexikográfia és terminológia*. Szakdolgozat. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs. Kézirat.
- Bérces Emese 2006b. *A zenei tempójelzések terminológiai vizsgálata*. In: Fóris Á. – Pusztay J. (szerk.): *címe ???* 60-79.
- Bérces Edit 2006. *A sportlexikográfia és -terminológia az új sportágak megjelenésének tükrében. Doktori (PhD) értekezés. Pécs: Kézirat.***
- Czékmán O. 2006. *Matematikai terminusok vizsgálata – tankönyvelemzés*. In: Fóris Á. – Pusztay J. (szerk.): *címe ???* 80-93.
- Czékmán O. 2007. *A magyar matematika szótárak a XX. században*. In: Magay T. (szerk.): *Lexikográfiai füzetek 3*. Budapest: Akadémiai Kiadó. Közlésre elfogadva.
- Czékmán O. – Fóris Á. 2007. *Matematikai terminusok vizsgálata középiskolai tankönyvekben*. In: Heltai P. (szerk.): *Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia*. A XVI. MANYE Kongresszus előadásai. Gödöllő. 2006. április 10-12. (A MANYE Kongresszusok előadásai 3.) Pécs – Gödöllő: MANYE – Szent István Egyetem. 794-799.
- Fóris Á. 2005. *Hat terminológia lecke*. (Lexikográfia és terminológia kézikönyvek 1.) Pécs: Lexikográfia Kiadó.
- Fóris Á. 2006a. Hitelesség, pontosság, aktualitás: a szaklexika szótári rögzítésének néhány kérdése. In: Magay T. (szerk.). *Szótárak és használóik*. (Lexikográfiai füzetek 2.) Budapest: Akadémiai Kiadó. 35-55.
- Fóris Á. 2006b. *Lexicographical Definition of Terms in Hungarian Dictionaries*. In: Corino, E. – Marengo, C. – Onesti, C. (eds.). *Atti del XII Congresso Internazionale di Lessicografia*, Torino, 6-9 settembre 2006. Proceedings. XII EURALEX International Congress. Alessandria: Edizioni dell'Orso. 776-772.
- Tamás D. 2007. *A Magyarországon megjelent egynyelvű, kétnyelvű és többnyelvű nyomtatott gazdasági szótárakról*. In: Magay T. (szerk.): *Lexikográfiai füzetek 3*. Budapest: Akadémiai Kiadó. Közlésre elfogadva.

FEJEZETEK A FRANKOFON LEXIKOGRÁFIA TÖRTÉNETÉBŐL

Oszetzky Éva

A frankofon világban reneszánszát éli a szótárkultúra. A franciák az Enciklopédia megjelenése óta nagy figyelmet szentelnek nyelvüknek, különös tekintettel a norma kérdésének. Gondot fordítanak a francia szókincs leírására, a társadalmi (a norma, a nyelvi regiszterek, a szakszókincs), az időbeli (diakrónia és szinkrónia), a földrajzi (frankofón területek, dialektusok) és a stilisztikai variánsok szótárban történő megjelenítésére.

Két ország vezető helyet foglal el a lexikográfiai munkálatokban, Franciaország és Québec (Kanada), de jelentős a Belgiumi Francia Közösség kiadványainak száma és az Afrikával foglalkozó két- és egynyelvű szótárak száma is. A jelenleg készülő francia nyelvű szótárak szerkesztői gyakorlatilag mind frankofón szerkesztőbizottságban dolgoznak, így a francia nyelv változatai, különböző arányokban ugyan, de jelen vannak a megjelenő egynyelvű szótárak címszó-készletében.

Két ambiciózus szótár készült az utóbbi időben, a *Trésor de la langue française* (TLF) Franciaországban és a *Base de Données Lexicographiques Panfrancophone* (BDLP) Québecben. A québeci francia nyelv szókincese javarészt Franciaországból származik, egyes lexikái egységek azonban már nem is használatosak a standard francia nyelvben. Ugyanakkor a québeci francia nyelv számos olyan elemmel gazdagodott önálló fejlődése során, amelyeket a helyi szokások, a földrajzi- és klíma-viszonyok sajátos volta alakított ki. Az angol nyelvterület és a bennszülött őslakosság nyelvi hatása sem elhanyagolható. E körülmények ismeretében gyakorta merül fel a kérdés, hogy önálló nyelvnek tekintjük-e a québeci francia nyelvet, vagy pedig a francia egy változatának. Még a nyelvészek körében sem találunk egységes álláspontot. 1994-ben Cajolet-Laganière (1998) napvilágra hozta egy általa végzett közvélemény kutatás eredményét, amelyben megállapítja, hogy a Québecben megkérdezett emberek nem szógyűjteményekre vágynak, hanem egyszerűen olyan általános szótárra, amelyben a Québecben használatos szókinccset megkülönböztetnék a más földrajzi területeken használt francia nyelvi szókinccstől. Fontossági sorrendben, véleményük szerint, meg kellene különböztetni a földrajzi helyek szerinti eltéréseket, a normától elütő formákat és a nyelvi szinteket.

Vannak Québecben kiadott szótárak, amelyeket fenntartás nélkül fogad el a község, ilyen például az 1930-ban napvilágot látott *Glossaire du parler français au Canada*, vagy a *Dictionnaire historique du français québécois* (Poirier 1998). Mivel ezek a szótárak kizárólag a québecieknek szólnak és a québeci szókincs leírására hivatottak, ezért céljuk egyértelmű és a fogadtatás is pozitív. Hátrányuk azon-

ban, hogy nem használhatóak általános egynyelvű szótárként, így szűk körben terjedtek el.

A québeci nyelvészek egy csoportja (Villers 1999) úgy véli, hogy a québeci felhasználónak a standard francia nyelvről teljes körű leírást adó szótárra van szüksége, amely ugyanakkor a québeci francia nyelv sajátosságait is tartalmazza. Csak akkor érthetjük meg igazán a québeci gondolkodásmódot a szótárírás és szótárhasználat területén, ha röviden áttekintjük a Québecben született egynyelvű francia szótárak kezdeteit és fejlődésük történetét.

A XVIII. században Pierre-Philippe Potier, egy Belgiumból indult misszionárius kezdte meg a szószedetek gyűjtésének sorát (*Premier glossaire canadien*). Még ebben a században kezdte munkásságát Jacques Viger, de csak a XIX. század elején jelent meg az a mű, amely a *Néologies canadiennes* (1810) címet kapta. E korszakban már megjelennek azok a kiadványok, melyek főként a franciaországi francia nyelv és a québeci francia nyelv különbségeire hívják fel a figyelmet. Javarészt tankönyvekről (pl. Thomas Maguire, *Manuel des difficultés*, 1841) szószedetekről és persze szótárakról van szó. Ezekben a kezdeti próbálkozásokban már érződik a francia nyelvi norma iránti érzékenység, amely ekkor leginkább a kanadai francia szókincs elvetését kezdeményezte (Saint-Yves 2002).

A XIX. század során született munkák inkább didaktikai jellegűek, mint Boucher-Beleville, Caron, Rinfret kiadványai, amelyek semleges álláspontot képviselnek a norma kérdésében, mivel céljuk az oktatás és a nyelvi hibák kiküszöbölése. A korábbi század purista vonalát folytatják, azaz a francia nyelvi variánsokat ellenzők táborába sorolhatók Thomas Maguire, Jules-Fabien Gingras és Joseph-Amable Manseau, akiknek jócskán akadnak majd követői a XX. századi lexikográfusok sorában (Clapin, Blanchard stb.).

A XIX. század végén már érezni lehetett, a XX. század kezdetétől pedig egyértelművé vált, hogy kedvezőek a feltételek ahhoz, hogy különféle koncepciójú szótárak szülessenek. Ez a pozitív gondolkodást tükröző hozzáállás nagy lendületet adott a kanadai francia nyelv pontos leírását célul kitűző munkák létrejöttének. Dunn nyitja meg a glosszáriumírók sorát, az 1750 szócikkből álló kifejezés gyűjteményével, amely tartalmazza az általa hibásnak ítélt szófordulatokat. Korpuszként ő már francia irodalmi idézetekkel is szolgál, szükségesnek ítéli a neologizmusokat azokban az esetekben, amikor hely specifikus tárgyak vagy fogalmak leírása szükséges, ellenzi a kettős szóhasználatot. Ez utóbbi esetben a francia kifejezést részesíti előnyben az angol megfelelő ellenében. Clapin 4000 szócikkből álló *Dictionnaire canadien-français* című munkája, majd Dionne *Parler populaire des Canadiens français* gyűjteménye (15000 szócikk), ezt követően a *Glossaire du parler français au Canada*, a „Société du parler français” kiadványa egyértelműen korszakalkotó jelentőségűek voltak.

Clapin messzebb jut kutatásaiban, mint Dunn, szükségesnek tartja, hogy munkája enciklopédikus elemekkel bővüljön, a kanadai francia nyelvet, mint a francia nyelv egy változatát írja le. Véleménye szerint a kanadai francia nyelv a francia „anyanyelv” egy változata, annak a folytatása, amely új földrajzi viszonyok között jött

létre (Saint-Yves 2002). Dionne úgy vélte, hogy a gyűjteményében szereplő szavak és kifejezések mindegyike a kanadai francia nyelvből ered. A kutatások azonban azt igazolták, hogy egy részük korábban már jelen volt a franciaországi francia nyelv valamelyik dialektusában, vagy a népnyelvben. A *Glossaire du parler français au Canada* nem általános nyelvészótár, az általános szókincs nem szerepel benne. Inkább kiegészítője egy általános nyelvi szótárnak, hiszen ez a szógyűjtemény területi felosztásban tárgyalja a specializált szókincset (technika, repülés, tájszavak stb.). A gyűjtés, amely 1902-től 1962-ig tartott és egész Québecet megmozgatta, leginkább a dialektusokból szerzett lexikai egységeket tartalmazza. Ezek a nyelvek azonban nem rendelkeznek irodalmi forrásokkal (ugyanis javarészt beszélt nyelvi formában jelennek meg), ezért a filológiai megközelítés gyakorlatilag kizárható.

1930 és 1954 között leggyakrabban folyóiratokban találkozhatunk a kanadai nyelvet érintő írásokkal (*Le Canada français*, *La Revue de l'Université Laval*). Bélisle (1954) szótára új fejezetet nyit a québeci lexikográfia történetében. A szerző megpróbál eleget tenni az összes igénynek. Célja a kanadai francia nyelv jellegzetességeinek leírása mellett az összes olyan lexikai egység feltüntetése, amelyeket a québeci francia nyelv is és a franciaországi francia nyelv is tartalmaz. Bélisle felhasználja a korábbi szótárak szóállományát (Dunn, Clapin, *Glossaire*). A szótár több javításon ment keresztül és több kiadást megért, legnagyobb érdeme, hogy önálló lexikográfiai kutatásokon alapuló munka. Bélisle szótárában ötvözte az 1930-as években napvilágot látott Littré kéziszótár nomenklatúráját, és kiegészítette az általa gyűjtött, mintegy 8000 kanadai francia lexikai egységgel.

Az 1980-ban megjelent Bergeron szótárt sok kritika érte. Leginkább azt vetették a szerző szemére, hogy a norma kérdését teljes mértékben figyelmen kívül helyezte. Tulajdonképpen a francia általános szótárak mintájára egy québeci francia szótárt szerkesztett.

1985 után a québeci lexikográfia új lendületet vett, a szemléletváltás látványos. Az 1985-ben megjelent *Trésor de la langue française au Québec (TLFQ)* kizárólag a Québecben használt szókincset vizsgálja, de azt részletesen. Nemcsak nyelvészótár, hanem enciklopédia is egyben. Az ezt követő szótárak, mint a *Dictionnaire du français Plus (DFP, 1988)* és a *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui (DQA, 1992)*, már komplett nyelvi szótárak. Megjelenésük után ismét kiújulnak a viták a québeci nyelv és a francia nyelvi norma, egyben a québeci identitás körül, amelynek egyik alappillére a szótár. A *DFP*-t ugyanazok a szerzők állították össze, mint a *TLFQ*-t, így tehát támaszkodhattak arra az óriási adatbázisra, amelyet a nagyszótár írásához felhasználtak. Szükséges volt, hogy az 1960-70-es években Québecben végbemenő változások után – gondoljunk a *Révolution tranquille* („Csendes forradalom”) korszakára, vagy az önálló Québecért folytatott megmozdulásokra – létrejött új társadalmi és politikai viszonyok között foglalkozzanak a nyelv kérdésével is. A nyelvi norma kérdése fontos volt korábban is, de mindeddig nem született olyan szótár, amely a nyelvészek számára is megnyugtató módon tudta volna kezelni ezt a kérdést. E tekintetben ez a szótár korszakalkotó mű. Alapul a Franciaországban referenciaként működő *Petit Robert* szolgált. A *PR* esetében természetesen a francia

standard nyelv volt a kiindulópont, a *DFP* szerzői a québeci standard nyelvet helyettesítették be a helyére, így módon a franciaországi szókincs, mint földrajzi változat jelenik meg a szótárban (Wooldridge 1989). Így jött tehát létre az első olyan egykötetes québeci francia nyelvészeti szótár, amely megfelelt az akkori elvárásoknak. Pozitív kritikát kapott a média, a nagyközönség és a nyelvészek körében is. Már a megjelenés időpontjában úgy gondolták a szerzők, hogy folyamatosan dolgoznak a szótáron, javítgatván azokat a pontatlanságokat, amelyek egy ilyen nagy vállalkozás velejárói: további jelentések feltüntetése, neologizmusok bevétele stb. várván az új kiadást. A *DQA* úgy is felfogható, mint a *DFP* egy második kiadása, hiszen a Robert szótárak sorába illeszkedik, Alain Rey felügyelete alatt készült. A pedagógiai szempontokat is szem előtt tartó, mintegy 40000 szót tartalmazó referencia szótár célja a mai nyelv leírása.

A *DFP* kiadásának évében jelenik meg egy másik szótár, a *Multidictionnaire des difficultés de la langue française* (Ed. Québec/Amérique), amelynek harmadik kiadása új címet visel: *Multidictionnaire de la langue française* (1997). Ez a kiadvány egy kötetben szótár, nyelvtan, a francia nyelv nehézségeit magyarázó mű, amely felhívja a figyelmet az olyan québeci kifejezésekre és angol fordulatokra, amelyeket célszerű elkerülni. A szerző nagy hangsúlyt fektet a nyelvi regiszterek feltüntetésére.

Az 1998-ban megjelenő kitűnő *Dictionnaire historique du français québécois* folytatja a Dunn, Clapin és az 1930-as *Glossaire* által megszabott irányvonalat. Szerzői sikerre viszik azt a vállalkozást, hogy a québeci francia szókinccset nemcsak a francia regionalizmusokkal hasonlítják össze, hanem nyomon követik e szókincs fejlődését a franciaországi nyelv történetében és a québeci francia nyelv fejlődéstörténetében is, a XVII. századtól kiindulva napjainkig. Több mint 600 québeci kifejezést és ezen túl több mint 3000 Québecben használt szót tartalmaz történetiségében feldolgozott formában.

A több kiadást is megért *Dictionnaire québécois français. Mieux se comprendre entre francophones* (Montréal, Guérin, 1999), Lionel Meney munkája nyomán ismét fellángoltak a québeci francia nyelv identitása körüli csatározások. Azt vetik szemére a Québecben élő francia nyelvésznek, hogy már a címben úgy tünteti fel a québeci francia nyelvet, mint önálló nyelvet, azt sugallván, hogy itt egy kétnyelvű szótárról van szó. Elavultnak és sikertelennek minősíti több nyelvész is (Faribault 2002). A felhasználók körében és Franciaországban azonban sikeresen szerepel a szótár.

A századforduló új kihívások elé állítja a québeci lexikográfusokat. Québec lakosságának összetétele ugyanis megváltozott (ld. Montreal), sokan telepedtek le ebben a kanadai tartományban, akik még csak nem is frankofón területről származnak. Számukra a francia is és a környező területek angol nyelve is idegen nyelv. Ebben a helyzetben már nemcsak a québeci nyelv belső törvényszerűségeivel kell foglalkozni, hanem az idegen szavak beáramlásával is. Ez a nyelvi sokszínűség természetesen hat a szótárkultúrára is.

Franciaországban több frankofón szótár látott napvilágot, köztük a *Dictionnaire universel francophone* (Hachette, 1997). Québecben is folytak a kutatások, amelyek

eredményeképpen létrejött a *Base de Données Lexicographique Panfrancophone (BDLP)*. Az ötlet, miszerint égetően szükséges lenne a nemzetközi szintű összefogás a frankofon tudat meghatározására, még Maurice Piron (1975) belga tudóstól ered. Az 1980-as években Bernard Quemada (1990) gyűjtötte maga köré azokat a belga, francia, svájci és québeci lexikográfusokat, akik közreműködtek a *Trésor des vocabulaires francophones (TVF)* létrehozásában. E nemzetközi kutatókból álló csapat célja az volt, hogy francia nyelv lexikai forrásait felderítsék, és a frankofon országokban élő nyelvi variánsokat leírják. A *TVF* elektronikus adatbázisa szolgált tehát a *BDLP* alapjául. A *TLFQ*-t létrehozó kutatók 1991 óta foglalkoztak a kérdéssel Québecben, végül 1995-ben Claude Poirier, a *TLFQ* csapat vezetője a Laval Egyetemen, és Michel Francard (Louvain-la-Neuve-i Egyetem, Belgium) elfogadták, hogy folytatják a Quemada által elkezdett munkát. Tíz földrajzi terület lexikográfusai vettek részt a nagyszabású kutatásban (Poirier 2003): Akadémia, Algéria, Belgium, Burundi, Kamerun, Franciaország, Marokkó, Québec, Réunion és Svájc.

Az elektronikus feldolgozás lehetősége komoly távlatokat nyitott a szótárkultúrában. Québecben létrejött a „Réseau des corpus lexicaux québécois” öt egyetem részvételével: Université Laval, Université de Montréal, Université du Québec à Montréal, Université du Québec à Rimouski, Université de Sherbrooke.

A legújabb munka, Hélène Cajolet-Laganière és Pierre Martel *Dictionnaire français québécois d'usage standard*-ja várhatóan 2007-ben jelenik meg. A szerzők állítása alapján ez lesz az első québeci általános nyelvi szótár, amely kizárólag québeci adatbázisra épül (kb. 50 millió lexikai egység). A szótárban helyet kapó szókincs 20 %-a québeci francia szó, leginkább az időjárásra, a szociális és politikai viszonyokra, az építkezésre, a növény- és állatvilágra vonatkozó szókincs. A szerzőpár a québeci francia standard nyelvre koncentrált, így főként a választékos stílusban írott szövegek (irodalmi, tudományos, sajtónyelvi és adminisztratív) feldolgozása dominált. A kötet 60000 szócikket tartalmaz (300000 jelentés).

IRODALOM

- Cajolet-Laganière, H. 1998. Attentes et besoins du public québécois en matière de dictionnaires de langue. *Les marques lexicographiques en contexte québécois*. Québec: Office de la langue française. 69.
- De Villers, M.-E. 1999. Lexicographie pour une appropriation du français du Québec. *Québec français* (113). 99-102.
- Faribault, M. (beszámoló): Lionel Meney. 2002. Dictionnaire québécois français. *Recherches sociographiques* (43/3).
- Piron, M. 1975. *Bulletin de l'Académie royale de langue et de littérature françaises*, (t. LIII / 2), Bruxelles. 111-122.
- Poirier, C. 2003. *Base de Données Lexicographiques Panfrancophone, Document de présentation*. Université Laval, Québec. 4.

- Quemada, B. 1990. Trésor informatisé des vocabulaires francophones. In: Clas, A., Ouoba, B. (szerk.) *Visages du français. Variétés lexicales de l'espace francophone*. Paris – London: Aupelf et John Libbey. 142.
- Saint-Yves, G. 2002. *L'évaluation des canadianismes : Porte d'entrée à la lexicographie du français au Canada*. www.bmlisieux.com/colloque/styvesco.htm.
- Wooldridge, R. 1989. (beszámoló). Dictionnaire du français plus: à l'usage des francophones d'Amérique. In: Poirier, C. (szerk.) *University of Toronto Quaterly* (59). 176-178.

VIII. ALKALMAZOTT SZOCIOLINGVISZTIKA, KÉT- ÉS TÖBBNYELVŰSÉG; A MAGYAR NYELV VÁLTOZATAI

A POLITIKAI INTERJÚ GENDER-NYELVÉSZETI MEGKÖZELÍTÉSE

Eklics Kata

A dolgozat egy hosszabb tanulmány részét képezi, amely a férfi-női párbeszéd-irányítási stratégiák különbözőségét vizsgálja a médiában, azon belül a televízióban.

Egy konkrét belpolitikai műsor videóra rögzített anyagai alapján auditív és vizuális elemek vizsgálatával szándékozom fényt deríteni arra, hogy mennyiben tér el egymástól a női és a férfi beszélgetésvezetés, valamint megmutatni, hogy megerősíti vagy cáfolja az aktuális vizsgálat a szakirodalmi vélekedéseket. Igazolódna-e a fennálló női-férfi sztereotípiák (pl. a férfi műsorvezető agresszívabb a női kollégájánál) mind verbális, mind nem-verbális szinten.

Jelen írás három konkrét videóra rögzített beszélgetés alapján egy női interjúvezető párbeszéd irányítási módszereit szándékozik bemutatni. A választott hírigazgató Kálmán Olga, aki az ATV Egyenes beszéd című műsorának egyben műsorvezetője is. A felvételek 2006. október 9-10-11-én készültek. A műsorokban két egymástól jól elhatárolható műfaj, a politikus és a szakértői interjú figyelhető meg. Az interjúk időtartama átl. 8-10 perc, de előfordul a 17 perces beszélgetés is. Az interjúalanyok mindhárom esetben férfiak, kettő politikus (egy ellenzéki és egy kormánypárti) valamint egy szakértő: Szijjártó Péter a FIDESZ kommunikációs vezetője, Sipos József, az MSZP Társadalompolitikai Tagozatának tagja, és Kovács Tamás, legfőbb ügyész.

A beszélgetés irányításának vizsgálata az etnometodológiai alapú konverzációelemzés módszerével történik, s kiterjed a beszédaktusok elemzésére, a verbális és nem-verbális kommunikáció ütköztetésére, a megfigyelhető női – férfi sztereotípiák leírására.

A szövegek részletes elemzése előtt tekintsük át a kommunikációs stratégiák választását befolyásoló tényezőket. A beszélgetésvezető és vendége neme, kora, hatalmi pozíciója mind meghatározzák a beszélgetés hangnemet, a tematikához való ragaszkodást. Ne felejtjük el, hogy a mai Magyarországot Geert Hofstede (2004) kultúrakutató elmélete alapján végzett gyakorlati felmérések még mindig a maszkulin társadalmakhoz sorolják, így a társadalmi, gazdasági és politikai hatalmi pozíciók többnyire férfikézben vannak. A kutatás arra is keresi a választ, hogy a médiában mennyire kapnak teret a férfias struktúrák.

A kommunikációs események vizsgálata során figyelmet fordítunk az alapvető társalgási szabályok (Grice-i maximák: mennyiség, minőség, kapcsolat és mód) (Grice 1975) betartására, a beszédjog átadásának jelzésére. Az interjú speciális helyzet, ahol a párbeszéd irányító kiegészítendő kérdésekkel támogathatja a fenti-

ek jegyében az érdemi válaszokat. Az interjúvezető részéről fontos a tükröhatás-elv követése, ami azt jelenti, hogy tempójában, hangvételében, a mondatok megfogalmazásában alkalmazkodik a kérdező a vendég beszédstílusához. Így közös realitást teremtet.

Működik az ún. homlokzatvédelmi mechanizmus (Goffman 1955) is, amely a valós vagy vélt támadásra adott válaszként hárít, tagad vagy visszatámad. A politikai interjúk számos példával szolgálnak erre. Nézzük meg, a brit politikai interjúk stílusának főbb jellemzőit.

Elemzésünk során támaszkodtunk Clare Walsh (2002) *Gender and the Genre of the Broadcast Political Interview* című tanulmányára, melyben egy férfi és egy nő interjúvezetési stílusát hasonlítja össze a BBC Radio 4 Today című hírmagazin politikai interjúi alapján. Az elemzés női műsorvezetője a brit Sue MacGregor, akinek párbeszédirányítási stratégiái támpontot adhatnak vizsgálatunkhoz.

A brit Today című hírműsor az elemző szerint egy határozott maszkulin kultúrát teremtett a BBC rádiós interjúiban. Normává vált az agresszív, támadó hangnem, amelyet egy kemény, sarokbaszorító kérdés technika jellemez. Ebből a stílusból a férfi riporterek sportot űztek, különösen John Humphreys.

Köztük próbált érvényesülni Sue MacGregor, aki a fenti stílustól eltérő női hangnem meghonosításán igyekezett. Az általa használt 'critical difference stance' egy olyan álláspont felvételét jelzi, amely bizonyos együttműködésre épülő kritikai megkülönböztetést tesz lehetővé. Ez a stílus mellőzi az állandó közbevágásokat, a beugratós kérdéseket, valamint a morcos hangnemet. Walsh állítja, hogy MacGregor – férfi kollégáival ellentétben – soha nem veszítette el önuralmát. Az interjúk oldott hangneméről úgy gondoskodott, hogy pár perces beszélgetéseket folytatott a kevésbé gyakorlott interjúalanyokkal a felvétel előtt.

Minden próbálkozása ellenére hátrányos megkülönböztetés érte őt, a fontosabb politikai események közvetítése csaknem kizárólagosan férfi kollégái joga volt. Ők is, valamint a főnökei is agresszivitásának, rámenősségének hiányát kezdték szakértelmének kétségbe vonásával magyarázni. Memoárjában hangsúlyozza, hogy a tények kihámozása finomabb képességekkel ugyanolyan hatékony lehet, mint a férfiak harcias információszerzése. Úgy tűnik, a 21. század brit (s talán egyetemes) média kultúrája nem ad elegendő teret a női hangvételű riportoknak.

De nézzük, hogy történik ez néhány évvel később Magyarországon! Milyen lehetőségei adódnak egy női riporternak? Kálmán Olga különleges helyet foglal el a magyar női riporterek körében. Interjúvezetési stílusában a MacGregor-féle női hangnem is érvényesül, de sikerességének kulcsa talán a női és férfi beszélgetésirányítási stratégiák ötvözésében rejlik. Beszélgetésirányításában a gender állandó változásának lehetünk tanúi. A mosoly, a feszültségoldó, biztató hangvétel könnyen válik határozottá, olykor agresszívvá. Az információszerzés célját mindig szem előtt tartva, az interjúalany kommunikációs stílusához, illetve hatalmi pozíciójához alkalmazkodva, tudatosan választja a megfelelő stratégiát. Keménysége soha nem öncélú. Információkérése tagolt, pontosításai, összegzései helytállóak, a nézők megértését szolgálják. Tekintélyes eszköztára nyilvánul meg a konfliktuskezelésben is, hatá-

rozottan eltereli beszélőpartnerét a nem kívánatos, feszültséget szító kérdések túlzott boncolgatásától, a durvább hangvételt gyorsan semlegessé változtatja. Kérdései megválaszoltatásához ragaszkodik, akár ismételt kérdésekkel direkt módon, akár információközlésnek tűnő rejtett kérdésekkel.

A politikai és a szakértői interjú műfaji sajátosságai megfigyelhetők a műsorvezető interjúiban. A politikusokkal folytatott interjúk legfőbb sajátossága a (szimbolikus) hatalom különleges elosztása. Míg az interjúvezető kezében van a beszélgetés legfőbb paramétereinek, hosszának, tematikájának meghatározási joga tehát a szimbolikus hatalom, interjúalanya valódi (politikai, gazdasági) hatalommal rendelkezik.

A politikai interjúk beszédlépéseinek az információközlésen túl jelentős részét alkotják a visszakérdezések, ismétlések, feltételezések és azok visszautasítása, ellentétes álláspontok kifejtése, az álláspontok relativizálása, mentegetőzések, tagadások, metanyelvi értékelések valamint érzelemkifejezések. Az általunk vizsgált két politikai interjú két stratégiát mutat be; a támadó, harcias valamint a mentegetőző, magyarázkodó típust. Kiemelkedő példáját láthatjuk az előbbinek a Sziijártó Péterrel való párbeszédben, ahol a 100 beszédlépésből a 42 információközlésen kívül 30 ismétlésre, 14 visszakérdezésre, 12 metanyelvi értékelésre, 6 álláspontrelativizálásra és 7 érzelemkifejezésre is sor került. Rendkívül gyors, propaganda-szerű, néhol agressziótól sem mentes beszédstílus jellemzi. Ehhez alkalmazkodik a műsorvezető, aki a beszélgetés elején hosszabb időt ad a válaszokra, majd az ismétlések hallatán stílust vált, s ő maga is pergőbb, vitázóbb, kötekedőbb modort vesz fel, hogy kérdéseit megválaszoltassa.

Az ifjú képviselő, Sziijártó Péter (a FIDESZ, a jelenleg ellenzéken levő kereszténydemokrata jellegű jobboldali párt tagja) a beszélgetés során alkalmazott sokszoros ismétlésekbe bocsátkozó, néhol lekezelő stílusa visszatükröződik Kálmán Olga beszélgetésvezető stratégiájában. Itt érzékelhető a támogató, együttműködést elősegítő MacGregor-féle női hangnem férfiasá válása. Nézőpont ütközésekre, ütköztetésekre kerül sor, mind a műsorvezető mind a riportalany erősen ragaszkodik álláspontjához, sajnálatos módon pozitív végkifejlet nélkül. Az interjúvezető prekonceptiózus beszélgetésvezetése nem segíti feltárni, az alany mondandójában elfogadható igazságmozzanatokat (Geréb 2006). A nézők tájékoztatásának, a tényfeltárásnak célja rövid időre háttérbe kerül, s egy vita részeseivé válnak a szereplők. A feloldó magyarázat elmarad, a néző vegyes érzelmekkel továbbgondolhatja a hallottakat.

Már az első kérdésben megfogalmazódik az interjúvezető saját nézete, s ez lesz a meghatározó beszélgetésirányítási szempont. Erre a politikus egymondatos tárgyilagos választ ad, határozottan képviselve pártja álláspontját.

SZP: „Gyurcsány Ferenc (Magyarország jelenlegi miniszterelnöke, a koalíciós kormányban részt vevő szocialista párt vezetője) ezt az országot egy erkölcsi és ebből fakadó politikai válságba sodorta”

A párbeszéd egészét végigkíséri ez a megnyilatkozása (ismétlések száma 30).

Kálmán Olga megkérdőjelezi a partner kijelentését, amivel Sziijártót a téma

alapos kifejtésére készíti. A politikus erősen vádaskodó hangnemben válaszol. Szóhasználat a miniszterelnök személye iránti elutasító érzelmeket, gondolatokat tükrözi. Egy megnyilatkozáson belül is ismétli önmagát, kulcsfogalmakként alkalmazza beszédében a miniszterelnökre vonatkoztatva a *hazugságok*, *gátlástalanság* és a *hatalomhoz való mániákus ragaszkodás* szavakat. Ezek a szavak a későbbiekben is fellelhetők.

SZP beszédstílusára jellemző a gyakori, politikai propaganda-szerű szóismétlés, a gyors tempó. Kommunikációjában a szó magához ragadása és megtartása határozott maszkulin jelleget ölt, agresszív módon történik. KO, mint női műsorvezető, egy esetben látványosan, non-verbális szinten is 'áldozatául esik'. Az interjúalany neve és a hozzá kapcsolható szerepkör erős megnyilvánulása követhető nyomon.

KO: „[Hát] igen.”. <miközben SZP határozottan pislantva bólint, KO az előbb még felemelt tollát tarkójához érinti, szemét lesüti, jelezve, hogy SZP folytathatja>
/7. NYUGTÁZÁS, KÉRDÉSI SZÁNDÉK/

Ezt követően KO maszkulinabb stratégiát követ, a kérdésének megválaszoltatásához mindenképpen ragaszkodó interjúvezető szerepét vállalja fel. A nyugati típusú politikai interjúk sajátosságai közül KO-nál is felfedezhetők a sarokba szorító kérdés technika, a partner kijelentésének negatív értékelése, álláspontjának relativizálása. A támadóbb hangvétel, s a partnerével ellentétes feltételezés megfogalmazása azonban természetesen a pártját képviselő kommunikációs vezető homlokzatvédelmi stratégiáit aktiválja, el kell hárítania a vádakat. SZP a nem-válasz tagadás-áthárítás módszerét választja, ismét a *morális válság* problémakörét taglalja, s a miniszterelnök felelősségét emeli ki.

KO próbálkozásai a politikus merev nézőpontjától való elmozdítására pl. partnere kijelentésének metanyelvi értékelésével újabb téma bevezetését indukálják. A köztársasági elnök, mint (a FIDESZ számára is) legitim közjogi méltóság, hivatkozási pont SZP számára. A *köztársasági elnök úr* szóhasználat egyértelműsíti a párt álláspontját. Míg Gyurcsány Ferenc csak *Gyurcsány Ferencként* vagy *miniszterelnökként* szerepel a kommunikációs vezető szókincsében, addig Sólyom Lászlóra kizárólag *köztársasági elnök úrként* utal.

KO visszakérdezés formájában szemantikai magyarázatot kér a *mániákusan* szóra. Negatív értékelését non-verbális szinten láthatjuk /szemlesütés, fejingatás/. Miután a partner a jelen helyzetet referenciaként adja meg, a riporter kijelentése „*Volt egy bizalmi szavazás.*” felülírja SZP értelmezését. A műsorvezető új témajavaslatát fenyegető hangsúllyal fogadja el a politikus. Megnyilatkozásában a gúny, harag érzelmének kifejezése figyelhető meg.

Erre a tematikus szekvenciára jellemző a pergő tempó, a riporter gyakori visszakérdéseivel, a referens személyének megváltoztatásával (a szocialistákra vonatkozó megjegyzést a partner pártjára vonatkoztatja) szándékozik kibillenteni a propagandaszerű beszédéből SZP-t, aki megoldásként ismét visszatér a köztársasági elnök témájához. A legfőbb közjogi méltóság véleményét a párt védőpajzsként használja, így az ellenzéki álláspont legitimálódott.

KO a köztársasági elnök és a miniszterelnök megemlékezésen való szerepével

kapcsolatos provokatív kérdést tesz fel. SZP kétszer is visszautasítja KO feltevését, magabiztossága azt implikálja, hogy Sólyom László ünnepi szerepeiről pontos információi vannak. A riporter többször megkísérli kérdése megválaszoltatását, eredménytelenül. SZP elhárító stratégiája újra a tagadás és ismétlés eszközeit mozgósítja. **SZP:** „Mi nem tudunk, mi nem tudunk ilyen rendezvényről. A köztársasági elnök úr ahol ünnepi beszédet mond, mi ott leszünk. A FIDESZ képviseltetni fogja magát, természetesen.”

A beszélgetés pattogó ritmusából lassabb, semlegesebb hangvételű beszédlepek (engedélykérés információközlésre) vezetnek át egy újabb tematikus egységbe, amely 1956 méltó ünnepléséről szól. A néhány másodpercenyi nyugalmat azonban ismét az ellentétes nézetek támadó hangvételű kifejtése váltja fel. A műsorvezető partnere szóhasználatát metanyelvi szinten értékeli, számonkérő stílusú kérdéstechnikát alkalmaz. KO a politikus álláspontját relativizálva igyekszik rámutatni arra, hogy SZP szómagyarázata korántsem az egyetlen lehetséges értelmezés, sőt, talán helytelen.

A politikus érvelésében megfigyelhető, hogy új téma bevonásával próbál szemantikai alátámasztást adni szóhasználatának. Ez korábban a köztársasági elnök személyére való hivatkozás volt, most az október elseji önkormányzati választás. A műsorvezető ismét pontosítja, miről is szól egy önkormányzati választás, majd idő hiányában próbálja gyorsan lezárni a beszélgetést. Utolsó megjegyzése, október elseje és 23-a közötti párhuzam megértésének zavarára utal, amelyet SZP gúnyos hangnemű válasza zár le. **SZP:** „[Hát, majd] eljövök még egyszer és elmagyarázom.” A kommunikációs vezető a mindentudó szerepét ölti magára.

Mint azt korábban jeleztük, az interjú végigviszi az ellentétes nézőpontok ütköztetését, agressziótól sem mentes, gyakran férfias párbeszédirányítási stratégiát figyelhetünk meg. A riportalany társadalmi neme és hatalmi pozíciója alapján többször a riporter fölé helyezi magát, s a beszélgetés végén KO mintha elfogadná ezt az alárendelt szerepet, nem hozza kellemetlen helyzetbe vendégét.

A politikai interjú másik változata, a mentegetőző, magyarázkodó beszéd. Erre láthatunk példát KO és Sipos József beszélgetésében. A riport témája az MSZP választmányi ülése, célja pedig kideríteni, vajon miért vitt be a politikus egy riportert a zárt ülésre, amelynek következményeként bizalmas információk kerültek nyilvánosságra. Az interjúvezető első kérdése látszólag közvetlen hangvételű személyes, jó kapcsolatra utal. KO feltesz egy nyílt információkérést: *Meséljen*. Utána azonban feltesz egy vagylagos eldöntendő kérdést, amelynek mindkét opciója nevetségessé teszi S-t: *Fogta a kezét...* S-nek muszáj tiltakoznia homlokzatvédelem miatt. A politikus válasza így távolságtartó, hosszú szóközei, tagadó mondatkezdése már az információ-közlés első másodperceiben megerősíteni látszanak a politikus riportalany 'mentegetőző' sztereotípiáját.

Fogalmazása pontatlan, tényszerű, feltáró elemeket csak ritkán tartalmaz. SJ mondatfűzése mindvégig nehézkes, bizonytalanságot sugall. Magyarázkodása nem meggyőző, nevetésével el is árulja magát, mint aki nem hisz abban, amit mond. Szövegszerkesztése nem követi a magyar nyelv rendszerének szabályait. Tévesen

használja az 'akarva, akaratlanul' vagy 'akarva, nem akarva' kifejezést, azt mondja 'akarva, akaratlanul nem'. Többször előfordul a *hm*, vagy *öö* kitöltött szünet, ami azt jelzi, hogy a szó megtartásának szándéka erősebb a fogalmazási képességeinél. KO testbeszédével egyértelműsíti, hogy átvennie a szót, amelyre szüksége is van, hiszen nem folytathatná ő a beszédet. Tömören összefoglalja a politikus első megnyilvánulásait, szem előtt tartva a tisztázó, tényfeltáró beszélgetésvezető-szerepkört. További kérdésében már provokatív szándék is tetten érhető, amelynek erősségét mosollyal enyhíti.

Az egyik alapvető rész a beszélgetésben az, amikor KO többször utal rá, hogy a választmányi ülésnek *zárt ülésnek* kellett lennie, amit S tagad. KO többször visszatér arra a szerinte „természetes” feltételezésre, hogy a választmányi ülésen nem vehetnek részt kívülállók.

A válasz tagadás. Hitelességét 'csupán' a hosszú öö-zés, a bizonytalannak ható részletező magyarázat gyengíti. A két 'ööö-ző' mondatba ékelt, határozottabb hangvételű „Tehát ezt egyértelműen szeretném tisztázni” kijelentése ellentétes értelmet nyer. Saját 'csapdájába' esik a politikus. (az interjú további része megerősíti az első válaszok üzenetét.)

A műsorvezető visszakérdésével pontosítani igyekszik a hallottakat, a politikus azonban ismét tagad és magyarázkodik. KO már a 'megértő osztályfőnök' szerepét is felvállalja, buzdítja riportalanyát az igazmondásra. Mindhiába. Ismételt magyarázkodás, tagadás, kusza mondatfűzés SJ válaszainak jellemzője. Magát tisztázni igyekezőn értelmetlen mondatok sorával halmozza el KO-t, s a nézőket: „En nem..... ott ültem pedig mellette, nem mindig és nem folyamatosan, nem láttam és a kollégáim SEM látták”

A párbeszédírányító KO tisztázó, elszámoltató kérdései újabb mentegetőzést váltanak ki a képviselőből. Az elterelő válaszok ellenére a műsorvezető újból és újból megközelíti a problémát, s a végső számonkérő kérdés előtt már képtelen kitérni SJ, s elismeri hibáját. Érdekes megfigyelni, hogy csak a nem tájékoztatást vállalja és azt hangsúlyozza, a további mulasztásokat nem tekinti saját felelősségének: „Ezt a hibát elkövettem. Tehát én ezt elismerem.”

A műsorvezető kérdései a politikussal folytatott párbeszéd egésze alatt élcelődőek, közvetlenkedőek. Az interjút végigkíséri a kezdeti felütés 'tanárnénis' hangvétele. A mosoly által hatalmi pozícióba kerül a mentegetőző politikushoz képest, aki nem-verbális eszközeivel mesterségesen bánik. Ez a helyzet végül arra készteti SJ-t, hogy vállalja a következményeket tettéért. KO ismételt kérdései a további fejleményeket firtatják, érzelmi fogásokat is alkalmaz a cél érdekében: „Tehát, hogy több mint kínos a dolog” Nem-verbális síkon erősíti a verbális megnyilvánulásokat.

KO célt nem tévesztve szembesíti SJ-t a Bizottság eddigi irányvonalával, s megragadja az alkalmat a korábbi problémára való visszatérésre. Ekkor SJ nyílt ellenállásába ütközik. A KO arcán maradt hamis mosoly, SJ ismételt tagadása és magyarázkodása azt mutatják, hogy a politikus nem vállal teljes felelősséget hibáiért.

KO interjúlezárása a szélsőséges politikai interjú stratégiájától sem mentes; mi-

vel nyíltan megszegyeníteni nem szabad a riportalanyt, ő az ironia verbális contra paraverbális eszközeihez nyúl, arcjátékával a mondottakkal ellentétes üzenetet küld a nézőkhöz.

A politikai interjúk ellentéte a *szakértői beszélgetés*, ahol kevesebb beszédlépésben, bőséges információközlés történik. A műsorvezető szerepértelmezése is más, inkább beszélget és moderál. Az információszerzés, tényfeltárás és a logikai ellentmondások feloldása fő célkitűzése lesz (Geréb 2006). A műsorvezető információközlésbe burkolva indirekt módon fogalmazza meg legtöbb kérdését. A hangsúly az információ áramlásán van. Ritkán figyelhető meg direkt kérdés és visszakérdés, az érzelemkifejezés nem kap teret. A másik szavába vágás sem jellemző. A beszélgetésvezető befogadó, a metakommunikáció eszközeivel jelzi, hogy megtiszteltetve érzi magát, mivel partnere elfogadta meghívását. Igazi partnerség jön létre, valós párbeszéddé alakul az interjú, így a nézők számára értékes a műsor (Geréb 2006). A köszönet jóval udvariasabb módon fejeződik ki, mint a politikus interjúkban.

A szakértő válaszai, közlései határozott, egyenes beszédek, a szaktudás felfedése a kitűzött cél, amelynek elérésében a műsorvezető aktívan segíti beszélgetőpartnerét. Minimális provokáció figyelhető meg információközléseiben, az is inkább tisztázó, megmagyarázó szándékú. Kovács Tamással, a legfőbb ügyésszel folytatott beszélgetésben is érvényesül Kálmán Olga tükröhatása, KO alkalmazkodik a beszélő kimértebb, ismeretterjesztő stílusához, amely számos szakkifejezést tartalmaz.

A beszédlépések alacsonyabb száma (30) is mutatja, hogy színpadi elemektől mentes párbeszéd zajlik. Nincs villódzás, kevés a riporter provokáló megjegyzése (a korábbiakhoz képest). A riportalany státusza, kora és neme is nagyobb tiszteletet vált ki.

KO a témajavaslatait szem előtt tartva vezeti az interjút, egy kivétellel minden kérdést megválaszoltat. A politikus interjúktól eltérően itt, amikor olyan kérdés merül fel, amelyre KT nem tud, vagy nem akar válaszolni, határozottan megmondja, hogy erre nem áll módjában reagálni. A képviselők vagy a magyarázkodás, vagy a vádaskodás eszközéhez nyúltak a kényesebb témák felvetésekor. A szakmaiság tehát szintén befolyásolja az interjú kommunikációs stratégiáit, így egyenesebb a beszéd. KT a szakmai ismereteivel, nyugodt hangnemével valamint mérsékelt nonverbális kommunikációjával hitelesebbnek tűnik a korábbi beszélgető partnereknél, s a műsorvezető partnerként segíti az így kialakult kép fenntartását.

Összefoglalva tehát, az interjúvezetés során a gender folytonosan konstruálódik, a kommunikációs stratégia választásakor a kor, a nem, a hatalmi pozíció a téma mind meghatározó tényezők. Hogy a műsorvezető milyen módszereket alkalmaz, azon is múlik, hogy partnere éppen milyen gender szerepet játszik.

IRODALOM

Geréb János (2006): napkeltekritika blog.

Goffman, E. 1955. On Face-work: An Analysis of Ritual Elements of Social Interaction. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*. 18. évf. 3. szám. 213-231.

- Grice, H.P. 1975. Logic and Conversation. In: Cole, P., Morgan, J. (eds.), *Syntax and Semantics, Vol. 3*. New York: Academic Press. 41-58.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J. 2004. *Cultures and Organizations: Software of the Mind: Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. New York: McGraw-Hill
- Walsh, C. 2002. Gender and the Genre of the Broadcast Political Interview. In: J. Baxter (ed.) 2006. *Speaking Out: The Female Voice in Public Contexts*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 121-138.

A NYELVI REVITALIZÁCIÓ ELŐZMÉNYEI ÉS KEZDETEI

Gál Noémi

1. BEVEZETŐ, MEGHATÁROZÁSOK, TERMINOLÓGIA

A nyelvi revitalizáció kérdése az elmúlt években egyre inkább a szociolingvisztikai kutatás középpontjába került többek között azért is, mert nem beszélhetünk kétnyelvűségről, nyelvi interferenciáról, nyelvvesztésről, nyelvhalálról anélkül, hogy a nyelvi revitalizáció lehetőségként vagy akár sikertörténetként szóba ne kerülne.

Az ír nyelvvel kapcsolatos kutatásom során szembesültem azokkal a statisztikákkal, melyek szerint a világ nyelveinek jelentős százaléka kihalófélben van (egyes becslések szerint a mai mintegy hatezer beszélt nyelv kb. kilencven százaléka hal ki száz éven belül – ha a nyelvcseré- és nyelvvesztési folyamatok a jelenlegi ütemben haladnak tovább – Crystal idézi Krausst, 2000: 18. Ismét mások szerint ez az arány 50%). Felmérések kimutatták, hogy a világ lakosságának fele a 20 „legnagyobb” nyelvet beszéli, 8 nyelvet több mint 100 millióan beszélnek, a nyelvek 96%-át a világ lakosságának csupán 4%-a beszéli, a nyelvek felének kevesebb mint 10.000 beszélője van, negyedének pedig kevesebb mint 1000 beszélője (Grenoble 2006: 138).

Az UNESCO *Red Book of Endangered Languages* címet viselő projektje – amely egyértelmű mása a világ kihalófélben levő állat- és növényfajaira vonatkozó projekteknek (*The Red Book of Endangered Species*), összesíti a (valamilyen szinten) veszélyeztetett nyelvekkel kapcsolatos adatokat. Voltaképpen ez volt az első olyan átfogó tanulmány, amely az ún. „kis” nyelvek veszélyeztetettségére, a veszélyeztetettség fokaira mutatott rá, valamint a nyelvhalál folyamata feltartóztatásának szükségességére.

A nyelvi revitalizáció az egyik lehetséges (és legáltalánosabb) meghatározása szerint kihalt vagy a nyelvhalál folyamatának egyik szakaszában levő nyelvek újjáélesztése, megerősítése. King (2001) meghatározása szerint a nyelvi revitalizáció arra való kísérlet, hogy új nyelvi formákkal és szociális funkciókkal gazdagítsunk egy veszélyeztetett kisebbségi nyelvet használati szféráinak és használói számának növekedése céljából.¹ A szakirodalomban számos kifejezés használatos a nyelvi revitalizációra (a magyar szakirodalomban használt legáltalánosabb kifejezés, amely magában foglalja a nyelvélénkítést és nyelvfelélesztést is), azonban annak

¹ "Language revitalization ... is the attempt to add new linguistic forms to an embattled minority language with the aim of increasing its uses or users" (King 2001, idézi Premisrat, Suwilai Chong *Language Revitalization project* – a szerző fordítása).

egyre világosabban elhatárolódó vetületeire utalnak: a *language revival* (nyelvfelélesztés) jelentései 'egy olyan nyelv újraélesztése, amelynek már nincsenek aktív beszélői (Wurm, 1998)', 'teljesen végbement nyelvcseré megfordítása' (Kaufmann 2006), a *language revitalization* lehetséges meghatározásai pedig 'társadalmi funkciókkal nem rendelkező, nem használt nyelv revernakularizációja' (Fishman, 2006: 127), 'egy nyelv vitalitásának a megnövelése, visszaállítása' (l. *vitalitás*; Spolsky, 1998), szinonimája a *nyelvmegőrzésnek* és a nyelvi *expánzió*nak (Jones 1998, Person 2005), 'előrehaladott stádiumban levő nyelvcseré megfordítása' (Kaufmann 2006: 2432)

A nyelvi revitalizáció, a nyelvmegerősítés és nyelvfelélesztés lehetősége és szükségessége általában olyan nyelvekkel kapcsolatban merül fel, amelyek esetében nincsen írásbeliség, nincsen anyaállam, beszélőik valamilyen (nyelvi/etnikai/gazdasági) kisebbségben élnek. Mivel tanulmányomban az ír és baszk (és részben a héber) nyelvi revitalizáció kapcsán szeretném annak történeti és ideológiai hátterét bemutatni, megjegyzendő, hogy ezek a fenti kritériumok felől voltaképpen kivételnek számítanak, hiszen az ír az Ír köztársaságban nemzeti nyelv és első hivatalos státusszal rendelkezik; a baszk esetében Spanyolország hivatalosan elismerte a többnyelvűséget: „a BAK² parlamentje 1979-ben az autonóm-közösségi statútumban nyilvánította társhivatalossá a baszk nyelvet” (Amorrortu 2006: 143).

A kétnyelvűség, a nyelvcseré, a nyelvvesztés, ugyanakkor a nyelvészeti törekvések is időben létrejövő, különböző belső és külső faktorok által meghatározott szociolingvisztikai jelenségek/törekvések, ezért létrejöttük/bekövetkeztük kutatásában igen nagy fontossággal bír a nyelvi helyzetek kialakulásának vizsgálata, a szinkrón, leíró szemlélet mellett a diakrón, történeti szempont is.

A nyelvi revitalizációs törekvések vizsgálatának és megértésének egyik érdekes és tanulságos vonatkozása a történeti háttér, valamint az ideológiai meghatározottság feltérképezése. A továbbiakban ennek kapcsán, korántsem teljességre törekedve, néhány érdekességet és párhuzamot felvillantó adatot és ténytet kívánok bemutatni.

2. TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS

A szakirodalomban sokak szerint egyetlen teljes körű nyelvi revitalizáció, a héber felélesztése történetének kezdete egészen az 1780-as évekre, a felvilágosodás korára tehető, amikor egy berlini akadémiuscsoportban tudatosult a héber nyelv irodalmi, valamint mindennapi használatra való alkalmassá tételének, és az ezzel kapcsolatos konkrét nyelvi tervezési lépések szükségessége. Ezt a héber nyelvi revitalizáció első hullámának nevezik, amely leginkább korpusztervezési, nyelvi kérdésekre keresett választ, eredménye pedig a modern héber irodalmi stílus kialakulása, valamint a modern héber nyelvváltozat megalapozása (Bar-Adon 2006, 2445). A második hullám az 1880-as években indul, és sokkal inkább szociolingvisztikai meghatározott-

² BAK – Baszk Autonóm Közösség

ságú, a beszélőközösség kialakítását tartja szem előtt a korpusztervezési lépéseket sem elhanyagolva.

Az időpontok rendkívüli fontosságúak. Világszerte a gyarmatosító és elnyomó erők elleni függetlenségi háborúk és népnemzeti mozgalmak jellemzik a XVIII. század végén induló és a XIX. századon keresztülhúzó időszakot. Részben a romantikus múlt felé fordulás, a történetiség felértékelődése, részben a személyes és nemzeti identitás keresése és megkonstruálása által lett a nyelv az egyik legfontosabb nemzeti érték.

Ez történt az ír és a baszk nyelv esetében is. Az ír nyelv jelenleg voltaképpen saját államában veszélyeztetett nyelv. Az ír nyelvterület jelenleg két különböző közigazgatási és politikai egységhez tartozik: Észak-Írországhoz és az Ír Köztársasághoz.

A brit hatalmi, az angol nyelvi elnyomás, majd a nagy éhínség (amely elsősorban a rossz anyagi helyzetben levő, ír anyanyelvű, katolikus vallású parasztságot sújtotta) és a kivándorlás következtében olyan mértékű nyelvcseré- és nyelvvésztes-folyamatok mentek végbe, amelyek során a XIX. század közepére drasztikusan lecsökkent az ír nyelvet használók száma. Az 1850-1860-as években azonban párhuzamos (protestáns és katolikus) identitáserősödés figyelhető meg az ír nyelvterületen, az ír nyelv az ír nemzeti identitás szerves részévé válik (legalábbis ideológiai szinten). Akadémikusok folklór- és népköltészeti gyűjtése és azok publikálása ennek az identitásnak, a közös múltnak mint nemzeti értéknek a felelevenítését szolgálja. A nyelvi tudatosság és figyelemfelhívás az ír kulturális reneszánsz (Irish revival) fontos velejárója.

Az Ifjú Írország Mozgalom (Young Ireland Movement) az első kulturális népnemzeti mozgalom, 1842-ben alakul meg. Tagjai voltak azok, akik elsőként helyezték explicit módon a nyelvet és a történeti kultúrát a nemzeti identitás középpontjába, ugyanakkor ez volt az utolsó olyan mozgalom, amely nem erősítette a felekezeti különbözőséget a nacionalizmusban.³ Egy másik szervezet, amely nyelvmegőrzési, revitalizációs és konzerváló attitűddel viszonyult az ír nyelvhez, a Gél Egyesület (Gaelic Union), amely 1879-ben, a *Society for the Preservation of the Irish Language* társaságból kiválva alakul meg (l. Fazakas 2004).

A legátfogóbb és legnagyobb hatást gyakorló egyesületet, a Gél Ligát (Gaelic League – Conradh na Gaeilge) 1893. július 31-én alapítják meg. Vezetője, Sir Douglas Hyde szerint legfontosabb célkitűzésük a beszélt nyelv, a mindennapi nyelvhasználat megerősítése (voltaképpen a revernakularizáció), a nyelvmegőrzés, amelyet többek között a nyelv, szokások, népi játékok, földrajzi és személynevek, az ír nyelvű irodalom és költészet ápolása által lehet elérni. Míg más szervezetek a radikális nacionalizmus útján indultak el, a Gél Liga a kulturális nacionalizmusban látta a megoldást, a közös múlt és közös értékek hangsúlyozásában. Nagy sikerű kulturális mozgalom volt, azonban a munkásosztály negatív attitűdjét, akik számára az ír nyelv a szegénységet, az írástudatlanságot és a tanulatlanságot jelentette,

³ A szervezet azonban nagyon hamar erőszakos cselekményeket kezdett szervezni az angolok ellen, az ír nacionalizmus pedig egyre inkább gél és katolikus jelentésű kezdett lenni (csomag-identitás).

nem tudta megváltoztatni. Bár a tulajdonképpeni ír nyelvterületen (a Gaeltachtban, az ír nyelvterület nyugati részén) szeretnék volna megerősíteni a nyelvhasználatot, a legnagyobb sikert mégis a Gaeltachton kívüli területeken érték el.

Az ír nyelvi kontextusban számos olyan nyelvmegőrzési, nyelvcserre megfordítására irányuló és revitalizációs törekvés illetve program figyelhető meg, amelyek sikere vitatható, ez pedig leginkább annak köszönhető, hogy az iskolai oktatásra való összpontosítás során figyelmen kívül hagyták a családi nyelvtörökítés fontosságát (l. Ó Laoire 1995: 232) – ami nélkül Fishman (1991, 2001) szerint nincsen nyelvi revitalizáció. Relatív sikertelenségének másik oka az, hogy nem a diglossziára vagy a kiegyensúlyozott kétnyelvűsége törekedett, hanem az ír egynyelvűsége, az angol nyelvet pedig nem sokan voltak hajlandóak feladni.

Az ír nyelvi revitalizációs törekvéseknek nem sikerült az írt nemzeti nyelvi szintre emelni, azonban nem lehet egyértelműen sikertelennek nevezni, hiszen megváltoztatta az írországi kétnyelvűség térbeli és szociális struktúráját (l. Ó Riagáin 2001: 197).

A baszk és ír nyelvi, kulturális és politikai vonatkozásban, valamint a nyelvmegőrzési illetve revitalizációs törekvésekben is számos párhuzamot figyelhetünk meg. A baszk (euskara) nyelvet „jelenleg mintegy 700,000 ember beszéli a Pireneusoktól délnyugatra, Franciaország déli és Spanyolország északi részén” (Amorrortu 2006: 139). A baszk etnikum nyugat-európai demokráciák keretén belüli nemzeti kisebbség, amely saját régióján belül veszélyeztetett. Közigazgatásilag három nagy egységhez tartozik: Spanyolországban a Baszk Autonóm Közösséghez és a Navarra Autonóm Közösséghez, Franciaországban pedig a Département de Pyrenees Atlantiques-hez, ennek következtében szociolingvisztikai státusza és az újjáélesztési stratégiák is régióként másak.

A baszk nyelv visszaszorulásának több oka is volt: a román típusú nyelvek használata erősödött meg a státuszerősítő helyzetekben, a fejlődő városi központokban egyre inkább terjedt a spanyol nyelv használata, a hatalommal rendelkező társadalmi csoportok nyelvcseréje is felgyorsította (l. Amorrortu 2006: 140). A baszk egyre inkább veszített funkcióiból és státuszából, a XVIII. század végére pedig megbélyegezetté vált, az „írástudatlanok nyelvévé”. A XIX. századi iparosodás során talán a legátfogóbb a baszk-spanyol nyelvcserre, ami tovább folytatódott a XX. század közepéig, a Franco korszakban, amikor törvény tiltotta a nyelv legfamiliárisabb környezetben való használatát is. A baszk megyék demográfiai összetétele is megváltozott, nagyon sok spanyol anyanyelvű vándorolt be. A XIX. század végén elindulnak a nacionalista mozgalmak, megalakul a Baszk Nacionalista Párt, ami eredetileg ugyancsak békés eszközökkel kívánta elérni országuk függetlenségét.⁴

A diktatúra korszakában, amelyben hatalomra kerültek a spanyol nemzetállamot létrehozni kívánó ideológiák (egyik jelmondatuk: Közös nyelv: egy haza, egy nyelv, egy kard – l. Klein 1996), megerősödtek azok az identitáskonstrukciós törekvések, amelyek a másság visszanyerését célozták meg, ennek pedig alapvető eleme volt a

⁴ Az első fegyveres baszk csoportok 1923 és 1930 között jöttek létre.

baszk nyelv. A fiatal generációk kimozdították a baszk nyelvet addigi helyzetéből, és a parasztnyelvből a baszk identitás kulcseleme lett. „A baszk etnicitás – a korábbi, faji alapon nyugvó felfogással szemben – legfontosabb ismertetőjegyévé a nyelv vált” (Amorrortu 2006: 141).

A nyelvi revitalizációs tevékenységek elsősorban az elsajátítástervezést tűzték ki célul, az olyan iskolák megszervezését, ahol a felnőttek második nyelvként tanulhatták azt, a gyerekek számára pedig a baszk volt az oktatás nyelve (*ikastolas*). Ezek a 60-as, 70-es években alakultak meg jelentős számban (l. Amorrortu 2006: 142), voltaképpen ezt az időszakot tartják az újjáélesztési mozgalom kezdetének. Aztán a korpusztervezési lépések következtek, a nyelv sztenderdizálása, modernizálása, azonban jelenleg is nagy fontossággal bír a nyelvvel szembeni negatív attitűdök, a stigmatizáltság megszüntetése, a presztízsemelés.

A nyelvi tervezési és a nyelvfelélesztési tevékenységek tekintetében legfontosabb esemény maga a társhivatalos nyelvvé való nyilvánítás volt. A baszk nyelv megerősítését célzó mozgalom egyik elsődleges célkitűzése és feladata a kiegyensúlyozott kétnyelvűek számának növelése, az elterjesztés. Fontos megemlíteni azt, hogy a Baszk Autonóm Község egyik közoktatási programja a bemelegítési modell, amelyben az oktatás nyelve a baszk, a spanyol oktatása tantárgy keretében zajlik, valamint azt, hogy ezt a modellt sok spanyol szülő választja, hiszen ezáltal biztosítja a maga szintű baszk nyelvsajátítást (l. Amorrortu 2006: 144–150). Ennek azonban az a hátulütője, hogy míg a formális helyzetekben jól teljesítenek ezek a diákok, a mindennapi nyelvhasználatban, az informális regiszterben nem boldogulnak.

A két nemzet és a két nyelvi helyzet között számos párhuzam vonható: történelmileg mindkettő betöltött kisebbségi, elnyomott pozíciót, mindeket esetben tanúi lehetünk a nyelv virágzási majd hanyatlási korszakának, mindkét nemzetre nagy hatással voltak a XIX. századi népnemzeti mozgalmak, amelyek a kulturális, politikai majd radikális nacionalizmus kialakulását eredményezték (lásd IRA és ETA), mindkét nyelv jelenlegi státusza jó, az ír hivatalos, a baszk társhivatalos nyelv, mindkét esetben találkozunk nyelvfelélesztési, nyelvmegerősítési törekvésekkel, amelyek részben sikeresek, valamilyen változást hoztak a nyelv és a nyelvhasználók életében.

3. KÖVETKEZTETÉSEK

Előadásomban csupán két európai helyzetre tértem ki a nyelvcsere, nyelvvesztés és nyelvi revitalizáció kapcsán. Az azonban számomra egyértelművé vált, hogy minden nyelvi revitalizációs törekvést, nyelvmegerősítési vagy nyelvfelélesztési mozgalmat valamilyen szinten megelőzik, vagy meg kell hogy előzzék az egyéni és közösségi identitáskonstrukciós mechanizmusok, a másság hangsúlyozásának szükségessége, ugyanakkor az együvé tartozás nyelvi megnyilvánulásának belső akarása. Véleményem szerint a beszélőközösség támogatása és végső soron illetlen akarat nélkül lehetetlen vagy legalábbis nagyon nehéz viabilis nyelvi revitalizációs

törekvésekre, nyelvi tervezési lépésekre vállalkozni, legyen szó akár a kecsua, akár az erdélyi magyar nyelv revitalizációjáról, megerősítéséről.

IRODALOM

- Amorrotu, E. 2006. Kétnyelvűség Baszkföldön. Eredmények és kihívások a nyelvcseré tervezett visszafordításának négy évtizede után. In: Huszár Á. (szerk.), 2006. *A családi nyaggatástól a munkahelyi nyelvhasználatig*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 139–151.
- Bar-Adon, A. 2006. *Language Revival*. In: *Sociolinguistics*. Berlin, New York: Walter de Gruyter. 2442–2453.
- Crystal, D. 2000. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fazakas N. 2004. *Mechanisms of Irish Language Movements*. Cluj-Napoca, MA disszertáció.
- Fishman, J.A. 1991. *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J.A. 2006. *Language Loyalty, Language Planning and Language Revitalization*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Grenoble, L. Endangered Languages. In Brown, Keith (ed.), 2006. *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2nd Edition. Vol. 10. Elsevier. 137–147.
- Jones, M.C. 1998. *Language Obsolescence and Revitalization. Linguistic Change in Two Sociolinguistically Contrasting Welsh Communities*. Oxford: Clarendon Press.
- Kaufmann, G. 2006. *Language Maintenance and reversing language Shift*. In: *Sociolinguistics*. Berlin, New York: Walter de Gruyter. 2431–2442.
- Klein, A. 1996. Baszk nemzeti küzdelem a Franco-korszakban. *Pro Minoritate*, 1996/8.
- Ó Laoire, M. 1995. An Historical Perspective on the Revival of Irish Outside the Gaeltacht, 1880-1930, with Reference to the Revitalization of Hebrew. *Current Issues in Language & Society*, Vol. 2, No. 3, 223–235.
- Ó Riagáin, P. 2001. Irish Language Production and Reproduction 1981–1996. In: Fishman, J. *Can Threatened Languages be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters 116, 195–214.
- Person, K.R. 2005. Language Revitalization or Dying Gasp? Language Preservation Efforts Among the Bisu of Northern Thailand. *International Journal of Language in Society*. 173/2005, 118–135.
- Spolsky, B. 1998. *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Wurm, S.A. 1998. Methods of Language Maintenance and Revival, with Selected Cases of Language Endangerment in the World. In: Matsumura, K. (ed.), 1998. *Studies in Endangered Languages*. Tokyo: Hituji Syobo. 191–211

IX. NYELVELSAJÁTÍTÁS
ÉS NYELVI NEVELÉS,
ALKALMAZOTT NYELVÉSZET
AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN;
NYELVMŰVELÉS

A CSÁNGÓ NYELVJÁRÁS ÉS A MAGYAR NYELV ÉRINTKEZÉSE MOLDVÁBAN

Hoppa Enikő

A moldvai csángó lakosság Románia keleti tartományában él. A negyedmilliós magyar népességgől becslések szerint 62 000-en (Tánczos 1999:21) beszélik a csángómagyart. A 84 számon tartott település (Tánczos 1999:17) két nagyváros – Románvásár és Bákó – körül található.

A moldvai magyarok elődei a XII. század vége és a XVIII. század második fele között több hullámban érkeztek ide a Kárpát-medence különböző részeiről. A népesebb s egyben utolsó csoport a madéfalvi veszedelem idején, 1764-ben idemnekül székelyeké volt (Domokos 2001). Az eltérő helyekről betelepülő csoportok más-más nyelvváltozatot beszéltek, s a nagy időbeli különbségekkel érkezők más-más fejlődési stádiumban lévő nyelvet hoztak magukkal. Az összefüggő magyar nyelvterületről leváltak, s megszűnt köztük az érintkezés. Ennek köszönhető, hogy nyelvük számos archaizmust őriz. A magyarországi nyelvi változások nem jutottak el hozzájuk, a nyelvújításból is kimaradtak. Ezzel egyidőben az ő nyelvük is fejlődött, változott, önálló alkotásokkal gazdagodott. A román nyelvű környezet is hatott nyelvjárásukra, elsősorban a szókincsre. Egy-egy település nyelvhasználatában annál több a román elem, minél régebbi alapításúak. Ezeken a helyeken azonban a megőrzött archaizmusok száma is nagyobb. Ahogy az egyes csángó falvak története és lakossági összetétele eltérő, úgy a csángó nyelvjárás is helyi eltéréseket mutat. Bizonyos jegyek minden település nyelvében megtalálhatók, míg mások csak néhány falura korlátozódnak.

Ízelítőül következzen néhány példa azokból a sajátosságokból, melyek általánosan jellemzik a dialektust. E jellemzőket 2000-ben, 2002-ben és 2006-ban Moldvában gyűjtött nyelvi anyag alapján állapítottam meg. Az adatközlők klézseiek, somoskaiak, külsőrekecsiniek és pusztinaiak voltak.

Fonetikai szempontból előfordul a magánhangzók nyíltabb vagy zártabb ejtése, ajakműködésbeli vagy a képzés helye szerinti eltérés:

„É” helyett „e”: *ketszer, tehen.* „Ö” helyett „e”: *terekedik, setét.* „E” helyett „ö”: *növel* (‘nevel’ jelentésben), *őkö*.

„I” „i” helyett „ü”: *üdő, üsmer.* „Ü” helyett „i”: *files, fittyentett.* „U” helyett „i”: *magik, nálik.*

Az „n” és „d” mássalhangzóknál megfigyelhető a palatális ejtés: *disznyó, tanyít, térgy.*

Ezzel egyidőben depalatalizáció is végbemegy: *asszon, báránka, vékon.*

Az ikes igék „z” réshangjából „dz” affrikáta válik: *kocsidzik, leádzott*.

Az „l” és az „s” hangok magánhangzó közti helyzetben geminálódnak: *szóllott, töllem, esső*.

Néhány szóban megfigyelhető a metatézis jelensége: *feteke, mazdag, hedegű*.

Az insztrumentálisz ragos névszók esetében nem ismerik a teljes hasonulást: *halval, gyerekvel, tálval*.

A **morfológia** terén elmondható, hogy néhány főnév egy szótaggal meghosszabbodik: *szereda, kucsuma, tekenyő*.

A „megy”, „van”, „tesz” és „viz” igék egyes szám harmadik személyben „-n”-re végződnek: *megyen, vagyon, teszen, viszen*.

Az ikes és az iktlen igéket felszólító módban is megkülönböztetik egymástól: *essék, dolgozzék de menjen, énekeljen*.

Igeidőrendszerük gazdagabb, a régmúlt alakok még ismertek és használatosak: *nem ett (evett) volt, vittek volt*. A középkori alapítású falvakban emellett él még az elbeszélő múlt: *letevé, ereszté* és a folyamatos múlt is: *mondja vala, énekl vala*.

A feltételes múltban a „volna” alak helyett a „lenne” használatos: *szerettük lenne megenni, mintha üsmertük lenne egymást*.

Bizonyos szavak, szó szerkezetek eltérő vonzattal, illetve toldalékkal állnak: *télben, mától holnapig, higgyen belém! délkor, hány órakor van?* (‘hány óra van?’ jelentésben) *hagyjon békémet!*

Nagyon gyakori a kicsinyítő képző használata, s nem csak főnevekhez járul: *házacska, szépecskén, akkorkán, örökkécske, magacskámra, magyarka*.

A nyelvjárás **szintaxisa** is jellegzetességeket mutat. Eldöntendő kérdésekben mindig szerepel az „-e” kérdőhang: *hiszed-e? nem vett-e? való-e? (igaz-e?)*

A mondat tárgyát esetenként összevonják az állítmánnyal: *hagymakapálni, kolostorlátogatni, pápalátni*.

Feltűnően gyakran használnak szenvedő szerkezetet: *meg van halva, nem úgy vagyunk tanulva, el vagyunk menve*.

A „kell” és a „szeret” alakjai után nem főnévi igenév áll, hanem felszólító módú ige: *itt kellett maradjak, kellett sokat munkáljunk, szeretném egyszer elmenjek magyar földre*. Formailag ugyan felszólító módú, de funkcióját tekintve kötőmódról van itt szó, melyből kimarad a „hogy” kötőszó.

Az alárendelő összetett mondatban a vonatkozó névmás a rövidebb formájában, tehát a szókezdő „a” nélkül áll: *így főzzük meg, hogy van; tanyítottuk a táncokat, hol kellett; mit vittek, ott elhajigálták*.

A **lexika** szintjén gyakori jelenség, hogy egyes szavak egészen mást jelentenek, mint Magyarországon: *verekedés* ‘háború’, *féreg* ‘egér’, *papucs* ‘mindenféle lábbeli’, *megnyugszik* ‘kipiheni magát’, *kap* ‘talál’, *költség* ‘étel’, *vérnyomás* ‘vérnyom’.

Saját alkotású szavaik igen képszerűek: *lövő-petárda, lapító-vágódeszka, elbolondul-eltéved, kicsikülődik-összemegy, elehült-megéhezett, görget-dörög az ég, megtéglál-kivasal, építő-kőműves*.

A román nyelvből átvett szavakat magyarul ragozzák: *csitilnek-olvasnak,*

csercsáfot-ágyneműt, gelátát-vödröt, nuntába-lakodalomba, ulicán-utcán, konstrukciónél-építkezésen, hájtok!-gyertek! cserkálták-próbálták.

Egyes igékhez a megszokottól eltérő igekötőt illesztenek: *elvágták a disznyót, meggondolkozott, elvégződik, megébredtünk, elbetegedett.*

Módhatározóként gyakori az „erőst” szó „nagyon” jelentésben: *erőst jó ember volt az uram, nem járnak erőst gyakran haza.*

A csángó nyelvjárás **szóban** él, magyarul nem írnak, nem olvasnak; az egymás közti kommunikációra használják a családon és a falun belül. Mindig földművelésből és állattartásból éltek, s a lakosság nagy része ma is abból él. Ez az életforma a faluhoz kötötte őket, más települések lakosságával keveset érintkeztek, s ezek a körülmények kedveztek a nyelv megmaradásának.

A Román Királyság 1867-ben jött létre. A vajdaságokat felváltó új román állam-szervezet az egységes román nemzet kialakítására törekedett, s a területén élő kisebbségekről igyekezett tudomást sem venni. Ettől az időponttól kezdve a hivatalos élet nyelve kizárólag a román lett, a magyar nyelv használatát tiltották mind a templomokban, mind az iskolákban s egyéb hivatalos helyeken. A magyar nyelvű katolikus papok közül korábban is csak kevesen jutottak el Moldvába, így hitéletük jórészt román nyelven zajlott. A XIX. század folyamán a hívők kérésére érkezett néhány magyar pap, de tevékenységüket a román hatóságok minden eszközzel akadályozták. 1884-ben létrehozták a jászvásári római katolikus püspökséget a papneveldével, ahol a csángómagyar gyerekekből nevelték a román nemzetiségű papokat (Domokos 2001:120). Az első állami iskolákat is ekkor, a XIX. században nyitották meg. Egyházi iskolák sem voltak korábban, mivel a görög-keleti egyház sosem volt népművelő egyház, iskolákat sem tartott fenn, s papjaik legnagyobb része sem írni, sem olvasni nem tudott. Magyar nyelvű iskolai oktatás a II. világháború után kezdődött el Moldvában. Románia azt akarta mutatni, hogy törődik a magyarokkal Erdélyen kívül is. 1947-től magyar iskolákat létesítettek a moldvai falvakban. Az iskolák igen sok nehézséggel küszködtek: hiányoztak a megfelelő tantermek és taneszközök. A román iskolában tanító tanárok féltek munkahelyük elvesztésétől, s igyekeztek a szülőket rábeszélni arra, hogy gyerekeiket román nyelven taníttassák. A papok a misén szintén a magyar iskolák és az ott tanító tanárok ellen prédikáltak. Az iskolák lejárátását követően végül 1959-ig az összes magyar iskolát bezárták (Vincze 1999: 203-210). A 60-as évektől a csángómagyaroknak nem volt anyanyelvi oktatásuk, a magyar nyelv ismét a családi használatra szorult vissza.

A nyelvet érintő jelentős **változások** a rendszerváltáskor, 1990 körül kezdődtek. Ezekben az években néhányan arra vállalkoztak, hogy saját házukban beszéljen, írni, olvasni tanítják a falubeli gyerekeket. Anyagi támogatást ezért nem kaptak, sőt a papok rendszeresen megfenyegették őket. Ezzel egy időben a szülők kezdték kérvényezni az iskolai magyaroktatás bevezetését. Ennek törvényi akadálya nem volt, engedélyt mégsem kaptak rá. A 90-es évek elejétől a moldvai diákoknak lehetősége nyílt a magyar nyelven folyó középiskolai tanulásra Erdélyben: Csíkszeredán, Székelyudvarhelyen, Székelykeresztúron, Sepsiszentgyörgyön vagy

Gyimesfelsőlokon. Az érettségizettek továbbtanulhatnak Kolozsváron vagy Magyarországon valamelyik felsőoktatási intézményben.

A 90-es években elkezdődött kedvező folyamatok 2000-től még kedvezőbb irányt vettek. A magánházaknál folyó magyarórákra egyre többen jelentkeztek még akkor is, mikor a hatóságok 2001 decemberében betiltották az oktatást, s a szülőket megfenyegették. Ennek ellenére átmeneti szünet után 2002-ben folytatódta az iskolán kívüli foglalkozások. A legnagyobb előrelépést az jelenti, hogy 2002-től a helyi általános iskolákban választható tárgy lett a magyar heti három órában. Az első évben Klézsén és Pusztinában indult el az iskolai oktatás, Klézsén tizenhét, Pusztinában huszonnégy fővel. Az oktatásba bekapcsolódó települések és a beíratott gyerekek létszáma egyre nő. A legutóbbi hivatalos adatok a 2005/2006-os tanévről vonatkoznak. Ekkor tizenhárom faluban (Klézse, Buda, Csík, Diószen, Frumósza, Kostelek, Külsőrekecsin, Lábnyik, Lészped, Magyarfalu, Pusztina, Somoska, Trunk) 725 gyerek tanult állami iskolában magyar nyelvet, iskolán kívül pedig 369. Ugyanebben a tanévben 93-an tanultak tovább ösztöndíjjal. 1990 és 2006 között 1200 diák tanult magyar iskolában szülőföldjén kívül. Egyetemet több mint 100-an végeztek Budapesten, Kolozsváron (www.csango.ro).

A magyar nyelv iskolai bevezetésével jelentősen megnőtt az anyanyelvnek a **presztízse** a Moldvában még magyarul beszélők körében. A nyelv fontosságát az is növeli, hogy a 90-es évektől kezdve, a határok megnyílásával rendszeresen látogatják őket a gyűjtők, turisták, akik az ő nyelvükre, szokásaikra, éneikre, táncaikra kíváncsiak. A magyar nyelv elsajátítását a magyarországi munkavállalás lehetősége is ösztönzi. A munkahelyek hiánya és az alacsony fizetések miatt a fiatalok nagy része külföldön dolgozik.

A közel húsz évvel ezelőtt elkezdődött változásokkal megindult Moldvában a magyar nyelv helyzetének lassú átalakulása, szerepének megváltozása. A magyarokkal való rendszeressé váló érintkezés, a magyarországi munkahelyek elérhetősége, a nemzetközi figyelem feléjük fordulása, a magyar nyelv szervezett tanítása elősegítette, hogy a magyar nyelv szégyellnivaló helyzetéből vonzó céllá váljon. Jelenleg minden esély megvan arra, hogy a nyelvet ismerők száma a jövőben ne csak ne csökkenjen, hanem emelkedjen is.

Nem szabad azonban elfelejteni, hogy valamennyi hatás (szervezett oktatás, spontán folyamatok) a magyar nyelv **irodalmi változatát** közvetíti. A csángó **nyelvjárás** fent bemutatott nyelvtani és szókincsbeli sajátosságai csak egy szeletét mutatják a két nyelvváltozat közti különbségnek. Ezek a különbségek elsősorban a magyaroktatásban okoznak nehézséget. A 90-es években Erdélyben, illetve Magyarországon tanulni kezdő csángó fiatalok nyelvi nehézségekbe ütköztek, s ez ma is így van. A moldvai gyerekeknek nincs stabil anyanyelvi képük, melyet követ-hetnének. Mivel az iskola tanítási nyelve a román, a szülők igyekeznek a családban is románul beszélni. A Moldvában beszélt magyar nyelvjárás keveredik az államnyelvvvel, mely egyfajta keveréknyelvet eredményez. Így a gyerekek sem anyanyelvükön, sem román nyelven nem tanulnak meg helyesen beszélni (Borbáth 2000:108). Ebből adódóan az iskolában is nehézségeik támadnak. A rossz iskolai tapasztala-

tokkal Erdélybe érkező diákok azt veszik észre, hogy itteni társaik másképp beszélnek magyarul. Értési problémáik miatt lemaradnak a tananyagban, memorizálásra kényszerülnek, s nem tanulnak meg logikusan gondolkodni: kudarcok sora éri őket. Otthonról eljőve egy másfajta kultúrába kerülnek, életmódjuk itt eltér a megszokottól. A tanárok nincsenek felkészülve erre a speciális helyzetre, nincsenek segédanyagok, melyekhez nyúlhatnának. Dicséretes a csíkszeredai József Attila Általános Iskola tevékenysége. Ők már hetedik osztálytól fogadják a csángó gyerekeket. A számukra létrehozott csángó osztályokban a hetedik és nyolcadik évfolyamon speciális módszerekkel tanítják őket, hogy két év alatt behozhassák a lemaradást, s a többiekével hasonló esélyekkel indulhassanak a középiskolába. A magyarországi felsőoktatási intézményekben érkezők még nagyobb gondokkal küzdenek. A jelentkezők egy része nem rendelkezik magyar iskolai képzettséggel, írási, olvasási és kulturális hiányosságaik vannak. A felvettek többsége nem is tudja befejezni tanulmányait. Helyzetüket nehezítik az anyagi problémák, megélhetésüket ugyanis az otthoniak nem tudják támogatni.

A néhány éve a moldvai általános iskolákban zajló magyarórákon szintén az irodalmi nyelvet tanítják. A tanárok irodalmi nyelven beszélnek, de nem javítják a nyelvjárási jegyeket. Mivel külön a családok számára írott tankönyvek nincsenek, az Erdélyben kiadott olvasó- és nyelvtankönyveket használják. Csángó nyelvkönyvet írni persze nem lesz könnyű feladat, mivel szókincsük jelentős részét román szavak alkotják. Ezeknél a szavaknál el kellene gondolkodni azon, hogy az adott kifejezést románul írják-e, vagy helyettesítsék a számukra ismeretlen magyar megfelelővel.

Azt gondolom, hogy a tanítás kezdetén dialektusban kellene oktatni s a dialektust magát. Később fokozatosan térhetnének át az irodalmi nyelvre és az azon folyó oktatásra úgy, hogy a nyelvjárás a tananyag egy részeként megmaradna. Ez egyrészt eredményesebbé tehetné a magyar nyelv tanítását, másrészt megőrizné a helyi dialektust is.

Ezek az örömteli körülmények, melyek a magyar nyelv gyakori jelenlétét idézik elő Moldvában, a nyelvjárást mégis háttérbe szorítják. A dialektus továbbra is a falun, illetve a családon belül használatos. A két nyelvváltozat között szembetűnő a különbség. Ezek folyamatos érintkezése s az irodalmi nyelv magasabb presztízse miatt megvan az esélye annak, hogy a csángó nyelvjárás az irodalmi nyelv felé kezd közeledni. Úgy tűnik, ma éppen a magyar nyelvnek a mindennapokban való rendszeres megjelenése veszélyezteti a sokszáz éven át megőrzött dialektust.

IRODALOM

- Borbáth E. 2000. A moldvai csángó gyermekek kétnyelvűsége. *Nyelvünk és Kultúránk* XXX.évf. 2.szám 107-109.
Domokos P. P. 2001. *A moldvai magyarság*. Budapest: Fekete Sas Kiadó.

- Tánczos V. 1999. A moldvai csángók lélekszámáról. In: Pozsony F. (szerk.) 1999. *Csángósors*. Budapest: Teleki László Alapítvány. 7-32.
- Vinceze G. 1999. Csángósors a II. világháború után. In: Pozsony F. (szerk.) 1999. *Csángósors*. Budapest: Teleki László Alapítvány. 203-249.
- www.csango.ro

ÚJ TÍPUSÚ INFORMÁCIÓK ÉS INFORMÁCIÓ-ÁTADÁS AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN (ALKALMAZOTT NYELVÉSZET AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN)

Medve Anna – Szabó Veronika

1. SIKERTELENSÉG ÉS NÉPSZERŰTLENSÉG

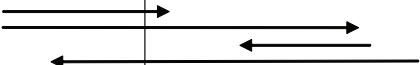
A szakirodalomban gyakran találkozunk azzal a megállapítással, hogy a köznyelvben általában „magyar nyelvtan” néven ismert tantárgy egyrészt népszerűtlen a tanulók körében (Csapó 1999, Takács 2003), másrészt – legalábbis a PISA-felmérések tükrében — sikertelen is (Vári et al. 2001). A szakmai diskurzusoknak az olvasásértés hiányosságain kívül gyakori témája az is, hogy a grammatika kevésbé vonzó, tanítása (korrekt fogalmak, definíciók hiányában) nehéz (Medve 2002). A kettő – a sikertelenség és a népszerűtlenség — meglátásunk szerint összefügg. Mindkettő mögött nagy részben a motiváció hiánya fedezhető fel, melynek természetesen további okai vannak. Írásunkban ezekre is igyekszünk rávilágítani

Kerber (2002) felsorolja a hiányosságokat és megadja a fejlesztés legfontosabb területeit: a képességfejlesztés erősítése; kommunikációs és szövegértési-olvasási képességeket fejlesztő programok kidolgozása; a multimédia, a tömegkultúra, a képkorszak szövegtípusainak beemelése a tananyagba; korszerű, olcsó taneszközök gyártása (a hagyományos tankönyv fogalmának újragondolása). Sommás megfogalmazásával sajnos egyet kell, hogy értsünk: „Tarthatatlan anakronizmus, hogy a 21. század küszöbén még jórészt mindig 19. századi alapokról gondoljuk végig ennek a tantárgynak a helyzetét.” (Kerber 2002)

A következő táblázatban összefoglaltuk, hogy az új típusú információk és információhordozók hogyan vehetnének részt az anyanyelvi nevelés felsorolt problémáinak orvoslásában.

1. táblázat. Új típusú információk és információhordozók

Korszerű tartalmak	Képességfejlesztő formák	Digitális hordozó
modern grammatika új nyelvészeti diszciplínák	Felfedeztetés Iteráció Kombináció	
heterogén szövegek (verbális, képi, mozgóképi, zenei)	Interaktivitás a hordozóval	Másodlagos szóbeliség, chat-nyelv, sms-nyelv



2. ÚJ TÍPUSÚ INFORMÁCIÓK A GRAMMATIKÁBAN

Úgy gondoljuk, hogy a grammatika nem megtanulandó szabályhalmaz, hanem a felfedezés területe. A „bevésés” tehát nem iterált reprodukció, hanem különféle alkalmazások, kreatív feladatok megoldása során történik. A következő példa nemcsak az előző állításunkat szemlélteti, hanem a gépi információhordozó egyik felhasználási lehetőségét is. Szándékosan a fonetika területéről választottuk az anyagot, hiszen igen sajnálatos, hogy a nyelv hangzós oldalához nem tartoznak hanganyagot tartalmazó taneszközök.

A feladat arra épül, hogy a fordított sorrendben felolvasott hangsor gépi megfordítása nem az eredeti hangsort adja vissza, hiszen a hangképzési, hangkapcsolati és prozódiai törvényszerűségek eltérően működnek. Mindezt a diákok saját maguk fedezhetik fel egy újszerű és technikailag hozzájuk közel álló tevékenység során. A komplex tudásrendszert mozgósító feladat tehát nem csak gondolkodási képességet fejleszt, hanem – reményünk szerint — motiváló erővel is bír.

Feladat:

tebrev ttötlöt gye kacs, tebegyev konávík men, sznávík tim rogós údjah, cnát regnet medegyeb-medegye

- Olvassuk fel hangosan a „szósort”! Milyen nyelven íródhatott?
- Voltak „szavak”, amelyeket nehéz kimondani? Lehetnének ezek magyar szavak?
- Felvettük és megfordítottuk a szöveget számítógépes szoftverrel. Magyarul hangzik?
- Figyeljünk az alábbi szavakra: *tenger, hajdú, csak, verebet!* Mi a furcsa bennük?

A módszertani és technikai újítás mellett a nyelvtudomány új, a tananyagot gazdagító, élményszerűvé tevő területeinek a bevonására is szükség van, a következőkben erre mutatunk példát. Természetesen itt sem mondunk le a modern technika által kínált lehetőségekről.

2.1 KONTRASZTÍV NYELVÉSZET

A kontrasztív nyelvészeti szemlélet, mely a gyakorlatban alig kap szerepet –hólt szépen simul az interkulturalitáson alapuló nyelvoktatáshoz –, segít a nyelvek közös és eltérő tulajdonságainak felfedezésében azáltal, hogy összekapcsolja az anyanyelvi és az idegen nyelvi nevelést.

Az anyanyelvi nevelésben mutatkozó haszna: az idegen nyelvekkel való összehasonlítás során tudatosul a diákokban a magyar nyelv rendszere; fejleszti az összehasonlító képességet; (nyelvi) toleranciára nevel; segít kialakítani a „nyelvész” gondolkodást és fejleszti a struktúraérzékenységet (Bánréti 1999).

Ugyan a kontrasztivitás megjelenése az idegen nyelvi oktatásban szakmai viták tárgya, úgy gondoljuk, nem hiba az anyanyelv bázisáról kiindulva értelmezni egyes idegen nyelvi jelenségeket, hiszen ezáltal a diákok reflektálhatnak saját nyelvtanulási folyamatukra (Kemény 2007).

2.2 SZOCIOLINGVISZTIKA

Az anyanyelvi oktatásban a kontrasztív nyelvészet mellett elhanyagoltak a szociolingvisztika egyes területei is. Ilyen például a nyelvjárásokhoz, az egyéni nyelvhasználatához fűződő attitűdök vizsgálata, valamint a határon túli nyelvváltozatok jellemzőinek bemutatása. Az itt közölt szöveg és a hozzá tartozó hanganyag tartalmaz órai beszélgetések vagy akár egy nagyobb nyelvjárási projekt anyagává is válhatna.

„Én nem mondanám azt, hogy csángó vagyok. Én nem hallottam ezt a beszédet, hoj csángó. Há mér mondja csángó? Magyar! Há nemtom ki kezdte ezt, mi beszélünk kö...mi beszélünk, kretka (*román töltelékszó*) íj vótak a ...hoj mongyam én neked, ...az öregek. (...) S aztán mi elkorcsultunk. Rományok közt. S az iskola is mind rományul, akkor szigor (*biztosan, román*) kell. Hoj izé mondja: darabolni kezdtünk. Egy darabocskát ilyen...fődoztunk. Fele magyar, fele román, s kijött ez a beszéd.” (Középkorú asszony, Pusztina)

3. ÚJ TÍPUSÚ INFORMÁCIÓK A KOMMUNIKÁCIÓ TERÉN

A kommunikáció jellege a digitalizációval nagymértékben megváltozott: új formák alakultak (például e-mail, virtuális képeslapok, ajándékok), és megjelent az interaktív írásos kommunikáció (új terminussal: másodlagos szóbeliség); ezekben gyakran keveredik – egymást kiegészítve – a nyelvi, a képi és a zenei információ. Az említett változásokra az anyanyelvi oktatásnak is reagálni kellene, mind eszközként, mind tananyagként hasznosítva őket.

Az anyanyelv tanításában kevés az eszköz sajátosságait kihasználó digitalizált tananyag (gyakran egyszerűen digitális hordozóra viszik a nyomtatott anyagokat). Követendő példaként említhetjük Farkas Judit generatív mondatelemzést tartalmazó digitális oktatóprogramját (Farkas 2006), mely dinamikusan láthatóvá teszi a transz-

formációkat. A számítógép mellett felnövő diákok maguk is jól, sőt talán a tanároknál jobban és szívesebben használják az elektronikus formát a feladatmegoldásokra: prezentációt készítenek Power Point-ban.

Az idegen nyelvi oktatásban használt digitális anyagok is jól használhatók az anyanyelvi oktatásban (ez összecseng azzal, ami a kontrasztív szemléletről írásunk elején olvasható volt).

Napjainkban népszerű az internethasználók körében, hogy történetet „elmondó” vagy egyszerűen csak tematikusan kapcsolódó diaporámaszerű képsorokat küldenek egymásnak ajándékba (tájképeket, háziállatokat ábrázoló, sokszor erkölcsi-tanító jellegű vagy érdekes embereket, jelenségeket bemutató képek). Ezekhez változatos feladatok adhatók, például:

1. Készíts zenés-szöveges ismertetést a-ról egy TV-csatorna megbízásából egy utazási /kulturális/ tudományos-ismeretterjesztő...műsorba!
2. Készíts riportot!
3. Láttad a képeken ábrázoltakat.
 - Tegyél fel szöveges-zenés információt a blogodra! Használj linkeket!
 - Írj róla cikket egy internetes újságba! Használj linkeket!
 - Írd meg az élményt elektronikus levélben a barátodnak!

3.1 SMS-NYELV

Az új digitalizációra alapuló eszközök közül talán a mobiltelefon és a hozzá kapcsolódó sms nyelve tartalmazza a legtöbb kommunikációs és grammatikai érdekességet (Nem véletlen, hogy az sms-nyelvnek gazdag a nyelvészeti irodalma.). Nézzünk néhány, az oktatásban is felhasználható példát Veszelszki (2005) gyűjtéséből!

Morfémaértékű írásjelek

Szia Agi! Mar elkezdodott-nemcsak a tanulas,de a 1/2elem is:<MegØhir a nyvizsgarol. Persze h szanok Rad idot:)! Puszi,jo tanulast:Zsi

Emotikonok:

Cica!sikerült a kertészkedés,nagyon sokat dolgoztunk...lassan búcsúzik a Balaton....:-(olyan nehéz elhagyni a magyar tengert:-(ALIGA!:-(B liga:-)

Kép-szöveg kapcsolatok (írásjelekkel alkotott rajzok):

**<<<-Nagyon boldog ka#onyt kivanok Neked es szeretteidnek!Erzs*

(Az ábra egy karácsonyfát ábrázol. Példát látunk itt a nem morfémaértékű hangsorok helyettesítésére is: *#=rács*)

Az írásjelezés a humor, az egyediség szolgálatában:

Mily vél&lN +ézés:ippeg ladat bontottam,s így +tekinth&tM a viragLötRü+víz hattRüfotkat.KényLmS vonatozast.ki/bedöltM az ágyba.P:NY/I

Bizonyára könnyen felfedezhető, hogy az sms-nyelv, amely ellen ugyan sok tanár berzenkedik, a nyelvhez való kreatív és intim viszonyt mutat, így az sms-nyelven írt szövegek jól használhatók a grammatika (morfológia, hangtan, szókinccstan, mondat) tanításában.

3.1 CHAT-NYELV

A chat nyelve a másodlagos szóbeliség legtipikusabb megjelenési formája, amely a kommunikációban részt vevő felek egyidejű jelenlétét feltételezi a virtuális térben. A térbeli távolság leküzdése tűnik az egyik meghatározó vonásának: a prozódia, a metakommunikáció, a nem verbális stílus és a műfaji sajátosságok érzékeltetése a rendelkezésre álló grafikai jelekkel. A chat-nyelv eszközeiben hasonlít az sms-nyelvre (mindkettő célja a gyors és kevés karaktert igénylő információtovábbítás.) Együttes elnevezésük: text-nyelv. A példákat Érsok (2003) anyagából idézzük:

Metakommunikáció: az emotikon azt jelöli, hogy az előtte álló szöveget nem kell komolyan venni:

[23:39] <Arth_Dent> mrxel: eccer majd lelolek, es nem fogod ertenı :))

Mondatfonetikai eszközök: a nyomdatechnikai eszközökkel (vastagítás, ...) a hangsúlyt illetve a nyomatékositást jelöli:

[23:29] <[MrAxel]> Arth: mondom: _jol_ belott...:)/

[23:31] <[MrAxel]> Arth: valahogy **sejjijitettem....:)**

Éneklés: A kapitálissal írt szövegrészletek az éneklést jelenítik meg:

“<Vitez > CUDNA JE TAMA TEBI NI TRAGA SAMO PUSTIONJA (‘KÜLÖNÖS A SÖTÉTSÉG NYOMOD SINCS CSAK A PUSZTASÁG VAN’)

<jasam> Vitez: ti proizvodis poeziju? (‘Vitez: verset írsz?’) (...)

<Vitez> jasam: ne..ja je samo reproduciram....trenut no u svom walkman-u

’jasam: nem... csak reprodukálom... momentán a walkmanomon’)

4. ÖSSZEGZÉS

Írásunkban azt szerettük volna bemutatni, hogy a még 19. századi hagyományokon alapuló, tehát nagy késésben levő anyanyelvi nevelés megújítása nagy változtatást igényel. A 21. század technikájának tartalomként és eszközként is szükséges megjelennie a kompetencialapú nyelvi képzésben. Reményeink szerint ezáltal az oktatás sikere és a szóban forgó műveltségi terület vonzereje is növekedni fog. Mindez azonban szemléletbeli váltás, és nem elsősorban oktatáspolitikai előírás függvénye.

IRODALOM

Bánréti Z. 1999. Az anyanyelvi nevelés modernizációjáról. In: Glatz F. (szerk.). 1999. *A magyar nyelv az informatika korában*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia. 105-118.

Csapó B. 1999. Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó B. (szerk.). 1999. *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris. 39-83.

Érsok N. Á. 2003. Írva csevegés – virtuális írásbeliség. *Magyar Nyelvőr* 127. évfolyam, 1. szám, 99-104.

Farkas J. 2006. Egy felsőoktatásban használható digitális nyelvészeti oktatóprogram. In: Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. 2006. *Iskolakultúra*. 91-106.

Kemény K. 2007. Die Rolle der Sprachbewusstheit im DaF-Unterricht. Elhangzott: *IV. Linguistische Tagung ungarischer Nachwuchsgermanisten*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs 2007. március 29 – 30.

Kerber Z. 2002. A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* 2002. 10. szám, 45-61.

Medve A. 2002. Van róla fogalmunk? A magyar grammatika oktatásáról nem csak „magyargrammatikusoknak”. *Modern nyelvoktatás* 8. évfolyam, 2-3. szám, 50-56.

Takács V. 2003. Baranya megyei tanulók tudásstruktúrái. *Iskolakultúra*

Vári P., Bánfi I., Felvégi E., Krolopp J., Rózsa Cs., Szalay B. 2002. Gyorsjelentés A PISA2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai szemle* 2002. 1. szám, 38-65.

Veszelszki Á. 2005. Írásjelek és szimbólumok az SMS-ekben. *Magyar Nyelvőr* 129. évfolyam 1. szám, 111-116.

FORRÁSOK

Az idézett nyelvjárási szöveg részlet a PTE-BTK Nyelvtudományi Tanszékének Hungarológiai Szemináriumuma által szervezett terepmunkán készített interjúból. 2006. június 25. – július 7. (A felhasznált interjút készítette: Szabó Veronika)

X. AZ IDEGEN NYELVEK
OKTATÁSA, NYELVPEDAGÓGIA:
TANULÁSI- ÉS TANÍTÁSI
STRATÉGIÁK,
CURRICULUM-FEJLESZTÉS,
MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS
ÉS TELJESÍTMÉNYMÉRÉS

FELKÉSZÍTÉS AZ IDEGEN NYELVI KÖZVETÍTÉS VIZSGAFELADATRA (EGY LONGITUDINÁLIS VIZSGÁLAT TANULSÁGAI)

Dévény Ágnes

1. BEVEZETŐ

A nyelvvizsga feladataira való felkészítési/felkészülési munka mindig speciális folyamat, amely a felkészítő tanár részéről jól megtervezett és felépített munkát igényel. Ennek során rugalmasan kell alkalmazkodnia az adott tanulói (vizsgázói) csoport igényeihez, de mindenkor figyelembe kell vennie azokat a szakmai követelményeket, amelyek a feladat sikeres megoldásához szükségesek. Több éve folyó kutatómunkám során az idegen nyelvi közvetítés vizsgafeladattal, a két-nyelvűség szerepével foglalkozom a kritériumfüggő nyelvvizsgán. Ezúttal egy longitudinális vizsgálat során azt követtem nyomon, hogy a BGF NYTK középfokú szaknyelvi vizsgájára való, tanári irányítással zajló felkészítési munkát hogyan látják a BGF KVIFK hallgatói (a leendő vizsgázók). A kutatás feltáró jellegű volt, longitudinális vizsgálatként kissé rendhagyó, mert a háromszori kérdőíves megkérdezés viszonylag rövid idő, egy tanév alatt zajlott le, mivel a felkészítési munka az akkreditált szakmai nyelvvizsgára lényegében ennyi idő alatt folyik főiskolánkon.

2. KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Mivel diákjainknak a viszonylag szűk időkeret alatt nyolc egyéb vizsgafeladatra is fel kell készülniük (nyelvismereti teszt, írott szöveg értése, szakmai szöveg írása, beszédértés, szakmai jellegű szabad beszélgetés, írott szöveg ismertetése magyar nyelven, irányított beszélgetés szakmai témáról, szituációs társalgás reális segítségével), a kutatás során arra kerestem a választ, hogy milyen módszerekkel, milyen ütemezésben folyik a felkészítési munka a magyar nyelvről célnyelvre folyó *Írásbeli közvetítés vizsgafeladata*¹. Milyen mértékben elégedettek a hallgatók a felkészítési munkával, milyen nehézségűnek érzik a feladatot a többi vizsgafeladattal összevetve, és végül a nyelvvizsga letétele után a vizsgafeladatok mennyiben feleltek meg várakozásaiknak, mennyire voltak elégedettek a vizsgázók a tanárok munkájával.

3. A VIZSGÁLAT BEMUTATÁSA

3.1 A MINTA

Az első megkérdezésben 13 csoport hallgatói (166 fő) vettek részt, valamennyien másodévesek, a vizsgálat időpontja 2005. november eleje volt. A második vizsgálatban ugyanezek a csoportok vettek részt, de a megkérdezéskor csak 137 diák töltötte ki a kérdőíveket, a megkérdezés időpontja 2006. március eleje volt. A harmadik megkérdezés már az írásbeli vizsga letétele után történt. Végül is a hallgatók egy része nem jelentkezett a 2006. májusi vizsgaidőszakban nyelvvizsgára, hiszen szabadon megtehették, hogy egy későbbi időpontot választanak. Megkérdeztem viszont 69 olyan hallgatót, akik nem a longitudinális vizsgálatban résztvevő csoportokba jártak. Az ő felkészülésüket nem követtem nyomon, de kíváncsi voltam, hogy bizonyos kérdésekben van-e különbség a két csoport véleménye között.

A vizsgálatban résztvevők 64%-a angol, 21%-a német, 8%-a francia és 7%-a olasz szakmai nyelvet tanult; 48%-uk idegenforgalmi, 47%-uk kereskedelmi, 5%-uk vendéglátóipari szakos hallgató volt. 57%-uknak egy, 31%-uknak két 12%-uknak három nyelvből van általános nyelvvizsgája, szaknyelvi vizsgát még nem tettek.

3.2 A VIZSGÁLAT ELSŐ ÉS MÁSODIK FÁZISÁNAK ÖSSZEVETÉSE

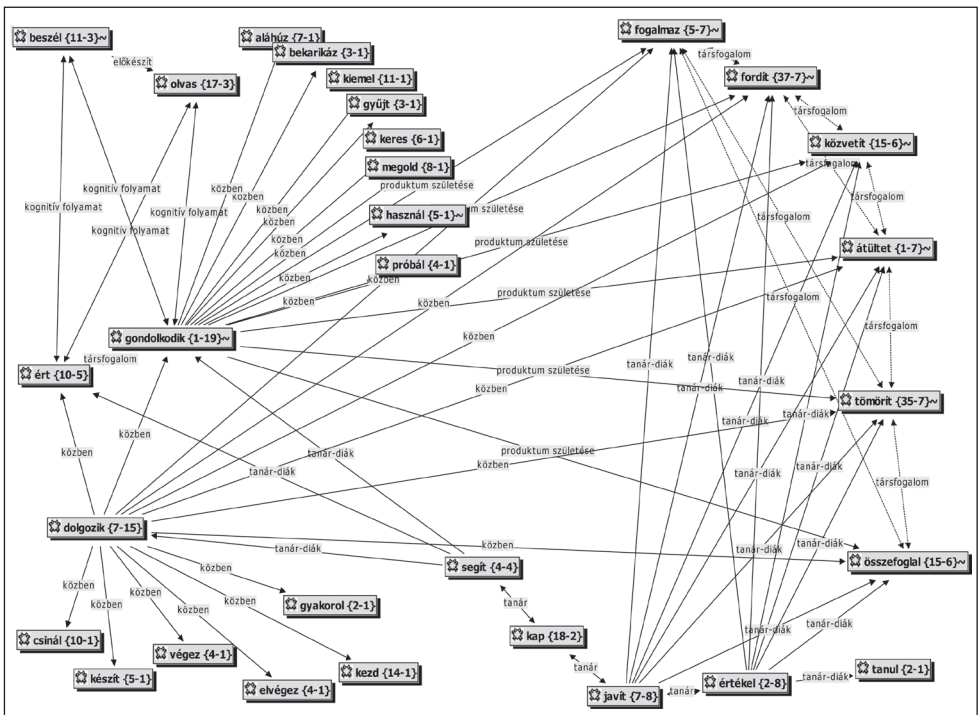
A vizsgálat tárgyát képező *Írásbeli közvetítés feladatra* a csoportok az első félév során kezdik el a felkészülést. Az első megkérdezés idején a hallgatók 58%-a számolt be arról, hogy már valamilyen formában foglalkoztak a feladattal. Ennél jóval többen nyilatkoztak úgy, hogy a beszédértés (80%), az írott szöveg értése (72%) és a szakmai szöveg írása (72%) feladatra már elkezdték csoportjukban a felkészülést. Mivel a vizsgafeladatokra való felkészítési munka során a tanárok igen változatos gyakorlófeladatokat alkalmaznak a tanítási órákon, ezért mindkét vizsgálati fázisban 24 különféle feladattípus gyakoriságára kérdeztem rá, és t-próba segítségével megvizsgáltam, hogy van-e szignifikáns különbség az első és a második félévben alkalmazott gyakorlófeladatok gyakorisága között. A vizsgálatához kiválasztott feladattípusok a nyelvvizsgafeladatok előkészítésére gyakran alkalmazott tevékenységek². A t-próba tanúsága szerint elsősorban a kétnyelvű feladatokat gyakorolták szignifikánsan gyakrabban a második félévben a csoportokban (írásbeli fordítás idegen nyelvről magyarra $df=128$, $p=0,006$; szóbeli fordítás magyarról idegen nyelvre $df=128$, $p=0,004$; magyar nyelvű szöveg közvetítése (tömörítése) idegen nyelven írásban $df=127$, $p=0,000$; idegen nyelvű újságcikk lényegének összefoglalása magyar nyelven $df=128$ $p=0,003$). A második félévben szignifikánsan több lexikai tesztet is készítettek a hallgatók ($df=128$, $p=0,001$), de az önéletrajz írásának gyakorlása szignifikánsan csökkent ($df=128$, $p=0,004$), valószínű azért mert ennek gyakorlását már az első félévben a legtöbb csoportban lezárták.

Ezek után arra voltam kíváncsi, hogy elégedettek-e a diákok a vizsgálatom szü-

kebb tárgyát képező *Írásbeli közvetítés feladat*ra való felkészülési munka ütemével, módjával, mennyiségével. Az első megkérdezéskor 61%-uk, a második megkérdezéskor 70%-ok voltak elégedett a felkészülési munkával, ez a pozitív elmozdulás azonban nem jelenti a hallgatói elégedettség szignifikáns növekedését ($df=106$; $p=0,070$).

A hallgatók nyílt végű kérdésekre adott válaszokban számoltak be mindkét félévben az *Írásbeli közvetítés feladat*ra való felkészülési munka fázisairól. A válaszokat az Atlas.ti tartalomelemző szoftver segítségével dolgoztam fel. A válaszok alapján kétféle fogalomtérképet készítettem mindkét félévben, az egyiket a folyamat leírására használt igék, a másikat a névszói szerkezetek alapján állítottam össze. Jelen tanulmányomban helyhiány miatt csak a folyamatot leíró igék alapján készült fogalomtérképeket mutatom be (1.-2. ábra).

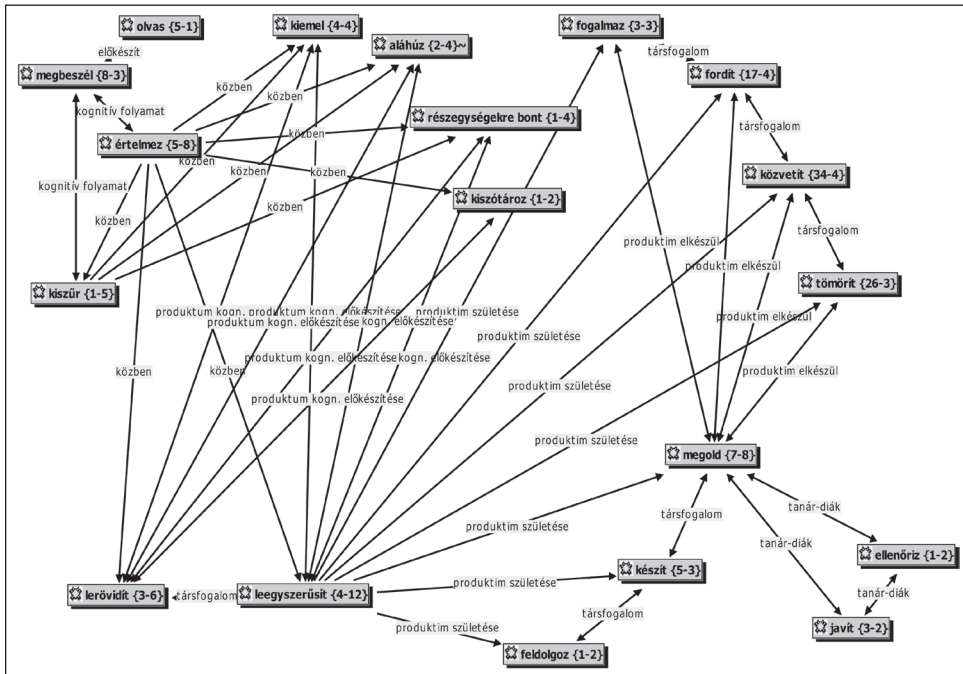
*1. ábra Felkészülés az írásbeli közvetítés feladatára –
A munkafolyamat leírására használt igék – 1 félév (n=166)*



A térképen látszik, hogy a munkafolyamat előkészítő szakasza a kiinduló szöveg elolvasása, illetve megbeszélése. Ezután egy komplex kognitív folyamat során, amely végigkíséri az egész munkafolyamatot, a szöveget meg kell érteni, majd a gondolkodás gyűjtőfogalom keretén belül megkezdődik a szöveg feldolgozása a célnak megfelelően. Mivel a cél a kiinduló szöveg közvetítése, tehát a legfontosabb információk átvitele idegen nyelvre, meg kell keresni különböző eszközökkel (ki

kell szűrni) a szöveg lényegét. Erre szolgáló eszközök az aláhúzás, a bekarikázás, kiemelés, gyűjtés, keresés, megoldás, segédeszközök pl. szótár használata, és különféle próbálkozások (a különféle verziók végiggondolása). Az eddigi kognitív folyamatok eredményeképpen megkezdődik a produktum létrehozása. A produktum születését jellemzően legtöbbször *tömörítésként* (35), *közvetítésként* (15), *összefoglalásként* (15) jelölik – ezek társfogalmaknak tekinthetők. Feltűnően sokan használják a *fordít* kifejezést (37), ami azért meglepő, mert a munkafolyamat gyakorlása-ként valóban használható eszköz a fordítás, és a tanárok hagyományosan szívesen élnek is vele, de a végleges produktum *nem fordítás*. A tanár szerepe csak viszonylag passzív. Elsősorban tőle kapja (18) a diák a feladatot, illetve a kiinduló szöveget. Rendkívül kevesen hangsúlyozzák segítő szerepét (4). A tanár szerepe a produktum elkészülte után nő meg: javít (7), értékel (2). Az egész munkafolyamatot a diákok a kognitív folyamatokat is beleértve munkának tekintik, amelyre többféle kifejezéssel is utalnak: dolgozik (7), csinál (10), készít (3), végez, elvégz (8), kezd elkezd (14), gyakorol (2). Megdöbbentően kevesen említik, hogy ezzel a munkafolyamattal valamit tanulnának (2).

2. ábra Felkészülés az írásbeli közvetítés feladatra –
A munkafolyamat leírására használt igék – 2. félév (n=137)



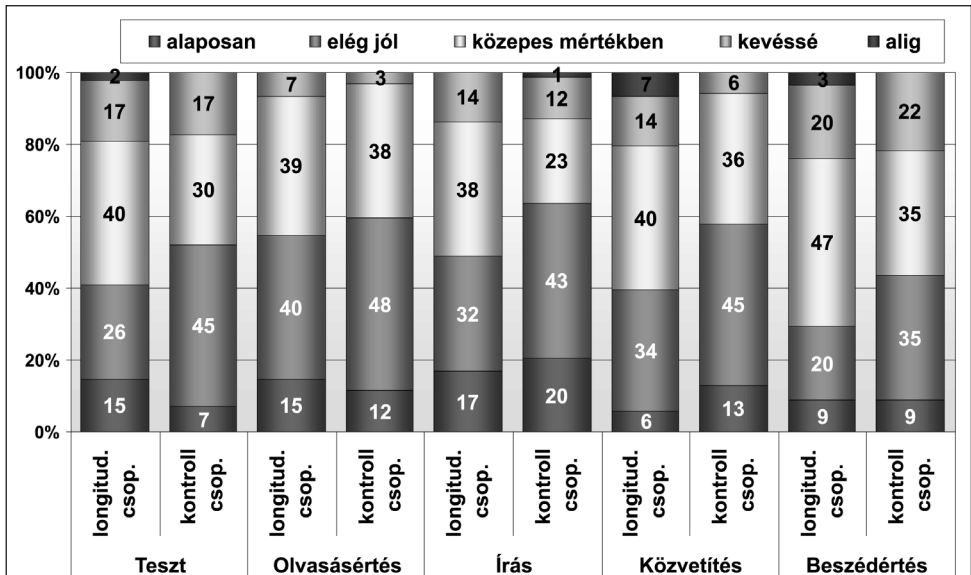
A második félévben ugyanerre a kérdésre adott hallgatói válaszok már letisztultabb képet mutatnak. Látszik, hogy bizonyos fogalmak a 2. félévben nem jelennek meg, vagy erősen csökken a megjelenésük, pl.: gondolkodik, aláhúz, bekarikáz, ki-

emel, keres, szótáraz, próbál, elvégez, gyakorol, összefoglal – ezek mind az előkészítést szolgáló fogalmak, tehát az előkészítő szakasz kisebb hangsúlyt kap és kevesebb kifejezéssel utalnak rá a hallgatók. Valószínűleg kialakul egy rutin a munkafolyamatban, és nagyobb hangsúlyt kap a produktum. Fontos újdonság, hogy a produktumról beszélve a közvetítés fogalmát tudatosabban kezdik használni.

3.3 A VIZSGÁLAT HARMADIK FÁZISA

A vizsgálatnak ez a fázisa már az írásbeli vizsga letétele után zajlott. A korábbi vizsgálatokban résztvevők közül csak 88-an tették le az írásbeli vizsgát, ezért megnéztem egy kontrollcsoportban, hogy volt-e különbség a longitudinális vizsgálatban résztvevők és más vizsgázók véleménye között bizonyos kérdésekben. A vizsgázók először 5 fokú skálán jelölték, hogy milyen mértékben érezték magukat felkészültnek az írásbeli vizsgafeladatokra (3. ábra).

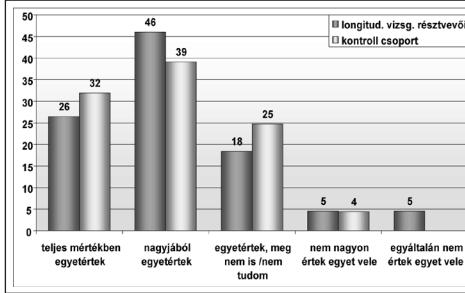
3. ábra Milyen mértékben sikerült felkészülnie az írásbeli vizsga feladataira? (%)



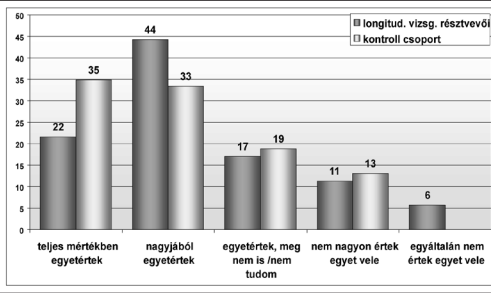
Összességében az Írott szöveg értése (Olvasásértés) feladtból érezték magukat leginkább felkészültnek a hallgatók, de a t-próba tanúsága szerint nincs szignifikáns különbség egyik feladat esetén sem a két csoport felkészültsége között, legalábbis saját megítélésük szerint.

A tanári munkával való elégedettség megítélésében, és a felkészülési munka ütemezésével kapcsolatosan sincs szignifikáns különbség a két csoport véleménye között. Zömében teljes mértékben, vagy nagyjából elégedettek voltak (4.-5. ábra).

4. ábra Megfelelően készítették-e fel tanárai az írásbeli közvetítés vizsgafeladatára? (%)

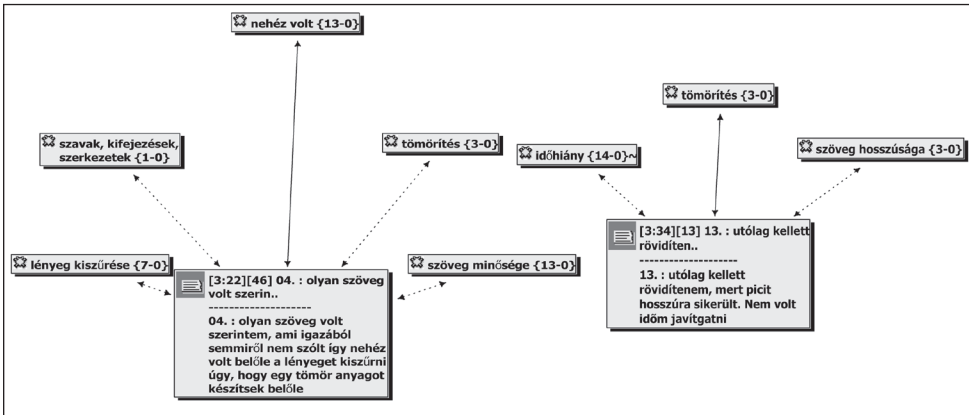


5 ábra Elégedett volt-e a felkészítési munka ütemével, időbeosztásával? (%)



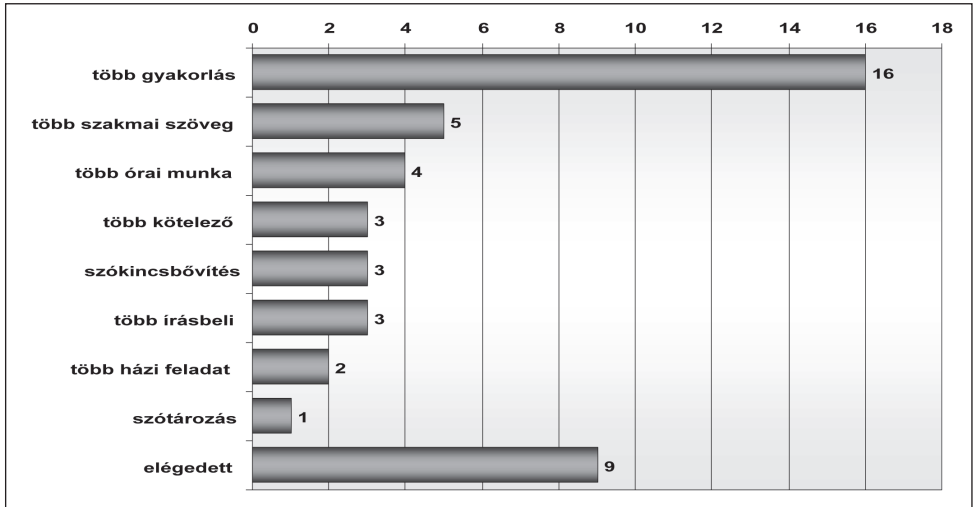
A felkészüléssel kapcsolatos hiányosságaikkal már a vizsga megkezdése előtt tisztában voltak, és erről ismét nyílt végű kérdésekben számoltak be a hallgatók: elsősorban a szókincs hiányát, de általában a tudás, a gyakorlat hiányát, és a nyelvtani problémákat említik. Sokan félnek attól, hogy valami lényegeset kihagynak majd a közvetítésből, problémájuk lesz a szöveg terjedelmével, az idő beosztásával és szeretnék, ha lehetne szótárt használni, ahogy azt a fölkészüléskor megengedték nekik. Ezek a félelmeik nagyrészt beigazolódtak (6. ábra): hiányosnak érezték szókincsüket, időhiánnyal küszködtek, nehézséget okozott nekik a lényeg kiszűrése, megfogalmazása, a szöveg minősége, részben nem találták tömörítésre, közvetítésre alkalmasnak, részben szakirányuknak megfelelőnek a szöveget.

6. ábra Az írásbeli közvetítés feladat megoldása során a következő nehézségekbe ütköztem (példák az Atlas.ti szoftver segítségével):



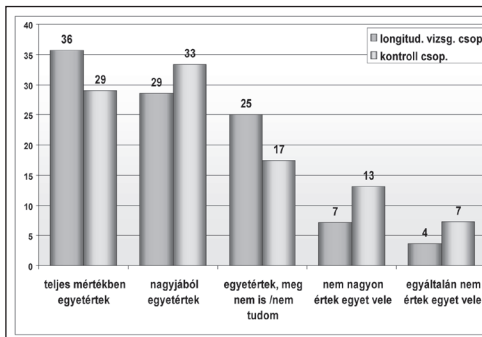
A felkészítő tanároktól több segítséget vártak volna el, és csak kisebb részük elégedett munkájukkal (7. ábra).

7. ábra A feladatok ismeretében milyen segítséget várt volna el tanárjától az írásbeli közvetítésre való felkészítési munka során? (gyakoriság)

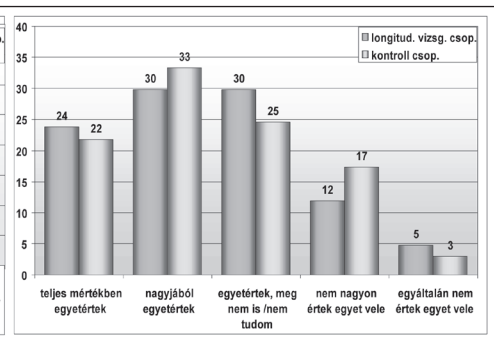


Végül azt akartam megtudni, hogy az Írásbeli közvetítés feladatot megfelelőnek tartották-e arra, hogy segítségével számot adjanak nyelvtudásukról, és a vizsgán nyújtott teljesítményük érzésük szerint összhangban volt-e tényleges tudásukkal (8.-9. ábra).

8. ábra Az írásbeli közvetítés feladat megfelelő volt arra, hogy nyelvtudásukról számot adjanak (%)



9. ábra Az írásbeli közvetítés vizsgafeladaton nyújtott teljesítménye összhangban volt tényleges tudásával (%)



A feladatot a legtöbben megfelelő mérőeszköznek találták, azonban a 9. ábra tanúsága szerint saját vizsgán nyújtott teljesítményük megítélésével kapcsolatban nagyon magas a bizonytalankodók aránya (25-30%). A két csoport véleménye között azonban ebben a két kérdésben sincs szignifikáns különbség.

3.4 KÖVETKEZTETÉSEK

A csoportokban általában alapos, tudatos és előre megtervezett felkészítési munka folyik erre a vizsgafeladatra. A vizsga közeledtével nő a hallgatók önállósága, tudatossága. Tisztában vannak hiányosságaikkal, amelyek nagyrészt be is igazolódtak a vizsgafeladat megoldása során. Bár elégedettek voltak a felkészítési munka ütemével, időbeosztásával, és úgy ítélték meg, hogy tanáraik megfelelően készítették fel őket erre a feladatra, mégis számos kérdésben több segítséget vártak volna el tanáraiktól. A hallgatók a feladatot összességében jó mérőeszköznek találják, és úgy érzik, hogy a vizsgán nyújtott teljesítményük összhangban volt tényleges tudásukkal.

JEGYZETEK

¹ A feladat célja: a szöveg információ-tartalmának közvetítése célnyelvre; a feladat formája és az elvárt teljesítmény: kb. 150 szó terjedelmű szakmai jellegű magyar szöveg közvetítése célnyelvre kb. 100 szóban

² A nyelvvizsga feladatokra való felkészülést segítő gyakorló feladattípusok: magnóhallgatás és a hallottak feldolgozása; szakmai szituációk eljátszása (szerepjáték); beszélgetés szakmai témákról kérdések alapján; fogalmazás készítése adott témáról; fogalmazás készítése szabadon választott témáról; levélírás megadott szempontok alapján; önálló üzleti levél írása; önéletrajz írása; memo írása; hirdetések írása; üzleti jelentés írása; írásbeli fordítás idegen nyelvről magyarra; írásbeli fordítás magyarról idegen nyelvre; szóbeli fordítás idegen nyelvről magyarra; szóbeli fordítás magyarról idegen nyelvre; magyar nyelvű szöveg közvetítése (tömörítése) idegen nyelvre írásban; idegen nyelvű újságcikk lényegének összefoglalása magyar nyelven; idegen nyelvű szöveg értésével kapcsolatos egyéb feladatok; lexikai gyakorlat (pl. szinonimák, szóképzés, definíciók, rövidítések, stb.); lexikai teszt; nyelvtani gyakorló feladat; nyelvtani teszt; olvasásértési gyakorlatok.

PRODUKTÍV SZÓKINC ÉS SZÖVEGALKOTÁS: FELMÉRÉS ANGOL SZAKOS EGYETEMISTÁK KÖRÉBEN

Doró Katalin

1. BEVEZETÉS

A nyelvszakos egyetemisták azzal a mindennapi kihívással néznek szembe, hogy az idegen nyelv számukra a tanulás eszközévé válik, célnyelven hallgatják kurzusaik nagy részét, ezen a nyelven vizsgáznak, és egy félév alatt sok száz oldalnyi cikket, könyvfejezetet kell elolvasniuk. A nyelvi információk megértéséhez és feldolgozásához számunkra elengedhetetlenül fontos a minél bővebb szókincs. Tanulmányaik előrehaladtával azonban nemcsak egyre nagyobb receptív szókincsre van szükségük a tananyag feldolgozásához, hanem egyre több vizsgaesszét, szemináriumi dolgozatot, majd szakdolgozatot is kell írniuk. Míg egyre több, az angol mint idegen nyelv szókincsével foglalkozó nemzetközi tanulmányt olvashatunk, addig a magyar diákok körében végzett kutatások száma meglehetősen csekély, azok is általában a szókincs receptív oldalával foglalkoznak. Legalább olyan izgalmas kérdés azonban az, hogy egyre bővülő általános, tudományos és szakszókincsükből a nyelvszakos egyetemisták mennyit használnak fel szóbeli kommunikációjuk vagy szövegalkotásuk során.

2. SZÓKINCISMERET

Vitathatatlan tény, hogy egy idegen nyelv használata közben elengedhetetlenül fontos a nyelvtani és pragmatikai ismeretek mellett a szókincs. Számos tanulmány arra következtetett, hogy a szókincsismeret befolyással van az olvasási értésre (lásd például: Hu, Nation 2002) a beszéd- és írásprodukcióna (lásd például. Engber 1995), valamint összefüggést mutat a nyelvtanulók vizsgákon mérhető általános nyelvi szintjével (lásd például. Morris, Cobb 2003). Ezen átfogó következtetésekből azonban egy dolog gyakran rejtve marad: mit is értünk szókincsismereten és hogyan mérhetjük azt. Nem egy, az elmúlt néhány évben publikált tanulmány (lásd például. Read, Chapelle 2001) hangot ad annak a kritikának, hogy a szakirodalomban az utóbbi évtizedekben megjelenő ismeretanyagot nehéz összefüggésében kezelni, mivel azok terminológiai használata és mérési eszközei nagyon eltérőek és gyakran pontatlanul definiáltak. A jelen tanulmányban ezen kritika kifejtésére nincs lehetőségem, csupán néhány fontos megállapítást ismertetek. Egyfelől a szókincs értelmezésének sokféle lehetőségét jól tükrözi az, hogy számos kutató két,

három- vagy négy szempontú keretbe helyezi a szókinccsismeretet, ilyenek például a teljes vagy részleges ismeret, a receptív és produktív dimenzió, a lexikai szerveződések vagy a szókinccs mérete és milyensége (Qian, Schedl 2004). Mások listába veszik mindazon részismereteket, melyek hozzájárulhatnak egy szó tudásához, ilyenek például a szóalak, a morfológiai, szintaktikai ismérvek, a jelentés, az asszociációk és a szóhasználat (Richards 1976, Nation 2001). Éppen ebből a szókinccsismereti összetettségéből adódik az, hogy a szókinccs mérésekor sincs könnyű dolgunk, hiszen jelenleg nem áll rendelkezésünkre olyan teszt, amely mindezen részismérveket egyszerre tudná mérni (Nation 2001). A jelen felméréshez a szókinccs méretére vonatkozó standard, tanulmányokban gyakran alkalmazott lexikai tesztek használata, melyek a receptív kifejezésként a szó alakjának és jelentésének a felismerését értik, a produktív szókinccset pedig a szó kontextusban való használataként értelmezik. (A receptív/passzív és produktív/aktív kifejezések értelmezéséről részletesebben lásd például. Doró 2007b, Henriksen 1999, Laufer 1998, Melka 1997, Waring 1997.) Mind a szókinccsteszt, mind a szövegelemző program szó alatt szócsaládot ért, azaz nemcsak az alapszót, hanem annak ragozott és képzett alakjait is.

3. SZÓKINCCS ÉS SZÖVEGALKOTÁS KAPCSOLATA

A szókinccs és szövegalkotás kapcsolatát két nézőpontból vizsgálhatjuk, egyrészt megnézhetjük, hogy a különböző szókinccsel rendelkező tanulók ugyanazt az írásfeladatot hogyan oldják meg (eltérés a szöveghosszban, a szöveg felépítésében, a hibák számában, stb.), másrészt vizsgálhatjuk nyelvtanulók által írt nyelvi produktumok lexikai felépítését. A két megközelítés összefügg, azonban az első feltételezi, hogy a szöveget írók szókinccsét valamilyen önálló lexikai teszten mérjük. Ez azonban az írásproduktumokat elemző tanulmányok többségéből hiányzik, hiszen legtöbbször a cél nem az egyes tanulók értékelése, hanem általános következtetések levonása. Ez különösen igaz az utóbbi évtizedben egyre szaporodó korpuszalapú vizsgálatokra. Itt általában különböző műfajú és körülmények között készült szövegeket gyűjtenek egybe, ahol elsődleges szempont a minél nagyobb össz-szósószám, így az egyes szerzők nyelvi háttere legtöbbször nem kerül dokumentálásra (Granger 1998, Szirmai 2005). Jóllehet a nemzetközi tanulókörpuszokon kívül összeállításra került magyar egyetemisták szövegeiből álló gyűjtemény is (Horváth 2001), ennek vizsgálata a korpuszok sajátosságából adódóan az itt feltett kérdésekre nem adhat választ. A jelen vizsgálódáshoz a hallgatók szókinccsének mérését és az általuk írt szövegek gyűjtését párhuzamosan kellett elvégezni.

4. A FELMÉRÉS CÉLJA

Tanulmányomban a szógyakorisági szinteken alapuló, szókinccsnagyság becslésére szolgáló teszteken harmadéves angolszakos egyetemisták által elért eredményeket összehasonlítottam érvelő esszéik szókinccsével, hogy választ keressek a következő kérdésekre: Milyen ezen hallgatók szókinccsteszten mérhető produktív szókinccse és

az milyen összefüggésben áll receptív szóismeretükkel? Mi a teszteken mért szókincs-ismeret szerepe a fogalmazások szókincshasználataiban? Milyen összefüggés található a szókincs és a témaválasztás között?

5. A FELMÉRÉS RÉSZTVEVŐI, MÓDSZERE ÉS MENETE

A tanulmányba a Szegedi Tudományegyetemen tanuló 40 angol szakos, harmadéves hallgató adata került be egy átfogó, több évfolyamra kiterjedő felmérésből. A diákok először egy receptív és egy produktív standardizált szókincsesztesztet töltöttek ki. A lehetséges mérőeszközök közül a következő kettő bizonyult a célnak leginkább megfelelőnek:

1. Receptív szókincseszteszt: *Vocabulary Levels Test* (Nation 1990, Schmitt és társai 2001)

- | | |
|--------------|------------------|
| 1. birth | |
| 2. dust | _____ game |
| 3. operation | _____ winning |
| 4. row | _____ being born |
| 5. sport | |
| 6. victory | |

2. Produktív szókincseszteszt: *Productive Vocabulary Levels Test* (Laufer és Nation 1995)

I'm glad we had this opp_____ to talk.
 There was a doz_____ eggs in the basket.
 Every working person must pay income t_____ .

Mindkét szókincseszteszt öt, egyre nehezedő szószinten méri a diákok szóismeretét: 2000-es (az első kétezer leggyakoribb angol szócsalád), 3000-es, 5000-es, 10.000-es és tudományos szinten. A receptív teszt összesen harminc szócsoporthoz tartozó szópárosítást a diákoktól, míg a produktív változat 90 mondatba helyezi a részben hiányzó szavakat. Mivel a két teszt azonos szószinteket mér, párhuzamos használatuk közvetlen összehasonlításra ad lehetőséget. A feladatokat a hallgatók az órai munkától független, közös tesztírás részeként oldották meg 2006 áprilisában, a két felmérésre összesen 60 perc állt rendelkezésükre.

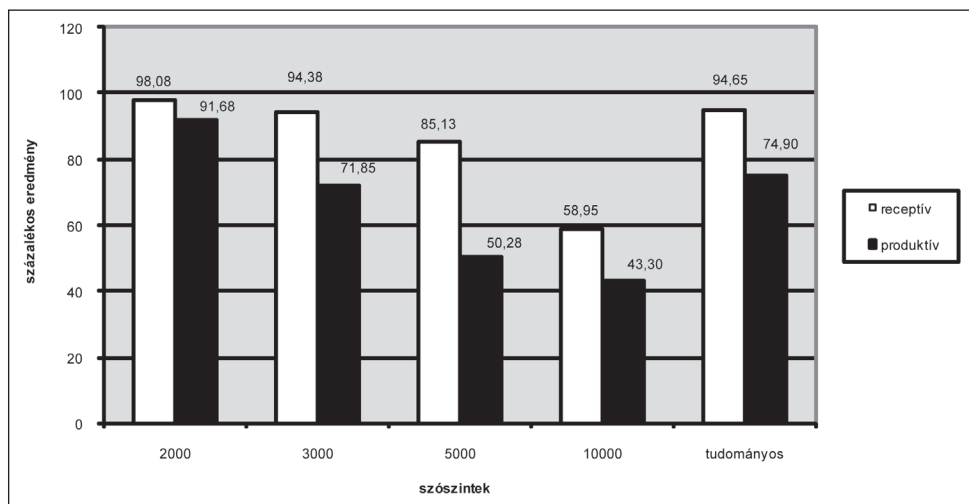
Órai gyakorlat illetve előtanulmányok tanulságai alapján a kutatásba kontrollált körülmények között írt esszéket vontunk be, hogy azok szóhasználata a diákok adott pillanatban ténylegesen rendelkezésére álló produktív szókincsét tükrözzék. Ezért nyelvi szigorlatukon 2006 májusában írt érvelő esszékük került elemzésre, mely néhány mondatos témakijelölés után két lehetséges álláspontot kínált fel, melyből az egyik mellett érvelhettek a hallgatók 300-350 szóban. A feladat során három téma közül választhattak, az írásra segédeszköz nélkül 90 perc állt a rendelkezésükre. Az

esszék elemzését a VocabProfile számítógépes program segítségével végeztem el, vizsgálva a szövegek szófrekvencia-arányát (az első 2000 angol szócsalád arányát), lexikai változatosságát (különböző szavak és a teljes szószám arányát) és sűrűségét (tartalmas szavak és funkciószavak arányát). Mivel a lexikai változatosság érzékeny a szöveghosszra, a fogalmazásokat 300 szóra standardizáltam úgy, hogy a tulajdonneveket elhagyva az első 300 szónál elvágтам a szövegeket.

6. EREDMÉNYEK

Az első kutatási kérdésre vonatkozó eredményeket az 1. ábra mutatja. Itt láthatjuk, hogy mind a receptív, mind a produktív teszten a szintek nehezedésével csökkenek a százalékos eredmények, az egyetemi tanulmányokhoz szükséges tudományos szókincs fölösleges space ismeretének aránya pedig a 3000-es szinthez közelít. Az eredmények azt is mutatják, hogy a 2000-es és 5000-es szintek között folyamatosan növekszik a különbség a két teszt eredményeiben. Ha a felmérésben részt vevő harmadévesek produktív teszten elért eredményét összehasonlítjuk tanulmányaikat kezdő elsőévesek pontszámával (forrás: Doró 2007a), láthatjuk, hogy a közel három tanévnyi különbség jelentősen megmutatkozik az eredményekben is, minden szinten szignifikánsan jobban teljesítettek a harmadévesek.

1. ábra: A receptív és produktív szókincstesztiken elért százalékos eredmények



Ahhoz, hogy választ kapjunk a második és harmadik kutatási kérdésünkre, azaz a tanulók szókincsének és a szövegek szóhasználatának az összefüggésére, meg kell vizsgálnunk az esszék lexikai gazdagságára vonatkozó mutatókat. Az első 2000 szócsaládra vonatkozó szófrekvencia-arány 77,67 és 95%, a szókincs-változatosság 0,44 és 0,62, a lexikai sűrűség pedig 0,44 és 0,56 között mozog. Ezek az értékek nagy egyéni variabilitást mutatnak. Ha ezen eredményeket korreláltatjuk a hallga-

tók produktív szókincsével, szignifikáns összefüggést kapunk a szófrekvencia-arány esetében ($-0,417$, $p<0,05$). Ez azt jelenti, hogy a nagyobb produktív szókinccsel rendelkezők általában több ritka szót használtak esszéjükben. Nem volt kimutatható szignifikáns összefüggés a két másik mutató esetében.

Az eredmények arra is lehetőséget adnak, hogy a három témára lebontva külön megvizsgáljuk a lexikai gazdagságra vonatkozó értékeket. Az első téma (megújuló energiák kutatásának, használatának a támogatása) 77,67 és 91,33% közötti szófrekvencia-képet mutat, a második téma esetében (személyes adatok feltüntetése állás-hirdetésekből) ez 86,67 és 95,37%, a harmadik témánál pedig (a környezetszennyezésnek és a vegyszerek használatának befolyása a mindennapi életre) 88 és 95% között mozgott a leggyakoribb szavak aránya. A Mann-Whitney U tesztet elvégezve statisztikailag kimutatható korrelációt találunk a téma és az esszé szófrekvencia-képe ($0,813$, $p<0,01$) és lexikai sűrűsége között ($0,463$, $p<0,01$). szóköz felesleges

Ha másik irányból vizsgáljuk meg a szókincs és témaválasztás összefüggését, azaz azt nézzük, hogy a hallgatók produktív teszteredménye, szókincsének mérete befolyásolja-e azt, hogy melyik témát választják, szintén szignifikáns eredményt kapunk ($0,418$, $p<0,01$). Ez azt jelenti, hogy egyfajta nehézségi hierarchiát lehet felállítani a három téma között, az elsőt leginkább a nagyobb szókinccsel rendelkezők választották, de ez a téma ösztönözte a legjobban ritkább szavak használatára is. Ezt támasztja alá az is, hogy az egyik legjobb szófrekvencia-képet adó fogalmazást olyan hallgató írta, akinek szókincsa a gyenge eredmények közé sorolható, de az első témát választotta, mely ösztönözte őt a választékos nyelvhasználatra. Hasonlóan az egyik legjobb teszteredményt elért hallgató, aki a harmadik témát dolgozta ki, esszéjében 90% felett alkalmazta az első 2000 szócsaládhoz tartozó szavakat, azaz szövege gyenge szófrekvencia-arányt mutatott. Két felesleges szóköz

7. ÖSSZEGZÉS

Jelen tanulmány a nagy tanulói korpuszokkal ellentétben egyetemi hallgatók egy kis csoportján kívánta megvizsgálni, hogy az egyének szintjén hogyan befolyásolja a produktív szókincs az írott nyelvhasználatot. Változó erősségű, de szignifikáns eredmény mutatkozott a mért produktív szókincs és a fogalmazások szófrekvencia-képe között, azaz általánosságban elmondható, hogy a nagyobb szókinccsel rendelkező hallgatók kisebb arányban használták a leggyakoribb angol szavakat érvelő esszéjükben. Ezt a Lehmann (2003) próbatanulmány is vizsgálta, ott viszont a kis elemszám és a nem kontrollált körülmények között készített fogalmazások nem vezettek ilyen pontos eredményekhez. A jelen mérések azt mutatják, hogy nemcsak a témaválasztást befolyásolja a mért hallgatói szókincs, de a téma is befolyásolhatja a szövegek írásakor használt lexikát. Korábbi tanulmányok ugyan utaltak már a műfaj és a témaválasztás fontosságára (lásd például. Jennings et al. 1999), a mostani adatok azt támasztják alá, hogy a mindennapi oktatás során is érdemes felhívni a diákok figyelmét arra, hogy törekedjenek a választékos szókincs-használatra. Továbbá ösztönző olyan feladatokat adni nekik, melyek, ha kissé nehezebbnek tűnnek is, se-

gítik őket a meglévő lexikai ismeretük minél gazdagabb használatára. Az egyetemi esszétanítási gyakorlatom azt mutatja, hogy az itt alkalmazott szövegelemző program jól hasznosítható az oktatásban is, akár tanári visszajelzésként, akár arra, hogy önállóan használva a diákokban tudatosuljon a választékos szókincshasználat fontossága.

IRODALOM

- Doró K. 2007a. A választékos idegen nyelvi szókincs: előny vagy feltétel? Elhangzott az I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencián, 2007. február 2.
- Doró K. 2007b. Aktiv és passzív szókincs az idegennyelv-tanulásban és-tanításban. In Heltai P. (szerk.) *Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia. A XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. Gödöllő, 2006. április 10–12.* Vol. 2/1, 197–201
- Engber, C. 1995. The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL composition. *Journal of Second Language Writing*, 4, 139–155.
- Granger, S. (szerk.). 1998. *Learner English on computer*. New York: Addison Wesley Longman Inc.
- Horváth, J. 2001. *Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products*. Pécs: Lingua Franca
- Hu, H. M., Nation, I.S.P. 2002. Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a foreign language*, 13, 403–30.
- Jennings, M., Fox, J. et al. 1999. The test-takers' choice: An investigation of the effect of topic on language-test performance. *Language Testing*, 16/4, 426–456.
- 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., Nation, P. 1995. Lexical richness in L2 written production: Can it be measured? *Applied Linguistics*. 16/3, 307–312.
- Lehmann, M. 2003. The lexis of writing and vocabulary size: The relationship between receptive knowledge and productive use. In Andor, J., Horváth, J., Nikolov M. (szerk.). *Studies in English theoretical and applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca, 172–181.
- Melka, F. 1997. Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In Schmitt, N., McCarthy, M. (szerk.) *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 84–102.
- Morris, L. és Cobb, T. 2003. Vocabulary profiles as predictions of academic performance of Teaching English as a Foreign Language trainees. *System*, 32/1, 75–87.
- 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.
- Qian, D., Schedl, M. 2004. Evaluation of an in-depth vocabulary measure for assessing reading performance. *Language Testing*, 21, 28–52.
- Read, J. és Chapelle, C. A. 2001. A framework for second language vocabulary assessment. *Language Testing*, 18/1, 1–32.
- Richards, J. C. 1976. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10/1, 77–89.
- Schmitt, N, Schmitt, D. et al. 2001. Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18, 55–88.
- Szirmai, M. 2005. Bevezetés a korpusznyelvészetbe. Budapest: Tinta Kiadó.
- VocabProfile*: Cobb, T. *The Complete Lexical Tutor* elérhető www.lextutor.ca/vp
- Waring, R. 1997. *Tasks for Assessing Second Language Receptive and Productive Vocabulary*. Doktori értekezés. University of Wales, United Kingdom.

INVESTIGATING THE RESPONSE VALIDITY OF THE HUNGARIAN LANGUAGE LEARNING APTITUDE TEST (MENYÉT) WITH THINK-ALOUD PROTOCOL

Hild Gabriella

If you are a teacher of English you must have heard the statement “*I have no language learning aptitude. I will never learn to speak English*” from your students several times. Novice language teachers often find it difficult to say something really inspiring and spirit raising to these students. However, later when they manage to collect substantial information about aptitude they are happy to tell them that aptitude is not measured by the outcome of foreign language learning, but an aptitude test, and low aptitude does not presuppose failure in language learning. Aptitude refers to a group of abilities that are independent of intelligence (Sparks, Ganschow 2001). It cannot foretell whether an individual can or cannot learn a foreign language. It can only determine the rate of language learning (Carroll, Sapon 1959).

This case study aimed to examine the response validity of a recently developed aptitude test MENYÉT (Ottó 1996) that measures the language learning aptitude of Hungarian learners with the help of think-aloud protocol. The investigation focused on the second task of MENYÉT, the Language Analysis. The first part of the study provides insights into the area of aptitude research, then a short description of the Hungarian language learning aptitude test, MENYÉT. The empirical part gives details of the objectives, the participants, and the results of the research.

1. APTITUDE RESEARCH

In the 1950s J. B. Carroll and Stanley Sapon developed the most well-known aptitude battery, the Modern Languages Aptitude Test (MLAT) with the help of factor analytic studies (Carroll, Sapon 1959). From these analyses Carroll (1965) identified four components that were then considered the most relevant abilities constituting foreign language aptitude. These are (1) phonetic coding ability, (2) grammatical sensitivity, (3) inductive language learning ability, and (4) rote learning ability. The first one is the ability to discriminate and then later recall sounds. Grammatical sensitivity and inductive language learning ability are very similar. The main difference between them is that the former requires good analytical skills,

while the latter requires the individual to extrapolate and reason (Skehan 1989). Rote learning ability refers to the capacity to retain foreign words.

Following Carroll and Sapon's MLAT many attempts have been made to find new ways of testing language aptitude. However, most of them bear some resemblance to MLAT. Pimsleur's Language Aptitude Battery (1966) was designed to focus on testing inductive language learning ability and auditory abilities of students in grades 7-12. Contrary to Carroll's model of foreign language aptitude, this test includes a part that gives information of language learners' motivation. Another influential attempt, called the Defense Language Aptitude Battery (DLAB), is attributed to Petersen and Al-Haik (1976). The project was sponsored by the American Armed Forces. Its aim was to develop a test that could predict success in foreign language learning by language or language family and, unlike MLAT (Skehan 1989), works well at higher levels, too. The authors ended up with a one- and -a-half- hour long test, which considerably limited its applicability, and results showing that DLAB was only marginally better at predicting the degree of success in learning a foreign language than MLAT and PLAB, and could not differentiate between the various languages.

After its popularity in the 1960's aptitude has often been neglected because it has been considered relevant only under certain circumstances. In Krashen's view (1985) aptitude has no effect on "acquisition", i.e. implicit learning, whereas "learning", i.e. explicit learning, is affected by individual differences in aptitude. Gardner (1985 as cited in Skehan 2002: 72) and Spolsky (1989 as cited in Skehan 2002: 72) claimed that the role of aptitude was only significant in classroom settings. However, many empirical studies have managed to prove its importance in various learning conditions. Reves (1983 as cited in Skehan 2002: 78) researched Arabic learners who were learning English in a classroom setting and Hebrew in an informal environment. Her findings showed that aptitude correlated with the outcome of language learning in both cases. De Graaff (1997 as cited in Skehan 2002: 78) found no difference in the correlation between aptitude and performance while examining learners of Esperanto and Spanish in implicit and explicit conditions.

1.1 THE HUNGARIAN LANGUAGE LEARNING APTITUDE TEST

In Hungary one of the most influential works in the area of aptitude research can be attributed to István Ottó. He took Skehan's advice (1989) and relied on Carroll's four component model of aptitude, while developing the Hungarian aptitude battery MENYÉT (Ottó 1996).

MENYÉT consists of four subtests (Ottó 1996): (1) Hidden Sounds (Rejtőző hangok), (2) Language Analysis (Nyelvi elemzés), (3) Words in Sentences (Szavak szerepe a mondatban) and (4) Vocabulary Learning (Szótanulás). The first subtest measures phonetic coding ability. In the Language Analysis component the test-

takers give evidence of their inductive language learning ability. They have to select the correct artificial language translation of 20 Hungarian sentences from four alternatives with the help of sample sentences written in this artificial language and their Hungarian translations. During the third subtest, which measures grammatical sensitivity, the students are given two Hungarian sentences. In the first sentence one word is underlined and printed in capital letters. In the second one five words are underlined, and their task is to find from these five alternatives the word that has the same function as the one that is underlined and capitalized in the first sentence. The final subtest, Vocabulary Learning, measures rote learning ability.

The test-takers have 60 minutes to complete the test. The necessary instructions are played from a CD player. The examiners are not allowed to help the students in any way. Their only task is to distribute the MENYÉT booklets, start the CD player and make sure that the test-takers act according to the instructions.

2. THE FRAMEWORK AND THE OBJECTIVE OF THE EMPIRICAL STUDY

In the present case study I examined the Hungarian language aptitude test (MENYÉT) with think-aloud protocol (see Hild in press for more details). I focused on the second component of MENYÉT, the Language Analysis, which measures the ability to infer linguistic forms, patterns and rules on the basis of given language materials, and then produce new sentences. In this subtest the test-takers are made familiar with an artificial language with the help of sample sentences and words and their Hungarian equivalents. Their task is to choose the correct artificial language translation of 20 Hungarian sentences from four alternatives. They have 15 minutes to complete this component. The objective of the case study was to examine the response validity of the Language Analysis subtest. If the participants find the right answer by extrapolating the necessary linguistic rules and forms from the sample sentences, they fulfil the expectation, and consequently produce information about their language aptitude. However, if they turn to other test-taking strategies such as guessing, which is often the case in multiple-choice tests, they challenge the response validity of the test.

I elicited the participants' thoughts with the help of think-aloud protocol (Gass, Mackey 2000). They were asked to say aloud what they were thinking of while doing the tests, which was recorded on a digital Dictaphone.

2.1 THE PARTICIPANTS

Having taken Li's advice (2004: 305), who claims that the trustworthiness of a study using think-aloud protocol can be increased by selecting samples purposefully, applying volunteers, guaranteeing their anonymity, and reducing the distortion caused by the presence of the researcher by "prolonged engagement", I asked two of

my private EFL students to take part in the research. Upon request I assured them of their anonymity. They can be considered volunteers, as had they refused the request there would have been no consequences. As I have known them for more than a year my presence during the research intimidated them as little as possible. The reason why I chose these particular students is that they have different experience in test-taking due to their age difference, but their cognitive style is fairly similar.

Máté is a 17-year-old secondary school boy. He has been learning English for three years. He has passed an intermediate-level language exam in German, which he started to learn when he was seven. In his self-report he stated to be good at maths, computer science and English, and weak at literature and biology.

The other participant is a 56-year-old mathematician. Ten years ago János gave up his profession, and has been running his own family business ever since. He has been learning English for four years. When he was a child he also studied Russian for eleven years and Latin for four years. Similarly to Máté, at school he enjoyed maths and physics, but was not good at history, literature and chemistry.

2.2 RESULTS AND DISCUSSION

Both participants started off by reading and studying the sample sentences (e.g. Máté: „FIRST, I AM READING THIS SMALL SQUARE, OR RECTANGLE, IN WHICH THERE ARE UNKNOWN WORDS...”). (The participant’s Hungarian utterances are translated into English and printed in upper case letters.) In 87% of the items János translated the sentences by extrapolating the necessary linguistic patterns and forms from the sample sentences and words, and sometimes from previous answers. In 13% of the items, when he had difficulties, he first translated what he could, and then applied exclusion to find the correct alternative (e.g. “‘YOU WATCH US’. THIS SENTENCE HAS A DIFFERENT STRUCTURE. ‘YOU’ IS ‘xa’, ‘US’ IS ‘pa’, SO ‘YOU’, ‘xa’.. ‘YOU WATCHED US’ .. SO THE SUBJECT IS ‘xa’. AND THERE IS A SAMPLE SENTENCE FOR THIS, LET’S HAVE A LOOK AT IT QUICKLY. ‘DOG’ ‘WE CHASED YOU.’ ‘WE DON’T CHASE’ .. SO ‘xa’ ‘pa’.. INTERESTING STRUCTURE. AND ‘US’ IS ‘pa’.. AND IN THE PAST TENSE. NO, NOT IN THE PAST, IN THE PRESENT. SO IT IS ‘bo’. SO IT CAN ONLY BE ANSWER ‘C’, OR ‘D’. SO THE DIFFERENCE BETWEEN THE TWO IS ‘xapso’ .. APPARENTLY ‘WATCH’ IS ‘so’. SO YES, ‘D’ MIGHT BE THE CORRECT ANSWER.”) János could attend to 15 out of 20 items. However, when he realized that he had run out of time he did not mark answers randomly on the separate answer sheet, i.e. did not apply guessing.

Máté used similar strategies. In 90% of the items he managed to extrapolate the necessary patterns and rules (e.g. “‘YOU WATCH US’. THE WHOLE UNKNOWN PHRASE IS MERGED, SO THIS IS STILL QUITE DIFFICULT. I AM CHECKING

'YOU', 'WE' AND 'WATCH'. 'YOU' IS 'xa', 'WE' IS 'pa', AND 'WATCH' IS 'so'. THE VERB ALWAYS GOES TO THE END. SO FIRST COMES 'YOU US WATCH'. THUS 'xapso'. ANSWER D.") (The words of the artificial language are printed in lowercase). Similarly to János when he experienced difficulties, in 10% of the items, he first applied the rules he had inferred previously, then extrapolated what he could, and if this was still not enough to come up with the correct answer, he used exclusion. Máté was quicker than János, so he finished the task earlier and could even check his answers.

While solving the second task of MENYÉT, Language Analysis, in 88.5% of the items the participants arrived at the answers by extrapolating and reasoning, thus provided significant information on their language aptitude, and proved the response validity of the test. When they faced some difficulties, they started off by translating what they could, and then excluded options, which still requires the ability of inferring. In real life the same strategy proves successful when language learners understand only particular segments of what they have been told, and can find out the rest with the help of context. In this case study, both participants possessed sufficient amount of language learning experience, and, as their self-reports showed, good inductive reasoning skills. Therefore, these results need to be supported by further research focusing on participants with different educational background and orientation.

REFERENCES

- Carroll, J.B., Sapon, S.M. 1959. *Modern Language Aptitude Test. Form A. Manual +Test*. New York: The Psychological Corporation.
- Carroll, J.B. 1965. The prediction of success in foreign language training. In R. Glaser (Ed.), *Training, Research, and Education*. New York: Wiley.
- De Graaf, R. 1997. *Differential effects of explicit instruction on second language acquisition*. The Hague: Holland Institute of Generative Linguistics
- Gardner, R.C. 1985. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gass, S., Mackey, A. 2000. *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hild, G. (in press). A Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Teszt (MENYÉT) vizsgálata hangos gondolkodtatásos eljárással. *Iskolakultúra*.
- Krashen, S.D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and implications*. Oxford: Pergamon.
- Li, D. 2004. Trustworthiness of think-aloud protocols in the study of translation processes. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(3), 301-313.
- Ottó, I. 1996. *The development of a language aptitude test for Hungarian learners of foreign language*. Unpublished thesis. Eötvös Loránd University, Budapest.
- Petersen, C.R., & Al-Haik, A.R. 1976. The development of the Defense Language Aptitude Battery (DLAB). *Educational and Psychological Measurement*, 36, 369-380.
- Pimsleur, P. 1966. *Pimsleur Language Aptitude Battery and Manual*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

- Reves, T. 1983. *What makes a good language learner?* Unpublished Ph.D. dissertation. Hebrew University, Jerusalem.
- Skehan, P. 1989. *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. 2002. Theorising and updating aptitude. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (113-136). Amsterdam: John Benjamins.
- Sparks, R., & Ganschow, L. 2001. Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 90-111.
- Spolsky, B. 1989. *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

A SZOCIOLINGVISZTIKAI NYELVI KOMPETENCIA ÉS A KOREAI NYELV

Osváth Gábor

Dell Hymes legismertebb fogalma, a kommunikatív kompetencia Chomsky nyelvi kompetencia fogalmának ellentétpárjaként vált ismertté. A kommunikatív kompetencia első és máig legismertebb modelljét két kanadai kutató, M. Canale és M. Swain alkotta meg (Canale–Swain 1980). Ők a kommunikatív kompetenciát négy fő komponensben határozták meg: 1. grammatikai kompetencia, amely a nyelvi kód alapvető elemeinek ismeretét jelenti (nyelvtani szabályok, szókins, kiejtés és helyesírás), 2. szociolingvisztikai kompetencia (ez a nyelvhasználat szociokulturális és pragmatikai törvényszerűségeinek ismeretét jelenti: ahhoz szükséges, hogy a beszélő a nyelvet az adott szociokulturális kontextushoz és a konkrét beszédshituációhoz illően használja; a megfelelő szókins, regiszter, udvariassági fok és stílus használatát feltételezi), 3. szövegszerkesztési vagy diszkurzív kompetencia. Ez az a képesség, amely nyelvi szerkezetekből és mondatokból különböző típusú, egységes beszélt vagy írott szöveget hoz létre. 4. stratégiai kompetencia, amely olyan verbális és nem verbális kommunikációs stratégiák ismerete, amely segíti a beszélőt a kommunikáció során bekövetkező kisebb-nagyobb kommunikációs nehézségeken.

Valamennyi, a kommunikatív kompetenciával kapcsolatos pedagógiai elméletben fontos szerep jut azon készségek elajátításának, melyek a szociolingvisztikai kutatás fókuszában vannak. Egy szerző a nyelvi jogok oldaláról közelíti meg a kérdést, s szerinte ezen jogok egyik speciális területe a szociolingvisztikai nyelvi jogok, melyeket a szociolingvisztika egyes kulcsfogalmai (változatok, attitűd, beszédaktus) és tanulói jog összekapcsolásával alkotott meg (Gomes de Matos 1997: 6–7). Ennek értelmében a hallgatók joga, hogy kapcsolatba kerüljenek a tanult nyelv különböző változataival, hogy választhassanak a (lexikai, szintaktikai, pragmatikai, kiejtésbeli) változatok között; annak a joga, hogy reagáljanak a nyelvi változatokra, azok használatára, valamint azok használóira; annak a joga, hogy a nyelvi attitűdökről útmutatást kapjanak és ezáltal magabiztos nyelvhasználóvá válhassanak; annak a joga, hogy a tanártól beszédaktus-mintákat halljanak és megismerjék a szociolingvisztikailag helyes formákat.

A szociolingvisztika különös figyelemmel fordul olyan nyelvek és kultúrák felé, amelyek a hagyományos eurocentrikus gondolkodás látókörén kívül rekedtek hosszú ideig. E nyelvek közé tartoznak a konfuciánus, azaz Kína-központú kultúrkör nyelvei is: a kínain kívül a koreai, japán és a vietnami. A Kelet és a Nyugat közötti leglényegesebb társadalmi, kulturális különbségek a kereszténység és a távol-keleti konfuciánus ideológia közötti eltérésekre vezethetők vissza, amelyek a koreai

nyelvhasználatban is tükröződnek. A koreai nyelv különösen alkalmas arra, hogy rajta keresztül a kultúra, kommunikáció és a szociolingvisztikai változók kölcsönhatását vizsgáljuk, hiszen Kína mandzsuk által történt meghódítása (1644) után a térségben Korea ragaszkodott legmeregvebben a konfuciánus életforma szabályaihoz, ugyanakkor a 20. században rendkívül erős külföldi kulturális, ideológiai hatások érték.

Hofstede négy kulturális dimenzióját (Hofstede 1994) alapul véve igen pontosan kirajzolódnak a nyugati és a távol-keleti kommunikáció különbségei. Az első dimenzió az ún. **hatalmi távolság**, amely azt jelzi, hogy egy társadalom intézményeiben és szervezeteiben az alacsonyabb beosztású, kevesebb hatalommal rendelkező tagok milyen mértékben fogadják el és várják el a hatalmi egyenlőtlenséget. A konfuciánus kultúrájú társadalmakban ezt elvárják, sőt kíváncsún tartják, tehát a hatalmi távolság magas. Ez a konfucianizmus öt fő erkölcsi szabályából fakad, amely szerint a fiú köteles megadni a tiszteletet apjának, a fiatalabb testvér az idősebbnek, a feleség a férjének, az ifjabb barát az idősebbnek, s végül mindenki köteles alárendelni magát az uralkodónak. A konfuciánus állameszmény a kiterjesztett patriarchális család, amelyben mindenkinek megvan a maga helye (Tőkei 1974: 277). Mivel igazi konfuciánussá csak megfeszített tanulás eredményeként válhatunk, ezért a tanító, a mester megkülönböztetett tisztelet tárgya, ő is egy apafigura tehát, amit a következő bölcs mondás is sugall a koreaiiban: *kun sa bu il ch'e* 'Az uralkodó, a tanító és az apa egy test.' A hatalmi távolság nagyságára, a hierarchia fontosságára utal az is, hogy igen fejlett az udvariasságot kifejező nyelvi rendszer, amely a beszélő alávetettség voltát vagy a hallgatóra és a beszéd tárgyát képező személyre vonatkozó fokozott tiszteletet, esetleg ennek hiányát mutatja. Erre a célra a koreai és japán nyelv legfontosabb eszköze a mindig a mondat utolsó helyét elfoglaló állítmány végződésének ragozása (Martin 1975). A koreaiiban ennek megfelelően hatféleképpen, a japánban háromféleképpen lehet ragozni az ilyenfajta mondatokat is: „Esik az eső.” „Hol van a toll?” „Menjünk!” (Mártonfi 1972). A beszélőnek tehát kivétel nélkül minden megnyilatkozásában érzékeltetnie kell a hallgatóval kapcsolatos tiszteleti viszonyát. Ez a viszonyulás a nem, a társadalmi pozíció és az életkor szerint változik. A nyelvtanulóknak el kell igazodnia a hat ún. beszéd szint között, a tanárnak pedig meg kell határoznia, hogy a hat közül melyik minősül szociolingvisztikai változónak és miért, az elavulóban levő két formát tanítsa-e. A tankönyvírók gyakorlata eltér abból a szempontból is, hogy a hat közül melyik beszéd szint tanításával kezdje az oktatást. Nyilvánvaló, hogy a legudvariassabb formával kell kezdeni, de mivel ebből két változat létezik, a tanárnak döntenie kell, melyik legyen az első. A külföldi nyelvtanulók számára készülő koreai nyelvkönyvek gyakorlata eltérő. Az informális, udvarias *-ayo* végződést preferáló szerzők abból indulnak ki, hogy ez az alak jellemzőbb a nyelvtanárok többségét kitevő nők nyelvhasználatában, ugyanakkor a másik, a formális, udvarias *-mnida* alak megtanítása alaktanilag jóval egyszerűbb, s a hírolvasók, szónokok is ezt az alakot preferálják. A használatot nehezíti az is, hogy – főleg Délen – a két alak keveredhet is a kommunikáció intenzitásától, hangulatától függően. Észak nyelvhasználatában, amely ridegebb és militárisabb, meg-

figyelhető az informális alak kisebb gyakorisága, amelyet ők férfiatlannak éreznek (Osváth 2007).

A nyelvi udvariasság fontos eszköze a gazdag szinonimarendszer is. A nyelvi etikett szabályai szerint a szinonimák közötti választás a koreaiakban többé-kevésbé kötelező: míg nekem *házam* van, a főnökömnek *hajléka*, nekem *feleségem* van, a főnökömnek *hitvese* stb. Bizonyos esetragoknak (alany- és részeseset, vocativus) szintén többféle változata van a tiszteletiség szempontjából. Ugyanakkor a tisztelet nyelvi kifejezésének különböző eszközei között erőssorrend van: szociolingvisztikai felmérések kimutatták, hogy a beszélők az állítmány megfelelő alakjának kiválasztását és ragozását tartják elsősorban nélkülözhetetlennek a beszédetikett szempontjából (1), míg a többi nyelvi eszköz erőssorrendje a következő: a főnévi szinonimák közötti választás (2), az esetragok változatai közötti választás (3).

A hatalmi távolság nagyságát az is jelzi, hogy a kommunikáció során igen nagy szerepet tulajdonítanak a különböző címeknek és rangoknak. A személynév ebben az összefüggésben nem játszik olyan fontos szerepet, mint a nyugati kultúrákban; az utónevet csak a családban, vagy a szűk baráti körben használják, fontosabb a rang, a pozíció említése. Következésképpen a névjegy rendkívül fontos, már az egyetemi hallgatóknak is van. A nevekkal kapcsolatos szórend megegyezik a magyarral: családnév+utónév: *Kim Dedzsung*, s a családnév többnyire egy szótagból áll. A rangra utaló szó követi a személynevet: *Wang szonszeng-nim* 'Wang tanár úr'. A neveket szigorúan tilos piros színnel leírni, úgy csak a halottakét szokás. A felmenők neve tabunak minősül: a fiú nem örökölheti egyik ősének utónevét sem: tiszteletlenség lenne. A hatalmi távolság már az iskolatársak között is érvényesül: a megszólítás alapja az is lehet, hogy alsóbb vagy felsőbb évfolyamos-e valaki (*sönbe* 'felsőbb évfolyamos', *hube* 'alsóbb évfolyamos'). Ez Japánban is így van.

Hofstede második dimenziója az **individualitás** mértékét jelzi: azt mutatja, hogy egy nemzeti kultúrában az individualista vagy a kollektivisták tendenciák erősebbek-e. A távol-keleti kultúrák hagyományosan kollektivisták: a lojalitásért cserébe a csoport életre szóló védelmet nyújt az egyén számára. A kollektivisták szemléletet tükrözi a „mi” névmás használata is. A koreaiak *uri ömöni* 'anyánk', sőt az *uri ch'ö* 'feleségünk' a megszokott: a "feleség" mint funkció az egész családé, a gyerekeké is. A köszönések java része kérdő mondat (Hova megy? Jól van? Evett? stb.), ami-re ugyanezzel a mondattal kell válaszolni (vö. angol *How do you do?*). Ezt a nyelvi sajátosságot is a földművelő, kollektivisták kultúrával magyarázzák: a faluközösségben, egymással mindennapi munkakapcsolatban élő parasztnak fontos volt értesülnie a másik egészségi állapotáról, hangulatáról, cselekedeteinek céljáról (Suh 1996: 41–42.). A kollektivitásra vezethető vissza az a kommunikációs szokás is, hogy a rokonságneveket sokkal intenzívebben terjesztik ki idegenekre, mint Nyugaton (nénem, bátyám, nővérem stb.). Dél-Koreában az üzleti eladólányok, egyetemi hallgatók többnyire *önnin* ('nővérekem') szólítják egymást (és nem az utónevükön).

Hofstede harmadik kulturális dimenziója a **maszkulinitás**, illetve **feminitás**. A maszkulin társadalmakban az anyagi siker és a karrier az elsődleges, míg a feminin kultúrákban a másokról való gondoskodás, a harmóniára való törekvés a domináns

érték. A maszkulin kultúrákban a nemi szerepek élesen elkülönülnek. A távol-keleti kultúrák erőteljesen maszkulin irányultságúak, s ez verbális kommunikációjukban is jól látszik. A két nem nyelvileg jobban elkülönült, mint az európai kultúrában. Férj és feleség kommunikációjában asszimetria figyelhető meg: a férj mindig alacsonyabb beszéd szinten szól a feleségéhez, mind fordítva (vö. „csendőrpertu”). Koreában a fiatalabb nemzedék körében ez a szokás fellazulóban van, tehát szociolingvisztikai változó. A Koreában is (korlátozottan) használt kínai írásjegyek grafikailag maszkulin értékrendet tükröznek, a ’nő’ jelentésű írásjegy, mint gyök (azaz összetételek lényeges komponenseként) többnyire negatív jelentésű szavakban fordul elő, például: rabszolga, prostitúció, árulás, házasságtörés, féltékenység, kapzsiság. (Hodge 1998: 60–62). Az sem lehet véletlen, hogy bizonyos szavakban vagy kifejezésekben, amelyekben mindkét nemre utalás történik, az erősebb nem szerepel az első helyen: *cha-nyő* (fiú+lány) ’vkinek a gyerekei’, *pu-mo* (apa+anya) ’szülők’, *sinsa-suknyő* (urak+hölgyek) ’hölgyeim és uraim’ stb.

A negyedik hofstedei dimenzió a **bizonytalanságkerülés** mértéke, amely lehet erős és gyenge, azt mutatja, hogy egy kultúra tagjai milyen mértékben éreznek fenyegettetést bizonytalan, ismeretlen helyzetben. A távol-keleti kultúrákban a bizonytalanságkerülési index viszonylag magas. Ez tükröződik a távol-keleti diskurzus, a beszédaktusok sajátosságaiban is: kerülnek az európai típusú nyílt verbális konfrontációt („Ez rossz”, „Ez nevetséges” stb.), az „érdekes” „még meggondolom”, „jelentem a főnökeimnek” megfogalmazás gyakorta „nemet” jelent, míg az európai-nál gyakoribb „igen” nem feltétlenül beleegyezést implikál, inkább felszólítást az érvelés folytatására: fatikus funkciója van tehát. A koreai elsősorban a főnökével szemben óvatos: gyakran hallgat, nehogy kudarc, feddés érje; ez persze gátolhatja a kommunikáció feladatmegoldásra irányuló funkcióját. A távol-keleti ember tehát arra törekszik, hogy a kommunikáció zavarok nélkül, olajozottan folyjék: nehogy valamelyik fél megszegyenüljön, „elveszítse az arcát”. A verbális kommunikációt támogatja a nem verbális eszköztár talán legfontosabb kelléke, a mosoly is. Ez a nyugati kommunikációval ellentétben nem mindig örömet fejez ki; esetenként a kellemetlen esemény vagy közlendő kísértőjeként jelenik meg, de nem a megtévesztés, ravaszkodás szándékával, ahogy a nyugatiak gondolják: a keleti ember nem akarja, hogy a kommunikációs partnert ömíatta érje negatív érzelmi hatás.

1989 óta a dél-koreai nyelvváltozatot tanítjuk, ennek ellenére az északi változatra is fel kell hívnunk a figyelmet: vannak például olyan szavak, amelyek rendszer-specifikus konnotációjuk miatt tabunak minősülnek a másik országrészben. A különbség tehát elsősorban lexikai. Ennek másik oka az, hogy a déli országrészben – nyitottsága következtében – jóval több az angol kölcsönszó. Az északi helyesírás szövelemzőbb jellegű, mint a déli, ezért a külföldi nyelvtanuló számára könnyebb megtanulni, érdemes tehát ezekre a különbségekre is felhívni a figyelmet.

A fonológiai változók elsősorban életkor-függők: a fiatalabb nemzedék egyszerűbb hangrendszert használ, eltűnőben vannak bizonyos fonémák: a középzárt /e/ és a nyílt /æ/ közötti különbség például annak ellenére, hogy e két fonémát különböző betű jelöli. A magánhangzók kvantitatív szembenállását viszont nem jelöli a

helyesírás, s talán emiatt ez a különbség is ma már észrevétlen a fiatalok többsége számára (Park 1994). Két monoftongus, az /ö/ és /ü/ diftongizálódik: /we/ és /wi/ lesz belőlük, ugyanakkor bizonyos diftongusok monoftongizálódnak. A változásba nyelvjárási hatások is szerepet játszanak, ennek oka az igen gyors urbanizáció, azaz a vidéki és a központi régiók nyelve közötti intenzív kölcsönhatás. Az angol nyelv térhódítása figyelhető meg abban a jelenségben is, hogy bár – a többi altaji nyelvhez hasonlóan – a szókezdő likvidát korábban nem voltak képesek kiejteni, ma ez fonológiai változó. Az angol *lighter* ennek következtében életkor, foglalkozás stb. függvényében három alakban él: *nait'ö* (idősek, falusiak), *rait'ö* (középkorúak), *lait'ö* (fiatalok). Északon az *r*-ejtés az uralkodó a fiatalok között is, ennek oka az angol nyelv kisebb befolyása lehet (Hong 1991: 76–83).

IRODALOM

- Canale, M.–Swain, M 1980: Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1980/1. 1–47.
- Hodge, G.–Louise, K. 1998: *The Politics of Chinese Language and Culture*. London and New York: Routledge.
- Hofstede, G.. 1994: *Cultures and Organizations. Software of the Mind*, London: Harper–Collins.
- Hong, Y. S. 1991: *A Sociolinguistic Study of Seoul Korean*. Research Center for Peace and Unification of Korea: Seoul.
- Martin, S. 1974: A beszéd szintjei Japánban és Koreában. In: Pap M.,–Szépe Gy. (szerk.) *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Gondolat Kiadó: Budapest.
- Mártonfi F. 1972: A tiszteletiség kifejezési formáiról a kelet- és délkelet-ázsiai nyelvekben. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok VIII*, 159–180.
- Osváth G.. 2007: A nyelvhasználat nemekre jellemző sajátosságai Koreában. In: Heltai Pál (szerk.) *Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia. A XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Pécs–Gödöllő: MANYE–Szent István Egyetem. 534–539.
- Park, J. W. 1994: The Variation of Vowel Length in Korean. In: Young-Key Kim Renaud (ed.): *Theoretical Issues in Korean Linguistics*. CSLI Publications: Stanford. 175–188.
- Tőkei F. 1974: *Sinológiai műhely*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Suh, Ch. S. (1996): A Cultural Perspective on Korean Language. *Korea Journal*. Seoul, Autumn.

XI. A MAGYAR, MINT IDEGEN NYELV HATÁRON INNEN, HATÁRON TÚL

LEXIKAI „ÚTJELZŐK” A MAGYAR SZÓRENDI SZABÁLYOK ALKALMAZÁSÁBAN (SZÓRENDI ISMERETEK TANÍTÁSA KÜLFÖLDIEKNEK)

Aradi András

1.

Ha a magyar mint idegen nyelv tanítását az alapok lerakásától a felsőfokú nyelvtudásig vezető egységes folyamatként tervezzük meg, a szórendi ismeretek átadását és fokozatos bővítését mint a nyelvismeret fejlesztésének állandó elemét, az oktatás minden szintjén jelen levő alkotórészét kell beépítenünk ebbe a folyamatba. Ezt a szemléletet tükrözi Szili Katalin fejtegetése is *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához* című munkájában, amikor *A szórend* témaköréről így ír:

„Ebben a fejezetben a többitől eltérő módon nem szólok külön a tanítás mikéntéről, hiszen annak végig kellene kísérnie az egész tanítási folyamatot. Mindössze két követendő alapelvet fogalmaznék meg: 1. az új, mondatrészi szerepet betöltő grammatikai jelenségek tárgyalásakor meg kellene adnunk a mondat szórendjében elfoglalt helyüket; 2. a szórendi sajátosságait tekintve különböző mondattípusokat (semleges, fókuszpozíciós) pontosan, világosan el kellene választanunk egymástól.” (Szili 2006: 156)

Az idézetben tehát indoklást találunk arra is, hogy -- eltérően a könyv többi fejezeteinek felépítésétől -- itt miért marad el a *Hogyan tanítsuk?* és az *Ahogyan a könyvek teszik...* alfejezet. Ez utóbbiban a szerző a kiválasztott tankönyveknek az egyes grammatikai jelenségek tárlásában és feldolgozásában alkalmazott módszerét, szemléletét mutatja be és elemzi kritikusan.

Ugyanakkor úgy gondolom, a szórendi téma esetén is hasznos tárgyalási mód lehet a forgalomban levő, leggyakrabban használt tankönyvek szórendi ismereteket bemutató részleteinek, táblázatainak és megfelelő gyakorlatainak értékelő áttekintése és részletesebb vizsgálata. Valójában a szórend tanításáról is született ilyen jellegű összefoglaló munka: Nagyházi Bernadette *Utak és módszerek a szórend tanításában* című, a XVI. MANYE-kongresszuson elhangzott előadására gondolok (Nagházi 2007). A szerző öt nyelvkönyv kezdő szintre szánt szórendi ismeretanyagából kiindulva két alapvető irányvonalat különböztet meg a magyar mondat szerkezet tanításában: a kezdetektől következetesen végigvitt deduktív szabály-bemutató és a szórendi szabályok egyéni felismeréséhez vezető induktív utat.

2.

Úgy látjuk, hogy a mondat szerkesztési--szórendi ismeretek bővítése a mondatalkotási készség fejlesztése magasabb nyelvi szintjén a mondat szintaxisához képest újabb szempontok erőteljesebb alkalmazásával lehetséges. Ez elsősorban azt jelenti, hogy a sajátos lexikai elemeknek, a közlési helyzeteknek és a szövegösszefüggéseknek (aktuális mondattagolás) a szórendet meghatározó szerepét is fokozottabban tanítani és tudatosítani kell. Közülük most a lexika fontosságát emelem ki. A magyar mint idegen nyelv tanulóinak írásbeli munkáit, szóbeli megnyilatkozásait vizsgáló hibaelemzések és a rájuk épülő korrekciós, tisztázó szerepű gyakorlatok tapasztalatai azt mutatják, hogy az alapvető szórendi ismereteket (pl. a fő mondatbeli pozíciók „kitöltésének”, az igemódosítók mozgatásának szabályait) célszerű és szükséges is bizonyos lexikai elemekhez, meghatározott szócsoporthoz köthető szabályszerűségekkel kiegészíteni és pontosítani. Ilyen szócsoporthoz tekinthetjük a strukturális, generatív háttérű leírásokban – pl. É. Kiss Katalin munkáiban – kvantorokként számon tartott összetevőket, vagy a mondatok téma-réma szerkezetének vizsgálatában – pl. Klaudy Kinga elemzéseiben – rémajelölőknek minősülő lexikai elemeket (É. Kiss 2003; Klaudy 2004).

Hozzáteszem, hogy a most említett ismereteket nyelvoktatásunkban a szórendi alapismeretek részének kell tekinteni, illetve ezek részévé kell tenni, akár utólagos tisztázás és gyakorlás eredményeként is. Feladatunk tehát az alaposabb lexikai ismeretek kialakítása, a nyelvreírás által már összeállított listák, szógyűjtemények további kiegészítése, és elemeik szórendi viselkedésének lehetőleg pontos meghatározása, másrészt olyan jelenségek elemzése, amelyek addig nem kaptak kellő figyelmet a szórendi kutatásokban.

3.

A következőkben olyan – sajátos jelentéstípust képviselő és a nyelvreírásban kevésbé tárgyalt – szavakkal, kifejezésekkel foglalkozom, amelyeknek fontos jellemzője, hogy mondatbeli jelenlétük a semleges szórendi forma megváltozását eredményezi, illetve eleve a hangsúlyos szórendi változat használatát írja elő. Három ilyen szócsoporthoz, lexikai-szemantikai típust vizsgálók részletesebben. Ezek a következők: 1. a *kinevez*, *megválaszt*, *felkér* igék által képviselt úgynevezett faktitív igék csoportja; 2. a felsőfokú melléknevek határozóragos alakjai, pl. *leggyorsabban*, *legszebben*; 3. a viszonyítás és kiemelés jelentéselemét tartalmazó határozószók, pl. *főként*, *kizárólag*.

Nézzük az (1) a., b., c. példasort, amelyben mindhárom említett típust képviseli egy-egy példamondat, lehetőséget adva közös vonásaik kiemelésére.

- (1) a. A kereskedelmi osztály vezetőjének az igazgató fiát nevezték ki.
- b. A legpontosabban Kati idézte fel a kirándulás eseményeit.
- c. A szakemberek figyelmét kizárólag a beszámoló adatai kötötték le.

- (1) a'. (? A kereskedelmi osztály vezetőjének az igazgató fiát kinevezték.)
 b'. (*A legpontosabban Kati felidézte a kirándulás eseményeit.)
 c'. (*A szakemberek figyelmét kizárólag a beszámoló adatai lekötötték.)
 (1) a'' Az igazgató fiát kinevezték a kereskedelmi osztály vezetőjének.
 b''. Kati pontosan felidézte a kirándulás eseményeit.
 c''. A szakemberek figyelmét lekötötték a beszámoló adatai.

Példáink a zárójelbe tett kifogásolható vagy helytelen (1) a', b', c'. mondatokkal együtt azt mutatják, hogy mindegyik esetben csak a hangsúlyos mondat szerkezeti változat fogadható el kiegészítés, további kontextus hozzáadása nélkül. Közös vonásuknak tarthatjuk, hogy a vizsgált lexikai elemek kötelezően a fókusz szemantikai jegyét adják a mondatok valamely főnévnek vagy névszói alaptagú szerkezetének, miközben e lexikai elemek maguk természetesen nem állnak fókuszszerepben az egyes mondatokban. Az (1) a'', b'', c'' mondatok azt mutatják, hogy mindegyik mondatnak megalkotható a semleges változata is, ha hiányoznak belőlük az általam előtérbe állított feltételek, illetve lexikai elemek: ha nem határozói mondatrészszel kezdődik a mondat (a''); alapfokú a határozó (b''); és nincs benne a viszonyító jelentésű határozószó (c'').

Nézzük ezek után a szócsoportok további, példákhoz kapcsolódó rövid jellemzését.

3.1

A faktitív megnevezést a hagyományos nyelvléírás (*verbum factitivum*) a valódi műveltető igék jelölésére használja. Itt most olyan igékre utalok vele, amelyeknek két kötelező vonzata van: egy tárgyi bővítmény és egy határozó. Ez utóbbi rendszert azt fejezi ki, hogy valaki vagy valami valamilyen funkcióba jut, valaki valamilyen megbízást kap. (Angolban tipikusan a két főnévi tárggyal álló igék, pl. *appoint*, *elect*.) Ezek a magyarban állandó határozóként megjelenő vonzatok, melyek tartalmilag igen gyakran komplex állapot-, cél- és eredményhatározók (factitivusi –nak, –nek raggal, vagy –vá, –vé toldalékkal).

Tekintsük most (2) példasorát.

- (2) a. Jánost felkérték a klub vezetésére. b. A klub vezetésére Jánost kérték fel.
 c. ? A klub vezetésére Jánost felkérték.

Ha a semleges (2) a. mondat szórendjét úgy változtatjuk meg, hogy a *klub vezetésére* határozót mondatkezdő helyzetbe hozzuk, azaz a mondat témájává tesszük meg, akkor a személyt jelölő tárgy szükségszerűen fókuszszerepet kap, ahogy a (2) b. mondatban látjuk. A (2) c. mondat kiegészítés, további kontextus nélkül nem hat természetesen, elvárás ébreszt valamilyen folytatás, esetleg mondatbeli bővítés iránt, lásd (3) a., b.

- (3) a. A klub vezetésére Jánost felkérték, de nem fogadta el.
 b. A klub vezetésére Jánost már felkérték, de még nem döntött.

Lehet esetleg korrekciós mondat a felkérés tényét tagadó állítással szemben. A (4)

a. mondat azt jelzi, hogy a határozós mondatkezdés esetén mindenképpen a hangsúlyos szerkesztésmód a természetes, most maga a határozó lett a mondat fókusz. A (4) b. mondat a (2) c.-vel kapcsolatos kérdéseket, a kiegészítés szükségességét veti fel.

- (4) a. A klub vezetésére kérték fel Jánost. b. ? A klub vezetésére felkérték Jánost.

További példák a *megbíz* igével: (5) mondatai.

- (5) a. A csoport előadóját megbízták az adatok ellenőrzésével.
b. Az adatok ellenőrzésével a csoport előadóját bízták meg.
c. ? Az adatok ellenőrzésével a csoport előadóját megbízták.

A példák vizsgálata alapján úgy tűnik, hogy a határozós mondatkezdettel a beszélő eleve elkötelezte magát a folytatást illetően. Ha a tárgyat helyezi a határozó után, a tárgy fókuszszerepet kap, és az igei kifejezés része lesz. A jelenség magyarázatához, úgy gondolom, az ige és a hozzá tartozó vonzatszerkezet egészét, komplex jelentését kell figyelembe venni. Konkrét példáinkban az ige jelentése tartalmazza a kiválasztás, több lehetséges személy közül egy kiemelésének a mozzanatát. A személy hangsúlyos előtérbe állítása egyértelműen megvalósul, ha a mondat információs szerkezetében a mondat élére kerülve a határozó adja a mondat témáját, hiszen ekkor a rémaszakaszban arról kell számot adnunk, hogy ki az az egyetlen személy, esetleg kik azok a kiválasztott személyek, akik a határozói szerkezetben megnevezett pozíciót, megbízatást megkapják. Így tulajdonképpen a fókuszszereppel együtt járó kizárás és azonosítás műveletét valósítjuk meg a rémaszakasz hangsúlyos formájú megszerkesztésekor.

Az előző magyarázathoz vegyük figyelembe (6) példáit is.

- (6) a. A klub elhagyására Jánost kérték fel.
b. A klub elhagyására (csak) Jánost kérték fel a három randalírozó közül.
c. A klub elhagyására kérték fel Jánost.

A (6) a. mondat természetesen hibátlan, jól formált közlés, mégis jelentésében szokatlanabb, feltehetően ritkábban előforduló közléstípust képvisel, mint pl. a (2) b.: *A klub vezetésére Jánost kérték fel.* A (6) a. mondat tartalmából éppen a kiválasztás természetes, közvetlenül a határozói szerkezet jelentésében foglalt lehetőség hiányzik. Pragmatikai szempontokat is alkalmazó tartalomelemzés a (2) b. típusú mondatokkal kapcsolatban bizonyára sok esetben ki tudná mutatni valamilyen felsőfokú minősítés jelentéskomponensének meglétét az ilyen mondatok mögöttes tartalmában. Olyan háttérinformációkra gondolhatunk, mint: felkérték, mert a legalkalmasabb, mert a legtámogatottabb, mert a leginkább tartanak tőle stb. Az összehasonlításra és kiemelésre utaló felsőfok említésével máris rátérhetünk a második jelzett szócsoportnak, a melléknévi alapszavú, felsőfokban álló határozóknak a vizsgálatára. Előtte azonban még egy észrevétel, amely kifejtésére – bár megítélésem szerint lényeges szempontot jelez – most nem térhetek ki.

Számos más vonzatos ige használatkor ugyanolyan vagy hasonló szórendi kööttségek érvényesülnek a mondat szerkezetben, mint amilyeneket a faktitív igékkel kapcsolatban láttunk. Tekintsük ehhez (7) és (8) mondatait.

- (7) a. A portást megvádolták az automata kifosztásával.
- b. Az automata kifosztásával a portást vádolták meg.
- c. ? Az automata kifosztásával a portást megvádolták.
- (8) a. Az intézet igazgatója felolvasta a miniszter üdvözlő levelét.
- b. A miniszter üdvözlő levelét az intézet igazgatója olvasta fel.
- c. ? A miniszter üdvözlő levelét az intézet igazgatója felolvasta.

(7) mondataiban változatlanul azt látjuk, hogy ha a két határozott névelős vonzat közül a tárgy a határozó és az ige közé kerül – (7) b. példa –, akkor a mondat hangsúlyos szerkezeti formát kíván. (8) mondataiban az az újdonság, hogy nincs határozói szerkezet a mondatban. Ha csak alanyi és tárgyi bővítmény áll a mondat szerkezetében, az alany fog az előző mondat típus tárgyához hasonlóan viselkedni: a tárgy után állva fókuszszerepet kíván magának, mint pl. (8) b. mondatban. Erőteljesebb általánosítással úgy is fogalmazhatunk, hogy a vizsgált mondatokban két határozott névelős bővítmény nem kerülhet egyszerre témapozícióba, hacsak nem tartozik a mondatához megfelelő kiegészítő közlés, kontextus, ami megváltoztatja a mondat információs szerkezetét.

3.2

Áttérve most már a felsőfokú melléknévek határozóragos formáinak szórendi, mondatbeli helyére, induljunk ki (9) példáiból.

- (9) a. A leggyorsabban Peti oldotta meg a versenyfeladatokat.
- b. Peti oldotta meg (a) leggyorsabban a versenyfeladatokat.
- c. Peti oldotta meg a versenyfeladatokat (a) leggyorsabban.

Látható, hogy a *leggyorsabban* határozó háromféle szórendi helyet is elfoglalhat az adott mondatban, de csak a jelentéviszonyok módosulásával kerülhet az ige elé, akár egyenes, akár fordított az ige és az igekötő szórendje, pl. a (10) mondatai.

- (10) a. Peti a (lehető) leggyorsabban megoldotta meg a versenyfeladatokat.
- b. Peti a leggyorsabban oldotta meg a versenyfeladatokat.

Ismét gondolva a nyelvtanítás szempontjaira, a mondat szerkezet alapvető tulajdonságának tarthatjuk, hogy bármilyen lehetséges szórendi helyzetbe tesszük is a felsőfokú határozót, hangsúlyos mondatot, fókuszos szerkezetet kell alkotnunk a (9) példái szerint. Természetesen nem csak az alany, hanem más névszói mondatrész is elfoglalhatja a fókuszpozíciót, (11).

- (11) a. Leggyorsabban Peti a kötelező versenyfeladatokat oldotta meg.
- b. Peti az iskolai vetélkedőn oldotta meg leggyorsabban a versenyfeladatokat.

Ezek a szabályszerűségek különösen az alapfokú melléknév szórendi viselkedését vizsgálva érdemelnek figyelmet. A pozitív jelentésű (alapfokú melléknévből alkotott) módhatározó természetes helye az igei csoportban van, a cselekvést leíró igei szerkezetet módosítja és állhat fókuszpozícióban is, ahogy (12) a., b. mondatok mutatják.

- (12) a. Peti gyorsan megoldotta a versenyfeladatot.
 b. Peti gyorsan oldotta meg a versenyfeladatot.

Az alapfokú határozók mellett névszói mondatrész csak erősen jelölt szemantikájú mondatban kerülhet fókuszpozícióba, lásd (13).

- (13) Gyorsan Peti oldotta meg a versenyfeladatot.

A felsőfokú határozószók szórendi szerepének jellemzésekor ismét a viszonyítás és kiemelés jelentéstartalmát állítottuk előtérbe a hangsúlyos mondat szerkezet követelményét magyarázva.

3.3

Lényegében ugyanezt mondhatjuk az általunk vizsgált 3. szócsoporthoz tartozó jelentéstani tulajdonságairól is. Ide olyan határozószókat sorolunk, amelyek már szótári jellemzésükben is tartalmazzák az említett jelentéselemeket. Ezek a szavak lényegében a szórendi leírásokban gyakran említett, korlátozó értelmű *csak*, *csupán* jelentésköréhez sorolhatók, mint pl. a *kizárólag*, *különösképpen*, *leginkább* határozószók. Ismét nyelvtanítási szempontból: szükségesnek látszik a jelentéskörhöz tartozó szavak minél teljesebb listájának összeállítása és a jelentésárnyalatok bemutatása pl. a kizárólagosság fokozatai szerint. A csoportot képviselő egyetlen itt közölt példaszor (14) mondatai azt mutatják, hogy azok a főnévi szerkezetek, amelyek közvetlenül ezen határozószók után állnak, kötelezően fókuszpozícióba kerülnek.

- (14) a. A dalbetétek megnyerték a közönség tetszését.
 b. Főként a dalbetétek nyerték meg a közönség tetszését.
 c. A dalbetétek főként a közönség tetszését nyerték meg (és nem a kritikusokét).
 d. * Főként a dalbetétek megnyerték a közönség tetszését.
 e. ? A dalbetétek nyerték meg főként a közönség tetszését.

Maguk a határozószók a Klaudy Kinga rendszerében rémajelőlőknek nevezett lexika körébe tartoznak. Itt talán érdemes megemlíteni, hogy már a hagyományosabb nyelvleírás is számon tartja az ilyen típusú szavak mondattagolást jelző szerepét. A *Magyar grammatika* rémakiemelő partikulákként tárgyalja őket, közülük 14-et sorol fel, és tömör jellemzést ad használatukról (Keszler (szerk.) 2000: 279). Megállapítja többek között, hogy a közvetlenül utánuk álló mondatszakaszra vonatkoznak. A mi példánk sem mondanak ellent ennek a szabályszerűségnek. De ha – ahogy a korábbi szócsoporthoz vizsgálatakor megtettük – részletesebb jellemzést akarunk adni e határozószók, partikulák lehetséges szórendi helyéről, utalnunk kell arra is, hogy az élő beszéd kötetlensége némelyikük számára megengedi, hogy az általuk jelölt mondatszakasz, kifejezés éléről elmozduljanak: (14) e. mondat.

IRODALOM

- É. Kiss K., Kiefer F., Siptár P. 2003. *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 17-186.
- Keszler B. (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Klaudy K. 2004. A kommunikatív szakaszhatárok eltűnése a magyarra fordított európai uniós szövegekben. *Magyar Nyelvőr* 128. évf. 4. szám, 389-407.
- Nagyházi B. 2007. Utak és módszerek a szórend tanításában. In: *Hungarológiai Évkönyv VIII. évf.* 1. szám, 30-43.
- Szili K. 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához* (A magyart idegen nyelvként oktató tanároknak). Budapest: Enciklopédia Kiadó.

AZ ANYANYELVI NEVELÉS MÓDSZEREINEK ALKALMAZÁSA A KISISKOLÁSKORI MINY OKTATÁSBAN

Schmidt Ildikó

1. BEVEZETÉS

Magyarországon egyre nagyobb számban élnek migráns csoportok. Ezek a gyerekek különböző életkorban érkeznek Magyarországra, így eltérő nyelvi tudással bírnak anyanyelvükön, amikor egy számukra idegen nyelvű ország közoktatásába kell bekapcsolódniuk. Ebben az életkorban a szóbeli nyelvelsajátítás gyorsan végbemegy a funkcionális szintű elsajátítás révén. Így látszólag olyan szintű nyelvtudás alakul ki, amely lehetővé teszi a gyerekek bekapcsolódását az oktatásba; hiányzik azonban a családban végbemenő, az iskolát megelőző óvodai nyelvelsajátítás, amely képessé teszi a gyerekeket az iskola megkezdésére (Gödéné 2005:102). Sok esetben a diákok nem első osztálytól kapcsolódnak be a magyar közoktatásba, ami további kérdéseket vet fel: egyrészt milyen a magyar nyelvtudás szintje, másrészt a tanuló saját anyanyelvén tud-e az életkorának megfelelő szinten írni, olvasni. Mindezen háttérrel megtörténik a beiskolázás, és szembesülniük kell mind a tanulóknak és a szülőknek, mind a pedagógusoknak azzal, hogy a gyerekek tanulmányi teljesítménye az elvártak alatt marad, nem képesek végrehajtani elemi műveleteket szövegekkel sem írásban, sem szóban.

Tapasztalataimat két forrásból merítem. Egyfelől a Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule Budapestben tanuló nem magyar anyanyelvű, de a magyar nyelvet magas szinten beszélő gyerekek a magyar mint idegen nyelv tanítása során szereztem; másfelől a Bicskei Befogadóállomáson lakó menekült gyerekek felzárkóztató, a magyar mint idegen nyelv készségfejlesztő foglalkozásain figyeltem meg.

2. KÉSZSÉGEK

A fent ismertetett helyzet megoldásához szükség van az általános iskolában fejlesztendő három alapképességcsoport közül elsősorban a kommunikációs képességek kimunkálására, aminek Lénárd Ferenc szerint a legfőbb színtere az anyanyelvi nevelés (Lénárd 1987:47-48). *Az anyanyelvi nevelés az anyanyelvi beszélők fejlesztésére irányul (Kántor 2005:112), ezért a nem magyar anyanyelvű beszélők fejlesztéséhez az idegennyelv-oktatás módszertanára van szükség.* A Lénárd által felállított

rendszerben idetartozik a beszéd és a beszédmegértés, az olvasás és az írás. A négy terület egybeesik az idegennyelv-oktatás során fejlesztendő négy alapkészséggel. Tehát érdemes kombinálni a magyar mint idegen nyelv (MINY) tanításának módszertanát az anyanyelvi nevelés módszereivel (Dóla 2006).

2.1 BESZÉDKÉSZSÉG

A beszéd és a beszédmegértés szintjének fejlesztése kisiskolás korban a csoportba történő megfelelő integráció és az órarendbe illesztett magyar mint idegen nyelv órák szervezése mellett rendkívül gyorsan végbemegy. Itt hangsúlyos szerepet kap az osztályközösségre történő beilleszkedés tanári segítése, mert ellenkező esetben a gyermek a csoporton belül elszigetelődhet (Paveszka, Nyíri 2006: 155), ami hátráltathatja, vagy súlyosabb esetben akár meg is akaszthatja a nyelvelsajátítást. A kiegészítő nyelvórákon fokozott szerepet kap -- a gyermek nyelvi szintjéhez igazodó -- segítő, elsősorban megerősítő jellegű tanári visszajelzés. Fontos, hogy a tananyag rugalmasan igazodjon a gyerek pillanatnyi nyelvtudásához. Tekintettel arra, hogy egy-egy osztályban, iskolában évente néhány gyerek esetében van szükség ilyen jellegű segítségre, a foglalkozásokon könnyedén megoldható a differenciálás. Lényeges, hogy ezeken az alkalmakon ne a házi feladat megírására és a tankönyvek szövegeinek értelmező olvasására kerüljön sor, hanem elsősorban a beszéd és a beszédmegértés kapjon helyet.

2.2 HANG--BETŰ DIFFERENCIÁLÁS KÉSZSÉGE

A magyar mint idegen nyelv órákon a további tananyagba az olvasás és az íráskészség fejlesztése kerülhet. Mindkét készség alapját képezi a hang--betű differenciálás. A sikeres készségfejlesztés alapját a folyamatos ismétlésen alapuló gyakorlás adja. A hang--betű differenciálásnak kulcsszerepe van a jelentésmegkülönböztetés, az értőolvasás és a helyesírás terén. A hang- és betűtanításnak a beszédből kell kiindulnia. A beszélt nyelv elemeiből a hangok izolációján keresztül történik a hangtanítás, majd a hangokra építve a betűtanítás.

A hang--betű kapcsolat megszilárdítása és gyakorlása a következő lépés. A folyamat közben a tanárnak mindvégig figyelmet kell fordítania a diákok anyanyelvében meglévő hangtani sajátosságokra, különösen akkor, ha a tanuló anyanyelvén már tud írni-olvasni. A gyerek magyar nyelvi beszédprodukciójából kiszűrhető, hogy mely hangokat ejt másképp; milyen intonációs, ritmikai eltérésekkel beszél. A feltárás után speciális készségfejlesztéssel kialakítható a megfelelő kiejtés. Érdemes azonban megjegyezni, hogy ez hosszantartó folyamat, és nem a tökéletes kiejtés a cél, hanem az íráshoz és az olvasáshoz szükséges hangbeazonosítás képességének kialakítására kell törekedni.

Ezen a területen érdemes mérlegelni, és adott esetben logopédus segítségét igénybe venni. Folyamatosan tudatában kell viszont lenni annak, hogy *a nem magyar anyanyelvű gyerek nem beszédhibás magyar gyerek*. Így a logopédusnak is tisztában

kell lennie azzal, hogy nem feltétlenül ugyanazok a technikák hoznak eredményt a fejlesztés során, mint magyar anyanyelvű gyerekek esetében. A betűtanításnál nagyobb energiát kell mozgósítani, ha a gyermek olyan anyanyelvű, amely nyelv nem latin ábécét használ. Amennyiben a diák már tud a saját anyanyelvén írni-olvasni, akkor feltétlenül tájékozódnia kell a pedagógusnak, hogy milyen rendszerű nyelvről van szó. Ennek az információnak a birtokában érthetővé válnak bizonyos visszatérő hibák, amelyeket könnyebben lehet korrigálni az okok ismeretében.

2.3 OLVASÁSKÉSZSÉG

Az olvasás tanítása során két aspektusból érdemes a készségfejlesztést szervezni. Egyrészt az olvasástechnika, másrészt az értőolvasás irányából. A technikai oldalhoz erőteljesen tapad az anyanyelvi nevelés tantárgypedagógiájának erre vonatkozó módszertani bázisa. Gondolok itt a hang-betű tanításon túl az összeolvasás és a szótagolás tanítására. A tanulási folyamat alapját a beszélt nyelv képezi, a gyerek által beszélt nyelv. A pedagógusnak ezt erőteljesen figyelembe kell vennie, mivel csak olyan nyelvi mintán tud a gyerek absztrakt műveleteket végrehajtani, amelyek már készség szintjén beépültek a tudásába. Így csak kritikával érdemes használni az anyanyelvi oktatás olvasás és írás tankönyveit, munkafüzeit. Azokat magyar anyanyelvű gyerekeknek szerkesztették, ezért elsősorban a szókészlet az óvodai anyanyelvi nevelésre épít. Úgy kell összeállítani az oktatási anyagot, hogy előbb meghatározzuk az ismereti anyagot és a diák tényleges nyelvi szintjét, majd ezután azokhoz képest alacsonyabb szinten választjuk meg a tananyagot. Így elérhető, hogy a gyerekek egyszerre ne két műveletet kelljen alkalmaznia; úgyis mint új anyag tanulása, és azzal egy absztrakt folyamat elsajátítása. Sok, fokozatosan nehezedő példán és gyakorló feladaton keresztül elérhető, hogy -- a könnyebb elemektől a nehezebbekig, az egyszerű műveletektől a bonyolultabbakig -- a gyerek ne csak izolált elemeket tanuljon meg, hanem egy folyamatában szabályozott készségre tegyen szert, mely elválik a példáktól, és formális műveleti szinten is alkalmazható lesz.

Az értőolvasás fejlesztése során a tantárgypedagógiai sajátosságok mellett a magyar mint idegen nyelv olvasáskészség-fejlesztési módszerei is jól használhatóak. Ezen a területen is alkalmazandó a fentiekben ismertett fokozatosság elve, de most már a szöveg értésének irányából megközelítve. Jelentős szerepet kell, hogy kapjon a módszertani sokszínűség mellett a szövegkohézió, a vonatkozások felismeretése, a különböző szövegalkotási módszerek beazonosítása, illetve az úgynevezett 'bridgelési', áthidalási folyamatokra utaló nyelvtani elemek kiszűrése, értelmezése. Mindezek együttesen adják a szövegértés készségét. Egyfelől az olvasás mint pszicholingvális folyamat valósul meg ennek során, amelynek bizonyos mozzanatai nem nyelvspecifikusak; másfelől pedig mozgósításra kerülnek a nyelvspecifikus elemek. A nyelvspecifikus elemek nagymértékben kapcsolatban állnak a nyelvtudás szintjével, amely tartalmazza ezeket a lexikai-grammatikai elemeket is. Az olvasás-tanítással párhuzamosan érdemes végezni az írástanítást is --, még akkor is, ha nem tekinthető reciprok tevékenységnek a kettő. Az írás produktivitása azonban lehető-

vé teszi, hogy visszajelzést kapjunk az olvasáshoz szükséges vonatkozások elsajátításáról. Ha a gyerek maga is létre tud hozni írott egységeket, akkor valószínű, hogy képes lesz ezeknek a feldolgozására is. Bár százszázalékosan erről sohasem bizonyosodhatunk meg, de nagyobb biztonsággal ítéldhetjük meg az olvasási készség fejlettségének szintjét.

2.4 ÍRÁSKÉSZSÉG

Az írás tanításánál is megjelenik a technikai oldal, amely a szabályos betűformák elsajátításától a szavak, szövegek elemeikre bontásának sebességéig terjed. A technika mellett a szövegalkotás a másik aspektus, amely központi szerepet játszik az íráskészség fejlesztésében. Szövegalkotás során a diák az írástechnika elemi alkalmazása mellett létrehoz egy logikai szervezőelv mentén haladó írott nyelvi egységet, amelyben két tényező kapcsolódik össze: az egyik a szövegtervezés és szerkesztés, a másik a megszövegezés és rögzítés. Írás közben a diák aktívan használja lexikai, grammatikai, helyesírási és szövegtani tudását, miközben a nyelvi forma mellett egy adott üzenetet is átad. Ez a két, egymástól meglehetősen távol álló, összehangolt kognitív folyamat adja a tényleges írásbeli produkciót. A gyerek szövegalkotási készségének fejlesztése során érdemes a folyamatot részekre bontani: kettéválasztani a két kognitív funkciót, a tartalmi--gondolati oldalt és a technikai megvalósítást. Ennek a módszernek a tudatos alkalmazásával elérhető, hogy a tanuló felépíthesse a megalkotandó szöveget; kapaszkodókat kap a konkrét kivitelezéshez, és könnyedén tudja ellenőrizni saját munkáját.

3. A MINY MÓDSZERTAN SZEREPE

A magyar mint idegen nyelv tanítása során a módszertani sajátosságok között kiemelkedően fontos szerepet kap a diák nyelvi tevékenységének és teljesítményének objektív mérése; a mérési eredmények tudatában a megfelelő nyelvi szinthez illeszkedő tananyag kiválasztása és alkalmazása. Tekintettel arra, hogy a készségfejlesztés az idegen nyelvek tanítása során kiemelkedő hangsúlyt kap, biztosítva van a gyerekek testreszabott fejlődési üteméhez való alkalmazkodás.

A két módszertani bázis összehangolt alkalmazása lehetővé teszi, hogy az alapkészségek és képességek fejlesztésével kialakuljon az adott életkornak megfelelő olvasás- és íráskészség a kisiskolásnál.

IRODALOM

- Dóla, M. 2006. Nyelvi kreativitás és nyelvi emlékezet. A magyar mint idegen nyelvi szemlélet az anyanyelvi nevelésben. In: Medve A., B. Nagy Á., Szépe Gy. (szerk.) 2006. *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.* Iskolakultúra-könyvek 30. Iskolakultúra. 76-90.
- Gödéné Török, I. 2005. Az anyanyelvi nevelés lehetőségei az iskolára való előkészítésben. In: Medve A., B. Nagy Á., Szépe Gy. (szerk.) 2006. *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.* Iskolakultúra-könyvek 29. Iskolakultúra. 99-109.

- Kántor, Gy. 2006. Az anyanyelvi nevelés helye és korszerű feladatai. In: Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. In: Medve A., B. Nagy Á., Szépe Gy. (szerk.) 2006. *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.* Iskolakultúra-könyvek 29. Iskolakultúra. 110-116.
- Lénárd, F. 1987. *Képességek fejlesztése a tanítási órán.* Budapest: KK
- Paveszka, D. – Nyíri, P. 2006. Oktatási stratégiák és a migráns tanulók iskolai integrációja. In: Feischmidt M., Nyíri P. (szerk.) 2006. *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban.* Budapest: Sík Kiadó.

XII. SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ

A FELSZÓLÍTÓ PERFORMATÍV BESZÉDAKTUSOK SZEREPE A TÁRGYALÓTERMI DISKURZUSBAN

Dobos Csilla

1. BEVEZETÉS

A szaknyelvek sokféle szempont alapján vizsgálhatók. Az elmúlt évtizedekben annak lehettünk a tanúi, hogy a szaknyelvkutatásban is egyre inkább előtérbe kerülnek a **pragmatikai** szempontú vizsgálatok. Ez természetesen nem jelenti a hagyományos kutatási területek háttérbe szorítását, hanem éppen ellenkezőleg: azt figyelhetjük meg, hogy a pragmatika utat tör a lexika és a szintaxis felé, magával hozza sajátos megközelítési módjait, elemzési eljárásait, és ezáltal kibővíti a kutatás lehetőségeit.

A külföldi, elsődlegesen az angol és a német nyelvű szakirodalom arról tanúskodik, hogy az elmúlt években egyre népszerűbbé vált a **jogi szaknyelv** pragmatikai szempontú vizsgálata is. Kialakult egy új, interdiszciplináris tudományterület, az ún. **jogi pragmatika**, amely arra kínál lehetőséget, hogy a jogi nyelvet működés közben, meghatározott jogi helyzetbe, ún. szakmai érvényességi keretbe ágyazva vizsgáljuk (pl. jogi eljárás, kihallgatás, bírósági tárgyalás).

A jogi szaknyelv pragmatikai szempontú elemzésének egyik lehetséges formája a jogi megnyilatkozásoknak, mint **beszédaktusoknak** a vizsgálata. Az alábbiakban a jogi performatívumok egy csoportjának, a **felszólító performatív beszédaktusoknak** a szerepét mutatjuk be. Ezen beszédaktusokhoz tartoznak a kérések, felszólítások, javaslatok, indítványok, felhívások, figyelmeztetések, követelések, parancsok, utasítások és kötelezések (Krékits 2006: 11-12). A vizsgálat színtere a bírósági tárgyalóterem, ami egy olyan markáns jogi mikropragmatikai környezet, ahol a jog képviselői és a laikusok között folyó kommunikációban mindvégig nyomon követhető a tárgyalótermi diskurzusra általában jellemző imperatív jelleg és ebből adódóan a felszólító performatív beszédaktusok gyakori előfordulása.

2. JOGI PERFORMATÍV BESZÉDAKTUSOK

A jogi szaknyelv pragmatikai szempontú elemzésének elméleti keretét az Austin (1962, 1990) által kidolgozott, illetve tanítványa, Searle (1976, 2000: 137-163) által továbbfejlesztett **beszédaktuselmélet** szolgáltatja. A beszédaktuselmélet egyik alaptézisének értelmében megnyilatkozásaink nemcsak a körülöttünk lévő világ leírására szolgálnak, hanem meghatározott cselekvések elvégzésére is alkalmasak. A

performativitás lényege éppen a szó és a cselekvés **egybeesésében** rejlik, vagyis abban, hogy bizonyos megnyilatkozásaink egyben cselekvések is. Például az ügyész azzal a megnyilatkozással, hogy *A fenti tényállás alapján a vádlottakat vádolom tártstettesként elkövetett lopás büntetében* nem jogi eseményeket ír le, hanem cselekszik, nevezetesen **vádat emel**. A vádbeszédben szereplő deklaratív beszédaktus ugyanis – illokúciós ereje folytán – **cselekvésértékű**. Az ún. jogi performatívumok cselekvésértékükön túlmenően **joghatással**, jogkövetkezménnyel rendelkeznek, ugyanis a megfelelő jogi kontextusban használt performatív megnyilatkozásokkal jogokat és kötelezettségeket hozunk létre, illetve szüntetünk meg. Ilyenformán a jogi performatív beszédaktusok nem leírják a valóságot, hanem **megváltoztatják** azt. A tárgyalótermi diskurzusra jellemző performatív beszédaktusok célja sem az, hogy tájékoztassanak vagy beszámoljanak a bírósági tárgyalásról, hanem az, hogy hatást gyakoroljanak annak menetére, megváltoztassák az abban résztvevők jogi minőségét és szerepét (pl. vád alá helyezik, vádat emelnek, fementik stb.).

A felszólító performatív szituációban fontos szerep jut a **performatív igéknek**, vagy másképp fogalmazva: a performatív igék a performatív szituáció legfőbb indikátorai. A megnyilatkozások illokúciós erejét alapul véve Austin (1990: 145) öt csoportba osztotta a performatívumokat: ítélezők (verdictives), végrehajtók (exercitives), elkötelezők (commissives), viselkedők (behabitives) és bemutatók (expositives). A tárgyalótermi nyelvhasználatban mind az öt beszédaktus-csoport előfordul, jelen írás – ahogyan azt a fentiekben már jeleztük – csak a második csoporttal, az ún. **végrehajtók** csoportjával foglalkozik.

Austin szerint a végrehajtók **hatalmat, jogokat**, illetőleg **befolyást** gyakorolnak azáltal, hogy egy meghatározott cselekvés megtörténte mellett vagy ellene hozott döntést fejeznek ki. „A döntőnkök és bírák az ítélezők mellett végrehajtókra is ráfanyarodnak. Ennek következménye az, hogy mások 'kényszerítve vannak', 'engedélyt kapnak' vagy 'nem kapnak engedélyt' bizonyos cselekedetek végrehajtására.” (Austin 1990: 149).

A végrehajtó performatívumok használatának jellegzetes kontextusait Austin öt pontban foglalja össze:

- 1) Hivatalok és megbízatások betöltése, jelölések, választások, felvételek, lemondások, eltávolítások és folyamodványok;
- 2) Tanácsok, követelések és kérelmek;
- 3) Engedélyek, utasítások, figyelmeztetések, ítéletek és semmissé nyilvánítások;
- 4) Ülések és üzleti tárgyalások vezetése;
- 5) Jogok, követelések, vádak stb.

A felsorolt szituációkhoz kapcsolódó performatív igéken kívül a végrehajtók csoportjához még számos, a jogi szaknyelvben gyakran előforduló ige tartozik, mint például: *elrendel, elítél, hatályba léptet, megbírságol, megkegyelmez, folyamodik, bejelent, próbaidőre bocsát, berekeszt, bevall, lemond, fellebbez* stb.

Fontos megjegyeznünk, hogy a felszólító performatív igék jelentései gyakran **ke-reszteznek** egymást, jelentéseik átcsapnak egymásba (pl. felszólítás – utasítás – felhí-

vás). A beszélő szándékától, a szándék és a proposíciós tartalom egymásra hatásától és a mindenkori szituációtól függ, hogy melyik jelentésaspektus kerül előtérbe.

Mielőtt rátérnénk az egyes felszólító beszédaktusok jellemzésére, szeretnénk utalni arra, hogy Searle taxonómiájában az Austin-i végrehajtóknak az ún. **direktívumok** (utasítók) felelnek meg. A direktív beszédaktusok illokúciós lényegük értelmében ráveszik a hallgatót arra, hogy a direktívum proposíciós tartalmának megfelelően cselekedjék. Például, ha valakit igazmondásra szeretnénk rávenni, ezt a szituációtól függően a következő direkt és indirekt beszédaktusokkal tehetjük: *Mondd el az igazat!, Igazat mondj!, Kérlek, hogy az igazat mondd., Megkérhetnélek, hogy az igazat mondd., Figyelmeztetlek, ha nem mondasz igazat, annak komoly következményei lesznek., Abbahagynád a hazudozást?, Mi lenne, ha végre igazat mondanál?, Ne hazudj!, Nem látod, hogy senki sem hiszi el, amit mondasz?, Csak hazudni tudsz?, Jó lenne végre megtudni, mi is az igazság stb.* Jogi kontextusban az alábbi megnyilatkozás hangzik el: *Figyelmeztetem, hogy igazat köteles mondani, a törvény bünteti a hamis tanúzást.* A felsorolt beszédaktusokat **illokúciós lényegük** köti össze, ezért azonos csoportba, nevezetesen a direktív beszédaktusok csoportjába tartoznak.

3. KÉRÉSEK – FELSZÓLÍTÁSOK – UTASÍTÁSOK

A kérés beszédaktusával azt a szándékunkat fejezzük ki, hogy a címzett tegyen meg valamit, végezzen el egy meghatározott cselekvést és ezáltal teljesítse kérésünket. A kérésnél a beszélő meg van győződve arról, hogy a körülmények számára kedvezőek, ezért elkötelező bizalommal fordul a címzethez (Krékits 2006: 42) és nem helyezi magát a címzett fölé. A tárgyalótermi diskurzusban a valódi kérések elsősorban a **védők** megnyilatkozásaira jellemzőek (A példák a „Nyelvhasználat a jogi eljárásban. Nyelvi átfordítás és ténykonstitúció a jogi tényállás megállapításának folyamatában” c. kutatás során készített felvételekből származnak.):

*A büntetés kiszabása során **kérem** a tisztelt Büntetőtanácsot, hogy enyhítő körülményként értékelje valamennyi vádlott vonatkozásában az időmúlást, amennyiben ez nem róható a terhükre.*

*Miután a védelem tisztába van azzal, hogy felfüggesztése alatt elkövetett cselekményért más büntetés nem szabható ki, csak szabadságvesztés büntetés, ezért **kérem**, hogy a bíróság legyen könyörületes a vádlottal szemben, és a kiszabható legenyhébb büntetést alkalmazza vele szemben.*

Miután a beszélő hatalmi helyzetétől függ, hogy milyen mértékben készíti a címzettet felelősségvállalásra, az **ügyész** megnyilatkozásaira kevésbé jellemzőek a valódi kérések. Előfordulnak ugyanakkor valódi kérések a **laikusok** megnyilatkozásaiban. A hétköznapi diskurzushoz hasonlóan a beszélő – konvencionális okok alapján – általában feltételezi kérése céljának elérését:

V: Tisztelt bíró úr! **Kérem, nekem volna egy kérésem. Szíveskedjen megengedni** ezt egy szavat, hogy mondja a bácsi, hogy nem tért meg, de pedig megtért, mert velünk szedették össze mind, egytől egyig és bevitték a rendőrkapitányságra.

A kérést kifejező performatívumok jelentésükben hordozzák a felszólítás és az utasítás szemáit. A szituációtól függően ezek a szemák előtérbe kerülhetnek, sőt teljesen kiszoríthatják a kérés szemáit, még akkor is, ha a *kérem* / *megkérem* performatívumok explicit módon szerepelnek a megnyilatkozásban. A bírósági tárgyalás kontextusában a kérések a legtöbb esetben **felszólításoknak, utasításoknak** felelnek meg, mivel a kérés címzettjének az adott jogi környezetben végre kell hajtania a propozícióban foglaltakat és általában nincs lehetősége a visszautasításra. Ezért például a tárgyalás menetével, annak irányításával kapcsolatos összes olyan bírói megnyilatkozás, amely explicit módon tartalmazza a *kérem* szócskát, a tárgyalótermi diskurzusban felszólítássá, utasítássá alakul át (pl. *Kérem, folytassa valloását., Kérem ne használjon ilyen trágár kifejezéseket!* stb.).

A tárgyalás vezetéséhez tartozik minden olyan bírói intézkedés, amely az elvégzendő cselekmények sorrendjét állapítja meg és a büntetőügy zökkenőmentes lefolytatását biztosítja (Farkas – Róth 2005: 270). A bíró ezen kötelezettségének a tárgyaláson egy sor olyan felszólító beszédaktussal tesz eleget, amelyek a *kérem* szócskát explicit módon tartalmazzák:

Kérem, foglaljanak helyet, a ... ellen elkövetett bűncselekmény 2003. március 23. napján kilenc órától megnyitott nyilvános és folytatólagos tárgyaláson jelen van ...

V.S. és társai ügyében idézettek **kérem, fáradjanak** a tárgyalóterembe! Jó napot kívánok. **Fáradjanak be, kérem.**

A tanúk **várakozzanak a folyosón, kérem.**

A bizonyítási eljárás a tárgyalás érdemi része, melynek folyamán sor kerül a tényállás megállapítására és a büntetőjogi felelősség kérdésében való állásfoglalásra. A bizonyítási eljárás a vádlott kihallgatásával kezdődik. A büntetőeljárás jog értelmében annak, akit a bíróság előtt kihallgatnak, vagy aki a bírósághoz szól, állva kell beszélnie. [Be. 244. § (3)]

Ezt követően a bíróság a bizonyítási eljárást vádlotti kihallgatásokkal kezdi meg. V.S. elsőrendű vádlottat és társait az alábbiak szerint hallgatja ki: H.A. idősebb és ifjabb **fáradjanak ki** a folyosóra, **kérem.** V.S. **álljon fel.**

Velem szemben **álljon meg, kérem,** személyi adataira hallgatja meg a Bíróság. Mikor és hol született?

Tessék szíves lenni felállni és nyilatkozzon arra nézve, hogy elfogadja a bíróság döntését, vagy fellebbezni kíván ellene.

A vádlott kihallgatását követően kerül sor a sértett kihallgatására. A bíró általában egy explicit felszólító performatív beszédaktussal szólítja fel a sértettet, hogy számoljon be az eseményekről.

B: *Mondja el, kérem, hogy történt ez az egész? Mi történt ott?*

S: *Hát ez úgy történt, hogy a másod meg a harmadrendű vádlottaknak a kutyái felzavarták a macskáinkat a kerítésre. Az én kutyáim ugattak és a velünk egy háztartásban élő sógor..*

Büntetőjogi felelősséget megállapítani, büntetést kiszabni, ítéletet hozni csak tárgyaláson lehet. (Farkas – Róth 2005: 269). Az ítélet/végzés meghozatalával kapcsolatosan tipikusan nevezhetjük az alábbi megnyilatkozásokat:

Álljanak fel, kérem..... A Magyar Köztársaság nevében a Miskolci Városi Bíróság Miskolcon 2003. január 30., március 20. napján megtartott nyilvános tárgyaláson meghozta és kihirdeti az alábbi ítéletet.

Maradjanak állva, kérem! a Miskolci Városi Bíróság a Magyar Köztársaság nevében meghozta a következő végzést.

A bírósági nyelvhasználatra jellemző továbbá az ún. bemutató (Searle terminológiáját használva: asszertív vagy állító) beszédaktusok felszólító értelmű használata is, melynek során egy sajátos **bemutató-végrehajtó** (asszertív-direktív) beszédaktus jön létre. Ezt tükrözi az alábbi párbeszéd, ahol a bíró az említett sajátságosan összetett bemutató-végrehajtó (asszertív-direktív) beszédaktussal adja át az ügyésznek a beszédlépés jogát. A tárgyalást a tanács elnöke nyitja meg a vád tárgyának megjelölésével, majd a vád ismertetése következik:

B: *... A bíróság a tárgyalást megnyitja. Megállapítja, hogy a tárgyalásra megidézettek 9 órára megérkeztek. A tárgyalás megtartásának akadálya nincsen. Ezt követően az ügyész ismerteti az FK 58/x. sz. indítványt.*

Ü: *Tisztelt Bíróság! A gyanúsítottak közül V.S. 2002. aug. 14-én délelőtt Novajidrány községben lévő húsbolt előtti útszakaszon szóváltásba került*

Ahogy azt a fenti példa is mutatja, a tárgyalótermi interakcióban a bemutató beszédaktusok sajátságos direktív színezetet kapnak és ennek következtében felszólító beszédaktusként interpretáljuk őket.

A bíró feladatai közé tartozik, hogy gondoskodjon a tárgyalás méltóságának megőrzéséről, és ennek érdekében a tárgyalóteremből eltávolíttatja azokat, akik állapotuk vagy megjelenésük folytán a tárgyalás méltóságát sértik. [Be. 244. § (2)] Az alábbi példában azt látjuk, hogy a bíró performatív felszólító beszédaktusával határozottan rendre utasítja azt a személyt, aki a tárgyalás rendjét zavarja:

B: *Nem megmondtam, hogy **nem szólhat közbe, kérem**. Megértette? Ha ezt nem hajlandó tiszteletben tartani, **menjen ki a tárgyalóteremből!** Megértette? **Ne szóljon közbe a tárgyalásba, mert akkor kimegy a tárgyalóteremből, megértette?***

B: ***Menjen ki a tárgyalóteremből!** Most azonnal **menjen ki a tárgyalóteremből!***

A felszólítás beszédaktusa a megnyilatkozás címzettjével szemben támasztott **igényt, elvárást**, illetve **kívánalmat** fejez ki. A címzettel szembeni elvárást kifejező személy hatalmi helyzetétől függően kétféle felszólítást különböztetünk meg: (1) autoritárius és (2) autoritativ felszólítást. Az „**autoritativ (liberális) felszólítások** követelésszerűek, nem a hatalmon, hanem a tekintélyen alapulnak: a beszélő meg van győződve arról, hogy az ő tekintélye, kora, fizikai ereje, magasabb rendű erkölcsi tulajdonságai stb. alapján a címzettel szemben igényeket, követelményeket támaszthat, illetve követeléssel léphet fel” (Krékits 2006:105). Az **autoritárius (diktatórikus) felszólítások** a hatalom iránti feltétlen engedelmességen alapulnak és olyan parancsszerű igényeket fogalmaznak meg, amelyek az alá-fölérendeltségi viszonyokat figyelembe veszik. Ezek a beszédaktusok a címzettől a törvény által előírt viselkedést kívánnak meg (Krékits 2006: 105). Mint ahogyan azt a példából láthattuk, a tárgyalótermi diskurzusra ez utóbbi csoport használata a jellemző.

4. JAVASLATOK – INDÍTVÁNYOK

A kérés és a javaslat közötti legfontosabb különbség abban rejlik, hogy a beszélő a kérésben mindig pozitívan érintett, míg javaslat esetén a beszélő csupán feltételezi, hogy a címzett is pozitívan involvált, vagyis érdekelt a javaslat propozíciójának létrejöttében (Gordon–Lakoff 1975: 88). A javaslat a következőképpen definiálható: „Azt kívánom, azt akarom, hogy ön hajtsa végre az általam javasolt cselekvést, amelyben, illetve amelynek céljában ön pozitívan van involválva, érintve, érdekelve” (Krékits 2006:67). A tárgyalótermi diskurzusra – annak jellegéből és céljából adódóan – elsősorban nem a javaslatok, hanem az indítványok a jellemzőek. A fenti definíció alapján az indítványokat csak abban az esetben sorolhatjuk a javaslatok közé, ha az a címzett érdekeivel megegyezik. Az ügyész indítványainak azonban ez nem lehet kritériuma, hiszen az ügyész indítványainak nem a vádlott érdekeivel, hanem a törvény előírásaival kell megegyeznie:

*Mindezeknek az enyhítő és súlyosító körülményeknek a figyelembe vételével az egyes indítványaim az alábbiak: Elsőrendű H.Gy. vádlott vonatkozásában halmozati büntetésként a BTK 43. szakasz A pontja alapján börtönbüntetés kiszabását **indítványozom**, a BTK 53-55 szakasz alapján a közügyektől való eltiltás mellékbüntetés kiszabása mellett, valamint **indítványozom** a BTK 91. szakasz 1. bekezdés B pontja alapján ...*

*F.Gy. vádlott tekintetében, mivel őt csak egy cselekmény terheli, a BTK 43. szakasz A pontja alapján börtönbüntetés kiszabását **indítványozom**, azonban ennek a BTK 89. szakasz 1. bekezdése alapján próbaidőre történő felfüggesztését.*

A tárgyalótermi diskurzusra jellemző indítványok – a vádlott pozitív involváltságának hiánya miatt – tehát csak részben felelnek meg a hétköznapi kommunikációban előforduló javaslatoknak.

5. FELHÍVÁSOK

A felhívást kifejező performatívumok a hétköznapi és a jogi diskurzusban egyaránt mozgósító szándékú felszólítást fejeznek ki, amelyeknek a segítségével a címzetteket kívánják **mozgósítani, aktivizálni** valamilyen tevékenység elvégzésére. Mivel a bírósági tárgyalásokon a vád, a védelem, és az ítélezés együttesen van jelen, a bizonyítási eljárást követően a tanács elnöke **felhívja** a jogosultakat perbeszèdeik megtartására, amelyekben a vád és a védelem a saját szemszögéből értékeli a bizonyítást.

*B: A bizonyítási eljárást befejezettnek nyilvánítom. **Felhívom** a feleket védelmi nyilatkozataik megtételére.*

Elsőként az ügyész mond vádbeszédet, amelyben indítványt tesz arra, hogy a bíróság a vádlottat mely tények alapján, milyen bűncselekményben mondja ki bűnösnek, milyen büntetést szabjon ki, milyen intézkedést alkalmazzon, illetőleg milyen egyéb rendelkezést tegyen. Az ügyész indítványait indokolni köteles, illetve meg kell jelölnie az azok alapjául szolgáló jogszabályokat (Farkas – Róth 2005: 284). Annak, hogy a vád bizonyítási eszközei megelőzik a védelem által bejelentett bizonyítási eszközöket, pszichológiai magyarázata van: az ítélezők tudatában a későbbi benyomások erősebbek, s így a sorrend előbbi meghatározása a *favor defensionis* (a védelem kedvezménye) elvének érvényesülését szolgálja (Farkas – Róth 2005: 276). Az ügyészt követően a sértett, a magánfél és az egyéb érdekelték szólalhatnak fel. A védőbeszédet először a védő adja elő, s ezt követően a vádlott szólalhat fel saját védelmében.

B:	<i>Elsőrendű vádlott védelmében.</i>
V1:	<i>Tisztelt Városi Bíróság! ...</i>
B:	<i>Másodrendű vádlott védelmében.</i>
V2:	<i>Tisztelt Városi Bíróság! ...</i>
B:	<i>Negyedrendű vádlott védelmében.</i>
V4:	<i>Tekintetes Városi Bíróság! Tisztelt Büntetőtanács! ...</i>
B:	<i>Köszönöm. Utolsó szó jogán, ehhez kíván-e még hozzáfűzni?</i>

Vá:	<i>Én csak azt tudom, tisztelt bíró úr, kérem, hogy igaz, bizonyos vagyok, hogy a kocsiba raktam, de abba hogy hát én bűncselekmény tárgyát követtem volna el, nem. Ennyi ennyi volna</i>
-----	---

Természetesen a védőbeszéd megtételére való felhívás nem csak indirekt beszédaktusok segítségével, hanem explicit performatívumokkal is történhet:

Felhívom a védelmet, hogy tegye meg védelmi nyilatkozatát.

Felhívom ügyvéd urat, hogy mondja el védőbeszédét.

Felhívom a védelem képviselőjét, hogy tegye meg nyilatkozatát.

6. FIGYELMEZTETÉSEK

A figyelmeztetés beszédaktusát Searle nézete szerint reprezentatívumokkal (*A kutyá harap.*) vagy direktívumokkal (*Tartsa távol magát ettől a társaságtól.*) lehet kifejezni. A vádlott kihallgatása során a tanács elnöke az alábbiakra **figyelmezteti** a vádlottat: a vallomástétel, illetve annak megtagadásának lehetősége, a terhelti döntés következményei, hamis vádra való kioktatás, személyi adatokra vonatkozó nyilatkozat.

Figyelmezteti a bíróság az eljárás alá vont személyt, hogy nem köteles vallomást tenni, illetőleg a vallomástételt az eljárás folyamán bármikor megtagadhatja. Ha vallomást tesz, az bizonyítékként felhasználható, ha nem tesz vallomást ezzel az eljárás lefolytatását nem akadályozza meg, csupán önmagát fosztja meg a védekezés ezen módjától. Megértette a **figyelmeztetésemet**?

Nem köteles vallomást tenni, megtagadhatja azt, ha lemond a védekezésről.

Figyelmeztetem, hogy amit mond, az javára is és terhére is értékelhető, a beismerő vallomás az egy nyomatékos enyhítő körülmény.

7. KÖVETELÉSEK, KÖTELEZÉSEK

A követelések és kötelezések beszédaktusával – a parancsokhoz és utasításokhoz hasonlóan – a beszélő határozott formában juttatja kifejezésre a címzettel szemben támasztott igényét és elvárását.

Kötelezi a bíróság az eljárás alá vont személyt, hogy fizessen meg az Északerdő Rt., mint sértett kárigénye alapján, a sértett külön felhívására 1875 forint károsszeget.

A tárgyalótermi környezet fokozza e követelések határozottságát, a nem teljesítést pedig szankcionálja.

8. BEFEJEZÉS

A jog területén a nyelvet nem pusztán a tények leírására használjuk, hanem gyakran a nyelv a tények létrehozója, a jogi cselekmények megvalósítója. A jogi tények és a jogi cselekmények megteremtésének egyik legfőbb nyelvi eszköze a performatív kifejezések használata. A jogi performatívumok nem interpretálják, hanem megvalósítják a beszédaktus proposíciós tartalmában foglaltakat, kimondásuk a cselekvés végrehajtását eredményezi. A performatív beszédaktusok által létrejön a szó és a tett egybeesése, vagyis a tárgyalótermi diskurzusban elhangzó jogi performatívumok egyben jogi cselekményeket is jelentenek.

A tárgyalótermi diskurzusra az explicit performatív beszédaktusok használata jellemző. Ennek – többek között – az a magyarázata, hogy a tárgyalást vezető bírónak törvény által előírt feladata, hogy az eljárás zökkenőmentes lefolytatását biztosítsa. Mivel a tárgyalás központi szerepet tölt be a büntetőeljárás menetében, fontos, hogy a tárgyalás minden szakasza a törvény által előírt módon menjen végbe. A bíró a tárgyalás egyes szakaszainak a határán (a tárgyalás megnyitása, a tárgyalás megkezdése, a bizonyítás lefolytatása, perbeszédék, határozathozatal, a határozat kihirdetése, a jogorvoslati jogra történő kioktatás és a jogosultak jogorvoslatra vonatkozó bejelentése, a tárgyalás beekesztése) explicit felszólító performatív beszédaktusokkal irányítja annak menetét.

A tárgyalótermi diskurzusban a szakemberek explicit kérései felszólításként vagy utasításként értelmezendők. Az udvariasság elvének mint az egyik lehetséges társalgási maximának a követése, nem jelenti sem a felszólítás illokúciós erejének a csökkenését, sem perlokúciós hatásának elmaradását. A tárgyalás jogi szituációjából adódóan az udvarias formában elhangzó kérést a tárgyalás résztvevői felszólításként interpretálják. A tárgyalótermi interakció további sajátossága, hogy a felszólító performatív beszédaktusok illokúciós ereje általában nagyobb, mint a hétköznapi diskurzusban, a bemutató beszédaktusok pedig egyfajta deklaratív színezetet kapnak.

IRODALOM

- Austin, J.L. 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford University Press: Oxford.
- Austin, J.L. 1990. *Tetten ért szavak*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Farkas Á., Róth E. 2005. *A büntetőeljárás*. Budapest: KJK-Kerszöv Jogi és Üzleti Kiadó Kft.
- Gordon, D., Lakoff, G. 1975. Conversational Postulates. *Syntax and Semantics*. 3. New York – San Francisco – London: Academic Press, 83-106.
- Krékits J. 2006. *Felszólító performatív beszédaktusok. A „beavatkozás” igéi*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- 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.

SZAKNYELVI KOMPETENCIÁK: EU ELVÁRÁSOK ÉS HAZAI HELYZETKÉP

Kurtán Zsuzsa – Silye Magdolna

A munkaerő-piaci elvárások, az oktatási rendszerek összehangolása, az intenzív nemzetközi mobilitás (idegen nyelvű képzés) és az oktatás európai elemeinek erősítése során szükségesnek ítélt képességek és készségek nyelvhasználat által valósulnak meg, és a végzett diákok eredményeiben, tudásában, tevékenységeiben mutatkoznak meg. Cikkünkben arra kívánjuk irányítani a figyelmet, hogy a szakemberképzés különböző szintjein a kompetencia-alapú követelmények szorosan összefüggenek a szaknyelvi kompetenciákkal, és fejlesztésükhöz intézményi támogatásra van szükség.

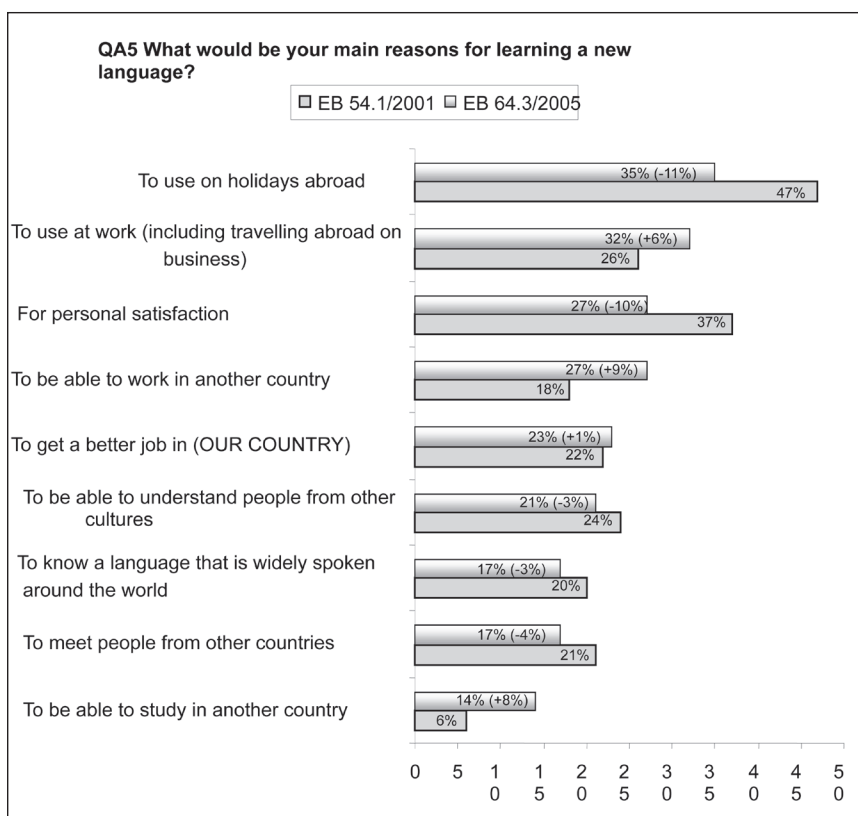
1. NÉHÁNY EURÓPAI UNIÓS VIZSGÁLAT

Az Európai Unió dokumentumainak alapfilozófiájában explicit módon az elsőbbséget élvező célkitűzések között jelenik meg a **gazdasági tér megnyitása, a munkaerő-piaci lehetőségekhez való korlátozás nélküli és egyenlő jogú hozzáférés és ezen célok elérésének pénzeszközökkel való támogatása**. E két prioritás összehangolása azonban számos problémát, olykor látszólagos vagy valós önellentmondások feloldásának feladatát is magában rejt. Nem megkerülhető például az érintkezés (kommunikáció) közös nyelvének problémaköre, vagyis annak a ténynek a kezelése, hogy **a nyelvi és kulturálisan sokszínű munkaerőpiac** – éppen soknyelvűsége miatt – a szereplők többsége által elfogadott közös kommunikációs eszköz, a rendszerint lingua franca-ként illetett nyelv használatát teszi szükségessé. A megelőző évtizedek fejlődése úgy hozta, hogy ez a szereplők többsége által elfogadott nyelv ma az angol nyelv, amit az anyanyelvként vagy idegen nyelvként legtöbbször által használt nyelvek százalékos megoszlása is alátámaszt: az angol nyelvet az EU lakosságának 51%-a, németet 32%-a, a franciát pedig 26%-a ismeri (Europeans and their Languages 2006). Nem vitás, hogy a hazánkhoz hasonlóan kevesek által beszélt anyanyelvű országok munkavállalói számára akár a gazdasági túlélést jelentheti a többség által beszélt nyelvek ismerete. Sőt, a felmérések szerint egyre kevésbé elegendő az angol mint lingua franca ismerete, már ma is követeli a piac egy második idegen nyelv ismeretét. Ez a nyelv legtöbb esetben a német, illetve a francia. A jelenlegi tény viszont az, hogy az Eurobarometer adatai (2006) szerint a megkérdezett magyar lakosság 58%-a egyetlen idegen nyelvet sem beszél (bennünket ezen a negatív listán csak az írek, az angolok és az olaszok előznek meg, ami anyanyelvük státusza miatt akár érthető is).

Tényként kezelhető továbbá, hogy a nyitott közös munkaerőpiac logikus követ-

kezményeként a **nyelv használatának célja, céljai átrendeződtek**. Ezen a munkaerőpiacon az általános értelemben vett idegennyelv-ismeret már nem elegendő, sokkal inkább a munkavégzési céloknak megfelelő struktúrájú nyelvi tudásszerkezetre van szükség, melynek megléte a munkavállalót előnyökhöz juttatja, hiánya pedig kirekesztheti a versenyből. Miként az Eurobarometer friss elemzéséből kitűnik (1. ábra), a 2001-ben még listavezető turisztikai nyelvhasználati cél elsőbbsége az EU felnőtt lakossága körében 2006-ra jelentősen megcsappant (11%-kal esett vissza), nagymértékben növekedett viszont (6% illetve 9%-kal) az üzleti és a munkavégzési célú nyelvhasználat aránya. Cseppet sem meglepő módon több mint duplájára nőtt azoknak a száma, akik a nyelvet külföldi tanulmányok folytatásának céljából tanulják. A nyelvtanulás és nyelvtudás célból eszközzé válásának illetően megvalósulása ugyanakkor sajnálatos hozadékkal is jár, ugyanis több, a nyelvtudást klasszikusan motiváló, de nem pragmatikus cél láthatóan háttérbe szorult: a személyes ambíció és tudásvágy, a más kultúrák és emberek megismerésének célja 3-4%-os visszaesést mutat.

1. ábra Milyen céllal tanul idegen nyelvet?



(Forrás: *Europeans and their Languages*. 2006. Eurobarometer)

Az Eurobarometer elemzése arra is rávilágít, hogy a nyelvtanulást leginkább hátráltató három tényező az időhiány (34%), a motiváció hiánya (30%) és a nyelvtanulás költségei (22%).

Az elemzésnek a fiatalok nyelvtanulási céljairól készített szegmense azt mutatja, hogy a fiatalok 73%-a tanulja a nyelvet munkalehetőségeinek jobbítása céljából, 38%-ukat pedig a nyelv globális státusza motiválja.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a közös Európa soknyelvű munkaerő piacán a munkavállalónak nem általában nyelvtudásra, hanem az általános nyelvi ismeretek, készségek és képességek szaknyelvi ismeretekkel és készségekkel valamint interkulturális ismeretekkel és kommunikációs készségekkel bővített, **a nyelvhasználati céloknak megfelelő kompetenciákká szerveződött együttesére van szüksége.**

Az Európa Bizottság egy munkacsoportjának jelentése szerint (Implementation of Education and Training 2010 Work Programme) az Európai Unió országainak többségében a közoktatás nem képes elégséges nyelvi felkészítést biztosítani ahhoz, hogy a fiatalok magas szintű produktív nyelvi kompetenciákat sajátítsanak el és alkalmassá váljanak a nyelv használatára. Ennek legfőbb okát a jelentés abban látja, hogy a nyelvtanulóknak nincs kellő lehetőségük arra, hogy akár célnyelvi környezetben, akár szaktárgyaik tanulása során nyelvtudásukat mint eszközt kipróbálják, és emiatt a tanulásban demotiválttá válhatnak. Hazai viszonyainkra is értelmezve a megállapítást kijelenthetjük, hogy **a közoktatás egy bizonyos határon túl nem képes hatékonyan részt venni a fiatal munkaerő idegen nyelvi és interkulturális kulcskompetenciáinak kialakításában,** azaz egy határon túl illetékessége megszűnik, és nem tud kellő hatékonysággal hozzájárulni a munkaerő nemzetközi versenyképességének biztosításához. Kulcsfontosságú szerep hárul ezért a közoktatásra épülő, a soknyelvű munkaerő piac igényeit kielégítő célorientált szaknyelvi felkészítésre, végső soron a nyelvnek a szakmai tartalomba való integrálására a felsőoktatásban.

2. NÉHÁNY RELEVÁNS ADAT HAZAI VIZSGÁLATOKBÓL

A szaknyelvoktatás fontosságát számos magyarországi – igen alapos és sokrétű – igényfelmérés és szükségletelemzés hangsúlyozza. Az Európa Tanács nemzetközi programjához kapcsolódó országos középiskolai és felsőfokú szaknyelvoktatási igényfelmérésre a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, a Munkaügyi Minisztérium és a USIS megbízásából és közreműködésével 1991-1993 között került sor. A rendkívül részletes és sokirányú elemzés összegzéseként a szaknyelvoktatás tervezésére, tananyagok fejlesztésére és a szaknyelvtanár-képzésre vonatkozó következtetések és ajánlások születtek (Teemant et al 1993). A magyar egyetemek idegen nyelvi lektorátusainak helyzetét tárta fel az a felmérés, amely 1993-ban a Magyar Rektori Konferencia felkérésére készült (Abádi Nagy 1997), továbbá a szaknyelvi oktatás több területére tér ki a Magyarország nyelvoktatás-politikai profilját bemutató ország-jelentés (Nyelvoktatás-politikai arculat. Magyarország.

2002-2003). Valamennyi összegzés és ajánlás rámutat a szaknyelvoktatás komplex összefüggéseire, a fejlesztendő területekre (tanterv- és tananyagfejlesztés, pedagógusképzés). Az elért eredmények ellenére ezek közül több megállapítás és ajánlás még ma is érvényesnek tekinthető, és figyelembe veendő a szaknyelvoktatás fejlesztésekor.

Egy 2001-ben lezárt, a British Council koordinálásával végzett nem reprezentatív hazai szükségletelemzés (Noble et al. 2001) a felsőfokú szaknyelvoktatás iránti elvárásokat, a pályakezdő szakmai értelmiségi munkavállalók és munkaadók nyelvtudással való elégedettségét és a nyelvhasználat iránti szükségleteket vizsgálta. A vizsgálat alapján összegzett alábbi általános megállapítások segítenek az angol szaknyelvi felkészítés hatékonyságának megítélésében (F. Silye 2004):

(1) A fiatal munkavállalók csak részben elégedettek saját nyelvtudásukkal, ami arra enged következtetni, hogy felkészítésük jelenlegi rutinja korrekcióra szorul.

(2) A munkavállalók napi nyelvhasználati szükségleteiből kiindulva arra következtethetünk, hogy munkájuk során nem egy-egy izolált készségre, hanem a nyelvi ismeretek és készségek komplex egységére van szükségük.

(3) A munkavállalók különösen fontosnak tartják a professzionális nyelvi készségek, a kultúraközi kommunikációs és az elektronikus idegen nyelvi kommunikációs készségek meglétét, de egyúttal hiányosnak tartják ilyen irányú felkészültségüket.

(4) A munkavállalók és munkaadók praktikus, kreatívan használható nyelvtudást látnak kívánatosnak, ami arra hívja fel a figyelmünket, hogy felkészítésükben közelebb kell hozni az osztálytermi munkát és a valós környezet kínálta nyelvfejlesztési lehetőségeket.

(5) A nyelvtanárok, a munkavállalók és a munkaadók nyelvhasználati szükségletekről alkotott véleménye több ponton eltér, ami arra utal, hogy a nyelvi felkészítő programok gyakran rugalmatlanok, a valós alkalmazói szükségleteket nem kellő mértékben veszik figyelembe.

(6) Az előző pontból adódóan a nyelvi felkészítés az egyes tanulócsoportok speciális szükségletei szerint általában nem kellően fókuszált, az egyes készség- és ismeretfejlesztések aránya gyakran esetleges.

(7) Következésképpen a tanári felkészítés nem kellőképpen hatékonyan és nem kellően koncepciózusan megy elé a prognosztizálható gazdasági, társadalmi igényeknek, jóllehet ezekről a tanárok többségének vélhetőleg többé-kevésbé világos fogalmai vannak.

(8) A szaknyelvtanári képzésnek, továbbképzésnek országos szinten súlyos hiányosságai vannak.

A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara 2003-ban felmérést készített a gazdasági szféra pályakezdők felkészültsége iránti elvárásairól (2. ábra). A vizsgálat széles spektrumú volt, több szempontot vett sorra, végezetül összegezte és rangsorolta a problémás területeket. A sorrend teljességgel igazolja a fentiekben bemutatott vizsgálati megállapításokat: az idegen nyelvi (nem is a szaknyelvi!) tudás nem megfelelő volta a gazdasági szféra által megjelölt problémák között az 1. helyen áll a

főiskolát és egyetemet végzett diplomások körében. (Legalábbis elgondolkodtató egyébként a mind a négy vizsgált populációban szintén élenjáró önálló munkavégzésre való képesség hiánya is.)

2. ábra A gazdasági szféra pályakezdők felkészültsége iránti elvárásai

A problémák fontossági sorrendje				
Hiányosságok-problémák	OKJ szakképzettséggel		Főiskolai végzettek	Egyetemi végzettek
	Érettségi nélkül	Érettséggel		
Önálló munkavégzés képességének hiánya	1.	1.	2.	2.
Gyenge szakmai gyakorlati jártasság	2.	2.	4.	4.
Munkafegyelmi problémák	3.	3-4.	7.	7.
Munkakultúra hiányosságai általában	4.	3-4.	5-6.	6.
Gyenge szakmai elméleti alapok	5.	5-6.	9.	9.
Rossz együttműködési készség	6.	7.	8.	8.
Gazdasági ismeretek hiánya	11.	11.	5-6.	5.
Számítógépes ismeretek hiánya	12.	5-6.	3.	2.
Idegennyelv-tudás hiánya	13.	8.	1.	1.

Forrás: Dr. Szilágyi János (MKIK): A gazdasági szféra elvárásai a pályakezdő diplomások tekintetében (2003) http://www.om.hu/letolt/felsoo/palyakezdo_diplomasok_szilagyi.ppt#261

A hivatkozott vizsgálatok mindegyike azt a gyakorlati tapasztalatot támasztja alá, hogy a munkaerőpiac elvárásai és a hazai pályakezdő szakmai értelmiség nyelvi felkészültsége között hiányos az összhang. A fiatalok leginkább azokat a nyelvi kompetenciákat nélkülözik, melyekre az európai soknyelvű környezetben szakmai munkájuk végzéséhez nap mint nap szükségük van. Az elvárások és a kompetenciafejlesztések összehangolása a szakmai felsőoktatás szaknyelvi képzésének feladata.

3. SZAKNYELVI KOMPETENCIÁK, KÖVETELMÉNYEK A MAGYARORSZÁGI FELSŐOKTATÁSBAN

A Felsőoktatási 2005. évi CXXXIX. Törvény szabályozza a felsőoktatási intézmények működésének alapelveit. Ezen belül a 19. § (3) pontja magában foglalja,

hogy „A felsőoktatási intézménynek az alaptevékenységéhez igazodóan biztosítani kell az anyanyelvi és idegen nyelven a szaknyelvi ismeretek fejlesztését...”. A szaknyelvi képzés részletei, időkeretei és követelményei intézményi hatáskörben állnak. Valamennyi képzési területre megállapították az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeit. Ezek között a szakmai nyelvhasználatra vonatkozó elvárások csak a diplomaszerezéshez illetve záróvizsgára bocsátáshoz szükséges nyelvvizsga (nagy többségben általános nyelvi) feltételeinek megfogalmazásában jelennek meg. Ha áttekintjük az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeit, akkor azt láthatjuk, hogy a **tizenkét képzési terület alapképzésében általános nyelvvizsga a követelmény, szaknyelvi vizsgát csupán néhány szakon írnak elő** a jogi és igazgatási, nemzetvédelmi és katonai, illetve gazdaságtudományok képzési területeken belül. **Mesterszinten** a szakma által használt idegen nyelvből tett **általános nyelvvizsga a tipikus követelmény, az ugyancsak néhány területen megkövetelt szaknyelvi vizsga kivételével**. Ezt a képet módosítja az a fejlemény, hogy 2005-től az érettségi vizsgák (amelyek alapján a hallgatók felvételt nyerhetnek) egyik kötelező tárgya egy idegen nyelv, amelyet alapszinten, illetve emeltszinten tehetnek le a diákok. Az **idegen nyelvi érettségi szaknyelvi komponenst nem tartalmaz**, ugyanakkor a törvény megfogalmazása értelmében kimeneti követelményként ezeket a vizsgákat is el kell fogadni az oklevél megszerzésének feltételeként (Kurtán – Silye 2006).

Összességében az állapítható meg, hogy a felsőoktatás képzési és képesítési követelményeiben a munkaerő-piaci igényeket, az adott képzési szakterület tényleges szakmai nyelvhasználatához szükséges specifikus kompetenciák fejlesztésének valós szükségleteit általánosságban és nem kellő árnyaltsággal veszik figyelembe. Ezért további szükségletelemzések eredményeivel összhangban kívánatos az egyes szakterületeknek megfelelő magyar és idegen szaknyelvi kompetenciák intézményesen támogatott fejlesztése.

4. ÖSSZEGZÉS

A fentiek értelmében egyensúlytalanság tapasztalható a dokumentumok szintjén deklarált európai uniós elvárások és a hazai gyakorlatban megjelenő szaknyelvi követelmények között. A magyarországi felsőoktatásban olyan árnyaltabb szaknyelvi követelményekre és specifikus kompetencia-fejlesztésre van szükség, ami az egyes szakterületek valós nyelvhasználati szükségletein alapul, valamint hatással van az egymástól elválaszthatatlan szakmai és nyelvi képzés szemléletmódjára, folyamatára, módszereire is.

IRODALOM

- Abádi Nagy Z. 1997: Felmérés az idegen nyelvi lektorátusok helyzetéről. *Modern Nyelvoktatás*. 3. évf. 4. szám. 47 – 69.
Europeans and their Languages. 2006. Eurobarometer.

- F. Silye, M. (2004): *A szaknyelvoktatás és a szaknyelvi tudást felhasználók igényeinek elemzése és megjelenítése egy angol szaknyelvoktatási program-modellben*. PhD. doktori disszertáció. Kézirat *Implementation of Education and Training 2010 Work Programme* Improving Foreign Languages Learning. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/language-learning_en.pdf
- Kurtán, Zs. – Silye, M. 2006. *A szaknyelvi oktatás a magyar felsőoktatás rendszerében*. Jelentés az OM számára, Budapest. <http://www.okm.gov.hu/main.php>
- Noble, H. et al (szerk) 2000. *Language Skills for European Union Accession. A Baseline Study of current market needs and provision in Hungarian institutions of higher education*. Budapest, The British Council. Kézirat.
- Nyelvoktatás-politikai arculat. Magyarország. 2002-2003*. Strasbourg, Európa Tanács Nyelvpolitikai Főosztály, Budapest, Oktatási Minisztérium Nemzetközi Kapcsolatok Főosztálya.
- Szilágyi János Dr. (MKIK) 2003. *A gazdasági szféra elvárásai a pályakezdő diplomások tekintetében*. http://www.om.hu/letolt/felsoo/palyakezdo_diplomasok_szilagyi.ppt#261
- Teemant, A. – Varga Zs. – Heltai P. 1993. *Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationally – Oriented Foreign Language Learning: Student, Teacher and Business Community Perspectives*. Budapest, Művelődési és Köznevelési Minisztérium– Munkaügyi Minisztérium – United States Information Agency – Council of Europe.

A DESKRIPTÍV SZEMLÉLETŰ SZAKNYELVKUTATÁS JELENTŐSÉGE NAPJAINKBAN

Warta Vilmos

Az angol nyelven kommunikáló kutatói közösségek számára szinte kötelező érvényű a nemzetközi szinten történő publikálás ahhoz, hogy tagjaik megfelelő szakmai elismerést nyerhessenek. A nemzetközi szinten ismert és elismert folyóiratokban történő publikálás a magas szintű szakmai tudás mellett magas szintű, speciális kommunikációs készségeket követel meg, amelyek elsajátítása még az anyanyelvi beszélők számára is kihívást jelenthet.

Egy szakmailag publikálásra érdemes munka akkor kerül közlésre, ha megfelel az adott szakterület közössége és az adott folyóirat szerkesztői által kialakított kommunikációs szabályoknak, más szóval, a szerző az elvárt etikett szerint, mindvégig a konvenciókon alapuló elvárásoknak megfelelően képes üzenetet közölni. A jelen írás rámutat arra, hogy ezek a kommunikációs szabályok a meghatározott kommunikációs céloknak vannak alárendelve, amelyek különböző szaknyelvi műfajokat határoznak meg, így döntően befolyásolják az alkalmazható pragmatikai, lexikogrammatikai és szociolingvisztikai eszközök körét, így a diskurzusszerkezetet, a retorikai műveleteket, az igeidőhasználatot, az aspektust, az igenemet, a műfajra jellemző lexikát, valamint az udvariassági stratégiákat, más szóval az elvárt szerzői hangot.

A szaknyelvi műfaj és az adott kommunikációs cél közötti szoros meghatározottságra Swales (1990) és Bhatia (1993) is felhívja a figyelmet. Swales szerint a *szaknyelvi műfaj* szigorú szabályok szerint strukturált, konvenciókon alapuló esemény, amelyet szakmai csoportok használnak interakcióik során kommunikációs céljaik megvalósítására. Kiemeli, hogy a közös kommunikációs cél az, ami a kommunikációs eseményeket egy műfajba sorolja (Swales 1981, 1985, 1990). Bhatia kutatása rávilágít arra, hogy a tudományos közlemények műfajára jellemző „absztrakt-bevezetés-módszer-eredmények-megbeszélés” diskurzus szerkezet részeit a szerzők jól elkülöníthető kommunikációs célból írják, amelyek egymástól eltérő műfajokat határoznak meg (Bhatia 1993). Ez alapján került bevezetésre a **makroműfaj** – olyan műfaj, amelyet egymástól elkülöníthető kommunikációs célú műfajok alkotnak – és a **beágyazott műfaj** – a makroműfaj felépítő műfaj, amely már nem bontható olyan lényeges egységekre, amelyek eltérő kommunikációs céllal jellemezhetők – fogalma (Warta, 2005: 25).

A kommunikációs cél fontosságát hangsúlyozva és a szaknyelvi műfaj kötöttségeit kihasználva kívánja a szerző bemutatni, hogy a műfajelemzés egy jól alkalmaz-

ható vizsgálati módszer bizonyos prototipikus kommunikatív események értelmezésére, amely során a vizsgálat tárgyává tett jelenség egy deskriptív tevékenység eredményeként létrejött konstruktum, nevezetesen a műfaj sajátosságaként jelenik meg. Mivel a műfajelemzés elsősorban deskriptív szemléletű, a humboldti ergon-energeia (Máté 1997) dichtenómiából az energeia, a Saussure által fémjelzett langage-lange-parole (Saussure 1967) hármából a parole, a Chomsky által bevezetett kompetencia-performancia (Chomsky 1985) kettősből a performancia, a nyelvi struktúra-nyelvhasználat (Widdowson 1978) felosztásból pedig a nyelvhasználat fogalmainak kölcsönöz megkülönböztetett szerepet. A deskriptív elemzés eredményeként kialakítható műfajra vonatkozó leírás megfelelő útmutatót és gyakorlati segítséget adhat a kutatói közösségek számára a korábban jelzett publikálási harcban.

A jelen írás nem kíván más, egymással számos tekintetben átfedő, de mégis lényegileg különböző irányultságú nyelvészeti megközelítést tárgyalni, amelyek közül talán a pragmatikai és a szociolingvisztikai elemzési módokat lehetne kiemelni.

MÓDSZER

A műfajelemzés egy saját fejlesztésű korpusz, a PTE Klinikai Esetismertetés korpusz segítségével történt (Warta 2005). A korpusz minden olyan angol nyelven írt közleményt tartalmaz, amely a *The Lancet* folyóiratban jelent meg 1996 január 1. és 2005 január 15-e között; összesen 61 írást tartalmaz, 232310 bájtnagyságú, 35011 tokenből és 1902 mondatból áll. A *The Lancet* folyóirat választása mellett több érv szolgált. Egyrészt a *The Lancet* tagja annak a több mint 500 folyóiratnak, amelyek követik az Orvosi Folyóiratok Szerkesztői Nemzetközi Bizottsága (ICMJE) (International Committee of Medical Journal Editors) által kialakított Egységes Követelményrendszert (Elsevier Limited 2004: 1), másrészt ez az egyik nemzetközileg leginkább elismert, legnagyobb impaktfaktorú lap. Egy 2001 novemberében készült felmérés szerint, az 1974 és 1999 között megjelent 1906 nemzetközileg elismert orvostudománnyal foglalkozó folyóirat közül a tizedik legmagasabb impaktfaktorral (impaktfaktor = 12,41) rendelkezik, amely adat még hangsúlyosabbá válik, ha megjegyezzük, hogy az 1906 folyóirat közül összesen 39 folyóirat impaktfaktora emelkedik 5 fölé (2%) (Popescu 2001).

Az orvosi esetismertetések makroműfaján belül azonosított kommunikációs céloknak megfelelően a PTE Klinikai Esetismertetés korpuszt két alkorpuszra bontottam, amelyek a kommunikációs célok által meghatározott esetismertetések és esetmegbeszélések beágyazott műfajait reprezentálják. A PTE Beágyazott Esetbemutató 61 alkorpusz 150801 bájtnagyságú, 23030 tokenből – 53,9% típus/token arány mellett – és 1340 mondatból épül fel; a PTE Beágyazott Esetmegbeszélés alkorpusz 84814 bájtnagyságú, 13106 tokent – 57%-os típus/token arány mellett – és 577 mondatot tartalmaz (Warta 2005).

Az elemzéseket mind manuálisan, mind az Oxford WordSmith Tools korpuszelemzést támogató szoftver 4.0-ás verziójával (Scott 2005) végeztem. A műfaj leírásának érdekében – Swales és Bhatia műfajelemzési módszerének megfelelően

(Swales 1990; Bhatia 1993) – vizsgáltam a retorikai műveleteket, az igeidőt és az aspektust, az igenemet és a lexikát, valamint az alkalmazott udvariassági stratégiákat (Warta 2005).

EREDMÉNYEK

RETORIKAI MŰVELETEK

Az elemzés kimutatja, hogy mindkét beágyazott műfaj hasonló retorikai művelettel kezdődik, amelyben a szerzők a háttérrel kívánják meghatározni, megteremtve a szituáció kontextusát (Halliday és Hasan 1989), ezzel aktiválva a befogadók korábbi ismereteit, sémáit a később ismertetésre kerülőkkel kapcsolatban, amely kataforikus utalásként kohéziót biztosít a további retorikai műveletekkel (Warta 2005: 155).

Az elsődleges kommunikációs célokkal összhangban a beágyazott esetbemutatók fő retorikai művelete az eset tényszerű bemutatása, amely a tünetek – vizsgálatok – eredmények – diagnózis – kezelés – értékelés diskurzusszerkezettel történik, míg a beágyazott esetmegbeszéléseké az eredmények értékelése (Warta 2005: 155).

Mindkét diskurzusszerkezet hasonló szerkezetű, hiszen mindkét esetben a fő retorikai műveletben közöltek értékelése történik; a beágyazott esetbemutatókban a kezelés sikerességének értékelése tömören, rendszerint egy mondatban, a beteg kezelés utáni állapotának leírásával; a beágyazott esetmegbeszélésekben „az eredmények értékelésének” minősítése szintén tömören, rendszerint egy mondatban, a végző tanulság levonásával (Warta 2005: 156).

Végül említést érdemel, hogy a hasonló kezdés és befejezés mindkét esetben keretet biztosít a fő retorikai műveletnek, amely megfeleltethető Hoey problémaválasz-megoldás diskurzusszerkezetének (Hoey 1991; Warta 2005: 156).

IGEIDŐ ÉS ASPEKTUS

Az igeidő- és aspektushasználat mindkét beágyazott műfajban meglehetősen szűk spektrumú. A beágyazott esetbemutatókban döntően egyetlen igeidőt és aspektust használtak a szerzők, az egyszerű múlt időt (90-91%-ban), míg a esetmegbeszélésekben is csak két igeidőt lehet kiemelni, a jelen időt (71-73%) és a múlt időt (19-20%) és minden esetben az egyszerű aspektust (Warta 2005: 156).

A köznyelvitől lényegesen eltérő szűk spektrumú igeidő- és aspektushasználat, egyfajta negatív udvariassági stratégiaként is értelmezhetően, a személytelen hang kialakítását segíti (Warta 2005: 156).

Az eltérő kommunikációs célokkal magyarázható igeidőváltás azonban jelzi, hogy a mindkét beágyazott műfajban kialakított személytelen hang egyben különbségeket is mutat, amit leginkább a fő retorikai műveletekben lehet tetten érni (Warta 2005: 156).

IGENEM ÉS LEXIKA

Mind a beágyazott esetismertetéseket, mind a beágyazott esetmegbeszéléseket jelentősen személytelen, technikai szerzői hang jellemzi, amit kimagaslóan gyakori-
nak tekinthető személytelen igei állítmányi kifejezések használatával, illetve olyan
stratégiák gyakori alkalmazásával lehet elérni, amelyek az aktív igei állítmányi kife-
jezéseket személytelenné alakítják át. Ezek a nyelvészeti eszközök magukban fog-
lalják a létige kopulaként történő gyakori használatát, bizonyos esetekben a *to have*
ige egzisztenciális, vagy állapotot kifejező alkalmazását, illetve legjelentősebben,
a metaforikus igei kifejezések kiemelkedően gyakorivá tételét. Továbbá, a szerzői
hang személytelenebbé formálását segíti elő a köznyelvi használathoz képest jelen-
tősen gyakori nominalizáció és a speciális, csak a nemzetközi orvosi diskurzuskö-
zösségre jellemző lexika használata (Warta 2005: 157).

Annak ellenére, hogy az igenem és a lexika területén több hasonlóság mutatható
ki a két vizsgált beágyazott műfajban, igazolható, hogy a szerzők a tényszerű etis-
mertetés során használt személytelen hangról egy még személytelenebb hangra vál-
tanak az eredmények értékelésekor. Ezt nagy valószínűséggel azért teszik, hogy a
megváltozott kommunikációs cél miatt közelebbnek, személyesebbnek érzett szerzői
hangot tompítsák, egyfajta negatív udvariassági stratégiaként (Warta 2005: 157).

UDVARIASSÁGI STRATÉGIÁK.

A beágyazott esetbemutatók műfajának kommunikációs célja szinte kizárólag
a személytelenítés negatív udvariassági stratégia alkalmazását követeli meg a szer-
zőktől, aminek nyelvészeti eszközeit a fentiekben foglaltuk össze. Az esetmegbe-
szélések beágyazott műfaja azonban ennél sokkal összetettebb stratégia követését
kényszeríti a szerzőkre, ami nagymértékben felelős a megváltozott szerzői hangért.
Ezek az udvariassági stratégiák magukban foglalják a közös nézőpont kialakítását,
a humoros stílust, hivatkozásokat, mások szakmai tájékozottságának elismerését,
mint pozitív udvariassági stratégiákat; valamint a személytelenítést és a köntörfala-
zás öt funkcionális szemantikai osztályba sorolható eszközeit, mint negatív udvari-
assági stratégiákat (Warta 2005: 158).

MEGBESZÉLÉS

A kapott eredmények alapján elkészíthető az angol nyelven írt orvosi esetek mű-
fajára vonatkozó részletes leírás, útmutató, amely segítséget nyújthat a nemzetközi
orvosi diskurzusközösség számára ahhoz, hogy az orvosi esetismertetésekről szóló
közleményeik nemzetközileg elismert folyóiratokban nagyobb eséllyel jelenhesse-
nek meg (Warta 2005).

Mivel az ismertetett, deskriptív módon történő műfajelemzés nem korlátozódik
sem az elemzett orvosi esetismertetések műfajára, sem az orvosi diskurzusközös-
ségre, szabadon kiterjeszthető egyéb szaknyelvi műfajok megismerésére is. Így az

adott szakterület kutatói és gyakorlati szakemberei útmutatót kaphatnak arra vonatkozóan, hogy milyen szaknyelvvvel kapcsolatos elvárásoknak, előírásoknak, szokásoknak és ajánlásoknak kell megfelelniük ahhoz, hogy a nemzetközi diskurzus-közösség kommunikációjában megfelelő minőségben rész tudjanak venni. Mindez elősegítheti azt, hogy magas impaktfaktorú, nemzetközileg elismert folyóiratokban tudjanak publikációt megjelentetni vagy azt is, hogy egy nemzetközi konferencián elismerést kiváltó előadást tudjanak tartani. Mivel a modern szaknyelvoktatás egyik fő célja az, hogy a szaknyelv megismertetésével olyan eszközt adjon a szakemberek kezébe, amely a szakmai tudás mellett képessé teszi őket a nemzetközi diskurzus-közösségen belüli aktív és hatékony részvételre, kimondható, hogy a bemutatott deskriptív elemzési szemlélet jelentős szerepet játszhat a mai szaknyelvkutatásban.

IRODALOM

- Bhatia, V. K. 1993. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Chomsky, N. 1985. *Generatív grammatika*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Elsvier Limited. 2004. *Information for authors*. www.thelancet.com/authorinfo, 1-9.
- Halliday, M. A. K., Hasan, R. 1989. *Language, Context, Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoey, M. 1991. *On the Surface of Discourse*. Nottingham: Department of English Studies at the University of Nottingham.
- Máté, J. 1997. *A 19. századi nyelvtudomány rövid története*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Popescu, I. I. 2001. *Medical Journal Ranking by Average Impact Factors. Version November 2001*. <http://www.geocities.com/iipopescu>.
- Saussure, F. 1967. *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest: Gondolat.
- Scott, M. 2005. Oxford WordSmith Tools 4.0. (2005. január 31. utáni verzió.) Oxford: Oxford University Press.
- Swales, J. 1981. Aspects of Article Introductions. *Aston ESP Research Report No.1*. Language Studies Unit, University of Birmingham, Birmingham, Anglia.
- Swales, J. 1985. A genre-based approach to language across the curriculum. Paper presented at the RELC Seminar on Language Across the Curriculum at SEAMEO Regional Language Centre, Singapore. Tickoo, M. L. (szerk.) (1986). *Language Across the Curriculum*. Singapore, SEAMEO Regional Language Centre.
- Swales, J. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warta, V. 2005. *Szerzői hang. Angol nyelvű orvosi esetismertek műfajelemzése korpusznyelvészeti módszerekkel*. PhD értekezés. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem.
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

KEREKASZTAL

A KÖNYV ÉS A KÖNYVTÁR JÖVŐJE

Koltay Tibor – Tóth Máté

A beszélgetés főként az elektronikus (digitális) könyvvel kapcsolatos kérdésekre koncentrált. Résztvevői Kiss Ádám, Koltay Tibor, Szöllősy-Sebestyén András, Tóth Máté voltak. Az alábbiakban az első két megszólaló, Tóth Máté és Koltay Tibor vitaindító gondolatit közöljük.

TÓTH MÁTÉ

Vajon az informatika kora valóban az csak az informatika kora lesz? Ha megjön valami új, az szükségszerűen magában hordozza azt is, hogy elvetjük a régit? Vajon az új hordozó átveszi-e a régi funkcióit, vagy az új hordozóval új funkciók válnak mindennapjaink részévé? A kérdések önmagukban hordozzák a rájuk adandó, illetve adható válaszokat is.

Az írás és a könyv történelme lehet segítségünkre a könyv várható jövőjének vizsgálatában. A történelmi tapasztalatok pedig azt mutatják, hogy az új hordozók születése nem jelenti a régi felülírását, eltűnését, de sokszor még az átalakulását sem. Az emberi tudás átörökítésének legelső „hordozója” az emberi beszéd volt, ezt váltotta fel az írás (kötéblák, papirusztekercsek) majd az írott könyv, végül az elektronikus információterjesztés kora.

Tudatosan nem említem Gutenberg forradalmát, a nyomtatott könyvét, hiszen a szövegek tekercsekről kódexekbe való átírása nagyobb váltást hozott a szövegek használhatósága tekintetében. Előtte szigorúan egydimenziós, lineáris olvasási stratégia helyett a könyv először tette lehetővé nagyobb szövegrészek átügrását, a tartalomjegyzék, mutatók alapján célzottan csak egy-egy szöveghely megkeresését. Ehhez képest a könyvnyomtatás feltalálása „csak” a technológiát, a könyv előállításának mechanizmusát forradalmasította.

Az elektronikus információterjesztés korának legfőbb jellemzőit is jobb, ha nem a többszörözés technológiájának újdonságaiban keressük. Ami igazán forradalmi újítás, az a hipertext, a szövegek egymáshoz illesztése, az azokban való keresés, a szövegrészek „átügrésének” végsőkéig finomított lehetősége. És merre tovább? A technikai fejlesztések nyomán elsősorban a „beleírás” válik az egyik egyre jobban kiaknázott lehetőséggé, azaz a szövegek formálása, újraalkotása, összekapcsolása, szétszedése. Mit értek ez alatt? A tartalomfejlesztői oldalon a kereszthivatkozások, a linkek elhelyezésének lehetőségét, a használók oldaláról pedig az írhatóságot. Az írható webet, a saját publikálás lehetőségét (blogoszféra), a nyílt lexikonokat (Wikipédia), a fórumokat, a hozzászólásokat, a közösségi oldalakat.

Mivé transzformálódhat a könyv ebben a világban, illetve mivé alakult az elektronikus információterjesztés, illetve az internet megjelenése óta? Először is tisztáz-

zuk, hogy mit értünk könyv alatt. Nagyon sok támadás érte a könyvtárakat, mert nem tudnak mit kezdeni az elektronikus világ állandó változásával. A weboldalak, fórumok, az egész internetes világ másodpercről-másodpercre új formát ölt, amelynek begyűjtése, feldolgozása és hozzáférhetővé tétele lehetetlen vállalkozás lenne. Mondhatjuk-e, hogy a könyvtárak, amelyek az emberi tudás összegyűjtésére, feldolgozására és megőrzésére hivatottak nem képesek teljesíteni többé feladatukat, és ahogy egy korábban az interneten publikált anyag digitális szemetesládában végzi, úgy vész el az emberi tudás egy-egy újabb szelete? Természetesen nem állíthatunk ilyet, ahogy mosolyognunk kell az Internet egészének kétségbeesett archiválási kísérletein is. Nem szabad az állandóságot keresnünk abban a világban, ahol a változás az egyetlen dolog, ami állandó.

A digitalizált, vagy eleve digitális formában született könyvek kétféle technológiával jeleníthetők meg, vagy hagyományos számítógépen, vagy az ún. PDA (Personal Digital Assistant) kéziszámitógépen, amely egy hordozható készülék, kisebb mint egy könyv, bármikor magunkkal vihetjük, bárhol használhatjuk. Előbbi helyhez kötött, de nagyobb és kényelmesebb, a második a hagyományos könyvolvasás élményét, technikáját próbálja reprodukálni az elektronikus információterjesztés korában. Így lehetőség nyílik az ún. metrós olvasásra, amelyre oly sokan hivatkoznak, amikor a számítógépen lévő szövegek olvasásának lehetetlenségét próbálják bizonyítani.

Mindig a jelen elvárásait próbáljuk rávetíteni a jövő fejlesztéseire, és nem tudunk a jövő emberének fejével gondolkodni. Ezért ülünk fel könnyen a könyv szagát, a lapok suhogását, a metrón olvasás hiányát és az esztétikumot hiányolóknak. Gutenberg korában kezdetben a kézzel írott könyv formáját próbálták reprodukálni a nyomtatott formában, a PDA valami hasonlót próbál az e-book világában. Ezzel a jelenséggel szemben elsősorban az újdonság mibenlétét kell megragadnunk.

Miben más az elektronikus könyvek paradigmája? Elsősorban abban, hogy míg a hagyományos könyveknek ún. egyéni életük volt, az elektronikus könyvek sokkal inkább társadalmi életet élnek. Mit értek ez alatt? A jó olvasó bejegyzések sorával teszi gazdagabbá saját könyvét. Aláhúz, kommentárokat fűz az egyes részekhez, kiemel részeket, behajtja a lap szélét az érdekes részeknél, vagy könyvjelzőt helyez a lapok közé. Az elektronikus könyvek világában mindez társadalmi méretűvé szélesedik, nyilvánossá válik, a kilép a magánszférából. A Wikipédia esetében (amely olyan mértékben társadalmi életet él, hogy nem is egyértelműen tekinthető könyvnek) már maga a szerzőség is közösségi szinten értelmeződik. A könyvtár pedig, ami korábban az emberi tudás szinkron állapotainak sorozatát jelenítette meg, az informatika korában a szinkron állapotok közötti állapotokat, a formálódást, a tudományos eredmények fejlődését is képes nyomon követni.

A társadalmi létben foghatjuk meg tehát az elektronikus könyvek igazi újdonságát. Ez pedig azt jelenti, hogy a funkcióban történik egy olyan bővülés, ami miatt az e-book nem csak a hagyományos könyv elektronikus formában való reprodukciója, hanem valami gyökeresen új termék. Amennyiben gyökeresen új termékről van szó,

akkor pedig kérdésként merül fel, hogy befolyásolja-e a hagyományos könyvek életét az e-book.

Természetesen igen. Elsősorban azokban az esetekben, amelyekben a régi nem tudta betölteni maradéktalanul a funkcióját. A csak lineáris olvasást lehetővé tevő tekercseken nem lett volna értelme közzétenni enciklopédiákat, szótárakat. A Gutenberg galaxisban mutatók rendszerével, hivatkozásokkal oldották meg az adott dokumentum világán kívülre való utalásokat. A hipertext esetében ezekre a segédletekre nem lesz szükség. A Nyugat folyóirat elektronikus kiadásában névmutatató nélkül is pillanatok alatt és könnyedén megtaláljuk a keresett szerzőt, művet. Elsősorban tehát a nem lineáris olvasást igénylő műveket szoríthatják ki az e-book-ok. Ebben a vonatkozásban van csak igazán értelme beszélnünk a könyv jövőjéről az e-book-ok kapcsán: a kritikai kiadás, a lexikon, a szótárak, és egyéb kézikönyvek maradhatnak alul az elektronikus könyvek világában.

KOLTAY TIBOR

Napjainkban felerősödött az online közösségek szerepe. Ezek jelentőségét itt most nem tudjuk megtárgyalni, viszont kétségtelenül kapcsolódnak a könyv kérdéséhez, elsősorban a blogok vonatkozásában, amelyek lehetővé teszik, hogy egy-egy kijelentéshez valós idejű hozzászólást fűzhessünk, ami a könyv világában nem szokásos és technológiailag nem is lehetséges.

A blogoszféra ígérete olyan olvasók társadalma, akik megjegyzéseiket és reflexióikat valós időben és a többi olvasóhoz kapcsolódva teszik közre. Elképzelhető, hogy a könyvekben szó szerint élő viták fognak zajlani (Albanese, 2006).

Erdemes azonban figyelmünket a szellemi tulajdon kérdésére felé fordítanunk. Ahogy azt Ben Vershbow (Albanese, 2006) kifejti, a médiaipar szereplői a források szűkösségére alapuló régi üzleti modelleket akarják megőrizni a hálózat kínált bőség közepette is. Újra kellene gondolni, és át kellene alakítani az értékeket, ezek a cégek azonban ragaszkodnak a megszokott, régi értékekhez.

Egyre inkább olyan helyzetbe kerülünk, amikor korlátozások tömege vesz körül minket, szigorúan ellenőrzik, hogyan használjuk a Webet. A cégek állandóan megpróbálnak mindent megtudni rólunk, hogy hatékonyabban adhassanak el nekünk dolgokat.

Végso soron a birtoklás kérdésére vezethető vissza minden. Megint csak Vershbow szavaival szólva kérdés, hogy kinek a tulajdonát képezik a szerzői művek? Tartozunk-e még valakinek valamivel miután kifizettük a művekért járó méltányos árat, vagy turisták vagyunk valakinek a jól ellenőrzött rezervátumában? (Albanese, 2006)

Amit a sajtóban olvashatunk az elektronikus könyvről, ha egyáltalán találkozunk ilyesmivel idehaza, a fejtegetések jó részét olyan gondolatmenetek hatják át, mint a fürdőkádban való olvasás, a szép nyomtatású könyvek, vagy a jó könyvesboltok polcain való böngészés élvezete. Ezek azonban – ahogyan azt Clyfford Lynch (2001) kifejti – a könyv szentimentális megközelítését jelentik, és nem arról szól-

nak, hogy miként fogják a digitális könyvek megváltoztatni a szerzők és kiadók közötti „hatalmi egyensúlyt” megváltoztatni. Pedig talán ez a leglényegesebb.

Tegyük hozzá, hogy nemcsak a népszerű sajtó, de az elektronikus könyvekkel foglalkozó szakirodalom is inkább felületesen kezeli a kérdéskört. Kevesen szólnak róla úgy, ahogyan ezt Lynch teszi, akinek az érvelésére fogok a következőkben támaszkodni.

Fontos ugyanakkor, hogy különbséget tegyünk a digitális könyv gondolata és a könyvolvasó eszközök (készülékek) között. A digitális könyv arra való, hogy valamilyen hardver és szoftver kombinációjának segítségével elolvassuk.

A digitális könyvek a nyomtatott könyvek „betű szerinti” digitalizálásától az olyan komplex digitális művekig terjed, amelyeket nem ésszerű nyomtatott formára visszaalakítani.

A könyvolvasó berendezés tipikusan egy hordozható fogyasztói elektronikai eszköz, amelynek jó minőségű képernyője van, súlya a keménykötésű könyv és a laptop számítógép között van, elemei hosszú idejű használatot tesznek lehetővé, mintegy 5-20 könyv tartalmát tudja tárolni és nem rendelkezik billentyűzettel.

A digitális könyveknek az olvasókba történő letöltése történhet személyi számítógépen tárolt, oda letöltött fájlokból. Bonyolítja a helyzetet, hogy ezzel egy időben a személyi számítógépeken használható, a letöltést és az olvasást szolgáló szoftverek is terjednek.

Bizonyos műfajok (bibliográfiák, indexek, szótárak, enciklopédiák stb.) esetében sokkal indokoltabb az elektronikus formában, mint a nyomtatás.

Ezeket a műveket gyakran aktualizálják, néha nagy mennyiségű tartalommal, sok esetben multimédiával bővülnek, ami a nyomtatott könyv esetében nem lehetséges.

A digitális könyv körüli kérdések nem csak a technológiáknak a felhasználói és szerzői igények iránti fogékonyságáról szólnak.

Az ellenőrzés kérdései meghatározó szerepet játszhatnak a digitális könyvek piacának alakításában. Itt ismét a már említett üzleti modellek korszerűségének kérdése merül fel. A könyvekkel kapcsolatban megvan a kulturális gyakorlatunk, fogyasztói elvárásaink, a könyvekkel kapcsolatos jogi kereteink és társadalmi normáink. Kérdés, hogy elvetjük-e ezeket a hagyományokat, esetleg olyan, kialakulóban levő gyakorlat kedvéért, mint amilyen a zeneszolgáltatás területéről jön? Gondoljunk csak az MP3-ra!

A digitális világban az eddig ismerteknél jóval több korlátozásra nyílik lehetőség, a technológia szerződésekkel, licencekkel kombinálva több mozgásteret ad a kiadóknak. Nyomon követhetik és ellenőrizhetik a tartalom használatát, új üzleti modelleket dolgozhatnak ki, például minden hozzáférésért fizet a felhasználó, vagy az előfizetés korlátozott időre szól. A kiadók ki is kerülhetik a szerzői jog bizonyos elveit, például a tisztességes felhasználás (fair use) vagy az első vásárlás elvét. Ennek csak a fogyasztók ellenállása az akadálya, tehát, hogy mi, Önök, mit fogadunk el mindezekből.

A másolásvédelmi és tartalomkezelő rendszerek nyomon követik és ellenőrzik a másolást. Nem tudják azonban megállapítani, miért másol a felhasználó, ki más lát-

ja, használja a másolatot. Legjobb esetben is csak a megengedett másolatok számát tudják nyomon követni.

Az elektronikus, digitális könyvvel kapcsolatban szinte csak kérdések – megválaszolatlan kérdések – állnak előttünk: Kölcsön adható-e az elektronikus könyv? Tárgyat vagy hozzáférést tulajdonol-e a fogyasztó? Kitől vesszük a tartalmat? A könyvolvasót árusító cégtől (üzlettől), a kiadótól, vagy mástól? Kinek kell működőképesnek maradnia közülük, hogy biztosítható legyen a tartalom folyamatos használata? Mi történik, ha a tartalomszolgáltató megszűnik? Másolható-e az elektronikus könyv magántermészetű, személyes célokra? Ha két olvasó készülékünk van, átvihető-e a tartalom az egyikről a másikra anélkül, hogy újra meg kelljen vásárolnunk? Jogunk és lehetőségünk van-e elektronikus (digitális) könyvünket újraformálni, hogy kövessük a szabványokat és technológiákat, vagy újra meg kell vásárolnunk? Mi történik, ha újabb típusra cseréljük olvasó készülékünket? (Lynch 2001) És folytathatnánk tovább.

IRODALOM

- Lynch, C. 2001. The Battle to Define the Future of the Book in the Digital World. *First Monday* vol. 6, no. 6 http://firstmonday.org/issues/issue6_6/lynch/index.html (Letöltve 2002. február 6.)
- Albanese, A.R. (2006). The Social Life of Books. Write, read, blog, rip, share any good books lately? A conversation with Ben Vershbow. *Library Journal* May 15 28-30.

A TARTALOMALAPÚ NYELVOKTATÁS AKTUÁLIS KÉRDÉSEI¹

Sárdi Csilla

1. BEVEZETÉS

A kerekasztal beszélgetés felkért előadói Kovács Judit, Szabó Klára és Szabóné Pákozdi Mária voltak, és a beszélgetés az oktatás struktúrája mentén tárgyalta a Magyarországon folyó tartalomalapú nyelvtanulás témakörébe tartozó kérdéseket. Így kitért az általános iskolában és a középiskolában, valamint a felsőoktatás keretein belül a nem idegen nyelv szakok esetében folyó ilyen típusú oktatásra, valamint foglalkozott a tananyagfejlesztés és a tanárképzés kérdéseivel is. Mivel a beszélgetés központjában a tartalomalapú nyelvoktatással kapcsolatban felmerülő kérdések, kihívások és megoldandó feladatok álltak, ezért az összefoglalóban is ezekre koncentrálok. Először röviden definiálom, hogy mit értünk tartalomalapú nyelvoktatáson a beszélgetés során, és néhány mondatban vázolom, hogy hogyan alakultak ki ilyen oktatási programok Magyarországon. Ezek után a legfontosabb kérdések megtárgyalása következik.

A „tartalomalapú nyelvoktatás” terminus általánosságban a nyelv és tartalom integrált oktatását jelenti, ahol a nyelv és a tartalom egyaránt fókuszban van, noha nem feltétlenül egyenlő arányban. Az általános meghatározáson belül a következő definíciókat használták a beszélgetés résztvevői: (1) A tantervben szereplő bizonyos – nem nyelvi – tárgyak tanítása egy második nyelven történik (i.e. idegen, regionális, kisebbségi, egy második hivatalos államnyelven). (2) Kettős fókuszú oktatás/tanulás, ahol egy második nyelv szolgál eszközként nem nyelvi tartalom elsajátítására. A két definíció annyiban tér el egymástól, hogy az első teljes tantárgyak idegen nyelven történő oktatására vonatkozik, míg a második esetében nem feltétlenül a teljes tantárgy, hanem annak kiválasztott részei, egyes moduljai kerülnek tanításra idegen nyelven. Mindkét variációra van példa Magyarországon.

Az első oktatási programok, amelyek integrált formában tanítottak nyelvet és tartalmat, az Egyesült Államokban és Kanadában kerültek kialakításra az 1960-as évek közepétől. Ezek a programok az un. „bemerítéses” (immersion) tanítási módszerrel kísérleteztek, és jelentős eredményeket értek el. Noha világossá vált, hogy az észak-amerikai program nem ültethető át közvetlenül az európai viszonyok közé, a példa sokban hozzájárult a széles körű kísérleti tevékenység (programfejlesztés, oktatás, kutatás) kibontakozásához Európában, így Magyarországon is.

¹ Köszönöm Kovács Juditnak, Szabó Klárának és Szabóné Pákozdi Máriának, hogy az összefoglaló megírásához rendelkezésemre bocsátották előadásaik vázlatát.

A 90-es évek folyamán a CLIL (Content and Language Integrated Learning) betűszó fokozatosan vált azzá a legszélesebb körben elterjedt szakkifejezéssé Európában, amelyet az oktatás e típusával kapcsolatban használunk. Magyar nyelven leginkább a „tartalomalapú nyelvoktatás” kifejezés terjedt el, de találkozhatunk még a „tartalomközpontú nyelvoktatás”, a „tantárgyközi integráció”, a „célnyelvű tantárgyi képzés”, a „két tannyelvű oktatás” illetve a „bemerítéses tanítás” fogalmakkal is.

2. A TARTALOMALAPÚ NYELVOKTATÁSSAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

A kerekasztal beszélgetés résztvevői a következő kérdéseket vitatták meg: Melyik életkorban hatékony? Elitképzés-e? Ki tanítja? Mely célnyelveken? Milyen tananyagok segítségével? Milyen előnyei és kihívásai vannak a diákok, a tanárok és az intézmények szempontjából? Az alábbiakban rövid összefoglalóját adom az egyes kérdésekkel kapcsolatban megtárgyalt gondolatoknak.

2.1 A NYELVTANULÓK ÉLETKORA

A beszélgetés egyik fontos témája volt, hogy mely életkorban, életkorokban célszerű kihasználni a tartalomalapú nyelvoktatás lehetőségeit. A kérdés azért is fontos, mert az általános iskolában, a középiskolában és a felsőoktatásban egyaránt található példa erre az oktatási formára, és mert a programok száma az elmúlt években folyamatosan nőtt mindhárom oktatási szint esetében. Hiányoznak azonban egyelőre olyan kutatások, amelyek segítségével összehasonlíthatóak lehetnének a három oktatási szinten elért eredmények, és amelyek alapján megbízható következtetéseket lehetne levonni arra vonatkozóan, hogy különböző életkorokban milyen hatékonysággal alkalmazhatóak a tartalomalapú nyelvoktatás kínált lehetőségei. Nem állnak rendelkezésünkre olyan adatok sem, amelyek megmutatják, hogyan teljesítenek azok a diákok, akik az általános iskola után a középiskolában is tartalomalapú nyelvoktatásban vesznek részt, majd ezt teszik a felsőoktatásban is.

Az általános iskolában folytatott ilyen típusú oktatás esetében elmondható, hogy ez az oktatási forma valószínűleg jól megfelel a gyermekek gondolkodásának és tanulási módjának, mert nem a nyelvi formára, hanem a tartalomra koncentrál. Feltételezhető az is, hogy ha egy tanuló már fiatal korától fogva gyakorolja és elsajátítja azt, hogy hogyan tudja kifejezni magát különböző nyelveken, akkor rugalmasabb gondolkodásmódra tesz szert. Tekintettel továbbá arra, hogy ez a fajta oktatási mód interdiszciplinaritása révén is szélesebb körű kompetenciákat igényel a tanulók részéről, az így kialakuló kompetenciák köre is tágabb lesz. Ez utóbbi kitétel azonban érvényes lehet mindhárom oktatási szint esetében.

A középiskolát illetően felmérések eredményei mutatják, hogy a kéttannyelvű gimnáziumokban végző diákok teljesítményei kimagaslóak, az érettségi eredmények itt 0,48 jeggyel magasabbak az országos átlagnál. Érdemes itt azt is megemlíteni, hogy az ilyen gimnáziumokba járó tanulók 78%-a elégedett a képzéssel, ami

figyelemreméltóan jó eredmény. Mindez azonban nem feltétlenül csak azzal függ össze, hogy a kamaszkorban ez az oktatási forma mennyire hatékony, amint azt a 2.2 részben látni fogjuk.

Nem merült fel kétség azt illetően, hogy a felsőoktatásban töltött évek alkalmasak arra, hogy tartalomalapú nyelvoktatásban vegyenek részt a hallgatók, ahogyan hagyományosan régóta teszik is azt az idegen nyelv szakok esetében. Ugyanez lehetséges, és számos előnnyel járhat a nem idegen nyelv szakok hallgatói számára is. Kérdés azonban, hogy mely szakmai tárgyak alkalmasak arra, hogy a tartalomalapú nyelvoktatás keretein belül kerüljenek oktatásra. Nem célravezető olyan tárgyat választani, amely nagyon komplex, bonyolult ismeretanyagot tartalmaz, és amelynek megértése erősen igénybe veszi a hallgatók kognitív képességeit. Hiszen ha mindez idegen nyelven történik, akkor a hallgatók fokozott nehézségekkel állnak szemben: egyszerre kell megbirkózniuk a komplex tartalommal és a nyelvi aspektusokkal.

2.2 ELITKÉPZÉS-E?

Filozófiáját tekintve nem célja a tartalomalapú nyelvoktatásnak, hogy elitképzés legyen. Észak-Amerikában azért fejlesztették ki a bemelegítő programokat, hogy a kisebbségek integrálódását segítse elő. Az Európai Unióban a többnyelvűség, mint érték fontosságát számos hivatalos dokumentum hangsúlyozza. A tartalomalapú nyelvoktatás deklarált célja pedig pontosan az, hogy elősegítse a többnyelvű Európa fenntartását, ahol az 1+2 nyelv jellemzi az európai polgárok nyelvtudását. Különböző okokból elterjedt Európában az a feltételezés és elvárás a tartalomalapú nyelvoktatással szemben, hogy a fent említett cél megvalósításában hatékonyan működjön közre.

A magyarországi tapasztalatok azt mutatják, hogy nálunk az általános és középiskolákban a tartalomalapú nyelvoktatás bevezetése összefügg azzal az intézménypolitikai célkitűzéssel, hogy az adott oktatási intézményben magas színvonalú oktatás és elitképzés jöjjön létre. Az sem elhanyagolható tény, hogy az ilyen programok nagyobb állami támogatásban részesülnek. Úgy tűnik, sok intézmény vezetése úgy látja, hogy un. „húzóiskola” válhat az intézményéből azáltal, hogy tartalomalapú nyelvoktatást is felkínál. Ez a beiskolázási kör bővülésével jár, tehát több jelentkező közül lehet kiválasztani a bekerülő diákokat. A középiskolák esetében egyértelműen kimutatható, hogy magasabb pontszámmal lehet felvételt nyerni a kéttannyelvű programokba. Mindez valószínűleg összefügg azzal a ténnyel, hogy az ilyen programokban elért érettségi eredmények is magasabbak az országos átlagnál (lásd 2.1).

A fent vázolt folyamatok szelekciót eredményeznek, és egyfajta szegregációhoz vezetnek. Valószínűsíthető ugyanis, hogy sokkal nagyobb számban kerülnek be a kéttannyelvű programokba olyan diákok, akiknek szülei vállalni tudják a képzéssel járó nagyobb anyagi áldozatot és azt, hogy gyermekük egy évvel többet tölt a közoktatásban, mint arra feltétlenül szükség lenne. Úgy látszik tehát, hogy az itt felvázolt folyamatok nem jelentenek megnyugtató megoldást a magyar lakosság álta-

lános idegen nyelvi kompetenciáinak fejlődésére, és ebben a formában az Európai Unió által kitűzött célok eléréséhez sem elegendőek.

2.3 KI TANÍTTJA?

Fontos kérdés, hogy milyen képesítéssel rendelkezzenek azok az oktatók, akik a tartalomalapú nyelvoktatásban tanítanak. Az Európai Unióban a közoktatást illetően léteznek szabályozások, amelyek országonként eltérőek. Így például Belgiumban célnyelvből megszerzett alapképesítés, vagy a célnyelv felsőfokú ismeretét tanúsító bizonyítvány vagy diploma a feltétel, és ez utóbbi a helyzet Spanyolországban és Finnországban is. A finnek esetében elfogadott még 55 kredit pont célnyelven törént teljesítése, Franciaországban pedig egy regionális nyelvből szerzett képesítés.

A magyar jogszabályok úgy rendelkeznek, hogy két tantárgyból szerzett képesítés szükséges, amelyek egyike nyelvi. Szakközépiskolák esetében taníthat olyan szaktanár is, aki szakmáját külföldön is gyakorolta vagy tanította. Ezenkívül előírás még az is, hogy a tantestületben legalább egy olyan tanárnak lennie kell, akinek a célnyelv az anyanyelve. Itt felmerül azonban a kérdés, hogy hogyan lehet azt biztosítani, hogy az anyanyelvű tanárok megfelelő kompetenciákkal rendelkezzenek.

A központi célirányos képzések hiánya jelenleg megnehezíti a helyzetet Magyarországon, így az iskolák számára a tanárutánpótlás gyakran nehézségekbe ütközik. A tanárképzési programoknak nem szerves része a tartalomalapú nyelvoktatásra való felkészítés, és elenyésző a meghirdetett továbbképzések száma. Pozitív példák: (1) az a 2 éves szakirányú továbbképzési szak, amelyet a Károli Gáspár Egyetem ajánl fel olyan szaktanároknak, akik angol nyelven szeretnének tartalomalapú nyelvoktatásban tanítani, (2) azok a CLIL kurzusok, amelyeket a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kara ajánl fel tanítóképzésben résztvevő hallgatóinak, valamint (3) az a 30 órás akkreditált tanártovábbképzés, amelyet a Kétnyelvű Iskoláért Egyesület (KIE) szervez 2004 óta.

Szintén fontos megemlíteni, hogy a kétnyelvű oktatás 20 éves jubileuma alkalmából 2008-ban jubileumi tanulmánykötetet ad ki a KIE, amelyben kutatások is megfognak jelenni. Az ELTE TÓFK pedig országos konferenciát rendez 2008 novemberében, amelynek fókuszában a kutatás áll majd, és az, hogy milyen szerepe van a kéttannyelvű oktatásnak a pedagógusképzésben.

A közoktatástól eltérő a helyzet a felsőoktatásban, ahol intézményi szintű döntés az, hogy milyen képzettséggel, képesítéssel rendelkező kollégák vegyenek részt tartalomalapú nyelvoktatásban. Ritkán fordul elő, hogy a célnyelv egyben az oktató anyanyelve is. A jellemző inkább az, hogy mind az oktatók mind a hallgatók anyanyelve eltér a célnyelvtől.

A tapasztalat azt is mutatja, hogy kevés esetben fordul elő, hogy az oktató kolléga egyformán felkészült a szakmai tartalom és az idegen nyelv szempontjából. Döntés kérdése, hogy szaktanár vagy nyelvet oktató kolléga viszi-e az egyes tárgyakat. Bármilyen döntés is születik azonban, célszerű, hogy a résztvevő kollégák to-

vábbsképzésben vegyenek részt, és hogy folyamatos egyeztetés jöjjön létre az érintett szaktanszék és a nyelvi tanszék között.

Nehézséget jelent és az oktatás hatékonyságát veszélyezteti, ha a programban résztvevő kollégák nem rendelkeznek megfelelő felkészültséggel a szakmai ismeretek, a nyelv és az oktatás módszertana szempontjából. Ezen túlmenően, ha nemzetközi hallgatói csoportról van szó (pl. ERASMUS hallgatók is részt vesznek az órákon), akkor az oktatás során adódó interkulturális kommunikációs helyzeteket is kompetens módon kell tudniuk kezelni. Fontos kihangsúlyozni a tartalomalapú nyelvoktatás módszertanának jelentőségét. A felsőoktatásban hagyományosan uralkodó szemlélet jellemzője, hogy az oktatás erősen tanár-centrikus, az ismeretek átadására koncentrál, a hallgatók aktív bevonása a tanulási-tanítási folyamatba kevésbé jellemző. Itt gyakorlatilag szemléletváltásra is szükség van.

2.4 MELY IDEGEN NYELVEKEN FOLYIK AZ OKTATÁS?

Az általános iskolák esetében három célnyelven folyik kéttannyelvű oktatás: angolul, németül és olaszul, ahol a nyelvek sorrendje az előfordulás gyakoriságát mutatja csökkenő sorrendben. A középiskolák esetében szintén az angol a leggyakrabban használt célnyelv, ezt azonban több nyelv követi, mint azt az általános iskolák esetében láttuk. Ezek sorrendben: német, olasz, francia, spanyol és orosz. Mindkét iskolatípus esetében jóval magasabb az angol és a német programok száma, mint a többi célnyelven felajánlottaké. (A bekezdésben közölt adatok a 2002/2003-as tanévre vonatkoznak.)

Nem áll a rendelkezésünkre olyan kutatási eredmény, amely tételelesen megmutatja, mely nyelveken kínál tartalomalapú nyelvoktatást a magyar felsőoktatás. Ismereteink szerint az angol és a német nyelven felajánlott tárgyak túlsúlyban vannak, és a két nyelv közül az angol erőteljesen vezet. Ez érthető tendencia, ha arra gondolunk, hogy a nemzetközi tudományos életben az angol nyelv használata rendkívül erősen dominál. Így valószínűsíthető, hogy mind a hallgatók mind a felsőoktatási intézmények nemzetközi törekvéseit hatékonyabb módon segíti az angol nyelvű kurzusok felajánlása, mint más nyelveké.

Általánosságban megállapítható, hogy ellentét feszül az Európai Unió deklarált törekvése (i.e. a nyelvi sokszínűség mint érték és ennek megőrzése) és a között a globalizációhoz kapcsolódó tendencia között, hogy az angol használatos lingua franca-ként Európában, így Magyarországon is. Ezt a tendenciát szem előtt tartva meg kell állapítanunk, hogy pozitív eredmény az, hogy hat európai nyelven kerülnek felajánlásra tartalomalapú nyelvoktatást magukba foglaló programok a középfokú oktatásban.

A célnyelvek tárgyalásakor nem megkerülhető az a kérdés, hogy vajon negatív hat-e a diákok anyanyelvi kompetenciáinak elsajátítására az, ha tartalomalapú nyelvoktatásban vesznek részt. Kutatások szükségesek annak felderítésére, hogy azok a diákok, akik egyes tantárgyak tananyagát idegen nyelven sajátítják el, magyar nyelven hogyan és milyen mértékben tudnak eligazodni az adott témákban, és

hogyan tudják az elsajátítottakat alkalmazni. Mindenesetre jelzés értékű az, hogy azon középiskolás diákok számára, akik tartalomalapú nyelvoktatás keretén belül tanulnak egyes tárgyakat, nehézséget okoz magyar nyelven érettségizni az adott tárgyból, és ezért célnyelven is megtehetik azt.

2.5 MILYEN TANANYAGOK SEGÍTSÉGÉVEL?

A tartalomalapú nyelvoktatás céljára felhasználható tananyagok a következő három kategóriába oszthatóak: autentikus tananyagok, a hazai oktatásban használatos tananyagok idegen nyelven, saját fejlesztésű tananyagok.

A tapasztalat azt mutatja, hogy sok esetben a tartalomalapú nyelvoktatás keretein belül oktató tanárok tananyagfejlesztők és tankönyvírók is, mert nem, vagy csak korlátozott számban érhetőek el olyan tananyagok, tankönyvek, amelyek megfelelnek a tartalomalapú nyelvoktatás speciális céljainak. Ez egyrészt nagyobb feladatmennyiséget és munkaterhet ró az adott tanárra, másrészt azonban nagyfokú rugalmasságot is biztosít, hiszen a tanár maga alakíthatja ki a tananyagot a pedagógiai programok és tantervek által kijelölt kereteken belül.

A tananyagok, tankönyvek írása természetesen financiaális kérdés is, amelyet nem lehet megkerülni. Ezen a ponton pozitív példaként kell megemlítenünk, hogy az elmúlt években a Világ – Nyelv pályázat lehetőséget biztosított arra, hogy ilyen tananyagok és tankönyvek szülessenek mind papír alapon mind elektronikus formában. A multimédiás tananyagokkal kapcsolatban külön kihangsúlyozandó azok motiváló ereje, az, hogy a kooperatív tanulást és az autonóm tanulást egyaránt segítik, valamint az, hogy lehetőséget biztosítanak az interdiszciplinaritás megvalósítására a tananyagon belül. Nagy előrelépés az is, hogy a Konsept Könyvkiadó felvállalta kéttannyelvű tankönyvek kiadását, és számos, az általános iskolában használható tankönyvet más el is készített az ELTE TÓFK oktatóiból létrejött munkacsoport.

2.6 ELŐNYÖK ÉS KIHÍVÁSOK

Az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése szemszögéből a tartalomalapú nyelvoktatás lehetőséget nyújt arra, hogy a nyelvoktatás ne különálló egységként szerepeljen az oktatási programban, hanem annak integrált, szerves részeként jelenjen meg. Holisztikus megközelítésmódja okán elő tudja segíteni azt, hogy releváns, a diákok hosszú távú szükségleteit is figyelembe vevő nyelvi képzés folyhasson a közoktatás és a felsőoktatás keretein belül.

A felsőoktatásban a tartalomalapú nyelvoktatás keretein belül meghirdetett tárgyak motiváló tényezője lehet a hallgatók számára, hogy olyan témákkal foglalkozhatnak, amely érdeklődési körükbe tartozik, hiszen a saját szakjukhoz kapcsolódik. A nyelvtanulás hatékonyságát segítheti az a tényező, hogy a hallgatókat hiteles, valódi kommunikációt igénylő szituációkban fejleszthetik idegen nyelvi kompetenciáikat.

A tartalomalapú nyelvoktatás előnyeként szokás megemlíteni azt is, hogy általa

nővekedhet a nyelvtanulásra és a nyelvhasználatra fordított idő. Felmerül azonban a kérdés, hogy mi történik olyan esetekben, amikor a tartalomalapú nyelvoktatás bevezetésével párhuzamosan csökken az idegen nyelvórák száma. Ez a tendencia megfigyelhető egyes felsőoktatási intézmények esetében, ahol a tartalomalapú nyelvórák váltják fel a (szak)nyelvórák egy bizonyos részét. Ezen a ponton fontos újra megemlíteni az anyanyelven történő oktatás kérdését is, hiszen az érem másik oldala az, hogy a célnyelven folyó órák növekedésével az anyanyelven folyó oktatás arányosan csökken (erről lásd még 2.4).

A diákok, a tanárok és az intézmények szempontjából egyaránt fontos tényező az, hogy a tartalomalapú nyelvoktatás kiváló lehetőséget biztosít a nemzetközi vérkeringésbe való bekapcsolódásra pályázatok, projektek, tanulmányi utak, konferenciák és kulturális rendezvények segítségével. Valószínűsíthető az is, hogy a diákok a nemzetközi felsőoktatás és munkaerőpiac adta lehetőségeket is jól ki tudják majd használni, többek között azért is, mert a tartalomalapú nyelvoktatás segítségével interkulturális kommunikációs ismereteik és kompetenciájuk is fejlődik.

A tanárok szempontjából tartalomalapú nyelvoktatásban tanítani azt jelenti, hogy olyan környezetben tevékenykedhetnek, amely erősen és állandó jelleggel ösztönzi a szakmai fejlődést. Lehetőség és szükség van az innovatív megoldások keresésére és alkalmazására, valamint a rugalmasságra. A tanároknak folyamatosan kihívásokkal kell szembenézniük és ezekkel megbirkózniuk. A kihívások közül néhány megemlítésre került az összefoglaló fenti részeiben, de a kihívások közé tartoznak az alábbiakban felsoroltak is. A szülői elvárások helyenként irreálisak és a tanároknak sokszor védekezniük, érvelniük és PR tevékenységet is folytatniuk kell a tanítás mellett, valamint fel kell vállalniuk azt, hogy a figyelem középpontjában végzik munkájukat. Az idegen nyelvi kompetenciáik fejlesztése állandó feladat, ahol vállalniuk kell a megmérettetést az anyanyelvi beszélőkkel. A munkateher nagyobb, ami azonban nem feltétlenül áll megfelelő arányban a fizetéssel. A kooperáció és a közös fórumok elengedhetetlenül fontos feltételei annak, hogy meg tudják beszélni a munkájuk során felmerülő kérdéseket, problémákat. Egyelőre azonban ilyen fórumok csak ritkán jönnek létre, és az információáramlás nem megfelelő.

A közoktatási intézmények szempontjából előnyt jelent az, hogy a kéttannyelvű programok nagyobb állami támogatást élveznek, így jobb feltételek között lehet a tanulókkal foglalkozni. Ezzel párhuzamosan a beiskolázási kör is bővül (erről lásd még 2.2). A tankönyvhiány azonban problémákat okoz, csakúgy mint az érettségi nehézségei, az irreális szülői elvárások és a kompetens tanárok utánpótlásának kérdése.

A felsőoktatást illetően, intézményi szinten a tartalomalapú nyelvoktatás hozzájárulhat az egyetem, illetve főiskola nemzetközivé válásához, hiszen lehetőséget ad arra, hogy teljes vagy részképzésre Magyarországra érkező hallgatók részt vegyenek az oktatásban, akár cserekapcsolat keretein belül érkeznek, akár más módon. Ez hosszú távon növelheti az intézmény pozícióját a nemzetközi felsőoktatási piacon. Ugyanakkor a hazai diákok számára is lehetőséget biztosít arra, hogy nemzetközi környezetbe kerüljenek anélkül, hogy elhagynák az országot, amennyiben lehetsé-

gük van arra, hogy a külföldi diákokkal együtt vehetnek részt az oktatásban. Ez motiválhatja őket arra, hogy külföldi részképzésen vegyenek részt a későbbiekben. Az ittlévő külföldi diákok pedig nem érzik azt, hogy elszigetelten tanulnak, hiszen lehetőségük van a hazai diákokkal közösen részt venni az oktatásban.

3. ÖSSZEGZÉS

Az Európai Bizottság dokumentumai a 90-es évek kezdetétől hangsúlyozzák a tartalomalapú nyelvoktatás fontosságát és a támogatás szándékát. Magyarországon számos közoktatási és felsőoktatási intézményben folyik tartalomalapú nyelvoktatás, és az ebbe a kategóriába tartozó programok száma évről évre nő. Mindez mutatja az oktatási folyamatban résztvevők érdeklődését a tartalomalapú nyelvoktatás adta lehetőségek iránt.

Szükség van olyan további mélyreható, összehasonlító kutatásokra, amelyek eredményei segítenének megválaszolni számos olyan kérdést, amely az oktatási formával kapcsolatban felmerül. Inkább jellemző az esettanulmányok és a helyes gyakorlatok leírása, amely nem minden esetben szolgáltat megfelelően objektív eredményeket. Kutatásokra van szükség annak érdekében, hogy pontosabb képet kaphassunk arról, hogy milyen előnyei vannak, hogyan alkalmazható sikerrel a tartalomalapú nyelvoktatás Európában és Magyarországon.

NÉVMUTATÓ

A		G	
Ajtay-Horváth Magda	II. 350	Gaál Zsuzsanna	II. 472
Andrássy Géza	II. 606	Gál Noémi	I. 192
Angeli Zsuzsanna	II. 294	G. Papp Katalin	I. 143
Aradi András	I. 240		
B		H	
Bakti Mária	II. 357	Hajdicsné Varga Katalin	I. 59
Balogh Katalin	II. 546	Hajdú Zita	II. 318
Barabás László	II. 365	Heltai Pál	I. 101
Bárdos Jenő	I. 14	Hidasi Judit	I. 33
Bérces Emese	I. 172	Hild Gabriella	I. 228
B. Fejes Katalin	I. 138	Hoppa Enikő	I. 200
Biróné Udvari Katalin	II. 612	Hortobágyi Ildikó	I. 88
Bocková, Viera	II. 586	Horváth Judit	II. 380
Bodnár Zoltán	II. 305	Hrivíková, Tatiana	II. 586
Borbás Gabriella Dóra	II. 332		
B. Papp Eszter	I. 172	J	
		Juhász Kálmán Attila	II. 618
		Juhász Valéria	II. 506
C		K	
Czékmán Orsolya	I. 172, II. 466	Kegyessné Szekeres Erika	II. 513
CS		Kis Ádám	I. 149
Cs. Jónás Erzsébet	I. 94	Kis Balázs	II. 395
		Kiss Kálmán	II. 564
D		Klaudy Kinga	I. 41
Dér Csilla Ilona	II. 444	Koltay Tibor	I. 276
Dévény Ágnes	I. 214	Koppán Ágnes	II. 625
Dobos Csilla	I. 254	Kovács Éva	II. 452
Dóla Mónika	I. 52	Kovács Ilona Julianna	II. 478
Doró Katalin	I. 222	Kovácsné Dudás Andrea	II. 400
		Kult Katalin	I. 66
E		Kurtán Zsuzsa	I. 263
Eklics Kata	I. 184	Kusztor Mónika	I. 111
É		L	
Élthes Ágnes	II. 372	Laczik Mária	I. 158
		Lanteri Edina	II. 519
F		Lesznyák Márta	I. 118, II. 357
Forgácsné dr. Göttler Viktória	II. 552		
Fóris Ágota	I. 172	M	
		Magocsa László	II. 570
		Mártonyi Éva	II. 407

Medve Anna	I. 206	T	
Mezei Gabriella	II. 575	Tamás Dóra	I. 172
Müller Márta	II. 525	Tokaji Ildikó	II. 645
		Tolnai Lászlóné	II. 309
		Tóth Andrea	II. 430
N		Tóth Máté	I. 276
Nagyházi Bernadette	II. 596	Török Rózsa Mária	II. 324
Némethová, Ildikó	II. 305		
		V	
O		Vágási Margit	II. 651
Osváth Gábor	I. 234	Veresné Valentinyi Klára	II. 437
Osztetzky Éva	I. 177	Vermes Albert	I. 131
		Vitányi Borbála	II. 491
Ő			
Őrsi Tibor	II. 485	W	
		Wallendums Tünde	II. 539
P		Warta Vilmos	I. 270
Papp Andrea	II. 413	Wiwczaroski, Troy B.	II. 318
Poletto, Giampaolo	II. 558		
		Z	
R		Zábrádi Orsolya	II. 458
Rébék-Nagy Gábor	II. 631	Zsembery Eszter	II. 357
Répási Györgyné	II. 636	Zsemlyei Borbála	II. 498
S			
Sárdi Csilla	I. 281		
Sárvári Judit	I. 80		
Schirm Anita	I. 72		
Schmidt Ildikó	I. 247		
Sermann Eszter	II. 395		
Sélleyné Gyuró Monika	II. 343		
Silye Magdolna	I. 263		
Simigné Fenyő Sarolta	I. 125		
Somos Edit Csilla	II. 419		
Stephanides Éva	I. 164		
Sturcz Zoltán	532		
SZ			
Szabó Veronika	I. 206		
Szilágyi Anikó	II. 581		
Szondy Katalin	II. 425		
Szőke Andrea	II. 581		

II. RÉSZ: CD

I. AZ ELEKTRONIKUS MÉDIA, A NYOMTATOTT MÉDIA ÉS A NYELVHASZNÁLAT, NYELVÉSZET ÉS INFORMATIKA, INTERNET AZ IDEGENNYELV- OKTATÁSBAN

TANÁRI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉNEK POZICIONÁLÁSA E-LEARNING KERETÉBEN MEGVALÓSULÓ SZÁMÍTÓGÉPPEL TÁMOGATOTT NYELVOKTATÁSBAN

Angeli Zsuzsanna

1. BEVEZETÉS

Egyre több kutatás foglalkozik az online oktatással illetve a 'vegyes' típusú oktatással ahol az online és a jelenléten alapuló oktatás kombinációjáról van szó. Azonban az ilyen típusú környezetben megvalósuló hatékony oktatáshoz szükséges tanárképzés eddig nem kapott még elég nagy figyelmet. Az online illetve 'vegyes' típusú oktatás és specifikusan a nyelvoktatás sikerességének fontos faktora a megfelelő tanári készségek és kompetenciák kialakítása. Nem azon van a hangsúly, hogy az online vagy vegyes típusú oktatás esetén új tanári kompetenciákra van szükség, hanem inkább azt hangsúlyozzuk, hogy melyek azok a készségek és kompetenciák, amelyek a jelenléti oktatás esetében kevésbé hangsúlyosak, de amelyeknek nagyobb figyelmet kell szentelni az e-learning keretében megvalósuló oktatásban a pedagógiai célok és a rendszer jellemzői miatt.

A dolgozat sajátja egy rendszerszemléletű megközelítés, amely nem az online oktatótól elvárható technológiai készségekre, képességekre, és kompetenciákra helyezi a hangsúlyt, hanem ezt csak a képzés alaprendszerének tekinti, amelyre épülve kell kidolgozni a pedagógiai kompetenciákat konstruktivista tanulási környezetbe ágyazva. Így a technológiai tudás helyett sokkal nagyobb hangsúlyt kap a technológiában rejlő lehetőségek pedagógiaiilag minél hatékonyabb alkalmazása, a digitális és kommunikációs kompetenciák, valamint a társas készségek és kompetenciák fejlesztése, az online környezetben megvalósuló adott tanítási helyzetre legmegfelelőbb egyéni oktatási stílus kialakítása.

A dolgozat bemutatja, hogy a fent említett kompetencia-központú elméleti keretrendszer hogyan alkalmazható az információs és kommunikációs technológiákat és az idegen-nyelvi képzést integráló, 'vegyes' típusú tanár-továbbképzési programban. A bemutatásra kerülő képzés egyik fontos célja, hogy hozzásegítse a tanárokat ahhoz, hogy az online tanítási környezet kívánalmainak megfelelően újradefiniálják és átalakítsák tanítási gyakorlatukat.

2. A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE

A 21. században a tanári gyakorlatnak választ kell találnia a tudásalapú társadalom kihívásaira, ezért egyre fontosabbá válik, hogy a tanárok felkészüljenek a változásokra, és megtalálják az egyensúlyt a meglévő tanítási gyakorlatuk és az innováció között. Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) nyelvtanításba való integrálása során, a hozzáféréseken túl, figyelembe kell venni a pedagógiai és tantervi vonatkozásokat is ahhoz, hogy az IKT-t ki tudjuk használni a benne rejlő lehetőségek mértékéig.

Az IKT egyre gyorsabban történő változása szükségessé teszi, hogy a tanárok újradefiniálják és átalakítsák tanítási gyakorlatukat. Ez azonban azt jelenti, hogy nem elegendő az IKT-val kapcsolatos eszközjellegű tudás. Arra van szükség, hogy a tanárok többet tudjanak az IKT használatával együtt járó pedagógiai, didaktikai elvekről, és tanítási gyakorlatukat ezzel kapcsolatban megfelelő alapokra helyezett pedagógiai elmélet támassza alá (Cuban 1986; Zhao, Pugh, Sheldon és Byers 2002; Zhao és Tella 2002).

Jelen vizsgálat tárgya a pedagógia, a technológia és a nyelvtanulás határterülete. A három terület metszetében helyezhető el az IKT-t és az idegennyelvi képzést integráló 'vegyes' típusú pedagógus-továbbképzési program. Ebben a megközelítésben a számítógéppel támogatott nyelvtanulás multidiszciplináris volta is tükröződik. Ez a tudományközi dimenzió sajátja a bemutatásra kerülő továbbképzési programnak, amelyen keresztül rá kívánunk világítani azon jellemzőkre, amelyek nemcsak az adott képzésnek adhatják az elméleti alapját, hanem kiterjeszthetők lehetnek más képzésekre is.

A dolgozat bemutat egy átfogó elméleti rendszert, amelyre a továbbképzési program épül. Ez adja a dolgozat elméleti magját, de gyakorlati célja is van, mert a rendszer alapján történik a tanulási környezet különböző dimenzióinak a vizsgálata. Bár maga a továbbképzési program az angol szakos képzésre fókuszál, a kidolgozott elméleti keretrendszer alkalmazható más tantárgyak esetén is.

Kárpáti (2001) két, egymással ellentétben álló hipotézist említ az IKT oktatásban történő alkalmazásával kapcsolatban. Az egyik álláspont szerint leginkább a tanárok technológiához való hozzáállása és IKT kultúrája befolyásolja az IKT oktatásban történő integrációját. A másik vélekedés szerint az IKT oktatási reformja főként az iskolák IT infrastruktúrájától és a diákok IKT készségeitől, kompetenciájától, és a diákok téma iránti érdeklődésétől függ. A dolgozat másoddiplomás főiskolai tanárképzésben résztvevő hallgatók IKT eszközökben gazdag tanulási környezetben megvalósuló munkáját vizsgálja. A hallgatók továbbképzési programmal kapcsolatos észrevételei, visszajelzései is részét képezik a kutatásnak. Így alkot egy egységet az elméleti és a gyakorlati rész.

Mind az elméleti, mind a gyakorlati rész hangsúlyozza a komplex képességfejlesztést és a tantárgyközi dimenziót is. Az ECDL képzéssel szemben, ahol öncélú eszközhasználat a jellemző, a dolgozatban bemutatott képzés fontos része, hogy módszertani kultúrát közvetítsen a tanárok felé. Cél, hogy az IKT és a pedagógiai is-

meretek együttes bővítésére kerüljön sor, ami azt is jelenti, hogy nem a technológián van a hangsúly. A program egyik célja, hogy folyamatos visszacsatolást valósítson meg az elmélet és a gyakorlat között. A hallgatók komplex probléma megoldást jelentő projektfeladaton dolgoznak, együttműködve megoldási tervet készítenek. Folyamatos visszacsatolás segíti a tanulási folyamatot, ami fejlesztő visszajelzést és továbbvezető kérdéseket is tartalmaz.

Az IKT tanórai alkalmazásán túl az is cél, hogy a hallgatók számára a későbbiekben a mindennapi életben se okozzon gondot a digitális technológia, az elektronikus rendszerek használata pl. fájl feltöltés, fájl letöltés, menetrend lekérdezése, adóbevallás elektronikus úton történő benyújtása, hatékony online információkeresés, és a kapott eredmények kritikus kiértékelése.

2.1 A SZÁMÍTÓGÉPPEL TÁMOGATOTT NYELVTANULÁS

Fontos, hogy ne vessük el a korábbi tapasztalatokat annak alapján, hogy azok megjelenése és használata óta már sokkal korszerűbb alkalmazási módok jelentek meg. Egy új technológia megjelenése nem jelent önmagában korszerűbb pedagógiai megoldást, pl. sok olyan feladattípust találhatunk az Interneten, amelyek a strukturalista (drilleztető) korszakra jellemzőek, és arra is gondolni kell, hogy a drilleztető programoknak megvan a maguk szerepe a nyelvoktatásban, pl. szótanulás, nyelvi struktúrák tanulása, fonológiai fejlesztés. A technológiai fejlődés és a multimédiához való hozzáférés lehetőséget ad arra, hogy a korábban drilleztető, gyakoroltató feladatok szövegkörnyezetbe ágyazva és többféle megjelenési formában (szöveg, kép, hang, videó) legyenek hozzáférhetőek. Megfelelő pedagógiai alapon kell döntenünk arról, hogy egy adott tanulási helyzetben milyen eszközöket használjunk, milyen tanári szerepre készülünk és milyen didaktikai gyakorlatot kövessünk. Az egyik legfontosabb megállapításnak az tekinthető, hogy nem szerencsés a számítógép kizárólagosan tutori, illetve eszközhasználatáról beszélnünk, mivel különböző mértékig lehet jelen egy szoftver alkalmazásban az egyik illetve a másik jellemző. Hubbard és Bradin-Siskin (2004) hangsúlyozza, hogy egy szoftver alkalmazás különböző mértékig viselheti magán a tutori illetve eszközhasználat jegyeit, és emiatt nem szerencsés kizárólagos kategóriákban gondolkozni. Fontos kiemelni, hogy a felhasználó is hatással van arra, hogy milyen szerep jut magának a technológiának. Előfordulhat, hogy tutori jellemzőkkel inkább rendelkező alkalmazást egy másik közegbe helyezve vagy más pedagógiai módszert alkalmazva eszközként lehet használni. Ez a megközelítés rámutat a dolgozat fő vezérelvére, nevezetesen, a szociál-konstruktivista megközelítésre.

A számítógéppel támogatott nyelvtanulás kritikátörténeti elemzése Warschauer (2000) és Bax (2003) modellje alapján történik. A két modell sok hasonlóságot mutat, de Bax modellje módosításokat tartalmaz, kibővíti Warschauer modelljét. Bax érvelése szerint még nem értük el a számítógéppel támogatott nyelvtanuláson belül a technológia integrált alkalmazását, hiszen bizonyos mértékig egyszerre van jelen a technológia korlátozott használata, a készségfejlesztés és az integrált alkal-

mazás. Ebből adódik, hogy jelenleg a ‘vegyes’ típusú alkalmazások a jellemzőek. Bax (2003) szerint a ‘normalizálás’ elérése a cél, ami azt jelenti, hogy a technológia olyan mértékig beépül a mindennapi használatba, mindennapi tanórai munkába, hogy a többi eszközhöz hasonlóan (tankönyv, toll, szótár) szinte észre sem vesszük a használatát, annyira természetessé válik.

2.2 KONSTRUKTIVISTA TANULÁSFELFOGÁS

A dolgozatban az egyén az őt körülvevő kontextusba ágyazva jelenik meg, így a hangsúly az egyén és az egyént körülvevő szociális és kulturális közeg kölcsönhatásán van. Engeström (1987) nyomán a cselekvéseméleti modell felhasználásával kerül bemutatásra a rendszer összetevői közötti dinamikus kapcsolat. Az IKT oktatási rendszerben való használatának elemzésére hasznos eszköznek bizonyult a második generációs cselekvéseméleti modell, mert itt az alanyon, a tárgyon és a közvetítőeszközökön kívül megjelenik a szabályok, a közösség, és a munkamegosztás is mint a rendszer alkotóelemei. Ezek pedig különösen fontos szerepet játszanak abban, hogy az IKT hogyan fejti ki hatását a tevékenységrendszerre.

A konstruktivista paradigma alapján került meghatározásra a képzési program szerkezete és a képzési program maga is a konstruktivista megközelítéssel készült. A konstruktivista tanulásfelfogás a tanulás, a tudás konstruálásának folyamatára helyezi a hangsúlyt a tanulási folyamat eredményeként létrehozott produktum helyett. A konstruktivizmuson belül a dolgozat két fő irányt tárgyal részletesen, nevezetesen a kognitív konstruktivista és a szociál-konstruktivista felfogást. A dolgozat rámutat arra, hogy a kognitív konstruktivista és a szociál-konstruktivista felfogás bár különböző megközelítést jelent, mégsem tekinthető egymást kizáró fogalomnak. Felix (2005) hangsúlyozza, hogy elektronikus tanulási környezetben az intelligens számítógéppel támogatott nyelvtanulási rendszerek elősegíthetik, hogy a kognitív-konstruktivista és a szociál-konstruktivista megközelítés egy platformon belül jöjjön létre, kiegészítve egymás hatását egy optimálisabb, megalapozott pedagógiai módszer kidolgozásához.

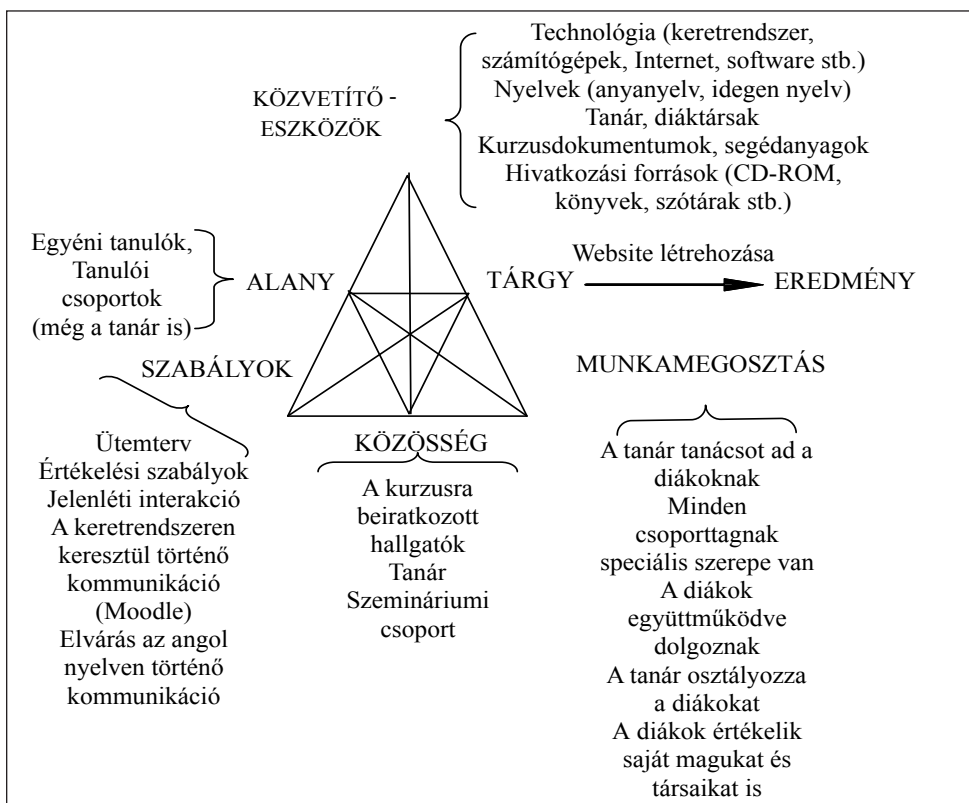
Jonassen (1994, 1999) a szociál-konstruktivista környezet jellemzőjeként az alábbi szempontokat említi: a tudás reprodukálása helyett a tudás létrehozásán van a hangsúly; olyan autentikus feladatokon dolgoznak a diákok, amelyek a valóság komplexitását képezik le; folyamatos visszacsatolás jellemzi, ami lehetővé teszi a tartalomközpontú tudás létrehozását; támogatja az együttműködésen alapuló tudás konstruálást. A specializációs program konstruktivista tanulási környezetének a tervezése során ezek a szempontok lettek figyelembe véve.

3. A TANULÁSI KÖRNYEZET KULCSDIMENZIÓI

A továbbképzési program tanulási környezetének tervezése során kulcsdimenziók kerültek meghatározásra, amelyek figyelembevételével jött létre maga a program. A konstruktivista tanulásszemlélet áthatja az egész specializációs programot,

így a tanulási környezet különböző kulcsdimenzióiban is megjelenik ez a fajta irányultság. A tanulási környezet rendszerszemléletű meghatározása segített abban, hogy a rendszer összetevői közötti kapcsolatot pontosabban le lehessen írni. A dinamikus és egyben komplex rendszer azt jelenti, hogy a rendszer alkotóelemei kölcsönösen hatnak egymásra. Az 1. ábra a specializációs program cselekvéseméleti rendszerének grafikus megjelenítését ábrázolja.

1. ábra: A specializáció egy cselekvéseméleti rendszerének grafikus megjelenítése



A digitális írásbeliség az egyik kulcsdimenziója a tanulási környezetnek. Az információs műveltség, és a multimodalitás is fontos fogalmak, amelyek fejlesztése szerves része a továbbképzési programnak. A kooperáció és az együttműködés fontos fogalmak a szociál-konstruktivista paradigmán belül, hiszen a társas interakciónak nagy szerepe van a tudás létrehozásában. A szociális készségek, az együttműködési készség kialakításában fontos szerepe van az együttműködésen alapuló tevékenységeknek.

Nem az eszközhasználaton van a hangsúly, hanem egy probléma-központú feladat megoldásán. Minden csoporttag hozzáadhat valamit a csoport egészének a munkájához, hiszen van aki a technikai részben jobb, van akinek a pedagógiai kom-

petenciája erősebb, van aki a nyelvi megfogalmazásnál tud többet hozzáadni a közös munkához, ami azt jelenti, hogy a képzésnek nem a résztvevők jelenlegi tudása adja meg a fókuszpontját, hanem a legközelebbi fejlődési zónát kell meghatározni és erre irányítani a fejlesztést (Vygotsky 1978).

A különböző technológiai eszközök elősegíthetik az együttműködést a tanulók közötti társas interakció biztosításával. Azonban fontos hangsúlyozni, hogy a technológia például elősegítheti az autonómia fejlesztését, de nem garantálhatja az autonómia kialakulását, csak egy eszközként szolgálhat. A tanulói autonómia fogalma is megjelenik a dolgozat tárgyát képező tanulási környezetben. A dolgozat kiemeli, hogy az autonómia fogalmához nemcsak a függetlenség, önállóság tartozik hozzá, hanem az egymástól való függés is része a rendszerszemléletű megközelítésnek.

A megváltozott társadalmi közeg és a tudásalapú társadalom kihívásai szükségesek teszik, hogy a tudás birtoklásáról a készségek és kompetenciák fejlesztésére helyeződjön át a hangsúly a pedagógián belül. Ezzel együtt jár, hogy olyan értékelési rendszerekre van szükség, amelyek képesek a tanuló fejlődését társas fejlesztői közegben vizsgálni. A dolgozat amellettt érvel, hogy egy olyan értékelési rendszert alkalmazzunk, amelynek keretén belül többféle értékelési technika jelenik meg. Fontos, hogy a tanár reflektív, kritikus hozzáállást valósítson meg, és az adott körülmények figyelembevételével döntsön a használandó értékelési technikáról.

A tanár-továbbképzési program ‘vegyes’ vagy más néven ‘komplex’ típusú oktatást valósít meg. Vegyes típusú képzés alatt a hagyományos jelenlétben alapuló oktatást az elektronikus távoktatással ötvöző programot értünk. A tanórai jelenlétet a programon belül egy elektronikus tanulási keretrendszer (Moodle) egészíti ki az azzal a céllal, hogy optimalizálja a tanulási folyamat különböző tartalmi elemeinek az előfordulását, megjelenési formáját, és a létrejövő interakciót. Fontos kiemelni, hogy a technológiai alkalmazásoknak a didaktikát kell támogatniuk, ezért elkerülendő az a gyakori eset, hogy a technológiát öncélúan alkalmazzák, illetve az, hogy a technológia irányítja a pedagógiát. El kell ismernünk, hogy lehet a technológiának közvetítő szerepe, ami hatással van a pedagógiai gyakorlatra, de ez semmiképpen sem jelenti azt, hogy a technológia diktálja a pedagógiai gyakorlatot. Komenczi (2004) hangsúlyozza, hogy az elektronikus tanulás nem pusztán azt jelenti, hogy a hagyományos, jelenlétben alapuló tantervet online hozzáférhetővé tesszük, mivel a hatékony e-learning tananyagtervezéskor figyelembe kell venni a tanulás és tanítás módjában rejlő változásokat és az alkalmazott pedagógiai módszereknek tükrözniük kell ezeket az eltéréseket.

A tanulási környezet kulcsdimenziójának fontos eleme annak vizsgálata, hogy mely tényezők befolyásolják a tanárt abban, hogy a tanítási gyakorlatában alkalmaz-e illetve hogyan és milyen mértékben alkalmaz IKT eszközöket. Fontos kiemelni, hogy túl kell lépni a technológiához való hozzáférés hangsúlyozásán, hiszen sokkal komplexebb rendszerről van szó, amelyben a megfelelő kompetenciák és készségek megléte nélkül hiába van meg a hozzáférés, mert nem tud azzal élni a felhasználó. Ez a megközelítés is a szociális környezet hangsúlyozását és a rendszerszemléletű megközelítést támogatja.

A specializációs program tervezését megelőzte az 'Internet az angol mint idegen nyelv oktatásban' c. kötelezően választandó kurzus, amely 2002 és 2004 között futott. Ennek a szemináriumnak a kibővítésével indult el a specializáció tervezése. A tervezési folyamat során, beépítettük a képzésbe az akciókutatás során nyert visszajelzéseket és tapasztalatot.

A specializációra vonatkozó kutatás kérdőíves módszerrel vizsgálta a kötelezően választandó specializációban 2004-2006 között részt vett 62 hallgató IKT-val kapcsolatos háttértudását illetve a nyelvtanítással kapcsolatos filozófiájukat és munkamódszereiket. A továbbképzés megkezdése előtt kiosztott kérdőív szükségletelemzési részt is tartalmazott. A hallgatók által a program végén kitöltött kérdőív a pedagógiai és technológiai hatásokon túl, a továbbképzés tartalmának értékelését is magában foglalta. A továbbképzési program során a hallgatók által létrehozott dokumentumok is részét képezték a kutatásnak. Az online napló és a fórum bejegyzések a hallgatók tanulással és a kurzussal kapcsolatos reflexióit tartalmazták. A hallgatók a félév során csoportban projekt munkát végeztek. A kurzus során olyan weboldalakat hoztak létre, amelyek kiegészíthetik a jelenlegi tanítási gyakorlatukat. Susser és Robb (2004) oktatási website-okra kidolgozott szempontrendszer alapján történt a hallgatói weboldalak kiértékelése, ami kiterjedt a nyelvtanítással kapcsolatos tananyagtervezésre, nyelvtanulási potenciálra, és oktatástechnológiai tervezési szempontokra. A kutatásban résztvevők tevékenységét a továbbképzés keretén belül a cselekvéseméleti modell alapján elemeztük. A hallgatók által létrehozott website-t a csoport többi tagjának prezentáció keretében mutatták be. A bemutatás részét képezte a website egy részének mikro-tanítás keretében történő feldolgozása, ami azt a célt szolgálta, hogy bizonyos mértékű visszajelzést kapjunk arról, hogy hogyan tudja integrálni a technológia adta lehetőségeket a hallgató a tanítási gyakorlatába.

4. KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE A TANULÁSI KÖRNYEZET SZERVES RÉSZÉKÉNT

Egyre több európai uniós irányelv (vö. Key competencies 2002, Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulskompetenciákról 2005) és magyar dokumentum (Nemzeti Alaptanterv 2003, Mátix-Keresztntantermi kompetenciák n.d.) foglalkozik a tanulói kompetenciákkal. A PISA vizsgálatokkal kapcsolatos elemzések (Báthory 2002, Vári, Auxné, Felvégi, Rózsa, Szalay 2002) is hangsúlyozzák a megfelelő kompetenciák kialakításának a fontosságát, igaz itt a tanulói kompetenciákról van szó. A PISA vizsgálatok eredménye, a kompetencia-típusú megközelítések egyre jobban visszahatnak a magyarországi oktatási gyakorlatra is.

Ez előbb említett dokumentumok megfogalmazzák azt az igényt, hogy paradigmaváltásra van szükség az oktatás területén. Az igény deklarálásán túl azt is jelzik, hogy milyen kompetenciák illetve úgynevezett kulskompetenciák kialakításá-

ra, fejlesztésére van szükség az egyes műveltségterületeken, és megfogalmazzák a keresztntantervi kompetenciákat is.

Paradigmaváltásra nemcsak az alapfokú és középfokú oktatásban van szükség, hanem a pedagógusképzésben is ahhoz, hogy a pedagógusok hozzásegíthessék a diákaikat a megfelelő tanulói kompetenciák kialakításához és fejlesztéséhez. Ehhez megfelelő módon kikristályosodott tanári kompetenciákra vonatkozó leírások és mutatók szükségesek. Kevés magyar nyelvű szakirodalom található, amely a szükséges tanári kompetenciákat vizsgálja, azonban néhány jó példát is meg kell említenünk (Falus 2004, 2006; Golnhöfer, Nahalka 2001; Csapó 2003).

A kompetencia fogalmának értelmezése eléggé szerteágazó. A Nemzeti Alapnterv (2003) a képességek szinonimájaként utal a kompetenciák fogalmára, Nagy (2000) a kompetenciákkal kapcsolatos rendszerszemléletű megközelítés híve. Gergely (2004) pedig azon az állásponton van, hogy nem szerencsés a kulcskompetenciákat különállóan kezelni, mivel a készségek és a képességek egy rendszert alkotnak. Falus (2006) kiemeli, hogy a kompetenciák a gyakorlati tudás részei, és a pedagógiai kompetenciára úgy tekint, mint a tudás, nézetek és gyakorlati készségek ötvözetére. Vass (n. d.) három keresztntantervi kompetenciát (kommunikációs, együttműködési és problémamegoldó kompetenciák) vizsgál részletesen és kitér a PISA 2003-as felmérés eredményeiből adódó, problémamegoldással kapcsolatos fejlesztési lehetőségekre.

Az előző alpontokban ismertetett tanulási környezet rendszerszemléletű megközelítése már rávilágított arra, hogy a komplex rendszeren belül hogyan jelennek meg bizonyos kompetencia típusok a tanulási környezet kulcsdimenzióinak elemeiként. Most pedig sorra vesszük, hogy melyek azok a kompetenciák, amelyek hangsúlyosan jelennek meg a tanulási környezetben. Az elemzéshez az Országos Közoktatási Intézetnek a keresztntantervi kompetenciákkal kapcsolatos dokumentumát használtuk fel (Mátrix-Keresztntantervi kompetenciák n. d.).

A módszertani kompetenciák közül hangsúlyosan jelenik meg a stratégia tervezése és az IKT-alkalmazás, mivel a hallgatók csoportban projekt-feladaton dolgoznak, amely során szükség van a csoportmunka tervezésére, irányítására és végrehajtására. A problémamegoldó gondolkodás fejlesztése is szükséges ahhoz, hogy a diákok a konstruktivista szellemű csoportmunkában megfelelően tudjanak dolgozni. Az IKT-alkalmazások használata pedig a félévi munka szerves részét képezi, ahogy számítógéppel támogatott kollaboratív információkeresést, digitális tananyag használatát és annak létrehozását gyakorolják a hallgatók. A módszertani megközelítés része az is, hogy képessé váljanak a hallgatók arra, hogy mindig az adott tanulási szituációhoz legmegfelelőbb IKT alkalmazást válasszák, ami azt is jelenti, hogy megfelelő módon tudják értékelni a rendelkezésre álló alkalmazásokat.

Következő kategóriaként az intellektuális kompetenciákat említhetjük meg. A képzés során hangsúlyos elemként jelennek meg az alábbiak: problémamegoldás, alkotóképesség, kritikus gondolkodás, lényeg kiemelése, és a kapcsolatba hozás. Az utolsó két fogalom értelmezése magyarázatra szorulhat. Kritikus gondolkodás alatt itt azt értjük, hogy a rendelkezésre álló hatalmas információmennyiségből képes

a hallgató kiszűrni a számára releváns adatokat és jellemzőket, majd képes ezeket megfelelően csoportosítani, sorba rendezni, illetve a lényeges elemeket kiemelni. A kapcsolatba hozás pedig a metakognitív stratégiák fejlesztésének a kiemelésére fókuszál, ami szervesen kapcsolódik a kritikus gondolkodás fogalmához is.

A harmadik kompetenciacsoportba a kommunikációs kompetenciákat soroltuk. Ezek közül fontos megemlíteni a szóbeliséget, írásbeli munkát, képi információfeldolgozást, információkezelést, IKT- alkalmazást, forráskezelést és kommunikációértékelést. A kurzusra nézve a kompetencia-felosztás utolsó csoportjából a személyes és társas kompetenciák közül az alábbiakat emelnénk ki: önértékelés, empátia, társas aktivitás, szervezőképesség, és döntésképeség.

A specializációs program során a pedagógiai kompetencia fejlesztése hangsúlyos elemként jelenik meg. A fent ismertetett kompetenciák csoportosítása rámutat arra, hogy itt is rendszerszemléletű megközelítésről van szó. A különböző kompetenciátípusok egymással kölcsönhatásban állnak és együtt jelennek meg. Ezek különválasztása csak azt a célt szolgálta, hogy a rendszer alkotóelemeit részletesebben megismerhessük.

5. EREDMÉNYEK

A továbbképzés értékelésével kapcsolatos eredmények rámutattak arra, hogy a résztvevők többsége hasznosnak találta a képzés során megismert információforrásokat, számítógépes alkalmazásokat és pedagógiai módszereket. A hallgatók bevétele alapján fejlődött felhasználószintű technikai tudásuk, de néhányuk esetében a technológia alkalmazásával kapcsolatos bizonytalanság még mindig jelen van. Ezek a résztvevők is látják a pedagógiai hasznát az IKT eszközöknek, de aggódnak amiatt, hogy esetleg valamilyen technikai probléma lép fel az órán és ezt hogyan tudják majd kezelni.

A féléves projektmunka kivitelezéséhez csoportmunkára és együttműködésre volt szükség a hallgatók között, amivel adódtak problémák, mert több hallgató nem látott ilyen típusú szerepmintát korábbi képzése során. Ez azt jelentette, hogy ezen hallgatóknak a tanulási környezetnek ez a dimenziója is tartalmazott új elemeket. Néhányan meg is fogalmazták, hogy nagyon hasznos volt számukra a specializáció, sok új dolgot tanultak, de néha úgy érezték, hogy a komplex rendszerből fakadóan egyszerre túl sok új dolgot kell megtanulniuk mind technikai, mind pedagógiai szempontból.

A résztvevők gyakorlatát a cselekvéseméleti modell alapján megfigyelve és értékelve kimutatható, hogy azokban az esetekben, amikor a hallgató nem ismerte a technológiai eszköz egyes használati módját, akkor az eszközhasználat funkció helyett a technológia a cselekvés tárgyává vált. Pl. abban az esetben, amikor a website létrehozásán dolgoztak a hallgatók, és nem tudták hogyan hozhatnak létre belső hivatkozásokat a saját weboldalaik között, akkor a technológia lett a cselekvés tárgya és így a technológia alkalmazásában változás állt be. Ebben az esetben szükség volt a tanár, mint tanácsadó szerep megváltoztatására, és a tanár mint oktató lépett fel.

Három trend volt megfigyelhető a technológia oktatásban történő adaptálásával kapcsolatban. A hallgatók többsége a meglévő tanítási módszertanukba építették be az új technológiai alkalmazásokat, de ez nem változtatta meg lényegesen a tanítási elveiket. Abban az esetben történt lényegesebb változás, amikor a tanár tanítási filozófiája és a technológiai alkalmazás között kongruencia volt megfigyelhető. A harmadik eredmény arra vonatkozik, hogy a technológia ismerete, az ezzel kapcsolatos tudás és kompetencia nem jelentette önmagában a technológiai alkalmazás hatékony beillesztését az oktatási folyamatba. Ebben az esetben túlzott technológia központúság és kevésbé tudatos pedagógiai elvek vezérelték a kutatás résztvevőjét.

6. ÖSSZEGZÉS

A kutatás eredményeként fontos megállapítani azt, hogy a technológiai alkalmazásoknak a didaktikát kell támogatniuk, ezért elkerülendő az a gyakori eset, hogy a technológiát öncélúan alkalmazzák, illetve az, hogy a technológia irányítja a pedagógiát. Levinson (1997) lágy média determinizmusa mellett érvelt a dolgozat, amely azt állítja, hogy az információs technológiák önmagukban automatikusan nem okoznak társadalmi változást, de elősegíthetik azt. A technológiával kapcsolatban a társadalmi beágyazottság hangsúlyos szerepet kap, és ennek következtében fontossá válik az, hogy a tanárok tudatában legyenek azoknak a dimenzióknak, jellemzőknek, amelyek befolyásolják az IKT használatot. Mindez azért kap hangsúlyos szerepet, mert a tanárok tudatos, reflektív szemlélete az IKT oktatásban történő alkalmazásával kapcsolatban egyik alapfeltétele annak, hogy olyan tanulói környezeteket alakítsunk ki, amelyekben az IKT integrációja úgy valósul meg, hogy a benne rejlő lehetőségeket megfelelő módon használjuk. A tanár-továbbképzési program elméleti és gyakorlati bemutatása azt a célt szolgálta, hogy egy konkrét példával szemléltessük azon pedagógiai szempontokat, amelyeket szükséges figyelembe venni az IKT eszközök hatékonyabb pedagógiai alkalmazása során.

IRODALOM

- Báthory, Z. 2002. Változó értékek, változó feladatok: A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 10, 9-20. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-10-ta-Bathory-Valtozo>
- Bax, S. 2003. CALL-past, present and future. *System*, 31(1), 13-28.
- Csapó B. 2003. A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Cuban, L. 1986. Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920. New York: Teachers College Press.
- Engeström, Y. 1987. Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. 2005. Brüsszel: Európai Bizottság.
- Falus I. 2004. A pedagógussá válás folyamata. *Educatio* 3. szám. 359-374.
- Falus I. 2006. Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – szttenderdek. In: Demeter K. (szerk.): *A kompetencia*. Budapest: Országos Köznevelési Intézet.

- Felix, U. 2005. E-learning pedagogy in the third millennium: The need for combining social and cognitive constructivist approaches. *ReCALL* 17(1), 85–100.
- Gergely Gy. 2004. Kulcskompetenciák pedig nincsenek. *Új Pedagógiai Szemle* 11. 50-58. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=2004-11>
- Golnhofer, E., Nahalka I. (szerk.) 2001. *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hubbard, P., Bradin Siskin, C. 2004. Another look at tutorial CALL. *ReCALL*, 16(2), 448-461.
- Jonassen, D. H. 1994. Thinking technology: Toward a constructivist design model. *Educational Technology*, 34(3), 34-37.
- Jonassen, D. H. 1999. Designing constructivist learning environments. In: Reigeluth, C. M. (Ed.), *Instructional-design theories and model: A new paradigm of instructional technology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 215-239.
- Kárpáti A. 2001. Az informatikai kompetencia fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8, 63-68.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-07-it-Karpati-Informatikai>
- Key competencies*. 2002. Brüsszel: Eurydice.
- Komenczi B. 2004. Didaktika elektromagva? Az e-learning virtuális valóságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 11, 31-49. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-11-ta-Komenczi-Didaktika>
- Levinson, P. 1997. The soft edge: A natural history and future of the information revolution. London & New York: Routledge.
- Levy, M. 1996. A rationale for teacher education and CALL: The holistic view and its implications. *Computers and the Humanities*, 30(4), 293-302.
- Mátrix-Keresztantervi kompetenciák*. (n.d.). Budapest: Országos Köznevelési Intézet. <ftp://ftp.oki.hu/matrix/Matrix-Keresztantervi.pdf>
- Nagy J. 2000. *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris.
- Nemzeti alaptanterv 2003*. 2004. Budapest. Oktatási Minisztérium.
- Susser, B., Robb, T. N. 2004. Evaluation of ESL/EFL instructional web sites. In: Fotos, S., & Browne, C. (Eds.), *New perspectives on CALL for second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 279-295.
- Vass V. n. d. *A kompetencia fogalmának értelmezése*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=hidak-kompetencia>
- Vári P., Auxné B. I., Felvégi E., Rózsa Cs., Szalay, B. 2002. Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1, 38-65. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-01-ta-Tobbek-Gyorsjelentés>
- Vygotsky, L. 1978. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warschauer, M. 2000. The death of cyberspace and the rebirth of CALL. *English Teachers' Journal*, 53, 61-67.
- Zhao, Y., Tella, S. 2002. From the special issue editors. *Language Learning and Technology*, 6(3), 1-4.
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S., Byers, J. L. 2002. Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104(3), 482-515.

WEB-BASED BUSINESS ENGLISH AND GERMAN

Ildikó Némethová – Zoltán Bodnár

This paper discusses the exploitation of ICT potential in the teaching and learning process in tertiary education and explains how the traditional classroom model together with a multimedia-enabled technology platform for an effective and efficient learning environment, allowing a self-paced mode of learning, complemented by web-based guidance from teachers can fulfil the language learners' requirements of the present and the future.

Parallel to the development of electronic tools, new forms of teaching and e-based learning are taking shape. Learners' expectations have changed. They expect a meticulously prepared and pedagogically sound curriculum that includes the availability of classes in an electronic environment. Virtual classes are entering the scene alongside traditional classes.

The distinct advantage of web-based training is the integration and utilisation of world-wide web educational environments, enabling learners to engage in sophisticated Internet research. Learning support is available on a broad scale via integrated hyperlinks, focused browsing, online teaching facilities, online assessment, class management and related services. Given the inherent opportunities for updating and interconnecting a vast amount of information through the Internet, knowledge management is in a constant process of improvement.

Web-based training aims to expand the learning space for students; strengthen students' self-learning abilities; and create an effective and interesting teaching and learning source. It undoubtedly creates infinite space that can extend the restricted academic learning time by providing electronic or online learning materials to promote self-learning and interactive learning. Both teachers and students can enjoy not only the flexibility of scheduling self-working plans, but also the usability of various teaching or learning resources. Furthermore, it provides an individual learning environment for students who either require more input or cannot master the objectives in regular classes, and creates a collaborative teaching environment for teachers to share not only their teaching resources but also their teaching experiences.

To ensure the success of an e-learning environment, it is essential for learners to be able to rely both on the source and on the academic validity of the learning contents offered. In preparing a web-based supplementary course which meets most of the expectations, the following criteria should provide a very operative and efficient learning environment: structured, pedagogically proven learning sequences, collaborative activities for enhancing all the four skills and learning outcomes, and

high-quality tutoring backed up by frequent interaction. Once these criteria have been met, learners become engaged in developing their language competence.

It is obvious that the general features of the world-wide web have all the potential to enhance language learning. The most compelling reason is definitely the convenience in accessing and obtaining an endless supply of authentic materials in the target language. Considering the variety of factors (curricular goals, pedagogical issues, learner needs, student proficiency levels, the hypertext-based structure of the Internet), we have chosen the teacher-facilitated lesson design that lends itself well to integrate web-based resources into a foreign language learning curriculum. The approach of this type of lesson allows the instructor to determine a particular topic and a set of goals for the lesson. Through a particular task design, the students are facilitated and guided to explore a variety of resources, thus providing a clear goal to be accomplished by them. Furthermore, the tasks are not so broad that students wander aimlessly through the material yet open enough to provide multiple paths, outcomes, and interpretations, which can form the basis for subsequent classroom interaction. In the context of university web-based language training it has the potential to radically improve language education. This type of language teaching tool adds variety to the learning experience, allows and encourages autonomous learning, provides a database of visual and textual materials and supplies students with individually tailored tasks.

The primary aim of our web-based course is to design and implement web-based lessons that would incorporate into our traditional classroom language course. That is why we have chosen Moodle as a courseware package and learning system (a program that allows the classroom to extend onto the web), which has great potential for supporting conventional classroom instructions to do additional work outside of class, to become the delivery system for hybrid course formats. The design and development is guided by a particular philosophy, which highlights the involvement of students who actively construct knowledge as they interact with their environment.

A wide range of language skills can be enhanced with the application of web-based activities with Moodle. We put emphasis on vocabulary practice, reading and writing tasks, and listening activities, which are made interactive in a variety of ways. The most effective form of class discussion is realised through online forums, which are a good way to hold interesting debates and create reading and writing activities for our students. We mostly post a question or subject to start the discussion, and every response is displayed on the forum. Students can reply to the original question or to other responses, or they can create a new thread of discussion. They can also download and listen to a short audio piece and fill in missing words in a provided text. They then answer comprehensive questions about the text and may be asked to write a short essay. Answers are then e-mailed to the instructor for assessment. Students are also introduced to listening comprehension exercises and are asked to predict answers to questions about a subject by completing a multiple-choice activity.

This present paper attempts to describe how the web can be used effectively to create the right environment for professional language learning and introduce the types of learning activities and assessment tasks that have been designed to foster work-related language skills. It also attempts to report on a project that highlights and supports the current potential of a web-based learning system to deliver an efficient course in English for Business Studies. Depending on the didactical approach, it should be clear that in practice our web-based interactive learning is a mixed form of study, as in the pursuit of a good language teaching process, our teachers have decided to take advantage of the best of the two worlds, i.e. electronic and traditional classroom learning and teaching. In such a context electronic learning is used for extra homework and for gathering information, whereas classroom learning remains necessary to develop certain interpersonal skills. The web is used here to motivate students to prepare for a task, report back and then study the language that arises naturally out of the task cycle and its accompanying materials. It can be viewed as an opportunity par excellence because four conditions for language learning: exposure, use of language, motivation and instruction, are present more naturally than in a classroom environment.

Our web-based course covers diverse topics such as Business Activity, Marketing, Accounting and Finance, People in Organisations, and Operations Management. These topics carry authenticity which students are most likely to encounter in a professional or business environment. The key concept underlying the use of materials from the world-wide web is that the lessons and activities are curriculum-driven. We examined the curriculum particular to this language course, selected the primary concepts and foci and then decided how best to enhance it with authentic materials from the web. We have incorporated Internet resources into our lessons so that they compliment our objectives and goals and facilitate their achievements. In sum, the materials obtained through the Internet have always been selected only with the express purpose of improving foreign language teaching and learning.

It has probably come to your attention that there are very few web-based Business English courses designed with the advanced level student in mind. It is a fact that many non-native speakers studying English are familiar with everyday common words and expressions, but generally they have little knowledge of the specific vocabulary of their own profession. Learners are often frustrated by the fact, even though they have been studying English for many years, the more they learn the less they know about English for specific purposes. Therefore, our web-based Business English course has been created to help those learners who have progressed to a relatively high level of language competence, however, the professional language becomes more and more difficult and sometimes almost impossible to be used by them. The Institute of Languages at the University of Economics in Bratislava, therefore, has been pursuing a strategic plan for promotion of quality in teaching and learning foreign languages, with the concern of aligning its offer with the requirements of the economic and social environment in order to qualify people for the labour market, with high standards of language quality and competence.

Throughout our web-based course we have put emphasis on the introduction of a wide range of formal and informal business-related vocabulary, which is essential for advanced level learner of English. The introductory materials are presented by way of practical exercises, which usually contain words and expressions, which learners will have studied at an earlier stage in the classroom. Later, the individual tasks become progressively more difficult as one advances through the exercises. This is done intentionally: it is simply a practical tool for helping learners to understand, speak and write the professional vocabulary which is used and understood by all English people involved in various business-related fields. The importance of revision is incessantly emphasised. In nearly all of the lessons, learners are requested to complete a revision test, which allows them to practice the words, and expressions, which have been previously taught so learners will automatically be doing some sort of revision all the time.

To provide learners with purposeful and valuable language practice we exploit newspaper materials in which professional language and culture are inextricably interlinked, and therefore reflect a specific business culture through the language they contain. On-line newspaper extracts reflect the latest changes in the language, and, in so doing, help learners keep abreast of language changes. Learners are provided with a linguistically topical, up-to-date and valuable linguistic data. Furthermore, these on-line texts offer an enormous variety of subject-matter, report real-life events, and this naturally arouses curiosity about crucial issues and can be effectively used to develop learners' professional language competence in the required field.

The development of web-based language teaching and learning activities has become an exciting and growing field. Computer technology has tremendous promise for making foreign language classroom more effective and stimulating. Web sites are designed to provide students with self-help learning resources to complement traditional textbooks. Therefore, if we combine technology with good ideas and creativity we can create catalysts for increased student learning, motivation and ultimate achievement.

SZÉDÜLETES FEJLŐDÉS VAGY EGY ÚJABB MÓDSZERTANI MÍTOSZ? DILEMMÁK AZ E-LEARNING KÖRÜL

Tolnai Lászlóné

1. A TÁVOKTATÁS ÉS AZ E-LEARNING KAPCSOLATA

A távoktatás és az e-learning kapcsolatát vizsgálva, látható, hogy az információs technika térhódítása fokozatos folyamat volt. Először a számítógép alkalmazása jelenik meg az adminisztrációban, ezt követően a hálózati kapcsolattartás kialakítását és fenntartását szervezték meg. Az ezt követő időszakban a tananyagok elektronikus készítése és alkalmazása valósult meg. Az eszközhasználatot is a fokozatosság jellemezte: floppy, CD-Rom, hagyományos távoktatás, e-learning. Ezek a lehetőségek gyakran keverednek egymással.

A tutorálási formákra és módszerekre is a fokozatosság jellemző. Az elektronikus tananyagban megjelenik az „előre beépített” ún. gépi tutorálás, de módosulnak az élő tutor által végzett feladatok is. Kialakult a tutorálás két fő fajtája:

A) Szinkron tutorálás: egyéni tutorálás interneten, virtuális osztály tutorálása interneten, egyéni tutorálás a web-en hangkártya megoldással, de kép nélkül, végül a videokonferencia megszervezése.

B) Aszinkron tutorálás: e-mailen, fórum-animációval, telefonon.

Egyesek véleménye szerint az e-learning a távoktatás kiteljesedése. Az elnevezés csak 1995 után honosodott meg Európában. Ezt követően az e-learning szédületes fejlődésen ment át. Európában napjainkban az oktatásra fordított költségek 13 %-át az e-learningre költik.

Az e-learning távoktatáshoz történő ún. „kapcsolása” 2000-re tehető: ekkor ismerték el ugyanis az e-learning amerikai szakértői a jelenléttel járó tanár-diák kapcsolattartás szükségszerű alkalmazását az ún. virtuális oktatásban.

2. AZ E-LEARNING KÉT NEMZEDÉKE

2.1 A HAGYOMÁNYOS WEB ALAPÚ OKTATÁSI MODELLEK

A hagyományos web alapú oktatási modellek az élő oktatás virtuális megfelelői. A középpontjukban az oktatási modul (learning object) áll. A „olvasott” Web alapú oktatási tartalmak modulárisan építkeznek, az információfürtök pontosan meghatározott célok mentén tagozódnak. Az élő oktatási rendszerek mintájára jól definiált formális rendszereket hoztak létre. Számos szabvány írja le az oktatási anyagok kurzusokba való szervezésének módját.

Az e-learning az élő oktatás analógiájára online kurzusokban nyilvánul meg. A kurzus képezi a szerveződés alapegységét. Ebből adódóan a domináns e-learning technológia az **LMS** (Learning Management System), a tanulmányi keretrendszer, mely az alapvető oktatási szervezési feladatoktól kezdődően a tananyagok megjelenítésig a legkülönbözőbb tanulmányi funkciókat látja el. Az első generációs e-learning rendszerek az oktatási intézmények szemléletét valósítják meg. A tanuló az LMS révén virtuális osztályteremben kurzusokat néz végig, gyakorlatokat old meg, majd levizsgázik. Tanulmányai során kvázi-determinált módon bejárja a hozzárendelt útvonalat, a tanulás szenvedő alanyává válik.

2.2 MÁSODIK GENERÁCIÓS E-LEARNING RENDSZEREK

A második generációs e-learning rendszerek fordított szemléletet valósítanak meg. A tanuló saját maga határozza meg fejlődésének útvonalát, nemcsak a tanulás folyamatában, hanem a tanulás tervezésében is aktív résztvevőnek számít. Külső kényszerítő hatások nélkül kell megrajzolnia, majd végigjárnia a saját fejlődési útvonalát. A tanulás tanítássá válik azáltal, hogy a diák maga hozza létre a tananyagot. A tanár többé nem a deklaratív tudás átplántálója, hanem a tudás módszerének trénera. Az oktatás célja nem a tárgyi ismeretek átadása, hanem egy olyan gondolkodásmód kialakítása, mely révén a tanuló képes az önálló problémamegoldásra, véleményalkotásra, tanulmányi felelősségvállalásra. A hagyományos e-learning rendszereket (Learning Management System, LMS) felváltják a tanulóközpontú webes környezetek (Personal Learning Environment, PLE), melyek teret adnak az egyéni kibontakozás új lehetőségeinek. Összehasonlítva a két rendszert, jól láthatóak a markáns különbségek.

1. táblázat: Tanár-központú vs. tanuló-központú tanulás

Zárt, tanár-központú tanulás (LMS)	Nyitott, tanuló-központú tanulás (PLE)
Passzív diák	Aktív diák
Alacsonyszintű tanulói döntéshetőség	Magasszintű tanulói döntéshetőség
A tekintélyt a tanár képviseli	A tekintélyt a diák képviseli
Elméleti preferencia	Gyakorlati fogékonyság
Intézményi funkciók	Tanulói feladatok
Intézményi kategorizáció	Tanulók által létrehozott kategorizáció
Tartalom-menedzsment	Curriculum-menedzsment
A diák csak befogadó	A diák involválása – nagyobb motiváció
Mit? –típusú tudás	Hogyan? –típusú tudás
Formális, rugalmatlan architektúra	Szabad, rugalmas architektúra
A tanár dominanciája	Interakcióra összpontosító
A diák csak kötelességet teljesít	A diák felelősségtudatának kialakulása

Az PLE (egyéni tanulmányi környezet) révén a tanuló ugyanabban a környezetben több LMS rendszerrel integrálódik, blogot ír, menedzseli saját portfólióját, egy-egy helyen több tucat weboldal tartalmát figyeli (RSS – olvasó program), kapcsolatait ápolja.

3. E-LEARNING TRENDEK

Az egyik trend, mely számos kutató érdeklődését felkeltette a felhasználók viselkedésében észlelhető változásokkal kapcsolatos. A Don Tapscott (2001) által *n-generációnak* nevezett ifjúság soha nem látott hatékonysággal tanul, dolgozik és játszik. A nebuló az információt rendkívüli gyorsasággal szippantja fel a médiumtól függetlenül. A digitális generáció a különféle médiumokon megjelenő információt virtuális ismerősei segítségével azonnal újraértelmezi. A passzív olvasó a rögtönzött viták révén egyben oktatóvá és új tartalmak előállítójává válik. A tudás a leghatékonyabb módon szerveződik újra és újra teret adva egy új minőségnek: a valós idejű interaktív tanulásnak.

Az *n-generációs tanuló* jegyzeteit nem fiókban, hanem nyilvános blogjában tárolja; az erre adott visszajelzések elősegítik az életképes gondolatok fennmaradását. A címkézési eljárások használatával rendkívül nagy mennyiségű adat szűrése valósul meg, az RSS pedig lehetővé teszi a publikált tartalmak folyamatos újraszerveződését. A kettő pont nullás forradalom technológiai értelemben lehetővé teszi a tanuló kutatóvá történő metamorfózisát.

Ian Jukes és Anita Dosaj (2003) szerint a *született digitális tanuló* anyanyelve az internet, míg az *emigráns digitális tanárok* csak megtanulták azt. Ebből adódik egy sor preferenciakülönbség a két tábor között.

2. táblázat: *Született digitális tanuló (Jukes és Dosaj munkássága nyomán)*

Született digitális tanuló	Emigráns digitális tanár
az információhoz többféle médium által jut el (gyors hozzáférés)	nyomdafesték sovinizmus (lassú hozzáférés)
párhuzamos információfeldolgozás, párhuzamos terhelhetőség	egyszintű információfeldolgozás, egyszintű terhelhetőség
kép, hang és videó preferenciája a szöveggel szemben	szöveg preferenciája a kép, hang és videóval szemben
non-lineáris feldolgozási mód	lineáris információfeldolgozás
szimultán interakció preferencia	egyéni munkavégzés preferencia
belső tanulási motiváció	külső kényszerhez kötött tanulási motiváltság
azonnali jutalomorientáltság	késleltetett jutalomorientáltság
a releváns, azonnal használható információk tanulásának preferenciája	irányított, curriculáris tanulási mód sztenderd tesztekkel a végén.

A Web területén végbemenő szemléletváltozás nyomán a hagyományos, rugalmatlan eLearning rendszereknek át kellett alakulniuk. Az intézmény-centrikus, merev szemléletet felváltja, vagy legalábbis kiegészíti a dinamikus, tanulóközpontú oktatási platform. Az „olvasott Web”-re épülő elképzelés az „írott-olvasott Web” irányába sodródott. Az új típusú Web megkapta a Web kettő pont nulla nevet, és rövid időn belül egy új mozgalom kibontakozásának lehettünk tanúi. A dokumentum alapú Web információ alapúvá lett. A felhasználók többé már nem a régi információforrás után kutatnak, inkább azokat az eszközöket keresik, melyek a saját igényeiknek megfelelően képesek az információkat egységes egészé szervezni. Az **RSS** révén a blogok egymással állandó kapcsolatban állnak; ezen egyszerű **XML** formátum lehetővé teszi a bloggerek számára, hogy tartalmaikat széles körben eljuttassák olvasóikhoz. A Web 2. 0 elsősorban nem technológiai, hanem szemléletbeli változást jelent. A kettő pont nullás változások végigsöpörnek az iparág teljes spektrumán, és ez alól az oktatás sem képez kivételt.

A nyílt oktatási rendszerek kulcsfogalma az integráció, melynek középpontjában nem az intézmény, hanem a tanuló áll. A nyílt oktatási rendszerek egyik megvalósulása az Egyéni Tanulmányi Környezet (PLE). A PLE fő célkitűzése, hogy a tanuló által használt rendszerek közötti integráció hatékony eszközévé váljon.

Az információs és a kommunikációs technikák alkalmazásának előnye az oktatásban, hogy segít a diákoknak abban, hogy a saját tempójukkal haladhassanak, megszünteti a tantárgyak közötti éles határokat, valamint növeli a kreativitást. Azzal, hogy növeli a kreativitást, a tanulók sokirányú tevékenységét teszi lehetővé, ami kitágítja a tanulási stratégiák és a tanulás során szerezhető tapasztalatok lehetőségét.

A CSCL (computer-supported collaborative learning) a számítógéppel segített kollaboratív tanulás évek óta létező pedagógiai elmélet, amely új dimenziókat nyit a mindennapi tanulás és tanítás folyamatában.

A kollaboratív tanulás során a diákok egyfajta tanulási közösségben vannak, amely valóságos vagy a technológia révén virtuális. A diákok között kialakul az együttműködés, a kollektív felelősség és a tudás együttes felépítése és gyakorlása.

A digitális tananyagok mellett számos olyan kollaboratív eszköz létezik, amelyek a kommunikációt, az együttműködést úgy támogatják, hogy közben a pedagógiai célt nem tévesztik szem elől.

A kollaboratív tanulás eszközeit két nagy csoportra lehet osztani:

A kurzusokra építő úgynevezett tananyag-adatbázisok (CMS), amelyekben a diák megtalálja a digitális tananyagokat és a hozzájuk kapcsolódó értékelési formákat. Ezekben is helyet kapnak olyan kollaboratív eszközök, mint a fórum, chat vagy üzenetküldés.

Az úgynevezett groupware rendszerek olyan tanulást segítő softverek, amelyek célja a közös munka és tanulás támogatása. Ezekben sokféle szinkron (egyidejű) és aszinkron (nem egyidejű) kommunikációt biztosító eszköz van (pl. az ingyenes FLE3 szoftver szabadszoftver és ingyenesen elérhető bárki számára).

4. HÁROM FONTOS SZOFTVER ISMERTETÉSE

4.1 MOODLE (MODULAR OBJECT-ORIENTED DYNAMIC LEARNING ENVIRONMENT)

Ennek a programnak a részletes leírása a http://docs.moodle.org/en/about_Moodle/ weboldalon található. Ez a szoftvercsomag internet-alapú tananyagok és weboldalak szerkesztésére alkalmas. Bármely számítógépre letölthető, ingyenes program.

4.2 ILIAS 3.0 KERETRENDSZER

A program ismertetése a http://www.ilias.de/docu/goto.php?target=p9_6656_3928 weboldalon található, ingyenesen letölthető. Tananyagszerkesztésre, az e-learninggel kapcsolatos adminisztratív feladatok (statisztikák, ütemezés, nyilvántartás) megoldására alkalmas program.

Az ILIAS tananyagok fejezetekből, lapokból és ún. meta-anyagokból állnak. A tananyagot tovább lehet osztani ún. keretekre. Ez határozza meg a képernyőn megjelenő tananyag formáját: pl. egyidejűleg a szöveg, a médiaobjektum és a fogalomtár is látható a képernyőn. A médiaobjektumokkal képeket, audio és videós, valamint interaktív elemeket lehet beépíteni a tananyagba. Az ILIAS program segítségével a nyelvoktatásban alkalmazott szinte valamennyi feladattípus megszerkeszthető.

4.3. FLASHMEETING

Videó-konferenciák lebonyolításához nélkülözhetetlen program. A <http://flashmeeting.e2bn.net> weboldalról letölthető. Összekapcsolhat bárkit, aki internet-hozzáféréssel, Adobe Flash programmal, mikrofonnal és fejhallgatóval, webkamerával rendelkezik. Az előre megtervezett videó-konferenciára előre fel kell iratkozni, megjelölve a résztvevőket. A konferencia során a valós időben egyszerre egy személy beszélhet, de a többieknek közben is van chat lehetőségük, illetve ikonok segítségével érzelmeiket is kinyilváníthatják. A beszélő választhat: vagy mindekihez szól, vagy csak a tutorával kommunikál. Ha valaki beszélni óhajt, virtuálisan szólásra jelentkezhet.

5. EGY SZAKEMBER, AKI ELVESZTETTE KEZDETI LELKESEDÉSÉT AZ E-LEARNING MINDENHATÓSÁGÁVAL KAPCSOLATBAN

Dr. Polónyi István, a Debreceni Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karának habilitált dékán-helyettese egy, a *A válasz az e-learning- de mi volt a kérdés?* (2003) című írásában nem azt vitatja, hogy a számítógép és az internet jelentős se-

gítséget nyújt az információszerzésben, a kétkedés azzal kapcsolatos, hogy mindez – az internet és a számítógép – az oktatást gyökeresen megváltoztatná.

A pedagógustársadalom az elmúlt évtizedek során több új technikai eszköz megjelenését, olykor kampányszerű terjedését élte meg, amelyek mindegyikétől – tévesen – az oktatás megújulását várták. (Gondoljunk az írásvetítő, a nyelvi laborok, a programozott oktatás, majd a videó és a számítógép esetenkénti „fetisizálására”, pedig mindezen eszközök az oktatást lényegében változatlanul hagyták. Vajon a számítógép és az internet megváltoztatja majd azt?

A számítógép tömegcikké válása, majd az internetnek mintegy tíz évvel ezelőtti teljes kommercializálása óta állandó volt az „e-ufória”. A közgazdasági és üzleti irodalom tele volt az e-gazdaság, elemzésével, fényes jövőjének felvázolásával. Így volt ez 2000-ig, azonban rá egy évre kipukkadt az internet gazdaság luftballonja, a dot.com lufi. A jövőkép túlzónak bizonyult. Nem az információk tömegére van tehát szükség, hanem olyan információkra, amelyek az információ feldolgozást támogatják, s amelyek az elsajátítatni kívánt összefüggések megértését segítik elő. Az kétségtelen, hogy a számítógép a szemléltetésben, az adminisztrációban, az információsolgáltatásban fontos szerephez jutott, de nem a tényleges, szűken vett oktatásban. Itt nem az oktatás lényegéről van szó. Persze a számítógépre és az internetre szükség van, mint szemléltetésre, mint az oktatást segítő, támogató eszközre, – ami azonban nem veszi át hatalmat az oktatásban, nem szorítja ki az oktatásból azt, ami az oktatás.

Az informatika hozott-e vagy hozni fog-e módszertani forradalmat? Úgy tűnik az informatikában élen járó országokban az oktatási intézmények számítógép és internet ellátása

lassan telítődik, az oktatás alapvető jellege azonban mintha nem változna. Mintha az e-learning is kipukkadni látszana. Úgy épül be az internet az oktatásba, mint ahogy beépült a videó, az írásvetítő, a flip chart, vagy korábban a palatábla – a közlés minőségét javítva, de lényegét változatlanul hagyva. Persze van egy-két oktatási szegmens, ahol az e-tanulás is szerephez jut, – a felnőttképzés egyes területein, elsősorban a magasán képzettek, az önálló tanuláshoz kellő alappal és gyakorlattal rendelkezők továbbképzésében. Jelenleg is sok ilyen oktatási anyagot lehet találni különböző magazinok CD-mellékletei között, illetve az interneten. Nyugat-Európában és az USA-ban már megindult a számítógép alapú oktatás visszaszorulása, és a web alapú oktatás túlsúlyának kialakulása figyelhető meg.

6. KONKLÚZIÓ

Egyes vélemények szerint hiba volt nem létrehozni Magyarországon egy központi, „open university” intézményt, míg mások szerint az lett volna hiba, ha ez megtörténik. 2007 áprilisában módomban állt az ERASMUS oktatói mobilitás program keretében a Milton Keynesben (UK) működő The Open University tevékenységébe betekinteni. Az ott tapasztalt komoly kutatási és oktatási eredmények mégiscsak arról győzték meg, hogy egy jól megszervezett, tudományos háttérrel rendelkező in-

tézmény az e-learninges oktatási módszer állandó korszerűsítésével alkalmas arra, hogy a jelenleg mintegy 200.000, a világ minden részén élő hallgató munkáját magas szinten koordinálja.

IRODALOM

- Jukes I., Dosaj A. 2003. február. *Digital Tools for Digital Students. The Infosavy Group.* <http://www.apple.com/au/education/digitalkids/disconnect/landscape.html>
- Polónyi I. 2003. A válasz az e-learning – de mi volt a kérdés? *Educatio* 3. szám 418-429.
- Tapscott, D. 2001. *Digitális gyermekkor.* Budapest: Kossuth Kiadó

II. INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ ÉS EU-NYELVHASZNÁLAT

IMPROVING THE INTERCULTURAL EXPERIENCE OF ERASMUS STUDENTS

Hajdú Zita – Troy B. Wiwczarowski

1. INTRODUCTION

Years of examination and experience with students leaving on and returning from exchange programs abroad show that the overwhelming majority of our students heading abroad on ERASMUS exchange scholarships often go unprepared. Whether one assesses their linguistic abilities or their intercultural competencies, the majority of our students who get the opportunity to study abroad are unfortunately not leaving our campuses with the proper L2 and intercultural skills they need to gain the most from their time abroad. Below, we examine this problem placed in the greater context of L2 language learning deficiencies nationwide, and by contrasting the present situation with the stated needs of EU and international workforce development. This paper then explores the reasons why there are such deficiencies in pre-exchange preparedness, what may be done to correct them and the benefits in making changes for our students.

2. DEMANDS OF THE JOB MARKET

First, one must understand that the dilemma of students being unprepared for study abroad goes hand in hand with a more significant problem, one which is prevalent across the landscape of higher education in Hungary: students lack the requisite competence level in their individual field's technical and professional L2 usage, and this deficiency is further worsened by the almost total lack of competence in communication skills usage. The problem is one that has a cascading effect across generations, and especially renders many employees ineffective; they simply do not possess the requisite knowledge to handle the international business needs of their employers. Silye (2006) and Hajdú (2006) identified the ESP language and communication competence needs of students, graduates, workers and the demands of the job market on employees. Their papers both showed:

- 1) potential employees, presently employed persons and employers all recognize the necessity of every worker's competently using high level technical L2 and (intercultural) communication skills,
- 2) all groups examined in the study recognized the need to develop higher education programs in answer to these needs,
- 3) each group called for lifelong learning in these areas for all adults,

4) each group equated high professional knowledge and skills in the areas examined,

5) the employers specifically placed great emphasis on the further training of employees in intercultural and professional communication competencies, and

6) all the examined groups recognized that the current system for language training in secondary and tertiary education could not alone go far enough in ensuring proper language, intercultural and professional communication skills, i.e., that higher education programs responding to all these needs were crucial for ensuring high quality, marketable workers on the EU job market.

3. L2 DEFICIT IN HUNGARY

Our students furthermore enter university without an acceptable level of basic knowledge of how language and grammar work. As Lukács writes, “[...] in Hungary there is a considerable language deficit both in quantitative and qualitative terms” (2002: 5). In that same year, in a survey conducted by the EU, only one out of four Hungarians claimed the ability to converse in one of the five major languages spoken in the European Union (English, German, French, Spanish, Italian), placing Hungary in among the nations worst prepared linguistically for functioning in the EU’s multilingual economic, social and legal environment (Eurobarometer 2002). Indeed, if what those Hungarians polled then actually reflects the true situation of L2 competency in the country, then we find ourselves in the company of only the Rumanians, Bulgarians and Turks in being unprepared to place our graduates and workers into middle and high management positions in companies, government agencies and NGOs that work with foreign contacts.

In light of this evidence, one might already want to ponder the reasons behind sending our students abroad on programs such as ERASMUS in the first place. The answer is that our students, as all young people, need to be exposed to different environments, they need to learn independent thinking, they need to learn how to solve problems on their own and they need to manage their own conflicts, especially with others who do not see the world the way they do. They need the part-time job experiences that prepare one for the bumps that will come later in their careers. (K. Tar 2005) In short, our students need to mature. They are often too tied to home and their parents; they are too naive and thus unprepared for the job market. The question for us as language educators is how we would then wish to send students abroad, if we do not ensure they go with the L2 and communicational tools they need to survive abroad. Yet, the problem is not ours in higher education alone.

3.1 LANGUAGE TESTING PROBLEMS

There is a growing disparity between the expectation of tertiary language education and that which is offered to pupils in secondary and primary levels. As Wiwczaroski (2006) has published elsewhere, the Trojan Horse endangering foreign

language teaching in higher education is the Hungarian reliance on foreign language testing systems, which are not at all used to judge actual learner competence in L2, but rather as a free pass for the learner to extricate him/herself from foreign language learning. At one time, this was not the case: Certificates earned from state language examinations used to enjoy special status. Their holders gained significant advantages on the job market, grammar school graduates got (get) extra points towards their acceptance for study at colleges and universities, and they even received extra scholarship grant funding. However, realism has set in among many foreign language teachers and employers that these examinations do not adequately reflect a learner's actual ability to use a language competently on the job. As Einhorn (2002) writes, these language examinations largely test grammatical knowledge on the written test, and communicative situations which have been specifically trained for in advance and learned outright on the oral test.

My department has given language level gauging examinations to all incoming students without a language examination for several years now, and these show that only an average of 20% of all incoming students demonstrated enough knowledge to be able to take a university level language course. The majority of the students fails these exams, and has to enroll in remedial pay courses, in order to bring their competences up to the minimum level required to take technical language courses. The question I would like to raise is: how did these students pass their high school leaving exam if they cannot pass a simple grammar test upon entering university? In essence, we see little transformation since the time of the change of regimes, when we review what Tóth wrote in 1991 that in secondary and tertiary programs, the state accredited language exam is considered to be the target of L2 teaching. Despite its role in meeting the requirements of the national curriculum, it all but handicaps effective teaching in the classroom.

3.2 INTERCULTURAL COMMUNICATION AS A PRECONDITION

And yet, education and proper preparedness of all students in the correct usage of a foreign language and intercultural communication is regarded as a precondition for the survival and development of modern societies today, due to e.g. rapid demographic, socio-political and economic changes. Logically, we must examine and react to the employment needs of changing populations, e.g. in the former Soviet Bloc states which are now members of the EU and our partners; these citizens will see their degrees and qualifications replaced by the new tertiary educational system of the Bologna Process.

Lisbon 2000 called for efforts to develop and ensure high quality, market-oriented adult education, with grounding in foreign language learning. The EU's **White Book** encourages the attainment of new knowledge, the establishment of close ties between educational institutions and the job market, the struggle for inclusion of all age groups of working age in the job market, and the knowledge of at least three European languages.

The Bologna Process even calls for the attainment by every citizen of high level, professional L2, and especially English language, skills and competencies in their chosen field of employment. In increasingly more European companies, the official working language is what is often termed **International Business English**, and sometimes even called **EuroEnglish** or **Global English**. Holden (2002: 222; 228-229; 317) suggests the term “interactive translation” to describe that work in which members of multicultural teams negotiate common meanings and understandings. He further notes that interactive translation requires “participative competence”. The latter term denotes a willingness to discuss problems in a productive way, not only in one’s native language, but in foreign languages, as well. Members of multicultural teams often have a varying knowledge of English and use different kinds of accents. Therefore, all the partners in a multicultural conversation require well-grounded intercultural competence. In other words, L2 language learning, and especially that of English which leads to the attainment of high level ESP skills, is invaluable, from primary school through adulthood.

Especially from, but also to, Hungary, workforce mobility is on the rise. There are thousands of Hungarian expatriate workers active abroad, and not only in menial labor types of employment, but also working as technical and medical experts, in business management, and in finance. Still many Hungarians venture abroad without the requisite intercultural competencies and language skills needed to integrate well into anything more than poorly paid jobs. There are also thousands of immigrants who have moved to Hungary, both from other European Union countries and from the east, e.g. China. Yet, it is improbable that a Hungarian, especially if working outside of Budapest, has a foreign co-worker on any one working day. In either case, Hungarians largely remain unprepared to face the globalization challenges put on companies and workers here, or on Hungarians doing business or working abroad. Graver still, our students are not even prepared to successfully complete even one semester abroad on ERASMUS scholarships.

4. CULTURE ASSIMILATOR

Our response to preparing our students to go abroad is to use careful mentoring, grammar and lexicographical instruction, and to combine these with the use of the **Culture Assimilator** (Cushner, Brislin 1996), a programmed learning package consisting of critical incidents, in the classroom. **Critical incidents** are short descriptions of situations where there is a problem of cultural adaptation, or where there is a problem rising from cultural differences between the interacting parties. In a Culture Assimilator, the incidents are equipped with alternative explanations and feedback. Learners are expected to choose the „best” explanation considering the context. The Culture Assimilator method is often classified as a **cognitive** technique, because it focuses on the learner’s acquisition of knowledge. However, the process by which the information is acquired by the learner is in a sense **experiential** (Kolb 1984): Information is acquired through a process of trial-and-error, which simulates

the experience of one's entering a new culture, but without the risks of failure and embarrassment hazarded in real life. Because the materials in Culture Assimilators also cover the **affect**, i.e. attitudes and emotions, as well as **behaviors** and **skills** of the people involved, the cognitive, affective, and behavioral components of intercultural competence are brought together in the Culture Assimilator method – both in the content of what is learned and the process of learning. This method also employs the behavioral techniques of feedback and reinforcement, exposing learners to a wide variety of situations in the target culture(s), which focus on differences in perceptions and interpretations in behaviors, simulate important aspects of the experience of entering a new culture, e.g. ambiguity and uncertainty, center on key cultural differences between learners' own culture and the target culture, and foster learners' active involvement.

The Culture Assimilator is „of considerable use” in preparing individuals such as exchange students and various professionals for interaction in culturally diverse contexts, as it can, e.g.:

- impart knowledge of the subjective culture of the target group,
- improve knowledge and application of concepts relevant to intercultural communication,
- develop the ability to analyze and solve intercultural problems,
- help to develop more accurate expectations in intercultural interactions,
- increase intercultural sensitivity to cultural diversity,
- help to interact more effectively with people from the target culture
- enhance intercultural adjustment, and
- improve task performance on international assignments.

Cushner and Landis (1996: 193; 195) state that there is „ample evidence” that changes are produced in learners, but the extent of those changes is still questionable.

5. SUMMARY

The question left to us as teachers is how we might integrate exercises such as the *Cultural Assimilator* into a L2 learning environment, and thereby use them to prepare students to go abroad on ERASMUS programs. The remaining problem is getting students into courses. Presently, students at my Faculty may only receive intercultural communication and relevant preparatory special purposes L2 training by enrolling in a 4-year minor course in Professional Language Communication. Yet, the number of those enrolling, compared to total enrollment of students at the Agricultural Centre, is dismally low. Per class year, we receive an average 20 students, compared with the thousands available. In other words, per each 3-year B.Sc. class, a maximum 40 students out of several thousand are prepared to go abroad on ERASMUS scholarships, and most of these never even apply. The remainder remains unprepared for the challenges of a globalized job market, with little or no real special purpose L2 knowledge or competence, and zero knowledge

of intercultural communication. And our university issues these L2 illiterates a university diploma, a fact that speaks volumes about where we are in European education, and where we should be heading.

IRODALOM

- Cushner, K., Brislin, R. W. 1996. *Intercultural Interactions. A Practical Guide*. (2nd ed.) Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Cushner, K., Landis, D. 1996: The Intercultural Sensitizer. In: Landis, D. – Bhakat, R. S. (Eds.) *Handbook of Intercultural Training*. (2nd ed.) Thousands Oaks, CA: Sage Publications, 185-202.
- Einhorn Á. 2002. Die Revision der ungarischen Abschlussprüfung in DaF. Prinzipien und Ergebnisse der Forschungsarbeit 1996-2002. *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2002*, 315-329.
- Eurobarometer. 2002. Candidate Countries Eurobarometer. Report Number 2002.2. Brussels: European Commission. [Online]. http://europa.eu.int/comm/public_opinion. Accessed: October 10, 2005.
- Hajdú Z. 2006. Hallgatói és munkaerő-piaci elvárások megjelenítése az „Angol üzleti nyelv” tantárgy oktatásában. *PORTA LINGUA 2006: Utak, perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. Debrecen, 207-212.
- Holden, N. J. 2002. Cross-Cultural Management. A Knowledge Management Perspective. Prentice Hall.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lukács K. 2002. Foreign language teaching in present-day Hungary: An EU perspective. *novELTy*, 9 (1), 4-26.
- Silye M. 2006. Értve érteni: Nyelvi műveltségi kompetenciák a globális társadalmi környezetben. *PORTA LINGUA 2006: Utak, perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. Debrecen, 63-68.
- K. Tar I. 2005. Merevség és formalitás, avagy kreativitás és rugalmasság? In: Klaudy K., K. Szekeres E. (szerk.) *A világ nyelve és a nyelvek világa. Soknyelvűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban*. 2/1. Miskolci Egyetem: Miskolc, 322-324.
- Tóth P. 1991. Studie zum gegenwärtigen Stand der sprachlich-kommunikativen und soziokulturellen Qualifikation von Studenten und Hochschulehrern in Ungarn in den von TEMPUS als vorrangig bestimmten Bereichen als Voraussetzung für Mobilität und Kooperation mit Westeuropa. Institut für Deutsch als Fremdsprache. Eötvös-Loránd-Universität Budapest. Manuskript.
- Wiwczaroski, Troy B. 2006. Road to Nowhere?: Foreign Language Education in Hungarian Universities. *PORTA LINGUA 2006: Utak, perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. Debrecen, 285-290.

KULTURÁLIS FÉLREÉRTÉSEK ELKERÜLÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI AZ IDEGEN NYELVI ÓRÁKON

Török Rózsa Mária

1. BEVEZETÉS

A munkaerő nemzetközi mobilitása, a tanulási lehetőségek földrajzi kiszélesedése új, speciális követelményeket állít az idegennyelv-oktatás, és ezen belül mind a nyelvtanárképző intézmények, mind a gyakorló nyelvtanárok elé. Ezen követelmények egyike az interkulturális kommunikáció közvetítésének és az interkulturális kompetencia kialakításának szükségessége, integrálása a nyelvtanítás, nyelvtanulás folyamatába, ami a magyar pedagógia gyakorlatban még nem mindig működik magától értetődően. Felső és középfokú intézmények sokaságában tanulnak más országokból, kultúrákból érkezett diákok, akiket olyan tanárok képeznek, akiknek többsége nem részesült ilyen jellegű sem akadémiai, sem pedig gyakorlati képzésben; amit és ahogyan tesznek, azt zömében intuíciók és jó szándék alapján teszik.

Ezen tanulmány célja az, hogy a szerző felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy interkulturális ismeretek, kultúrákőzi tudatosság nélkül milyen nyelvi, kulturális félreértések fordulhatnak elő ott, ahol multikulturális közegben – egy székesfehérvári középiskolában – magyar és egyéb nemzetiségű diákok tanulnak. A tanulmány a szerző által megtapasztalt különböző kommunikációs stratégiákat elemez a párbeszéd résztvevői között Hall (1976), Hofstede (1991), Trompenaars és Hampden-Turner (1997) orientációs kategóriái alapján, rámutatva arra a tényre, hogy milyen interkulturális kommunikációs ismeretek enyhíthetik a félreértés veszélyeit és akadályozhatják meg a kulturális sokk kialakulását

2. MULTIKULTURÁLIS OKTATÁSI KÖRNYEZET

A tanítási, tanulási közeg hazánkban is nemzetközivé, sokszínűvé, multikulturálissá vált. A szakmai kvalitások mellett a tanári intuitív képességek, az empátia már nem elégséges attitűdök a hatékony munkavégzéshez. Nem csak humanitárius okok, de gazdasági szükségszerűségek miatt is foglalkozunk külföldi diákok képzésével, gondoljunk csak a demográfiai hullám okozta diák-hiánnyal egyes képzési területeken. Honfitársaink egy része külföldön kíván tanulni, dolgozni; számukra is elengedhetetlen a hatékony kommunikáció képességének birtoklása. A mai kor követelménye, hogy a szakmai ismeretek mellett rendelkezni kell olyan kompetenciák-

kal is, melyek egy globalizálódó világban, a kultúrák és a nyelvek sokszínűségében alkalmassá teszik az egyént az adaptív magatartás alkalmazására. Elengedhetetlen szakmai követelmény, hogy mind a már pályán lévő tanárok, mind azok a diákok, akiket a jövő szakembereivé képzünk rendelkezzenek interkulturális tudatossággal, kultúráközi ismeretekkel, technikákkal. Ezen ismeretek közvetítése, elsajátítása tudatos, tervszerű folyamat kell, hogy legyen a hazai oktatásban is.

3. INTERKULTURÁLIS TARTALMAK AZ OKTATÁSBAN

Ma már nem az a kérdés, hogy kultúra-ismeretek közvetítésére szükség van-e, a kérdés az, hogy milyen mértékben és milyen tartalmak keretében. A kultúra-közvetítésnek az interkulturalitás aspektusát kell hangsúlyozni Canale és Swain (1979) szerint, azt a harmadik teret, amely a nyelv és a kultúra között helyezkedik el. A szerzők a kommunikatív kompetenciát leíró modelljükben a grammatikai, diskurzus és szociolingvisztikai kompetencia mellett hangsúlyozzák a szociokulturális ismeretek fontosságát. A kommunikatív kompetencia csak akkor lehet teljes, ha a nyelvet beszélő egyén a kommunikatív cél elérésén túl képes a célnyelvi közösség által beszélt nyelv kijelentéseinek társadalmi értékeit, jelentéseit is megérteni. Ez a tudatos nyelvhasználat vezet az interkulturális kompetencia elsajátításához. Míg Bateman (2002) felfogásában az interkulturális kompetencia már a kommunikatív kompetencia szerves része, addig Byram és Zarate (1997) bevezet egy korábban nem használt fogalmat, az interkulturális nyelvet beszélő fogalmát. Interpretálásukban a fogalom azt az egyént testesíti meg, aki egy globalizált kontextusban a nyelvek és kultúrák közti közlekedésben alkalmazkodásra képes nyelvhasználó és közvetítő. Az interkulturálist beszélő a szigorúan vett nyelvi kompetencián felül azzal a képességgel is bír, hogy egy más kultúrába szocializálódott nyelvhasználóval hatékonyan és sikeresen képes kommunikálni.

3.1 AZ INTERKULTURÁLIS TUDATOSSÁG KÖZVETÍTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

Felvetődik a kérdés, hogy a kultúráközi tudatosság közvetítését mely tudományterület vállalja fel? A lehetőségek szerteágazóak, nézzünk néhány lehetséges és működő példát:

1. Az idegennyelvi-képzés integrált része, lévén, hogy ezen keresztül történelmi, irodalmi és kulturális ismeretközlés is történik

2. A kommunikáció tudományok oktatásának szerves része, jellegénél fogva itt is megfelelő kommunikációs stratégiák kialakítása cél.

3. A Fordítástudomány is integrálja, hiszen a kulturális közlekedés a forrás- és célnyelv között a nyelvi közvetítés elkerülhetetlen része.

4. A Kultúratudományok tematikájában is részt kaphat az oktatása.

5. Interkulturális Tanulmányok címén közvetíthető, bevonva a különböző tudományterületek idevonatkozó tartalmait – pedagógia, kommunikáció-tudomány, ide-

gen nyelvek, irodalom, történelem, etnográfia, filozófia. A dolog jelentőségénél fogva ezt az eklektikusnak tűnő képzést így nem csak integrált módon juttathatnánk el a célközönséghez, hanem saját jogán, mégpedig Interkulturális Tanulmányok címen Már nemzetközileg is létező, életképes modellek állnak a rendelkezésünkre az Interkulturális Tanulmányok életképességéről azokban az országokban, ahol a társadalom kényszerítette rá az oktatásra ennek bevezetését az erős nemzetközi mobilitás és multikulturális, multinacionális hagyományok miatt.

4. A MULTIKULTURÁLIS OKTATÁS DIMENZIÓI

Ford (2001) leírásában a multikulturális oktatást 6 dimenzió jellemzi az alábbiak szerint: 1. Tanár (educator), aki képes a sztereotípiák kezelésére, rendelkezik eltérő kulturális háttérrel bíró diákok kezeléséhez szükséges stratégiákkal, filozófiával. 2. Oktatás (instruction), amely a diákok alkalmazkodó tanulási stratégiáját elősegítő szemlélettel bír. 3. Tanterv (ezeknél miért nincs itt az angol szó?), amely optimális környezetet biztosít a multikulturalizmus elveinek beágyazódására, az oktatási célokba való integrálására. 4. Értékelési normák (), melyek megbízható, diagnosztikus, segítőkész, az egyenlőséget preferáló elveken nyugszanak. 5. Diák (), aki rendelkezik a másik ismeretének, a különbségek felismerésének és elfogadásának képességével. 6. Család () amely a partnerség, a más kulturális értékek és normák tiszteletben tartásának elvét képviseli.

Ezek a tényezők azonban nem csak önmagukban hatnak, egymást kiegészítve erősítik, illetve gyengítik egymás hatásait. A felek, a tárgyi és elvi feltételek nélkül nincs interkulturális együttműködés.

5. KULTÚRA DIMENZIÓK SZEREPE AZ INTERKULTURÁLIS KÖRNYEZETBEN

A kultúra jelen van az adott társadalomban élő egyén tanult viselkedési módjában, ennek fontos része a nyelv, a nyelvi viselkedés is. A közösség tagjai között egyetértésen alapuló szokásrendszer uralkodik, ami bizonyos szavak, kifejezések, szimbólumrendszerek, kommunikációs stratégiák jelentésére, használatára vonatkozik Hall (1976), Hofstede (1991), Trompenaars és Hampden-Turner (1997) kultúra dimenziói mentén jól megérthetjük a kommunikáció kulturális vetületeit és a félreértések forrásait. Néhány esettanulmány elemzése előtt az írás az előbbi szerzők kultúrát meghatározó orientációs kategóriáit kívánja összegezni hivatkozási alapul.

5.1 TROMPENAARS ÉS HAMPDEN-TURNER KULTÚRA MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐI

Trompenaars és Hampden-Turner (1997) 7 kategória mentén írják le a kultúra dimenzióit, ezek kulcsszavakban ismertetve az alábbiak:

1. Univerzalizmus vs. partikularizmus (széleskörű szabályozás preferenciája vs. kivételek, egyedi megoldások prioritása).

2. Analitikus vs. integratív szemlélet (részletek vs. egészlegesség keresésének elve).

3. Individualizmus vs. kollektívizmus (egyéni jogok kihangsúlyozása vs. közösségi értékek előrébb valósa).

4. Belső orientáltság vs. külső orientáltság (a célok forrása elvének párhuzamba állítása).

5. Időérzékelés: szekvenciális vs. szinkron időfelfogás kettőssége.

6. Elért vs. megszerzett státusz dimenziója (teljesítmény-centrikus felfogás vs. más eszközökkel is megszerezhető státusz, korral, vagy ranggal járó előnyök megléte).

7. Tekintély: egyenlőségen vs. hierarchián alapuló szemlélet a kultúrában.

Ezzel szemben Hofstede (1991) 5 kategória alkalmazását javasolja, néhány ezek közül lefedi a Tompenaars és Hampden-Turner-féle elveket, de azoktól némileg eltérve még inkább komplexebb képet kapunk a kulturális dimenziókról:

5.2 HOFSTEDE KULTÚRA MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐI

1. Hatalmi távolság kritériuma, magas vs. alacsony; centralizált, főlőről építkező vs. egyenlőségen alapuló társadalmak.

2. Individualizmus vs. kollektívizmus elvét előnyben részesítő értékek.

3. Férfi- vs női társadalmak párhuzamba állítása: az előbbiben a tradicionális szerepek fontossága, az agresszív, sikerorientált szemlélet ütközik a megértést, nagyobb toleranciát, az egyenlőség elvét hirdető kultúrák felfogásával.

4. Bizonytalanság elkerülése elve alapján vannak strukturált, szabályozott rituálék vs. kevésbé kiszámítható dimenziók mentén működő társadalmak.

5. Időérzékelés alapján: hosszú vs. rövid távú orientációra való berendezkedés az adott kultúrában.

Míg egy korábbi tanulmányában Hall (1976) a kultúra dimenziók közül kiemelendők az alábbi kategóriákat tartja:

5.3 HALL KULTÚRA MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐI

1. Időérzékelés alapján jellemzett kultúrák: polikrón vs. monokrón időfelfogás alapján

2. Kommunikáció kontextusa mentén leírt kultúrák: magas-kontextusú vs. alacsony-kontextusú társadalmak, azaz a direkt, célratörő, egyértelmű nyelvi közlések előtérbe helyezését vs. burkolt, egyéb eszközökkel is támogatott nyelvi üzenetek preferenciáját támogató kultúrák.

Természetesen a kultúrát meghatározó orientációs kategóriák vizsgálata akkor lehet teljes, ha az előzőekben említett szerzők által leírt összetevőket nem csak önmagukban, hanem egymással összevetve, szembeállítva és kiegészítve alkalmazzuk.

6. A kultúra tükröződése osztálytermi munka során – esettanulmányok leírása

Eset I: T(tajvani), A(amerikai), M(magyar) középiskolások angol órai munkája. Feladat: csoportmunka, érvelés, érvek ütköztetése. A feladat végrehajtása közben tanúsított kommunikációs stratégiák:

1. A(amerikai) diák direkt argumentáció, induktív következtetések, egyéni érvelési stílus, állandó szemkontaktus keresése

2. T(tajvani) diákok a gondolkodás és a nyelvi eszközök holisztikusabb formájának alkalmazása, inkább deduktív érvelési mód, általánosan elfogadott koncepciók alapján, hiányzó állandó szemkontaktus

3. M(magyar):diákok állandó szemkontaktus keresése, kevés induktív, inkább deduktív következtetések preferálása

Problémák: T, néha M diákok is túl agresszívnek, talán bántónak, egyénieskedőnek, találták az A diák érvelési stílusát, M nemzetiségű nyelvtanár úgy gondolta, hogy az ázsiai diákjai nem elég kreatívak, nincs határozott véleményük, passzívak, sokat hezitálnak, nehézkések, sablonosak voltak. A/M diákok úgy gondolták, hogy T diákok érvelési stílusa kicsit unalmas, állandó szemkontaktus hiányában esetleg takargatnivalójuk van.

A félreértések forrása: az ázsiai kultúrára a Hall (1976) által leírt magas-kontextusú információ-átadási stílus a jellemző, minimális információ közlése indirekt módon, a nyelvi közléseken túl egyéb non-verbális és implicit eszközök gyakori használata, míg a nyugati stílusú közlések alacsony-kontextusúak, direkt nyelvi eszközökkel élve, célratorőn, explicit módon, informatív kódolással zajlottak le. Az eltérő kommunikációs stratégiák nem ismerése félreértéshez vezetett.

Eset II. M/T/A középiskolások angol nyelvi órája. Feladat: csoport munka, megadott témára egy kreatív történet közös létrehozása. Problémák: T diákok több tanári segítséget, irányítási szempontot igényeltek, túl szabálykövetőnek bizonyultak. Itt a Trompenaars-féle külső orientáltság keresése fedezhető fel: M diákok is előnyben részesítették a konkrét elvárásokat, több segítséget kértek ahhoz, hogy fogjanak a feladathoz, kevésbé túrték az egyéni felelősséget; ezzel szemben A diákok inkább szabálykerülő, belső-orientáltságú, felelősségvállalónak bizonyultak a munkafolyamatban.

Probléma forrása: a Hofstede-féle individualizmus-kollektívizmus elvét nyomon követve felfedezhetjük a mindenki felelős önmagáért nézetet, az egyének közti kötelékek lazábbak, míg a kollektívizmus elve alapján gondolkodó T diák esetén az egyén alárendelése a közösség érdekeinek dominálabb; egyéni szempontok, kimagasló egyéni teljesítmények kevésbé tűnnek fontosak, a lojalitás a közösséghez, a tanárhoz, a feljebbvalóhoz való igazodás az igazi érték. Az A(merikai) diákok túl célratorőnek, önérvényesítőnek tünnek, és ez bántó M/T diák számára. Ebben a jelenségben is a Trompenaars-féle belsőorientáltság, individualizmus és partikularizmus kultúra dimenziói ütköznek. A félreértés előre megjósolható módon működött.

7. ÖSSZEGZÉS

A kultúrát meghatározó értékek jelen vannak a kommunikációs stílusunkban, verbális viselkedésünkben. Egy vegyes kultúrájú csoportban ezek a normák befolyásolják az egyének közötti kommunikációt, diák-diák, diák-tanár interakciójában. Kulturális félreértések sokaságába ütközhetünk egy multikulturális tanítási közegeben, ezek a félreértések fakadhatnak a különböző kultúrákban honos más-más módszertani eszközökből, tanítási, tanulási stílusokból, verbális és non-verbális kifejezőeszközökből, kommunikációs stratégiákból. Az idegen nyelvi óra jó közvetítő eszköz a másik kultúrájának megismerésében. Szituációs játékok, szimulációk, kultúraközi projektek, esettanulmányok, irodalmi, történelmi olvasmányok, tandem tanulási módok azok a technikák, melyek azt a célt szolgálhatják, hogy alapvető interkulturális érzékenységgel, tudatossággal rendelkezzen az egyén, és a multikulturális közösség tagjai minél kevesebb emberi, érzelmi, tanulási és kommunikációs kudarcra találkozzanak. A multikulturális csoportokban a csoportdinamika, az intrakommunikáció egészen más természetű, mint monokulturális helyzetekben. A kulturális alkalmazkodás elengedhetetlen alapelve a közös munkálkodásnak. Ennek feltétele: egymás kultúrájának ismerete; hiszen az adott kultúra szokásai, értékrendje tükröződik a tanárok tanítási módszereiben, a diákok tanulási szokásaiban. Ha a résztvevők nem beszélnek az 'interkulturális' nyelvet, akkor a tantermek, előadótérmekek komoly félreértések terei lehetnek, melyek akár a kultúrsokk helyzetéig is elvezethetnek. Azért, hogy a kulturális félreértéseket minimalizáljuk, olyan készségek elsajátítását kell biztosítani, melyek képessé teszik az egyént olyan interakciók lebonyolítására is, melyek eltérnek a más? anyanyelvűek között használtaktól.

IRODALOM

- Bateman, B. E. 2002. Promoting openness toward culture learning: Ethnographic interviews for students of Spanish. *The Modern Language Journal*. 86.4. 510-524.
- Byram, M., Zarate, G. 1997. Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence. In Council of Europe. *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe. 7-43.
- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative pedagogy. In Richards, J. C., Schmidt, R. W. (eds.) *Language and Communication*. London: Longman. 2-27.
- Canale, M., Swain, M. 1979. Theoretical Bases of Communicative Approach to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1.1. 1-39.
- Ford, Y. D. 2001. *Six Dimensions of Multicultural Teaching*. Ohio State University. http://education.osu.edu/dyford/Pages/multicultural_teching.htm
- Hall, E. T. 1976. *Beyond Culture*. Garden City, New York: Anchor Press.
- Hofstede, G. H. 1991. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
- Trompenaars, F., Hampden-Turner, C. 1997. *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. (Second Edition) London: Nicholas Brealey.

III. NYELVPOLITIKA: REGIONÁLIS NYELVEK, KÖZVETÍTŐ NYELVEK, NYELVTERVEZÉS, NYELVI JOGOK

KONCEPTUÁLIS VÁLTÁS SZÜKSÉGSZERŰSÉGE A NYELVHASZNÁLAT KONTROLLJÁRÓL VALÓ GONDOLKODÁSBAN

Borbás Gabriella Dóra

A társadalom, a nyelv használói megítélik a nyelvhasználatot. A nyelvhasználat sztereotipikus megítélést, diszkriminációt, indulatokat válthat ki. Mi lehet ennek az oka?

1. Mindenki használja a nyelvet, tehát mindenkit érint a nyelvhasználat.
2. A hallgatók szimbolikus jelentést tulajdonítanak a beszélők nyelvhasználatának – még pontosabban: maguknak a nyelvi elemeknek.

Ebből következik, hogy élesen elválik a tudományos tény a laikusok, a nyelvhasználók vélekedésétől, metanyelvi tudásától.

Kommunikáció szakosokat oktatta gyakran tapasztalom, hogy a főiskolán oktatott általános nyelvészeti és szociolingvisztikai ismereteket a hallgatók nem képesek befogadni – mivel azt élik meg, hogy ezek az ismeretek az általános és a középiskolás 12 évfolyamos tanulmányaikkal teljesen ellentétes állításokat tartalmaznak. Az alap- és a középfokú oktatásnak a nyelvre-nyelvhasználatra vonatkozó preskriptív, előíró-elváró szemlélete összeütközésbe kerül a diákok metanyelvi gondolkodásában a nyelvről a főiskolán előadott szemiotikai, szociolingvisztikai ismeretekkel.

Több mint 200, elsőök által írt házi dolgozatot vizsgáltam meg ebből a szempontból. A feladat az volt, hogy szociolingvisztikai témájú, könnyen olvasható, népszerűsítő cikkek alapján mondják el saját véleményüket. (Ezek Kálmán László, É. Kiss Katalin, Kontra Miklós, Nádasdy Ádám cikkei voltak.) A dolgozatokat a félév végére, tehát egy szemeszternyi, az alábbi témákról való tanítás, együttgondolkodás után kellett elkészíteniük:

1. A nyelv pusztán értékrendszer, melyet kizárólag elemeinek pillanatnyi állapota határoz meg. A nyelv jelrendszer, és nemhogy nincs a nyelvi jeleknek esztétikai vagy egyéb szimbolikus értékük, hanem még jelentésük is csak egymással szemben létezik. Nincs jelentésük önjogon, hanem pusztán a rendszer oppozíciói által. (Tehát veszünk szemiotikai ismereteket.) „A nyelvi jel ... motiválatlan, vagyis a jelölthöz képest, amellyel a valóságban semmiféle természetes kapcsolata nincs, önkényes.” (Saussure 1967: 94.)

2. Minden nyelv folyamatosan változik, ami sem romlást, sem fejlődést nem jelent. Általános nyelvészeti tény, hogy a világon még egyetlen nyelv sem vált képtelenné fő funkcióinak: a kommunikáció és a gondolkodás feladatának betöltésére.

3. A változás (és a szinkrón sokféleség: pl. a dialektusok) miatt léteznek nyelvi változók. Sokszor ezen változók egyes változatai, variánsai a nyelvművelők által ki-fogásolt nyelvi formák.

4. Minden nyelv területi változatokban létezik (dialektusok).

5. A nyelvhasználati szinterek eltérő regiszterek használatát igénylik.

6. Az általános és középiskolában nyelvtanórákon tanult preskriptív szemlélet és a nyelv/nyelvhasználat tudományos (leíró és vizsgáló) deskriptív szemlélete különbségeinek, nézőpontjainak bemutatása. A félév során többször megvitatjuk, hogy a preskriptív szemlélet normatív, a nyelvhasználatra vonatkozó társadalmi, nyelvi illemszabályokat igyekszik elsajátíttatni – (jó esetben) figyelembe véve, hogy a különböző nyelvhasználati szinterek különböző regiszterek, stílusok használatát igénylik. A deskriptív szemlélet pedig a világban létező egyik jelenséget, az emberi nyelvet (vagy egy adott nyelvet) próbálja meg leírni, vagyis arra irányítja figyelmét, ami VAN, ami létező nyelvi forma, és nem arra, aminek (a társadalmi nyelvi illetnani elvárások szerint) lennie kellene. Tudományos módszerekkel csak a VAN vizsgálható, a LENNIE KELLENE nem.

Jelentős problémaként jelentkezik, hogy a diákok tapasztalata a nyelvtanórákról nem az, hogy a tanárok igyekezzenek nyelvhasználati tanácsokat adni, hanem hogy nyelvi formákra vonatkozó regulatív szabályokat közölnek órán a diákokkal, mindenféle magyarázat és például az emberi nyelv folyamatos változásáról szóló ismeretek átadása nélkül. Éppen ezért a diákok metanyelvi tudása a vizsgált dolgozatok alapján, a főiskola elején – nagyjából egységesen – a következő állításokban foglalható össze: létezik egy egységes, változatlan, szép, helyes magyar nyelv, ami a nyelvtankönyvekben és a helyesírási szabályzatban (!) van rögzítve – amelynek tudása és használata elvárható, olyannyira, hogy egészen természetes jelenséggént jelenik meg egymás nyelvhasználatának bírálata, javítása.

Részlet egy felsőbb éves dolgozatából, aki igen expliciten meg is fogalmazza ezt az élményét:

„Kommunikáció szakos hallgatóként minden félévben foglalkoztunk valamilyen formában nyelvészettel, épp csak az adott tantárgy megnevezésében, illetve a nézőpontjában volt némi változás. Ami közös volt bennük, hogy a középiskolai nyelvtanórákon megszokott szigorú, a szabályokhoz mereven ragaszkodó szemléletmódhoz képest egy szabadabb, a nyelv változásait rosszallás helyett inkább érdeklődéssel vizsgáló viszonyulást tapasztaltam nemcsak az előadó tanárok, hanem az olvasott szakirodalom szerzői részéről is. Ez teljesen új volt számomra. Egészen eddig azt az elvet vallottam, hogy a nyelv egy egységes rendszer, melynek fejlesztésére egyedül a nyelvészek hivatottak, s minden »alulról jövő« változást, vagyis az átlagemberek nyelvhasználatában megjelenő új elemeket gyanakvással kell fogadni egészen addig, míg a nyelvészek hivatalosan nem »kanonizálják« az újdonságot. Úgy hittem, hogy a nyelvnek létezik egy »helyes« használati módja, melytől való mindenféle eltérés »rossz«.”

Az elemzett dolgozatok alapján az alábbi témakörökben találjuk a legnagyobb el-

lentétet a nyelvtudomány által feltárt tények és a diákok metanyelvi tudása között (a dolgozatok tartalmának tematikus összefoglalása):

1. Nyelvünk vagy bármely nyelv romolhat. A nyelvek életében vannak jó és rossz, hasznos és káros változások, veszendőbe mehetnek egy nyelv értékes tulajdonságai. A nyelvek tudnak gazdagodni vagy szegényedni.

2. A nyelv életébe éppen ezért be kell avatkozni: a keletkező hasznos újat támogatni kell; a káros, a nyelv természetével ellenkező jelenségeket viszont vissza kell szorítani. (A magyar nyelv fenyegetettsége.)

3. Az előzőből következően: a nyelvekben vannak értékes és kevésbé értékes tulajdonságok.

4. A nyelvekben vannak helyes és helytelen nyelvi formák.

5. Nemcsak grammatikális, lexikai problémákat is felvetnek – jó és rossz új szavakról, jó és rossz új jelentésekről beszélnek.

6. A nyelv vadhajtasainak nyesegetésére, betegségeinek gyógyítására a nyelvművelők a hivatottak, akik éppezért felelősségteljes pozíciót töltenek be egy társadalom életében (mivel a romlás nyelvkihaláshoz is vezethet).

7. A köznyelv, a központi norma, a magyar sztenderd igényesebb, mint nyelvünk többi területi változata.

8. Az írás és a helyesírás kitüntetett és normaadó szerepe. Az írás a nyelv része (és nem csupán a hangsorok rögzítése a szerepe), és elsődleges az ejtéshez képest.

A nyelvvédők-nyelvművelők (és sokszor a magyartanárok) gyakran megfigyelnek arról, hogy egy nyelvi forma önmagában nem lehet helytelen, csak egy normához viszonyítva, valamint arról is, hogy egy normán belül is lehet javasolt vagy nem javasolt egy nyelvi elem használata: a különböző beszédhelyzeteknek megfelelően. Sokszor laikusok számára úgy tűntetik fel, mintha egyetlen változata lenne a magyar nyelvnek, és azok a nyelvi formák, amelyek eltérnek a presztízs nyelvváltozat elemeitől – rontott jelenségek lennének. A „jó magyar” és a „rossz magyar nyelv” képzetének fennmaradását véleményem szerint egyes nyelvművelők jelentősen támogatják munkásságukkal. Az is megfigyelhető, hogy nem veszik figyelembe, milyen sokféle beszédhelyzetben használjuk a nyelvet, s azt sugallják: az utcán, ott-hon, buszon beszélgető emberek nem beszélnek helyesen. A nyelvről való minden oktatás során tudatosítani kellene, hogy különböző beszédshituációk léteznek: a buszon nem kell olyan stílusban beszélgetnünk, mintha tudományos konferencián adnánk elő, vagy iskolai órán vennénk részt. Általános megfigyelésem, hogy összekeverik a területi és társadalmi normákat a stílusbeli elvárásokkal. A stílus, a regiszter nyelvészeti értelemben: válogatás a langue-om elemeiből, az adott beszédhelyzetnek megfelelően. A szociolektus és a dialektus azonban a beszédhelyzet „fölött állnak” – azaz különböző langue-ok, különböző autonóm nyelvi rendszerek. A nyelvi nevelés célja éppen az lenne, hogy minden kommunikációs helyzetben könnyedén, jól, a társadalmi normáknak megfelelően tudjunk boldogulni (ha akarunk). Éppen ezért nem csak a formális kommunikációs helyzetnek megfelelő beszédmodot kellene preferálni! Azt, pedig sohasem felejtethetjük el, hogy a különféle regiszterek használata a társadalom, és nem a nyelv vagy a nyelvész elvárása!

A nyelvi-nyelvhasználati stigmatizációt nyelvi-nyelvészeti érvekkel kellene alátámasztani – ilyenek viszont nincsenek, nem létezhetnek.

„A különféle változatok más-más nyelvészociológiai értékkel bírnak; egyeseket befogad az úgynevezett művelt köznyelv, másokat nem – de nyelvészeti szempontból nem lehet értékbeli különbséget tenni közöttük. A művelt köznyelvi normával ütköző alakok nem romlottak vagy helytelenek, hanem olyan változatok, melyek a nyelvnek csupán valamely regionális vagy társadalmi változatában ... nyertek polgárjogot.” (É. Kiss 2004: 72)

Az esztétikum tanulmányozása, vagy a vele való érvelés, valamint az értékítélet kívül esik a nyelvtudományon (és messzemenően szubjektív). A nyelvi rendszeren belül értelmezhetetlen az esztétikai érték fogalma – csak a társadalom tagjai tulajdoníthatnak a nyelvi jeleknek esztétikai értéket. A társadalom tagjai azonban kívül vannak a nyelv rendszerén, nem elemei egy nyelvi rendszernek.

Nem egy nyelvváltozata és azon belül egy stilisztikai változata, regisztere van egy nyelvnek és egy nyelvhasználónak sem. Senki sem mondja, hogy egy tudományos dolgozatba írjunk *igen problematikus szituáció* helyett *kőkemény helyzet*-et, de fordítva se várjuk el, hogy tábortűz mellett borozgatva az *igen problematikus szituáció*-t használjuk. (Lehet használni – igaz, ironikusan fog hatni –, de ne várják el!) Léteznek életkori, szakmai, nemi stb. szókinccsek. Semmi különös nincs abban, ha egy szívsebész számára idegen egy fodrász nyelvhasználata, és abban sem, ha egy 75 éves számára furcsa egy 15 éves stílusa. Amennyiben ez a szemlélet lenne jelen a közoktatásban, akkor valós ismereteket szerezhetnének a diákok, például a szleng funkciójáról is – hiszen a fiatalokat szokás megróni a szleng használatáért. Miközben az igazság az, hogy olyan hallgatóknak, akik nem ismerik a szleng szókinccsét, tudnak más regiszterben is beszélni. Ha akarnak. Ugyanez a jelenség, és mégsem stigmatizált, mikor egy orvos szaknyelven mondja el a betegnek, hogy mi a baja – eleve lehetetlenné téve a kommunikáció célját, azt, hogy az üzenet átmenjen.

Formális beszédhelyzetekből nemcsak a nyelvjárási kódok, vagy például a szleng, hanem a nyelvi változók újabb alakja (pl. az inessivusi funkciójú *-ba/-be*), valamint az újonnan keletkező nyelvi jelenségek (pl. az új igeekötős igeik, mondjuk *bealszik*) is ki vannak tiltva – nem a nyelv, hanem a beszélőközösség által.

Társadalmi – és nem nyelvi elvárás, hogy milyen regisztereket kell használni különböző beszédhelyzetekben. A nyelvi elvárás – csak a megértés. A nyelv létének oka, hogy a kommunikáció eszközeként funkcionál. A nyelv létének oka tehát a kommunikáció.

A több millió nyelvi jelenség közül néhányakat negatív, néhányakat pozitív diszkriminációval lát el a társadalom egy része. Simonyi Zsigmond 100 évvel ezelőtt igen velősen ábrázolta a nyelvről való tanítás buktatóit:

„Az ilyen ötletszerű megrovásokkal a nyelvművelésben minden lépten-nyomon találkozunk. Az emberek gondolkodás nélkül elfogadják és továbbadják. Ilyen dolgokban – amilyen a nyelvművelés és nyelvtanítás – ahol fél lábbal tudományos, fél lábbal gyakorlati téren állunk, mindig a műkedvelők ítélnék legbátrabban s ezzel

nagyon megnehezítik a vitás kérdéseknek elfogulatlan vizsgálatát.” (Simonyi 1903: 11.)

Például az inessivusi funkciójú *-ba* stigmatizált: *Nem nagyon bízik a dologba*. Viszont az illativusi funkciójú (azaz hiperkorrekt) *-ban* nem: *Ez nem az én hatáskörömben tartozik*. Nemcsak a stigmatizált nyelvi formák ad hoc kiválasztása érdekes, hanem az az anekdotisztikus terjedés és lét is, ahogyan ezek a nyelvi babonák a beszélőközösségben terjednek és fennmaradnak.

Nyelvi jelenségek a stigmatizáció mellett indulatokat is képesek kiváltani. „Gutaütést tudok kapni, ha valaki azt mondja: *az miatt*”. Holott a beszélő nem bántotta a hallgatót, nem ütötte meg, nem lopta el semmijét – pusztán egy nyelvi formát választott...

Véleményem szerint ezen tudománytalan és diszkriminatív vélekedések, babonák léteért **súlyos felelősség** terheli a közoktatást. A 12 osztály elvégzése ellenére könnyen lehet, hogy semmilyen tudásunk nem alakul ki arról, hogy mi az a nyelvjárás, mik azok a beszédhelyzetfüggő regiszterek.

„A nyelv csalóka tulajdonunk. Normális esetben mindenki birtokolja, használja, olyan természetes része életünknek, mint a levegő vagy a víz. ... Ezért aztán majd mindenki úgy véli: életének s mindannyiunk életének eme legtermészetesebb részéről mindent tud, amit tudni lehet s érdemes. Ennek azonban épp a fordítottja igaz: az emberek vajmi keveset tudnak a nyelvről általában, s anyanyelvükről sem tudnak annyit, amennyi saját kommunikatív céljaik megvalósításához kellene. Különösen szembeötlő ez a tudatlanság azok esetében, akiknek valamilyen szinten kenyerük a nyelv, például az újságírók, tanárok, jogászok, szociológusok és általában az empirikus társadalomtudománnyal foglalkozók esetében.” (Kontra 1999: 132–33.)

Hogyan lehetséges, hogy minimum 12 éven át hallgatott magyar nyelvvel foglalkozó órák után sem tudja egy újságíró, egy riporter, hogy egy adott nyelvi jelenség nyelvjárási jelenség, és nem rontott köznyelvi formáról van szó. Hogyan lehetséges, hogy tudatlanságtól sújtva még ahhoz is veszi a bátorságot, hogy élő adásban kijavítsa (vagy nonverbális vélemény-nyilvánítással megbélyegezze) anyanyelvi beszélőtársát. Gyakori jelenség a mindennapi kommunikációban is, hogy a javítók nincsenek tisztában azzal, hogy a javított nem rosszul tud magyarul, pusztán nyelvjárásban beszél, azért, mert az az anyanyelvváltozata. Hogyan lehetséges, hogy még azok sem ismerik fel a kódbeli és a regiszterbeli különbségeket, akik mindennapi munkájuk során a nyelvvel dolgoznak (és nem 12, hanem 16–17 évig hallgattak magyar nyelvi órákat)?

Szabó Tamás Péter évek óta zajló vizsgálatának egy fázisa a nyelvi változás és a nyelvművelés tudatos megítélésével kapcsolatos felmérés, mely budapesti, pécsi és szegedi gimnazisták, magyar és nem magyar szakos főiskolások és egyetemisták körében zajlott. A kutatás 450 kérdőív és 30 frontális, irányított interjú kiértékeléséből állt. A vizsgálat igazolta, hogy a formális oktatás jelentős hatással van a megkérdezettek metanyelvi gondolkodására, és megállapította, hogy a legnagyobb problémát az okozza, hogy egyes esetekben a stigmatizált változatok formális szituációkban történő alkalmazását nem regisztersértésként kezelik a tanárok, hanem

úgy, mintha a tanuló agrammatikusan nyilatkozott volna meg, és ennek megfelelően szankcionálják a produkciót. Ez a módszer, valamint a tanári közlések tekintélyelvű hangneme és a magyarázatok hiánya nem kedvez sem a konceptuális váltásnak, sem a szituatív kettősnyelvűség kiépítésének, sem a nyelvhasználati szinterek mentén való választások elsajátításának. Idézek egy interjúrészletet a Szabó (2007) által készített interjúk közül, mely igen látványosan ábrázolja a nyelvművelésről és a nyelv befolyásolhatóságáról létező vélekedéseket:

„– Szerinted fenyeget az a veszély, hogy ha mondjuk nem lennének nyelvművelők, nyelvművelő írárok és nem javítanánk egymás beszédét, akkor kommunikációs zavarok lépnének föl?

– Igen, hát szerintem biztos. Nem tudom, milyen lenne az élet nyelvművelők nélkül, még sose próbáltam. Igazából az a baj, hogy nem vagyok egészen tisztában azazal, hogy mely hatások köszönhetők a nyelvművelők tevékenységének, tehát valószínűleg több nyelvművelő írást kellene olvasnom, ezt majd igyekszem bepótolni, megígérem, de bizonyára szükségünk van nyelvművelőkre, különösen azért, mert ha megírnak egy problémát, akkor azt legalább az emberek egy része észreveszi, és lehet, hogy ha ők tudatosan elkezdenek törekedni, hogy kikerüljék azt a problémát, akkor lehet, hogy... lehet, hogy érvényesül a hatásuk egyre szélesebb körben és akkor esetleg így... tudod, ha bedobsz a tóba egy kavicsot és az gyűrűzik és el tudom képzelni, hogy a nyelvművelők is ilyen hatással bírnak, hogy írnak valamiről, és akkor az úgy jó utána. Nem tudom. Te mit gondolsz erről?

– Ezt csak így gondolod, hogy így hatnak a nyelvművelők, vagy esetleg hallottál is erről konkrétan, tehát hogy valaki mesélte, hogy ilyen nyelvművelő írást olvasott és ennek a hatására beszél másként, vagy pedig gondolod...

– Én gondolom. A tévéműsorokról is volt szó az előbb, annak biztos, hogy tudom, hogy van hatása, gondolom, hogy akkor az írásoknak is. Konkrétan még nem tapasztaltam ilyet, hogy valaki mesélte volna, hogy nyelvművelő írást olvasott és akkor abból utána profitált, de hát szerintem biztos, hogy van ilyen.” (Szabó 2007.)

Az alap- és a középfokú oktatás nyelvtanóráinak hatástalansága, azaz az emberi nyelvről és az anyanyelvről való téves ismeretek nagyon látványosan megjelenítődtek az általam vizsgált kb. 200 dolgozatban. Ahogyan a diákok megszokták, hogy tanáraik gyakran a nyelvhasználatról alkotott (sokszor elítélő) véleményüket nem magyarázzák, pusztán tekintélyelvűen tiltanak, úgy a saját véleményüket sem tudják érvekkel, nyelvi ismeretekkel alátámasztani. Az órákon elhangzó leggyakoribb válaszok az alábbiak voltak arra a kérdésre, hogy miért zavarja adott hallgatót bizonyos nyelvi forma használata:

- „Idegesít, mert borzalmasan hangzik.”
- „Lehet, hogy helyes, de engem zavar.”
- „Azért mert egész egyszerűen nem helyes/hibás. Hogy miért? Azt nem tudom.”
- „Egyszerűen megőrjít.”
- „Nem létezik ilyen szó.”
- „Sérti a fületem.”

Mindennél többet mondanak a dolgozatokból gyűjtött idézetek, melyek tipikus,

nem egyedi véleményeknek számítanak adott mintában. (Az idézeteket változatlan formában közlöm.) Pedagógiai szempontból külön érdekesség, hogy ezek a dolgozatok annak ellenére a félév eleji véleményeket tükrözik, hogy fél éven keresztül beszélgettünk a fent megjelölt nyelvi témákról. Tudományos érveket, nyelvi adatokat, statisztikákat, összefüggéseket vizsgáltunk meg. A 12 év közoktatás során elsajátított „ismeretek” (babonák, téveszmék) leküzdésére egy tanár és egy tantárgy kevésnek bizonyul. A fentebbi, egy felsőéves dolgozatából származó idézet is azt bizonyítja, hogy több tanár több órájának egybehangzó érveléseire van szükség ahhoz, hogy a ténylegesen a nyelvről való ismeretek attitűdváltást eredményezzenek. Ennek oka minden bizonnyal az, amit a bevezetőben már említettem: túl nagy a kontraszt a 12 év nyelvtanóráinak tapasztalatai és az előadott nyelvészeti tények között. És mivel a tanárok állításai a 12 év során igen gyakran tekintélyelvűek és nem adatoltak, éppen ezért egy más ismereteket átadó tanár esetleg tudatlannak minősítetik adott témában, és nem lesz meg az a tekintély, amit mint „érvhelyettesítő” sokan megszoktak a közoktatás nyelvre vonatkozó ismereteinek tanulása során.

Néhány a nyelvművelőkről szóló állítás következik. A diákok nyelvész és nyelvművelő között nem tesznek különbséget, számukra nyelvész az, aki „hivatásszerűen” foglalkozik a nyelvvel, függetlenül attól, hogy milyen szempontból, milyen módszerrel (pre- vagy deskriptív) és milyen céllal teszi azt. Az is kiderült, hogy a diákok többnyire nyelvművelőkkel találkoznak (a médiákban), a nyelvet tudományosan vizsgáló nyelvészekkel nem. A nyelvművelők nézetei, pedig többnyire egybevágóak a nyelvtanórákon hallottakkal, tehát az első ismeretütközés éppen a főiskola első évében éri őket.

„Nekem az a véleményem, hogy a nyelv nem alakul csak úgy magától. Adni kell neki azért egy kis lökést, noszogatni kell. Ez meg nem jön létre másképp, csakis a nép által. A népet meg nem más irányítja, mint központi személyiségek, tudósok, akik teret kapnak arra, hogy megnyilvánulhassanak. Így inkább nem ironizálni kéne, és nem cinikusan beszélni, amint tudjuk »laikus« olvasókkal, hanem tanító jelleggel kéne hatni rájuk.”

„Felelősségteljes egyének, felelősségteljes beosztásban...” [a nyelvművelőkről].

„Úgy gondolom, hogy nagyon szépen levezette az érvelését [Nádasdy Ádám], és nyilván van benne igazság, mert csak utánanyomoz a dolognak, ha így felbőszítették, de attól még nyelvtanilag nem helytálló.”

„Nemhogy tiszteletben tartva a levélíró nehezményezését, legalább tapintatból tartózkodna a kifejezés (*médiák*) használatától. Ehelyett Ő fogja, és szépen az orra alá dörgöli a »kedves« olvasónak.”

Több nyelvi jelenség (a bevezetőben említett cikkszerzők általi) elemzésének elolvasása következményeként megjelentek azok a megjegyzések a dolgozatokban, melyek még egy nyelvész tudományos érveit látszólag elfogadva is azt mondják: akkor sem helyes, ha egy nyelvész alátámasztja érvekkel. Azért nem helyes, mert csak (– mert egész egyszerűen nem helyes). Ezek a hozzáállások azt mutatják, hogy az egyes nyelvi jelenségekről való laikus babonák igen mélyen gyökereznek a beszélőközösségben.

A következő részletben megjelenítődik a nyelvészek nyelvvel szembeni felelőssége, és az az elvárás, hogy a (tudományosan nem igazolható) helytelen formákat kinyesegessék a nyelvből.

„Csupán azt szeretném megértetni, hogy ahhoz, hogy be legyenek tartva bizonyos formai követelmények – ez esetben a nyelv formai követelményei – ahhoz szigorú határookra van szükség. Ezt elmulasztva számolni kell a hosszú távú következményekkel. Az, hogy nekem, mint »laikusnak« ezek a határok nem tisztázottak, avagy elmosódottak, egyértelműen jobban tolerálható, mint egy szakértőnek. Az ő [Nádasdy Ádám] példáját látva sokkal inkább felbuzdulhatnak az emberek, és azt mondhatják: Hajrá! Ha ő, mint e téren való vezetőnk, nem foglalkozik holmi nyelvi akadályokkal, nekünk miért kéne? És a tömeg zászlókat lengetve, szlengeket zengetve követi a lázadó Nádasdyt.”

A nyelv változatlanságának mítosztát jelenítik meg az alábbi idézetek. Azt a babonát, mely szerint ami a nyelvben új elemként vagy jelentésként megjelenik, az rossz, romlott, az „eredetitől” elhajlott nyelvi jelenség.

„Vajon aki a hétköznapiakban, magánbeszélgetésekben helytelenül használja a magyar nyelvtant, vajon direkt teszi, lustaságból, vagy mert nincsen ideje kiírni a hosszabb szavakat és a gyorsabb információátvitel érdekében rövidít? – Ez rohanó világunk egyik alapvető problémája. Vagy nincs is tisztában azzal, hogy az általa használt helytelen kifejezésnek mi is volt az eredeti és helyes megfelelője.”

„Óriási felelősségük van a szülőknek gyerekeikkel kapcsolatban, s mit ér az a szülői hozzáállás, aki már óvodás korban az idegen nyelveket hangsúlyozza gyerekei számára? Az így nevelt gyerekek nem a nyelvművelés fontosságát fogják továbbadni, hanem amit nekik is tanítottak, s mivel egyre több ilyen családot figyelhetünk meg, pár évtized múlva már nem lesz sok esély a magyar nyelv kulturális szempontból történő továbbfejlődésére.”

„A szlengek, argók túlzott elterjedése következtében nem is számíthatunk arra, hogy akad olyan más kultúra, mely igényt tart majd nyelvünk elsajátítására, amely jelenség eddig sem volt jellemző, ezek után csak további kilátástalanságot okoz a magyarság számára.”

A dolgozatokban jelentős helyet foglal el az a vélekedés, hogy a magyar nyelv oly mértékben romlik/romlott, hogy már jelenleg sem tudja betölteni kommunikációs funkcióját, és ha nem tesznek valamit azok, akiknek ez a dolga, illetve nem teszünk valamit mindnyájan, akkor ki is fog halni. (Ez utóbbi nézet gyakran összekapcsolódik a magyarság mint nép kihalásának eszméjével is, azonban nem a népességfogyás jelenik meg mint érv, hanem a nyelvi, kulturális elkorcsosulás.)

„Nagyon sok veszélyt látok a világban, s az emberek egymás közti viszonyában, amely károsíthatja a nyelvet. S mivel a felelősség óriási szerepe megfélemlít, magam is fontosnak tartom anyanyelvünk védelmét, s a mérhetetlen sok idegen kifejezés visszaszorítását. Ez véleményem szerint csak közös összefogással lehetséges, hiszen ki kell alakulniuk olyan rétegeknek vagy társasági köröknek, ahol az emberek figyelnek a szép beszédre, az idegen szavak korlátozott használatára, s az utókor megvédésére ezektől a problémáktól.”

A nyelvművelők talán legtöbbet hangoztatott nézete: az idegen szavak magyar nyelvre gyakorolt negatív, romboló, elkorcsosító hatása. A dolgozatokban is leginkább az idegen szavak ellen küzdenének a hallgatók. Annak ellenére népszerű babona az idegen elemek magyar nyelvre gyakorolt káros hatása, hogy a diákok sohasem találkozhattak a nyelvművelők részéről érvekkel, például statisztikai adatokkal, szókincsbeli rétegek arányainak bemutatásával, vagy egész egyszerűen az ún. idegenszódömping számszerűsítésével, vagy a „problémás” szavak összegyűjtésével. Azért nem találkozhattak, mert a nyelvművelő irodalom csak arról beszél, hogy „sok, rengeteg” az idegen szó a mai magyarban, és az idegen elemek „ellepik, eluralják” a magyar nyelvet. A nyelvművelők azt is állítják, hogy mostanában több az átvétel, mint korábban volt, mely állítást szintén nem igazolnak számszerűen. Az idegen elemek káros hatásának emlegetése sokszor a magyar nyelv „szépsége” fogyatkozásának babonájával és a magyar nyelv kihalásának babonájával együtt jelenik meg a vizsgált dolgozatokban.

„Napjainkban a nyelvművelés egyik legfontosabb feladata a nyelvi norma változásainak figyelemmel követése. A nyelvművelők a nyelvhasználat időszerű jelenségeinek elemzésével igyekeznek a nyelvet a helyes irányba befolyásolni. A mai nyelvújítóknak is folytatniuk kell a küzdelmet a sok feleslegesen használt idegen kifejezés ellen. Ennek egyik eszköze, hogy eddig is több anyanyelvi pályázatot írtak ki, melynek középpontjában az idegen szavak magyarral való helyettesítése állt. De a legfőbb cél anyanyelvünk megőrzésének segítése! A nyelvújításra szükség van, aminek egyik alapfeltétele a szókincs bővítése, mely által az emberiség számára elengedhetetlen területek (a sportnyelv, az informatika nyelve) fejlődhetnek. Csak így lehetséges a magyarság fejlődése, felzárkózása, s anyanyelvünk sokat köszönhet ezeknek a törekvéseknek.”

Igen gyakran találkozhatunk a dolgozatokban azzal a téveszmével, hogy a magyar nyelv nem az anyanyelvi beszélőkben mentálisan rögzült rendszer, hanem nyelvtankönyvekben, szótárakban van rögzítve, és a nyelv nem a használat és a használók által változik: például az új szavakat sem a társadalom, az adott nyelv beszélői alkotják, hanem a nyelvet felügyelő és irányító nyelvművelők. (Mellékes megjegyzés: a nyelvművelők talán a világ legjobb kommunikátorai, mert mintha pontosan ezen utóbbit szeretnék elhithetni az emberekkel... Igaz, hogy a másik oldalon, pedig megjelenik egy erőteljes társadalmi igény a szabályzó emberek létrejöttére, valamint nagyon nagy publicitást kapnak a nyelvműveléssel foglalkozók a médián és a közoktatáson keresztül is.)

„A magyar nyelv minősége ezekkel a nemtörődöm és korcs kifejezésekkel egyre jobban romlik. Ugyanis nem minden fiatal van tisztában azzal például, hogy a *nem tudom* kifejezést nem úgy kell leírni helyesen, hogy *nemtom*, ha azt a szülei és a szűkebb környezete otthon nem használják, nem ejtik és nem írják le helyesen. A kisgyermek a rossz példát fogja megtanulni, és a rossz minta rögzül végül az emlékezetében, melyet utólag megváltoztatni meg lehet ugyan, de sok munkát és odafigyelést igényel az emberek és a tanítók részéről.”

„A helyesírási szabályzatnak nem megfelelően beszélnek.”

Jelentős mennyiségű állítás vonatkozik a dolgozatokban az írás és a helyesírás fontosságára, mintaadó funkciójára – mely mögött az a laikus elképzelés áll, hogy a beszélők a leírt szavakat ejtik ki, miközben az írás valójában éppen fordítva: a hangzó beszéd egyik rögzítési módja. Órán feltettem egy kérdést: „Önök mint magyar anyanyelvi beszélők, honnan tanulták meg a magyar nyelvet?” A válasz nemegyszer ez volt: „A helyesírási szabályzatból.”

Az új szavakkal, különösen a szlengszavakkal kapcsolatban is igen elítélő a diákok véleménye, mint az fentebb több idézetben is szerepel. Különösen érdekes ez azért, mivel a tipikus szlenghasználók: a fiatalok. Vajon hogyan lehetnek a nyelvvelő babonák olyan erőteljesek, hogy emberek tömege elítélje a saját nyelvhasználatát? Igen markánsan megjelenik a dolgozatokban a magyar nyelv szókincse (az elidegenedés melletti) elszlengesedésének babonája – annak ellenére, hogy nem egy órán beszélünk arról, hogy a szleng pusztán beszédhelyzetfüggő választása a fiataloknak, formálisabb beszédhelyzetekben mindnyájan tudnak nem szlengben beszélni. Órákon többen rájöttek arra, hogy a szlengszavak mint alternatívák jelennek meg a szókincsben, és nem „ölnek meg” más szavakat. Azért mert a *csoki* létezik, megmarad a *csokoládé* is, azért, mert a *sírály* létrejött, pl. a *jó* szavunk sem tűnt el. A szleng valójában mindig a szókincs gazdagodását jelenti, és értelmezhetetlen előzők miatt a nyelv elszlengesedésének babonája. Arról nem is beszélve hogy minden kor minden fiatal nyelvhasználója használt szleng nyelvi elemeket.

„A nyelvújítás veszélyei közé sorolhatjuk, hogy e bővülés miatt, vagy azzal párhuzamosan anyanyelvünk romlása is megkezdődött, hiszen a társadalomból nem zárhatóak ki azok a rétegek sem, akik körében a szleng vagy argó elterjedt, s hogy a média már egész Földünkre kiterjesztette a hatalmát. Tehát igaz, hogy több ezer új szóval bővült a nyelvünk, de ez romlást is eredményezett.”

Sajnos több tucat erőteljesen diszkriminatív, agresszív vélemény is megjelent a dolgozatokban azokkal szemben, akik a dolgozat írója számára nem beszélnek eléggé „szép” magyart.

Az órai beszélgetésekre azonban sok pozitív tapasztalat, több hallgatók általi nagy nyelvi felfedezés is jellemző volt. A tanult (órai és szakirodalmi) ismeretek majdnem teljes vagy jelentős elsajátítása a hallgatók (és ezáltal a dolgozatok) kb. 60%-ára volt jellemző. Íme a számomra két legszebb mondat, ami elhangzott órán: „Tanárnő, én azt hittem, egy toleráns ember vagyok, már tudom, hogy nem...” „Akkor egy nyelvjárási anyanyelv-változatú [gyakorlatilag nem fővárosi] gyerek egy másik nyelven [másik nyelvjárás, a magyar sztenderd] kell megtanuljon írni az iskolában?”

Amikor ez a mondat elhangzott az egyik órán egy hallgatótól: „Mégsem lehet, hogy szabályok nélkül... mindenki csinálja, amit akar!” – már diáktársai próbálták meggyőzni az illetőt, hogy éppen az, hogy adott nyelvet egy egész beszélőközösség használ, éppen ez a legerősebb szabályzás arra, hogy senki ne kódolhasson önkényesen, és hogy mindenki (a kommunikációs cél miatt) úgyis csak olyat fog mondani, amiről az a tapasztalata, hogy megértik a többiek.

Összefoglalva: nem pusztán az anyanyelvről és az emberi nyelvről való meta-

nyelvi tudás tudománytalansága a probléma, hanem az, hogy ez a tudatlanság diszkriminációt, javítási jelenségeket, intoleranciát, indulatokat szül – melyek a nyelvről megfogalmazott babonák miatt léteznek.

„Abban a korban, amikor a faj, a bőrszín a vallás vagy a nyelv alapján történő hátrányos megkülönböztetés nyilvánosan nem fogadható el, a **nyílt társadalmi diszkrimináció** utolsó bástyája az emberek nyelvhasználata alapján történő diszkrimináció.” (Milroy 1998, idézi Sándor 2001: 241)

Úgy tűnik, a beszélőközösség számára pszichés szükséglet sztereotípiák megfogalmazása és mások nyelvhasználatának javíttatása. A közoktatás hagyományos típusú nyelvtanórái pedig – jelentős mértékben – aktív nyelvi diszkriminációra, intoleranciára nevelnek.

IRODALOM

- É. Kiss, K. 2004. *Anyanyelvünk állapotáról*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kontra, M. 1999. A terepmunkás dilemmái. In: Kontra Miklós. *Közérdekű nyelvészet*. Budapest: Osiris Kiadó. 132–42.
- Saussure, F. 1916/1967. *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Sándor, K. 2001. „A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája”: az emberek nyelvhasználata. *Replika* 2001. november. 45–46.
- Simonyi, Zs. 1903. *Helyes magyarság*. Budapest: Athenaeum.
- Szabó, T. P. 2007. *Problémák és lehetőségek a normatudatosság vizsgálatában*. Elektronikus dokumentum az I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia honlapján. URL: <http://www.nytud.hu/alknyelvdok/>

A SZORONGÁS KOMMUNIKÁCIÓJA SZAKNYELVI KERETEK BEN

Sélleyné Gyuró Monika

BEVEZETÉS

A beteg-lét dinamikáját jellemezve, Császár (1980: 150) leírja, hogy betegség először a beteg állapotában bekövetkezett változás észlelését vonja maga után. A betegségben jelentkező fájdalom nagy hatást gyakorol a hangulatra és az érintett érzelmi életére. E tényezők megváltoztathatják a beteg világhoz való viszonyát. A szomatikus tünetek pszichikai reakciókat váltanak ki, melyek a környezetből érkező más hatásokkal is keveredhetnek. A krónikus fájdalommal küzdő beteg feszültségei befolyásolják környezetét, mely viszonzásképpen hatást gyakorol magára a betegre is. A belső és külső környezet hatásai összefonódnak, s a beteg nehezen tudja eldönteni, hogy körülményei okozzák-e a fájdalmat, vagy fájdalom miatt érzi magát lehangoltnak. Császár (1980: 152) a krónikus betegségben szenvedőket jellemezve megállapítja, hogy e betegségek ártalma a szociális tér beszűküléséből származhat. A beteg emberi kapcsolatai sérülnek, állapota a tehetetlenség érzetét kelti magában és környezetében is. A hosszantartó fájdalomérzés, az életmód korlátjai, és a rendszeres gyógyszerelés e hátrányok túlértékeléséhez vezethet. A krónikus betegek gyakran kerülnek függő helyzetbe. E függés érzékenyséjük megnövekedését fokozhatja, sebezhető attitűdjeiket formálhatja. A hosszú időn keresztül fennálló fájdalmak tartós szorongást idézhetnek elő, mely akár az érrendszert is károsíthatja. Egy betegség gyakran több forrásává is válhat.

A humán fájdalomnak tehát nem csak szomatikus, de pszichés és szociális vetülete is létezik, ezért megoldásuk kommunikációs problémaként is felmerülhet szakember-beteg, hozzátartozó-beteg, és ismerős-beteg kapcsolatokban. A megfelelően alkalmazott kommunikációs technikák csökkenthetik a betegség következtében fellépő szorongást, és sok esetben, a fájdalom csillapításában is szerepet játszanak. A nyílt kommunikáció szakember-beteg között az egyik legmegfelelőbb stratégia a fájdalom-szorongás körének megtörésére (King 1991), hiszen leginkább az idült fájdalom tudja a pszichés jólétet negatívan befolyásolni. Jelenlétében a fizikai, pszichés és szociális problémák összetettebbé válnak. Az idült fájdalmat érző beteg holisztikus vizsgálatára van szükség, hogy megértsük a beteg élményét, és módot találjunk fájdalmának kezelésére. A kommunikációnak itt nyílik legtöbb lehetősége az intervencióra.

1. KOMMUNIKÁCIÓS STRATÉGIÁK

1.1. KOGNITÍV KOMMUNIKÁCIÓS TECHNIKÁK

A klasszikus kondicionálási elv alapján a kognitív folyamatok beépülhetnek az inger és válasz közötti reakcióba, hiszen az egyén érzései, gondolatai, és hiedelmei hatást gyakorolnak az élettani reakciókra. A fájdalom kognitív elmélete alapján e változóknak nagy szerepük van a krónikus fájdalom érzékelésében.

A kognitív elmélet szerint az érzékelések struktúrák, vagy sémák formájában tárolódnak, melyek korábbi tapasztalatok eredményei. Ennek alapján az érzések olyan korábbi elvárások eredményei, melyek érzelmeket válthatnak ki. A fájdalomérzékelés reciprok kapcsolatban van a gondolatokkal, érzésekkel, és viselkedéssel. A szorongás (elvárások) és fájdalom sokszor együtt jelentkezik, melyek körét kognitív stratégiákkal és azok kommunikációjával lehet megszakítani.

King (1991) a szakember-beteg kapcsolatban több ilyen technikát sorol fel, melyek egyéb emberi viszonylatokban is érvényesek lehetnek. Ezek a következők:

- önbizalom növelés,
- a terápiás folyamatok magyarázata,
- új érzések megvitatása,
- fájdalomcsillapító eszközök megbeszélése,
- relaxációs technikák bemutatása.

1.2. TERÁPIÁS KOMMUNIKÁCIÓS TECHNIKÁK

A fájdalom-szorongás körét terápiás kommunikációs technikákkal is befolyásolni lehet (Rogers 1961). A terápiás, vagy segítő kommunikáció az együttműködést hangsúlyozza a résztvevők között, mely a beteg szempontjainak megértésével segítséget nyújthat a fájdalom feltérképezésében és megoldásában. A beteg megnyilatkozásaira való reflektálás, megerősítés és értelmezés pozitív viselkedésváltoztatást idézhet elő a betegben.

E megközelítést a szakemberek mindennapi munkájuk során, de a laikusok is spontán módon tudják alkalmazni a krónikus fájdalommal küzdő betegekkel való beszélgetésükben. A betegek szempontjából a fájdalom kommunikációja a panaszkodásban jelenhet meg, melyben érzéseiket, gondolataikat közvetíthetik partnerük felé támogatást, megoldást és pozitív jelentést keresve.

1.3. MOTIVÁCIÓS KOMMUNIKÁCIÓS TECHNIKÁK

A motivációs kérdezéstechnika (Rollnick, S. et al. 2000), vagy az egészségváltás modellje olyan betegközpontú kommunikációs modell, mely a beteg motiválására összpontosít. Arra bátorítja a betegeket, hogy felismerjék egészségi állapotukban rejlő kockázatokat, és lépéseket tegyenek annak megváltoztatására. Ellentétben a terápiás modellel, e megközelítés direktív, vagyis utasító abban az értelemben,

hogyan a szakember közvetlen módon motiválja betegét egy jobb életminőség elérésére. A közvetlenség nyitott kérdések feltevésében nyilvánul meg, melyek motivációs erőt és problémamegoldást jelentenek a beteg számára. A nyitott kérdések megválaszolása során a betegnek önmagának kell megoldást találnia életvitelének megváltoztatására, s ilyen módon tevékeny résztvevőjévé válik saját gyógyulási folyamatának. E motivációs megközelítés szerint a viselkedésváltoztatás – direktivitása révén – rövidebb idő alatt megvalósul, mint a terápiás modell sokszor heteket-hónapokat átölő folyamatában.

2. MEGKÜZDÉSI STRATÉGIÁK

A kialakult stressztől meg kell szabadulni, és ebben vannak segítségére a különböző megküzdési (coping) mechanizmusok, melyek segítségével kezelni lehet a környezeti és belső kihívásokat, valamint a köztük előforduló konfliktusokat. Lazarus (1989) szerint, amikor az egyén szembekerül a stresszt okozó tényezőkkel (stresszorral), mindig az ő egyéni értékelésétől függ, hogy egyáltalán stresszt él-e át, és ha igen, az milyen mértékű, s hogy tud megbirkózni vele.

A megküzdési stratégiák tehát egy profilt alkotnak, mely alapján meghatározható a személy sajátos megküzdési stílusa. Ez a stílus a személy viszonylag stabil jellemzője, kialakulását számos állandó személyiségjegy befolyásolja. A megküzdés mellett szükséges egy jó terápiás közösség jelenléte is a gondozási folyamatban, mivel ők ismerik a coping mechanizmusokat, s így hatékony ápolást, kommunikációs támogatást tudnak alkalmazni.

3. MÓDSZEREK ÉS MINTA

Strukturált mélyinterjút (n=141) folytattunk klinikai fekvőbeteg osztályok és házi szakápolás keretében ápolat krónikus fájdalomban (arthritis) szenvedő kliensekkel. A kutatást férfi-nő párokban folytattuk. Az első kérdéskör a szociodemográfiai, etnográfiai háttérrel tártuk fel. A második kérdéskör az emberi kapcsolatok minőségét, megküzdési mechanizmusait vizsgálta. A felmérés utolsó eleme a fájdalommal kapcsolatos érzésekről és annak kommunikációjáról adott képet.

4. EREDMÉNYEK

A vizsgált időszakban a nemek tekintetében a nők száma magasabb 69,5%, míg a férfiak aránya ennek közel fele 30,5%, ami összefüggésbe hozható hazánk ilyen korú populációjának (30 év-85 év) strukturális demográfiai mutatóival (Boncz-Buda 1996). A szociodemográfiai háttérrel az 1. ábra szemlélteti.

A szociodemográfiai háttér feltérképezése után az elemzést a coping mechanizmusok vizsgálata követte (3. és 4. ábrák). A megküzdési mechanizmusok férfiak vonatkozásában kiegyenlített, míg a nőknél nagyobb szórás tapasztalható. Negatív megküzdési stratégia közül az eltávolodást a férfiak 11,3%-a választotta, a nők

8,6%-val szemben. Magát okolja betegsége kialakulásáért, így felelősséget vállal a férfiak 12,4%-a, a nők esetében ez csak 11,6%. Elkerüli a potenciális stresszort (fenyegetettséget) a férfiak 15,3%-a, ellentétben a nők 7%-val.

A vizsgálatban résztvevők a kommunikációt (panaszkodás) magas arányban alkalmazzák (75,9%) megküzdési stratégiaként szorongásuk feloldására (2. ábra). Legnagyobb arányban családtagokkal beszélnek meg problémáikat, hiszen e legszemélyesebb viszonyban legintimebb bajaikat is feltárhatják. Férfiak magasabb arányban (59,4%) panaszkodnak családtagoknak, mint a nők (46,7%). A nők szélesebb körben kommunikálják fájdalmukat (barát:26,7%), (egészségügyi dolgozó:17,3%), (klubtárs:9,3%), mely nyitottságukat érzékelteti.

Társas támogatás keresésében is a nők előkelő helyet töltenek be:19,1%. Az emberi kapcsolatok minőségének vizsgálatakor megállapítható, hogy az összpopuláció 75,9%-a osztja meg problémáját valakivel, csak 24,1% nem kíván terhelni senkit panaszkodásával, ami további szorongáskeltő hatású lehet, és a fájdalmat valószínűsíthetően szomatizálhatja. A barátok, munkatársak elmaradása, otthoni feszült viszony csökkent önbecsüléshez vezethet. Azok, akik megosztják terheiket, elsősorban a mikrokörnyezeten belüli személyeket célozzák meg. A férfiak 59,4%-a, a nők esetében 46,7% a család támogatásában bízhat. Az aktív populáció 38,5%-a a fentiek mellett, a baráti körben is keres/talál vigaszt.

5. KÖVETKEZTETÉSEK

A vizsgálat eredményei rávilágítottak arra, hogy a krónikus fájdalomban szenvedőknél a fájdalom élményét befolyásolja a nemek közötti különbség.

A férfiak magasabb arányban alkalmazták a negatív megküzdési stratégiákat (eltávolodás, elkerülés és felelősség vállalása), mint a nők. A férfiak szűkebb körben kommunikálják fájdalmukat (családtagok), mint a nők (szélesebb társadalmi spektrumban: barát, egészségügyi dolgozó, klubtárs). A nők nagyobb arányban keresik a társas támogatást, mint a férfiak.

Az eredmények alapján más és más kommunikációs stratégiákat kell alkalmazni női-férfi populációkban. A zárkózottabb megküzdési stratégiákat (férfiak) motivációs kommunikációs technikákkal, míg a nyíltabb stratégiákat felvállalókat (nők) kognitív, illetve terápiás kommunikációs technikák alkalmazásával lehet megcélozni.

Az emberi kapcsolatok minőségének elemzése során megállapítható, hogy a tudatos probléma orientált coping mechanizmusok pozitívan befolyásolják a fájdalom élmény megítélését, mely elsősorban a társas támogatásban és a kommunikációban jelenik meg.

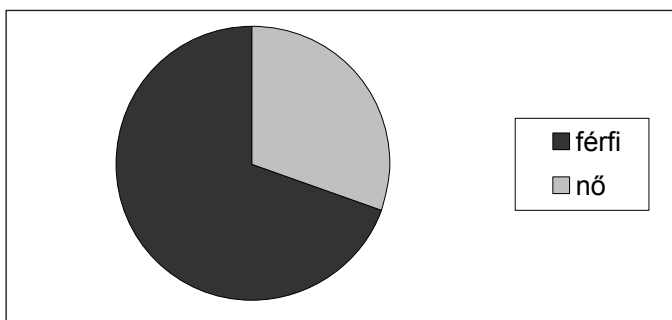
A szaknyelvi idegen nyelvoktatás feladata lenne a differenciált kommunikációs technikák tanítását felvállalni a különböző társadalmi csoportok és rétegek kommunikációs igényeinek megfelelően.

IRODALOM

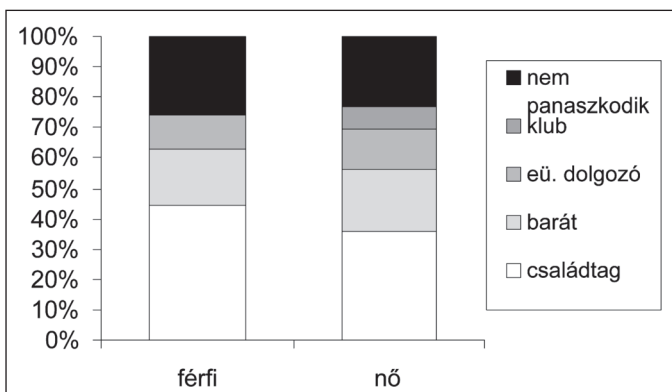
- Boncz, I., Buda, J. 1996. Kutatásmódszertani és egészségügyi statisztikai alapismeretek. Pécs:PTE
- Császár, Gy. 1980. *Pszichoszomatikus orvoslás*. Budapest:Medicina
- King, P.E. Communication, Anxiety, and the Management of Postoperative Pain. *Health Communication*. Vol.3. Issue 2. 1991: 132-144.
- Lazarus,R.S. Stress, coping, and illness. In:Friedman,H.S.(ed.) 1980. *Personality and disease*. New York:Wiley. 78,84,86.
- Rogers, C.R. 1961. Characteristics in a helping relationship. On becoming a person. Boston: Houghton-Mifflin.
- Rollnick,S., Mason, P., and Butler, Ch. 2000. *Health Behavior Change*. Churchill Livingstone.

MELLÉKLET

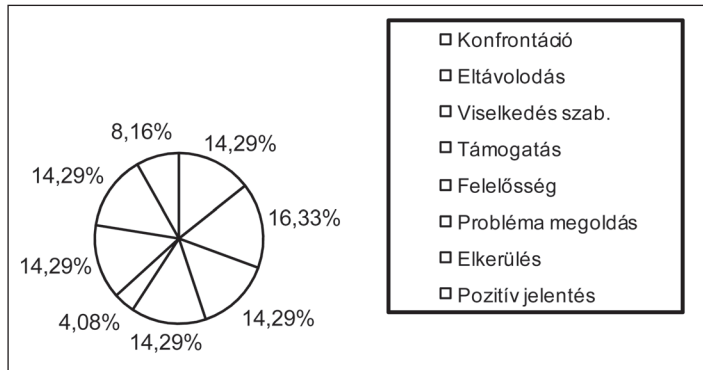
1. ábra: Nemek szerinti megoszlás



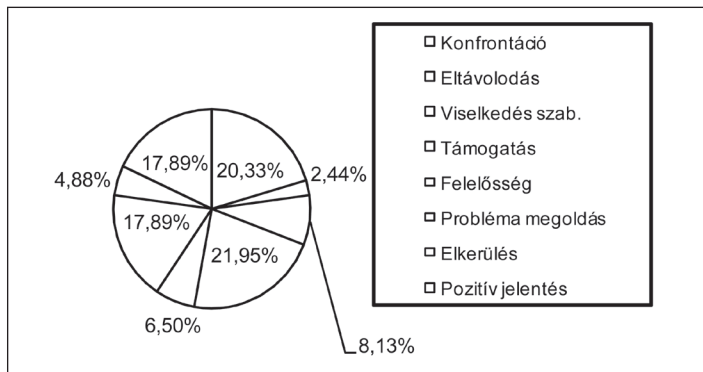
2. ábra: Panaszkodás



3. ábra: Férfiak megküzdési stratégiái



4. ábra: Nők megküzdési stratégiái



IV. FORDÍTÁSTUDOMÁNY

NÉMETH LÁSZLÓ FORDÍTÁSELMÉLETI ÍRÁSAI

Ajtay-Horváth Magda

Németh László, számos gyakorló fordítóhoz hasonlóan, elméleti írásokba foglalta saját fordítói tapasztalatait, és a megélhetési kényszerből végzett fordítói tevékenység laboratóriumi módszerekkel történő megfigyeléseit egy sor tanulmányban tette közzé. Elméleti írásainak összefoglaló címe a *Gályapadból laboratórium* is utal a gyakorlati kényszer és a tudományos elmélet egymásra utaltságára, hiszen az elmélet Németh László számára valóban olyan, mint Tolsztoj írói művészetében a mondat: „gyertya, amellyel a gondolat, azaz a fordítói tevékenység minden sarkába bevilágít, hogy semmi homályban ne maradjon” (1973: 535). Álláspontja szerint a tudománynak, a rációnak mindig erőpróbája az, hogy az irracionálist, az egyszerűt, azaz a művészt meg tudja-e ragadni a maga módszereivel és kategóriáival vagy sem (1973: 535).

Fordításelméleti írásainak kelte 1952 és 1961 közé tehető, s a következő tanulmányokat öleli fel: *Fordítói realizmus, Mennyiben mesterség a műfordítás? Az orosz nyelv iskolájában* (1952), mindhárom tanulmány az Írószövetség műfordító szakosztályának egyik 1952-es ülésén hangzott el a fordítói realizmus kérdéseinek tisztázásakor. További e témába vágó tanulmányai a *Műfordító és kiadó*, *A Rómeó és Júlia-fordítás vitája* (1953). *A fordító jelentése* (1953). *A magyar nyelv ereje s gyengéi* (1953), s *A javító toll nyomában* (1961).

Ha a Németh László fordításelméleti írásait a többi műfordítókortárs vagy előd elméleti írásaival egybevetjük, szövegeiben első olvasásra is szembevető a természettudósi szemlélet, és a jelenségeknek tisztázó szándékú, mikroszkopikus pontossággal történő leírása. Egy-egy probléma megvilágítására gyakran használ biológiai vagy anatómiai hasonlatot, melyek nemcsak szemléletesek, hanem a humán és természettudományos világ egységét és oszthatatlanságát is érzékeltetik. Az elmondottak illusztrálására íme néhány példa: „A fordítónak, ha gondolkodik azon, amit csinál, akarva, nem akarva nyelvésznek kell lennie. Csakhogy az ő nyelvészkedése különbözni fog a hivatásos nyelvésztől. Ő a nyelv inait működés közben figyeli; ha azok anatómusok, ő fiziológus” (1973: 561). „A (fordításba történő) lektori bejavítás azonban, főként a hosszabb, mindig idegen fehérje a stílus vérében” (1973: 543).

Németh László műfordítói tevékenységét gazdag írói karrier előzte meg, negyvenhét éves korában, sok ezer oldal megírása után vált műfordítóvá. E kétféle, írói és műfordítói tapasztalat összevetése természetszerűen adódik tehát, s a megfogalmazás jól példázza a biológiai szemléletmódot is:

„Amikor az ember a maga gondolatait írja, a szöveg kikerülhetetlen, olyan, mint a bőr, együtt keletkezik a magzattal. A fordított szöveg olyan, mint a lötyögő ruha: itt igazít meg az ember egy ráncot, amott kezdi húzni: a test -az író gondolata- s a ruha -a fordító szövege- mindig két külön dolog marad” (1973: 527).

A tartalom és a kifejezés síkja közötti egység vagy annak hiánya jelenti a saját szöveg és fordítás közötti különbséget, képi nyelven a bőr és a ruha közötti különbséget.

1. FORDÍTÓI REALIZMUS

Az ötvenes évek elején, amikor a műfordítás elmélete az önálló szaktudománnyá válás kezdeti időszakát élte, s a témában csupán a Fjodorové volt az egyetlen könyv méretű önálló elméleti munka (1973: 521), Németh László enciklopédikus érdeklődését bizonyítja a fordításelméleti kérdések iránti azonnali nyitottsága. *Fordítói realizmus* (1952) című munkájában a Novij Mir hasábjain megjelenő tanulmányt ismerteti, és a fordítás elméletéről addig a Szovjetunióban megjelent írással összességét végzi el. A formalista és realista jelzők – véli Németh egy hosszabb gondolatfutam végén – tulajdonképpen a rossz és jó fordítás közötti különbséget jellemzik. A fordítói realizmus (azaz a jó fordítás) sokszor a szövegbe való beavatkozást is jelenti a tartalmi és pragmatikai hűség érdekében. Erre legjobb példák a szójátékok vagy a szövegben található versek fordításai. A marrista nyelvésziskola formalista vagy naturalista megnevezéssel a szó szerinti, azaz a rossz minőségű fordítást illette – véli Németh László. A marristák szerint a fordítás ideológiai áthangolást is jelent, amely önkényes torzításoknak is teret enged, s ezáltal válik szakmailag megbízhatatlanná (1973: 521).

Németh László a Szovjetunióbéli viták alapján állást foglal a nyersfordítások kérdésében is, amit ő szükségmegoldásnak nevez, s csupán a verses műfajoknál alkalmazható köztes segédeszközként fogadja el, nemcsak a verses műfajok rövidsége okán, hanem azért is mert a „költő látja a tárgyat, a versformát”, s ezért „a nyers szövegen át is elkapja azt a szívdobbanást, amelyből a vers született” (1973: 523). A prózafordításban a nyersfordítás megengedhetetlen, mert a jó nyersfordítás már jó fordítás is, rossz fordításból meg nem szabad dolgozni.

2. MESTERSÉG VAGY MŰVÉSZET: A FORDÍTÁS MINT LASSÍTOTT OLVASÁS

Arra a kérdésre, hogy mesterség avagy művészet-e a műfordítás, Németh László válasza egyértelmű: a versfordítás művészet, ahol a fordító egyénisége és ösztöne is érvényesül, a prózafordítás ezzel szemben mesterség és ipar (1973: 527). Erre a ket-
tősségre több megközelítésben is utal. A versfordítás, álláspontja szerint, teljesen más fordítói képességeket igényel, mint a prózafordítás. Az előbbit a „keresztretjt-
vényoldó kombinatorika és a játékos színészi hajlékonyság jellemzi” az utóbbit pe-

dig a „tudományos szabatosság, kitartó gondosság és az élet leltárának alapos ismerete” (1973: 523).

A prózafordításban a „fordítás matematikája” azt jelenti, hogy gyakorlott prózafordító, akárcsak a matematikus, úgy érzi, hogy a forrásnyelvi mondatra egy és csakis egy adekvát fordítás adható. A fordítást a forrásnyelvi szöveg „írja elő”, azaz vezérli egy integrálási feladathoz hasonlóan. (1973: 527). A szöveget alapjaiban meghatározó tényező a gondolat, amely az „agy egészének állapota egy pillanatban: az agy vegyi folyamatai közt kialakuló viszony, konstelláció”(1973: 527). Ennek az oszthatatlan virtualitásnak ad formát a fogalmazás a különböző eljárásaival.

Míg a versfordítás egyértelműen művészi kvalitásokat feltételez, a prózafordításban viszont nem könnyű megállapítani, hogy hol húzódik a mesterség és a művészet közötti határ. Művészet és mesterség egyébként nem ellentétei, hanem kiegészítői egymásnak:

„Művészet és mesterség különben sem ellentmondó szavak, azzá csak a lángészgőg tette, latinban közös a nevük. Minden művészetnek megvan a maga mesterségbeli részt tisztázó tudománya (...). A prózafordítás tán épp az a művészi munka, amelyben a legtöbb a mesterségbelien elsajátítható, s ugyanakkor olyan segédkönyve sincs, mint a versírásnak vagy az asztalosiparnak” (1973: 526).

Az idézetből következik, hogy a fordítás tanítható egy bizonyos határig, ami természetesen nem zárja ki az ösztön és a művészet szerepét, kiváltképpen a művészi értékű szövegek átültetésében. Nem szépirodalmi értékű szövegek fordítását viszont művészekkel végeztetni tehetségfecsérlést jelent. A szakszövegek fordításának feladata a képzett szakfordítókra hárul (1973: 531).

3. A MŰFORDÍTÁSOKRÓL ÁLTALÁBAN

A magyar nyelvtörténet során a fordítások mindig anyanyelv-gazdagító szerepet töltek be. „A magyar nyelvnek mindig a fejlettebb nyelvekkel mérközve kell gazdagodnia”- állapítja meg *Az orosz nyelv iskolájában* című tanulmányában. Koronként más-más volt a „magyar nyelv dajkája”: kezdetben a latin, majd a francia, később a német, bizonyos iskoláknak az angol, az ötvenes években pedig a fordítói figyelem az orosz nyelv felé irányult.

Fordítás közben az anyanyelv újabb és újabb impulzusokat kap, s a fordítás „tornája is a nyelvnek”, mely során a benne rejlő potenciális lehetőségek megvalósulnak, és a nyelv „arra kényszerül, hogy nem használt izmait működtesse, lappangó képességeit kifejlessze (1973: 534). A fordítás tehát a nyelvek versengése vagy vetélkedése is egyszerre, mely során a magyar fordítónak gyakran kell a „magyar nyelvkincs nagy forrásaihoz”. Móriczhoz, Arany Jánoshoz és a népköltészethez nyúlania nyelvi ötletekért.

A fordítás azonban nemcsak gazdagít, hanem igazi szellemi import is; olyan szükségletekkel lát el egy kultúrát, amely belső forrásokból megvalósíthatatlan:

„Ahol nemcsak az intézmények, eszmék, gondolatok teremnek jórészt az ország határán túl, de bizonyos hangulatok, lelkiállapotok is, a fordítás: import; nemcsak

az a feladata, hogy a verset abból, ami a nemzetben esetleg nincs meg, újraköltse, hanem hogy fontos szükségleti cikkel lássa el, amelyekre éppoly szükség van, mint az épületfára vagy legalábbis a kávéra”. (...) Még a legtúlzóbb nacionalizmus idején is függő viszonyban maradtunk más népek szellemi üzeimivel” (1973: 526).

Németh László nagyszerű előrelátása a globalizáció és nyelvi dominancia veszélyeire is felhívja a figyelmet már az ötvenes évek elején, amikor kérdés formájában azt feszegeti, hogy vajon mi lesz a kis nyelvek sorsa, ha a „világot egyre inkább egy világnyelven kapjuk” (1973: 527).

4. A MAGYAR MŰFORDÍTÁS TÖRTÉNETRŐL

Németh László szemléletében a magyar műfordítások időbeli egymásutániséga ugyanúgy történetet alkot, ugyanúgy „egy sorozat része” akár csak a nemzeti irodalom. E diakronikus szemlélet a fordítás hagyományaiban ragadható meg, amelyhez a fordító egyéniségének is idomulnia kell (1973: 560).

Németh László vásárhelyi tanárkodásának ideje alatt, amikor számos versfordítást olvasott fel diákjainak, azt tapasztalata, hogy a fordított vers nagyon ritka esetben tolmácsolt az eredetivel tartalmi és formai-hangulati szempontból egyaránt azonos hatást. A legtökéletesebb fordítási teljesítménynek Babits a *Hársak alatt* címűt Vogelweide-fordítását tartotta. A Nyugat műfordítói nemzedékét általában a formahűség és az új árnyalatok visszaadásának igénye jellemzi, míg a régi magyar irodalom fordításaiban a fordítói önkény és az az igyekezet tükröződik, hogy „kapcsolatba hozzák a fordított művet a magyar nyelv nedvkeringésével”, azaz idomítsák, adaptálják a művet a magyar irodalmi elvárásokhoz.

A magyar műfordítás-irodalom vonulatából Arany János műfordítói tevékenységét páratlan teljesítményként értékeli: „Arany Jánosnak nemcsak félelmetes hangulat-, közérzet-, szó-, és gondolatartatlékai voltak, amelyeket aggodalmassága és a kor megfélemlítő szűkössége miatt eredeti művekbe nem mert belevetni, a fordításban azonban Shakespeare-nek, Tassonak, Arisztophanésznek rendelkezésére bocsátott – hanem jóval szabadabb fordítói nézetei is” (1973: 525).

A *Rómeó és Júlia-fordítás vitája* című írásában Németh a Mészöly-fordítás ürügyén megállapítja, hogy a magyar fordításirodalom, noha irodalmunknak éppen a költészet az ereje, „kollektíve nem találta el a Shakespeare-fordítások hangját” (1973: 547), illetve, miután egyszer megtalálta (Arany János fordításaiban), elvesztette” (1973: 547). Ennek okát Németh László részben a magyar jambus angolnál, oroszánál hangsúlytalanabb, ingatagabb voltában látja: a magyar jambus „meginog vagy rohan, édeskéssé válik, legázolja a nyelvet, próza marad, rossz természetű” (1975: 558).

A fordítási nehézségeknek másik oka a magyar és idegen nyelv absztrakciós szintjei közötti különbözőségeiben rejlik: „Amit az orosz elvont főnévvel ugrik át, azon a mi konkrétához kötött nyelvünknek egy igével, mellékmonddal kell átbalagnia” (1973: 547). Ez a jellemző a magyar nyelv és a Shakespeare-i angol közötti különbségre is áll.

A magyar Shakespeare-fordítások gyengesége miatt – véli Németh – a drámai dikció erőtlensége a felelős.

„A dráma legmélye: nem valami eszme, szituáció, történet, hanem egy drámára szoruló torok, a drámai indulat, amely elég erős, hogy átforrósítsa, megoldaszsa a nyelvet, ugyanakkor elég „játékos” is, hogy fel tudja venni a szerep, a helyzet kívánta hangulat színét. Katona Józsefet ez teszi – a dikció- a legnagyobb magyar drámaíróvá. Ezt találta el Arany János is az eredetinel nehézkesebb s mégis egyenrangú fordításaiban” (1973: 548).

A nyugatosok és az utánuk következő nemzedék Shakespeare-fordítását a különböző Shakespeare-kép határozza meg – véli Németh. Kosztolányi például Shakespeare-t elsősorban költőnek és gondolkodónak, nem drámaírónak tartotta, Mészöly felfogásában Shakespeare elsősorban színész és játékmester, ezért a fordítandó szöveg is a szerep felől közelítendő. A „drámaíró és az igazi nagy színész közt mély természeti rokonság van” (1973: 548), nem véletlen, hogy az újkor két legnagyobb drámaírója színész is volt, s a tizenkilencedik századi magyar fordítók (Vörösmarty, a Vén cigány írója, Petőfi, Arany) szintén kacérkodtak a színészetel. A színészek is érzékelik ezt a kétféle értelmezést, amikor megállapítják, hogy Kosztolányi fordítása költőibb, Mészöly-fordítását pedig könnyebb előadni, mert több benne a játék és dikció, a Rómeó és Júlia fordításában is több a „szópárbaj”.

Az angol és magyar vonatkozásában megállapítja, hogy az angol nyelv ugyanazt a tartalmat több szóval, de kevesebb szótaggal mondja el, amely jelenség a két nyelv között szótagversenyt eredményez. Ugyanakkor a magyar nyelv a hézagaival, a hallgatásaival is kifejez, melynek legjellemzőbb nyelvtani eszköze a tárgyas ragozás, ami viszont szótagszám növekedést eredményez.

5. A SZÓREND FONTOSSÁGA

A magyar szórend rendkívül hajlékony volta miatt a fordítás minőségét a szórendiség határozza meg elsősorban. Bár sokféle szórendű mondatból lehet a forrásnyelvi mondatot magyarra átültetni, mégis egy és csakis egy változat adja vissza maradéktalanul az eredeti mondat árnyalatát. Németh László fordításainak korrek-túrája kilencven százalékban szórendiséggel függ össze. A szórendiség és tagmondatok egymásutániságáról számos kontrasztív példát említ Németh László a magyar és orosz nyelv viszonylatában, majd tapasztalatát így sommázza: „Nem kétséges, hogy egy mondat szórendjének a megállapítása jobban hasonlít az egyenletmegoldáshoz, mint, hogy valami művészt mondjunk, a rímeléshez” (1973: 528). A szórenddel szorosan összefügg a próza prozódiaja, a szólamok és a numerozítás. „A szórend adja meg a mondat vázát, a numerozítás a zenei kidolgozást” vagyis a jóhangzást. A numerozítás viszont szoros összefüggésben van a mondat egész fölépítésével, a szórenddel és az értelemmel.

A szavak kiválasztásánál bizonyos értelemben más a helyzet. Ott sokkal inkább „a művészi ösztöné” a döntő szerep, noha, akárcsak a szórend esetében a szavak kiválasztásánál is egy és csakis egy jó megoldás lehetséges. A példaanyag szintén az

oroszról, Tolsztoj *Karenina Anna* regényéből származik. Németh László megállapítja, hogy a „jelentésbeli eltolódások” nem a tárgyak megnevezéseinek fordításában, hanem a lelki tevékenységet jelentő igéknél és elvont főneveknél érzékelhetők. Az e kategóriába tartozó egyes szavaknak más-más a nyelvi terjedelme, s a pontos fordítás érdekében a szócsalád vagy szinonima-sor egy-egy jelentéstani térképpel történő ábrázolása segíthet a megfelelő szinonima kiválasztásában. Ezt a módszert Németh László számos példával illusztrálja. A fordítás folyamatában tehát nem az emlékezetben létező szinonimasorból vagy szinonimaszótárból választunk, hanem inkább az eredeti nyelv jelentéstérképén az eredetiben használt szó „pontos lokalizációját” próbáljuk meghatározni, majd ugyanez a módszer alkalmazandó a célnyelven is. A két térkép egymáshoz való korrelációja révén valósulnak meg a lexikai átváltások.

6. „SZERETJÜK FOGYATKOZÁSAINKAT ERÉNYKÉNT FELTÜNTETNI”, AVAGY: A MAGYAR NYELV GYENGÉI ÉS ERÉNYEI

A hivatkozott tanulmányokban Németh László kontrasztív szövegstilisztikai megállapításokat is tesz a magyar, valamint az angol és az orosz nyelv viszonylatában. Érdekes megállapítása, hogy midőn az Anna Kareninát fordította, Tolsztoj körmondatainak igazolásaképpen a magyar prózában is hasonló szerkesztésű mondatokra keresett és talált példát Széchényi és Eötvös körmondataiban. Mindazonáltal a magyar nyelv természetétől idegen a körmondatos szerkesztés, és a létező magyar példákban is németesen hat. Az orosz nyelvnek több olyan tulajdonsága is van, amely kedvez a körmondat építésének (1973: 534). A szintetizáló hajlam a magyar nyelv természetét is jellemzi. A magyar szókészlet szinonima-kincseshányái Móricz Zsigmond és Arany János szövegei. A szovjet-orosz irodalom a munka világának szókincsével gazdagította az eredeti és a fordításirodalmat. Az irodalmi nyelv egészséges gazdagításában a nyelvészek, műszaki emberek és a fordítók egyaránt szerepet kell hogy vállaljanak (1973: 539).

A magyar nyelv ereje s gyengéi tanulmányában Németh hosszadalmasan szól a magyar jelző „lomhaságáról” (1973: 526), amely, akárcsak a jelzős összetétel: megszorít és szétbont, s jellemzője annak, hogy egy nyelv „jelzős laboratóriuma” milyen könnyen működik.

A magyar nyelv másik gyengéje az igenevek nehézkessége, ami a mondat-megtakarítással függ össze. A magyar nyelv igenevektől való vonakodása az absztrakciótól való idegenkedést, az „absztrakció-iszonyt” eredményezi (1973: 565). „Az absztrahálás, az érzéki ballaszt kidobása” (1973: 566), amely az elvont gondolatok absztrakt szinten történő kifejezését biztosítaná. A magyarra sokkal inkább az érzékletesség, mintsem a fogalmiság a jellemző. Továbbá a nyelveknek vannak hajlamaik, vagy pontoskodóan vagy lezserül nevezik meg a valóságot, az utóbbira az angol nyelv *get* és *put* produktív volta a jellemző. A jó fordításnak kritériuma lehet az is, hogy mennyire van összhangban a célnyelv eme hajlamaival.

A magyar nyelv ereje tömörítő jellegében rejlik, amely lehetővé teszi a monumentalitást. Minél kevesebb egy nyelvben az elöljárószók és kötőszók aránya, melyeket Németh törmelékszavaknak nevez, (1973: 567), és minél nagyobb a főnevek, igék és melléknevek aránya, annál érzékletesebb egy nyelv. Az érzéki monumentalitást a magánhangzóban gazdag hangrendszer is segíti. „Férfias nyelv. Egy kicsit olyan, mint ahogy Berzsenyi írta a magyar táncról: férfierő kell hozzá” (1973: 567).

Összefoglalásom Németh László fordításelméleti írásaiból korántsem kimerítő, s talán még arra sem alkalmas, hogy megfelelő módon érzékeltesse azt a szerteágazó, a különböző tudományterületekről származó hatalmas ismeretanyagot integráló enciklopédikus tudást, amelynek birtokában Németh László a szubjektív fordítói döntéseinek nyomába ered, és elméletet kristályosít ki fordítói gyakorlata alapján.

FORRÁSOK

- Németh L. 1973. Fordítói realizmus. In: *A kísérletező ember*. Budapest: Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó. 521-527.
- Németh L. 1973. Mennyiben mesterség a műfordítás? In: *A kísérletező ember*. Budapest: Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó. 527-533.
- Németh L. 1973. Az orosz nyelv iskolájában. In: *A kísérletező ember*. Budapest: Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó. 533-540.
- Németh L. 1973. Műfordító és kiadó. In: *A kísérletező ember*. Budapest: Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó. 541-546.
- Németh L. 1973. A Rómeó és Júlia-fordítás vitája. In: *A kísérletező ember*. Budapest: Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó. 546-550.
- Németh L. 1973. A fordító jelentése. In: *A kísérletező ember*. Budapest: Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó. 551-560.
- Németh L. 1973. A magyar nyelv ereje s gyengéi. In: *A kísérletező ember*. Budapest: Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó 561-562.
- Németh L. 1973. A magyar nyelv ereje. In: *A kísérletező ember*. Budapest: Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó. 566-568.

EGYÉNI ÉS PÁROS FORDÍTÓI STRATÉGIÁK A LEXIKAI KOHÉZIÓ TÜKRÉBEN

Bakti Mária – Lesznyák Márta – Zsembery Eszter

A szövegszerűség alapvető ismérvei a kohézió és a koherencia (Beugrande és Dressler 2000). Mivel a fordítások során elkerülhetetlenek a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg között a kohézió- és a koherenciaviszonyok eltolódásai (Blum-Kulka 2000), Károly és szerzőtársai feltételezése az volt, hogy amennyiben a szövegszerűség feltétele a kohézió, akkor a fordítások minőségét is befolyásolhatja a szövegkohéziós eszközök használatának módja, megválasztása (Károly et al. 2000). Jelen vizsgálatunkban arra keressük a választ, hogy mutatnak-e különbséget az egyénileg és a párban dolgozó fordítók fordításainak lexikai kohéziós mátrixai.

Dolgozatunk első részében a kutatásunk alapjául szolgáló szövegnyelvészet vonatkozó területének szakirodalmi hátterét foglaljuk össze, meghatározzuk a szövegszerűség ismérveit, megadjuk a koherencia és kohézió fogalmát, valamint meghatározzuk a vizsgálandó szempontokat. A tanulmány második része a kutatási taxonómiát mutatja be: az adatgyűjtést és a vizsgált tizennégy célnyelvi angolról magyarra történő fordítás lexikai kohéziós vizsgálatának folyamatát. Dolgozatunk záró része a vizsgálati eredményeket és a következtetéseket összegzi. A fordításokat középiskolás nyelvtanulók, fordítóképzős hallgatók, angol szakos hallgatók és fordítást oktatók készítették.

1. A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE

Beaugrande és Dressler szerint „szöveg minden olyan KÖZLÉS, amely a SZÖVEGSZERŰSÉG hét ismérvének eleget tesz” (Beaugrande és Dressler 2000: 23). A szándékoltóság, az elfogadhatóság, a hírérték, a helyzetszerűség és az intertextualitás mellett Beaugrande és Dressler szövegközpontú ismérvei a kohézió és a koherencia. A kohézió azt mutatja meg, hogy „a SZÖVEGFELSZÍN részei...között milyen *kölcsönös összefüggések vannak egy adott szósorozaton belül.*” (Beaugrande és Dressler 2000: 24). A szövegszerűség második ismérve, a koherencia „a SZÖVEGFELSZÍN alatt meghúzódó fogalmak és viszonyok *kölcsönösen elérhető és releváns* voltára utal” (Beaugrande és Dressler 2000: 25).

Hangsúlyozzák, hogy a szövegszerűség hét ismérve csak együttesen értelmezhető, önmagukban nem állnak meg. Ezt az állítást nagyon szemléletes példákkal illusztrálja Enkvist (Enkvist 1990: 12). Hasonlóan Beaugrande és Dressler felfogásához, Enkvist is úgy definiálja a kohéziót, mint a szövegfelszín felismerhető felszíni összetartó kapcsolóelemeit, míg a koherencia az a minőség, melynek segítségével a

szöveg egy konzisztens világképpel van összhangban, így összefoglalható és értelmezhető (Enkvist 1990: 14).

1.2. KOHÉZIÓ, LEXIKAI KOHÉZIÓ

A szöveg felszíni kapcsolóelemeinek vizsgálatával számos kutató foglalkozott angol nyelvterületen, így taxonómiájuk is az angol nyelv sajátosságaihoz idomul. Halliday és Hasan az elsők között próbálták feltérképezni a szövegen belüli kohézió létrehozásában szerepet játszó tényezőket. Halliday és Hasan (1976) szerint az egymás mellé írt szavak, mondatok közötti kohézió megteremtésének eszközei a referencia, a szubsztitúció, az ellipsis, a kötőszavak és a lexikai kohézió. Hasan 1984-ben a lexikai kohéziós eszközöket részletesebb csoportokra osztja. Az *általános* lexikai kohéziós eszközön belül elkülöníti az ismétlést, a szinonimákat, az ellentéteket, a hiponimiát és a meronimiát és a pillanatnyi lexikai kohéziós eszközök között három alcsoportot hoz létre: egyenlőség, a megnevezés és a hasonlat (Hasan 1984).

1.3. LEXIKAI KOHÉZIÓ A FORDÍTÁSOKBAN

A fordítások, vagyis célnyelvi szövegek elemzése, értékelése nagyon izgalmas feladat (Károly 2002b), hiszen elkerülhetetlenek a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg között a kohézió- és koherenciaviszonyok változásai, eltolódásai (Blum-Kulka 2000).

Egyre több kutatás igazolja, hogy a kohézió nem szükségszerű, de lehetséges feltétele a koherens szövegeknek: a kohéziós eszközök *helytelen* használata nagymértékben befolyásolhatja a szövegminőséget, megnehezíti a szöveg olvashatóságát, értelmezhetőségét, míg *helyes* használata az idegen nyelvi fogalmazáskészség fejlesztésének is fontos feladata (Károly et al. 2000: 36). Mivel a fordításoktatásban a fordításon keresztül történő nyelvi szintmérés releváns probléma, ezért Károly és szerzőtársai (2000) azt feltételezték, hogy amennyiben a szövegszerűség feltétele a kohézió, akkor a fordítások minőségét is befolyásolhatja a szövegkohéziós eszközök használatának módja, megválasztása.

A lexikai kohézió szövegalkotó szerepét vizsgálta fordításokban Klaudy és Károly (2000). Felmérésükben arra próbáltak választ kapni, hogy lehetséges-e a lexikai ismétlések feltérképezésének segítségével különíteni el a gyakorló fordítók és fordító szakos hallgatók fordításait. Kutatásuk során kidolgoztak egy modellt, amelyben a lexikai egységek közötti ismétlések által létrehozott kohéziós kapcsolatokat vizsgálják. A lexikai kohéziót előidéző ismétléseken belül a szerzők az alábbi kategóriákat különítik el: I. Lexikai kapcsolatok: 1. Azonos elem ismétlése: 1.a egyszerű, 1.b derivatív; 2. Eltérő elem ismétlése: 2a. szinonima, 2b. ellentétek, 2c. hiponímia, 2d. meronímia; valamint II. Szöveghez kötött kapcsolatok: 2. pillanatnyi kapcsolat (ekvivalencia és megnevezés).

Lexikai kohéziós vizsgálatunkban Károly taxonómiáját vettük alapul.

2. A KUTATÁS MÓDSZEREI

2.1 AZ ADATGYŰJTÉS

A lexikai kohéziós vizsgálat alapjául szolgáló fordítások egy korábbi, folyamat-orientált kutatásból származnak (Lesznyák 2007a, 2007b). E folyamatorientált kutatásban harminckét, nyelvtudás és fordítói tapasztalat szempontjából különböző alany vett részt. Az adatgyűjtés során kétféle eljárást alkalmaztunk. Az egyik az úgynevezett TA (think-aloud) technika, melynek során a fordítót arra kérjük, hogy mondja ki minden gondolatát, amely fordítás során eszébe jut. A másik a páros fordítás módszere, ekkor két fordító egy célnyelvi szöveget hoz létre úgy, hogy közben meg kell beszélniük a felmerülő problémákat.

A TA 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, ezért a tréning a TA vizsgálatok esetén kötelező módszertani követelmény. Páros fordítások esetén ilyen előképzésre nem volt szükség.

A vizsgálat során a résztvevők egy 182 szavas újsághírt (ld. 1. Melléklet) fordítottak angolról magyarra szótár segítségével. A munka 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. A munkafolyamatról hangfelvételek készültek.

A fordítást követő 2-4 hét elteltével a résztvevőknek lehetőségük nyílt még egyszer javítani a célnyelvi szövegen. Az átdolgozó fázisok hanganyagát is rögzítettük. A hangfelvételekről jegyzőkönyvek készültek, melyeket a fordítási folyamat elemzéséhez használtunk fel. A lexikai kohézió elemzéséhez az eredeti 24 fordításból 14-et választottunk ki, hét páros és hét egyéni fordítást.

2.2 A LEXIKAI KOHÉZIÓ ELEMZÉSE

Vizsgálatunkban Károly taxonómiáját vettük alapul, és a Klaudy és Károly által használt módszert alkalmaztuk a definíciók kisebb módosításával a forrásnyelvi szöveg és öt célnyelvi fordításának elemzésekor (Klaudy és Károly 2000).

Az elemzésben a következő lexikai kohéziós eszközöket vizsgáltuk, melyek definícióit és a vizsgált szövegekből vett példákat is tartalmazza az alábbi táblázat:

1. táblázat. A vizsgált lexikai kohéziós eszközök

A lexikai kohéziós elem:	Definíció	Példák az elemzett célnyelvi szövegekből
Egyszerű ismétlés (SR)	A szót megismétli formai változtatás nélkül	(1) Karjaival bont <i>rákkonzervet</i> az agyafürt polip (2) Egy német állatkertben egy közönséges polip megtanulta, hogy hogyan kell <i>rákkonzervet</i> kinyitni, miután...
Közei ismétlés (DR)	A szótó megegyezik, de a kifejezésben kollokációs, inflexiós, illetve derivációs váltás következik be.	(1) Egy német állatkertben élő közönséges polip megtanulta <i>kinyitni</i> a garnélarákkal teli befőttesüvegeket... (2) Frida az öthónapos nőtény polip úgy <i>nyitja ki</i> az üvegeket...
Szinonima (Sz)	A szó hasonló jelentésű kifejezéssel ismétlődik.	(1) Egy németországi állatkertben egy átlagos <i>polip</i> megtanulta kinyitni... (2) Frida, az 5 hónapos nőtény <i>oktopusz</i> oly módon <i>nyitja ki</i> az üveget...
Meronima (M)	A két lexikai egység egymással rész-egész viszonyban áll.	(1) Az egyik német állatkertben egy polip megtanulta, hogy hogyan nyisson ki egy garnélarákkal teli <i>üveget</i> ... (2) Az öthónapos nőténypolip, Frida, nyomást gyakorol az <i>üvegfedélre</i> és...
Hiponima (H)	A két lexikai egység között általános jelentés-speciális jelentés kapcsolat áll fenn	(1) Nincs más olyan <i>tengeri élőlény</i> , aki... (2) Mueller elmondta, hogy fiatal korában sokszor járt Marokkóban és ott látott hihetetlen „kézügyességű” <i>polipokat</i> .
Pillanatnyi kapcsolat (Pk)	A két lexikai egység között az adott szöveg sajátosságai miatti valamilyen nem meghatározott kapcsolat áll fenn.	(1) <i>Frida</i> heti 2 etetés alkalmával mutatja be a produkcióját nagy közönség előtt. (2) A „ <i>művésznőnek</i> ” elég volt néhányszor látni az attrakciót, és...

A vizsgált fordításokban meghatároztuk a kulcsszavakat, majd a tizennégy célnyelvi szövegen ismétlési mátrixokban ábrázoltuk a kulcsszavak közötti lexikai kapcsolódásokat, azaz megvizsgáltuk a kapcsolatokat a fenti táblázatban meghatározott kohéziós elemek segítségével (a 13. fordítás ismétlődési mátrixát tartalmazza a 2. Melléklet). A szövegekben a kvantitatív elemzést, azaz a kulcsszavak megválasztását, és a közöttük lévő kapcsolatok feltérképezését kétszer végeztük el, mely-lyel objektívebb és megbízhatóbb eredményeket kaptunk.

Az elemzés végén minden mátrixban összegeztük a kulcsszavak közötti lexikai ismétlések, azaz a *kapcsolatok* számát. Amennyiben két mondat között a lexikai ismétlődési kapcsolatok száma (típusaikat mutatja az 1. táblázat) eléri a hármat, vagyis a mondatok között szorosabb a kapcsolódás a lexikai elemek ismétlődése révén, a mondatok között *kötés* lép fel (a 2. Melléklet szürkével jelölt területei mu-

tatják ezt). Ezek alapján tudtuk számadatokkal megvizsgálni, hogy az egyénileg és a párban dolgozó fordítók lexikai mátrixai kvantitatív elemzésben mutatnak-e eltéréseket.

3. AZ EREDMÉNYEK

Mivel vizsgálatunk központi kérdése az volt, hogy eltérő stratégiákat használnak-e a fordítók a lexikai kohézió biztosítására annak függvényében, hogy egyedül vagy társsal fordítanak, megvizsgáltuk a lexikai kohéziós eszközök előfordulásának átlagos gyakoriságát az egyes alminták esetében. Az eredményeket a 2. táblázat mutatja. Mint látjuk, az eredmények arra utalnak, hogy az egyéni és páros fordítói stratégiák – néhány kivételtől eltekintve (pl. kapcsolatok, kötések és szinonimák) – nem mutatnak jelentős eltéréseket. Kíváncsiak voltunk azonban arra is, hogy a mutatók eltérések statisztikailag szignifikánsak-e (2. táblázat). A táblázatból láthatjuk, hogy az önállóan és a párban fordítók közötti különbségek még a kapcsolatok, a kötések és a szinonimák száma terén sem szignifikánsak, tehát a statisztikai hiba lehetősége nem kizárt. Ezt az eredményt magyarázhatja a minta kicsiny volta, ezért mindenképp szükség lenne a vizsgálat megismétlésére nagyobb mintán.

2. táblázat. A lexikai kohéziós eszközök előfordulási gyakoriságának különbségei önállóan és párban fordítók között. A kétmintás t-próba eredményei.

	Egyéni (n=7)		Pár (n=7)		F(p)	t(p)	Az átlagok különbsége
	Mean	SD	Mean	SD			
A kapcsolatok száma	99,00	19,10	85,43	17,89	0,10 (0,76)	1,37 (0,20)	13,57
Kötések száma	15,00	4,55	12,29	3,95	0,04 (0,85)	1,19 (0,26)	2,71
Egyszerű ismétlés	8,86	2,41	9,71	3,45	1,01 (0,33)	-0,54 (0,60)	1,59
Közeli ismétlés	19,00	6,00	17,14	7,27	0,88 (0,37)	0,52 (0,61)	0,86
Szinonima	28,29	10,09	20,00	8,83	0,02 (0,89)	1,63 (0,13)	5,07
Hiponima	7,00	2,52	6,71	2,29	0,13 (0,73)	0,22 (0,83)	0,29
Meronima	7,43	3,82	5,86	2,54	0,71 (0,42)	0,91 (0,38)	1,57
Pillanatnyi kapcsolat	28,43	8,48	26,00	6,48	0,41 (0,54)	0,60 (<0,56)	2,43

A gyakoriságok mellett arra is kíváncsiak voltunk, hogy az egyénileg és párosan készített fordítások különböznek-e abból a szempontból, hogy milyen kohéziós eszközök fordulnak elő nagyobb gyakorisággal *együtt*. Ennek érdekében az egyéni és páros almintán is megvizsgáltuk a kohéziós eszközök korrelációs mintázatát. Hely hiányában csak a szignifikáns korrelációkat tudjuk közölni (3. táblázat); ebből láthatjuk, hogy az egyéni és páros fordítások lexikai kohéziós mintázata különböző.

Míg az önállóan fordítóknál az elemek közötti kapcsolatok számának növekedése nem mutat szignifikáns összefüggést a kötések számának növekedésével, addig a páros fordítóknál igen. Emellett az egyéni fordítóknál a kapcsolatok számának nö-

vekedése elsősorban az ismétlések (egyszerű és közeli) számának növekedésével függ össze. Esetükben az egyszerű ismétlések száma tendenciózusan növekszik a meronimák számával is.

3. táblázat. Szignifikáns összefüggések az egyes lexikai kohéziós eszközök előfordulási gyakoriságai között egyéni és páros fordítások esetén. (Pearson r.) A táblázat jobb felső oldalán a páros fordítások, a bal alsó oldalán az egyéni fordítások korrelációi láthatók.

	Kapcsolatok száma	Kötések száma	Egyszerű ismétlések	Közelis ismétlés	hiponimia	meronima	szinonima
Kapcsolatok száma	-	0,88**	n.s	n.s	0,76*	n.s.	0,75*
Kötések száma	n.s	-	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s
Egyszerű ismétlés	0,87**	n.s	-	n.s	0,79*	n.s	n.s
Közelis ismétlés	0,81*	n.s	n.s	-	n.s	n.s	n.s
Hiponimia	n.s	n.s	n.s	n.s	-	n.s	n.s
Meronimák	n.s	n.s	0,80*	n.s	n.s	-	n.s
szinonimák	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s

n.s. = nem szignifikáns

** = $p \leq 0,05$*

*** = $p \leq 0,01$*

A páros fordítások esetén a már említett kötések számának növekedése mellett elsősorban a hiponimák és a szinonimák számának gyarapodása jár együtt a kapcsolatok számának növekedésével. Páros fordítóknál érdekes módon az egyszerű ismétlések száma a hiponimák számának növekedésével korrelál.

Ezekből az eredményekből az következik, hogy bár a kohéziós eszközök átlagai nem mutatnak szignifikáns eltérést, az egyes fordítások arculatai igen eltérőek lehetnek a páros és egyéni fordítások esetén. Kissé leegyszerűsítve és általánosítva az eredményeket, úgy tűnik, hogy az egyénileg fordítók inkább az **ismétlések** használatával növelik a kapcsolatok számát, míg a párban fordítók – épp ellenkezőleg – **újabb lexikai elemek** alkalmazásával (hiponimák, szinonimák) teszik ugyanezt.

4. ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogy a lexikai kohéziós eszközök használata mutat-e eltéréseket a páros és egyéni fordítók között. A lexikai kohéziós eszközök mennyiségi előfordulásának területén nem találtunk jelentős eltéréseket, azonban az eredmények azt mutatják, hogy az egyénileg és párban fordítók eltérő stratégiákat használnak a lexikai kohézió megteremtésére. További, nagyobb mintán végzett vizsgálatok segíthetnek a páros és egyéni stratégiák jobb megértésében, illet-

ve a fordítóképzésben a forrás- és célnyelvi szövegek kohéziójának összevetésében, valamint az elkészült hallgatói fordítások értékelésében.

IRODALOM

- Beaugrande, R. – Dressler W. 2000. *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest: Corvina
- Blum-Kulka, S. 2000 Shifts of Cohesion and Coherence in Translation. In: Venuti, L. (szerk.). *The Translation Studies Reader*. London and New York: Routledge.
- Enkvist, N.E. 1990. Seven problems in the study of coherence and interpretability. In: U. Connor and A.M. Johns (szerk.). *Coherence in Writing: Research and Pedagogical Perspectives* Washington, DC: TESOL. 9-28.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K. 1985 *An Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hasan, R. 1984. Coherence and cohesive harmony. In: J. Flood (szerk). *Understanding reading comprehension*. Delaware: International Reading Association. 181-219.
- Károly K. – Árvay A. – Edwards M. – Fekete H. – Kolláth K. – Tankó Gy. 2000: A szövegkohézió mérése a vizsgafordítások értékelésében. *Fordítástudomány* II. évfolyam 2. szám. 36-62.
- Károly, K. 2002. The analysis of translation as text. In: Sz. Csábi and J. Zerkowitz (szerk) *Textual secrets. The message of the medium*. Budapest: School of English and American Studies, Eötvös Lóránd University. 326-332.
- Klaudy, K. 2004. *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica
- Klaudy, K. és Károly, K. 2000. The text-organising function of lexical repetiton in translation. In.: M. Olohan (szerk.), *Intercultural faultlines. Research models in Translation Studies 1. Textual and Linguistic Aspects*. Manchester: St. Jerome. 143-159
- Lesznyák, M. 2007a A fordítási folyamat explicit mutatói professzionális és laikus fordítók esetén. In: *Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia*. A XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson elhangzott előadások kötete (Gödöllő, 2006. április 10-12.)
- Lesznyák, M. 2007b A szótárhasználat jellegzetességeinek változása a fordítói tapasztalat függvényében. In: *Az I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencián elhangzott előadások kötet*. (közlésre elfogadva).

1. MELLÉKLET: A FORDÍTÁSI UTASÍTÁS ÉS A FORRÁSNyelvi SZÖVEG

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

HOGYAN NEVEZZELEK? FÖLDRAJZI NEVEK FORDÍTÁSA/ TOLMÁCSOLÁSA

Barabás László

1. BEVEZETÉS

Az intellektuális izgalom és a szakmai kihívások mellett a saját gyakorlati tapasztalatok biztosítják sok esetben a kellő motivációt ahhoz, hogy egy-egy részletkérdéshez közelebb kerüljünk, azzal fokozott intenzitással foglalkozzunk. A földrajzi neveknek a fordítás és a tolmácsolás során történő alkalmazására a saját munkám során keletkezett helyzetek irányították a figyelmet. A következőkben röviden leírt szituációk a földrajzi nevek használata potenciális nehézségeinek más-más problémakörére világítanak rá.

Szituációs példák:

Még 1980-as évek első felében német nyelvű fordításnak kellett készülnie egy magyarországi intézmény bemutatkozó szövegéről. A külföldi társintézmények között volt kárpátjai, ungvári illetőségű is. A fordító azzal a helyzettel szembesült, hogy Ungvár városának létezett egy kelet- és egy nyugatnémet írásmódja: Ushgorod ill. Ushgorod. Pars pro toto ebben az apróságban is jelentkezett a két német állam politikai berendezkedésének, irányultságának különbözősége. A konkrét helyzetben a feloldást a felhasználói célcsoport meghatározása jelentette.

Néhány éve az egyik osztrák tartomány fővárosában önkormányzati szintű nemzetközi közigazgatási kérdéseket is taglaló konferenciát tartottak, melyen többek között magyarországi és szlovákiai résztvevők is voltak. Szinkrontolmács közvetítette a német nyelvű szöveget magyarra. A magyar nyelvű szövegben is a „Martin” szlovákiai településnév hangzott el, ami nem feltétlenül keltett ismerős asszociációkat a Magyarországról érkezett hallgatóságban. A rendezvény lezárultával a tolmáccsal folytatott beszélgetésből meg lehetett tudni, hogy bár burgenlandi magyar származású, az osztrák iskolai tanulmányai során nem találkozott a *Túrócszentmárton* elnevezéssel. Sajátos, de nem kizárólag közép-európai jelenség, amely sok esetben nem mentes érzelmi felhangoktól sem, illetve a múlthoz fűződő viszonyokban való egyértelmű jelenbeli eligazodást is alkalmanként próbára teszi, de felveti a tolmácsoknak az adott helyzetre való megfelelő felkészülésének a kérdését is.

Az egyik szomszédos országgal a közös határon áthaladó közlekedési útvonalak fejlesztési terveiről volt szó a harmadik helyzetben. Mindkét fél magával hozta sa-

ját dokumentációját. Az asztalra kiterített térképek a mindenkori saját országhatárig terjedően ábrázolták a meglévő és tervezett közlekedési útvonalakat. A határmetszési pontokat a saját országbeli és a saját nyelven megadott településnevekkel jelölték. A megbeszélés gördülékenységét jelentősen hátráltatta ugyanazon határtelepülések nevének vegyes használata, illetve a mindenkori túloldali megfelelő település megnevezése. Ehhez járult még a határvonalon húzódó természeti objektumok (domborzati elemek, folyók stb.) alkalmanként eltérő megnevezése.

Fontosság:

Hadd emeljek ki a kérdés jelentőségét alátámasztó csoportból két elemet. A földrajzi nevek helyes, egyértelmű és többnyelvű dokumentálása a mindennapi élet valamennyi területén a tájékozódásban és a kölcsönös megértésben mértékadó szerepet játszik: a kereskedelemben és a szállításban, a turizmus és az ingatlanpiac területén, a médiában, de az utóbbi években egyes internetalkalmazások kapcsán is (pl. *Google Earth*), hogy csak néhány példát említsünk. Mindezen területeken a földrajzi nevek alapadat jellegüknel fogva további térinformatikai adatokhoz való hozzáférést tesznek lehetővé.

Másrészt a földrajzi név több, mint egy pusztán megnevezés a térképen. Ezeken keresztül érzékeljük életterületet, ezek szolgálnak a térbeli elhelyezkedés felismerésére, hiszen nem közvetlenül koordináták alapján tájékozódunk, de ezek szolgálnak a megkülönböztetésre és a bennünket körülvevő világról folytatott kommunikáció eszközeiként is. Ezen túlmenően egy név várakozásokat ébreszt, fontos szerepet játszik az identitás kialakításának folyamatában. A név nem csak a múltbeli nyelvi és kulturális örökség tudatosságára utal, hanem arra is szolgál, hogy a modern technicizált világban eligazodjunk. De a haszonelvűség szempontját sem lehet megkerülni: akár az Európai Unió egyre jobban egységesülő belső piacán, de azon túl is a szolgáltatások attraktivitását jelentősen elősegítheti. Nem utolsó sorban meg kell említeni a fordító- és tolmácsszolgáltatásokat, amelyek számára elengedhetetlen (volna) a standardizált földrajzi név adatbázis léte.

A cél:

A fent leírt és további helyzetekben a fordító és a tolmács kommunikációs célja nem lehet más, mint a konnotatív ekvivalencia megeremtésére való törekvés. Az elérendő cél azonban nem pont-, hanem sávjellegű. Minden esetben létezik egy mozgástér, amely akár a szituáció jellegétől függ (pl. a nemzetközi politikai, diplomáciai tárgyalások egy része esetében éppen nem az ekvivalencia megeremtése, hanem a nem-egyeztetés felmutatása a cél), akár pedig valós inkongruencia miatt kényszerűségből fennáll.

2. ESZKÖZÖK

A geoinformációk közül a földrajzi neveknek mindmáig nem jutott az a figyelem osztályrészül, amely pedig fontossága miatt megilletné. Ennek oka talán elsősor-

ban abban keresendő, hogy mindmáig nincsen olyan nemzetközi szervezet, amely a megfelelő kompetenciával rendelkezne ahhoz, hogy megkönnyítse vagy egyáltalán lehetővé tegye a földrajzi neveknek nemzetközi szinten egységes adatinfrastruktúrába történő összerendezését és az így keletkező adatbankhoz való hozzáférést.

A kompetenciahiányon túl tartalmi akadályokat jelent, hogy a földrajzi nevek-re vonatkozó témák minden esetben a nyelv szféráját is érintik, és ezáltal sok esetben határokon átívelő kérdéseket vetnek fel, amelyek ily módon nem csak egy-egy állam fennhatósága alá esnek, hanem meghaladják annak szuverenitását. Az alábbiakban négy, különböző kategóriába tartozó „eszközt” emelek ki, amelyek a fordító-nak/tolmácsnak jelentős segítségek nyújthatnak a földrajzi nevek kezelése kérdésében.

2.1. EUROGEONAMES (EGN)

Az EGN arra törekszik, hogy négy nemzetközi program és normatív szabályozás földrajzi neveinek és adatinfrastruktúráinak összefogásával a földrajzi nevek kezelésének kérdését pozitívan befolyásolja. Az alábbi négy program tartozik ide: Inspire, Euro-Spec, ISO 19112 és a United Nations Conference on the Standardization of Geographical Names. Az EGN-ben 15 ország konzorciumot alkot, együttműködő partnerük: Dutsch- and German-speaking Division der United Nations Group of Experts on the Standardization of Geographical Names. 2002-ben ajánlást fogadtak el, amely szerint a nemzeti és regionális földrajzi adatinfrastruktúrák létrehozásakor a standardizált földrajzi elnevezéseket hangsúlyosabban figyelembe veszik, mivel a földrajzi név-adatok a legfontosabb referenciaadatok részét képezik. A projekt 2006. szeptember 1-én indult és 30 hónap futamidőre tervezték, azaz a konferencia időpontjában is még tart. (Sievers und Zaccheddu 2006: 184-190)

2.2. STÄNDIGEN AUSSCHUSSES FÜR GEOGRAPHISCHE NAMEN (STAGN)

Az állandó bizottság feladata a földrajzi nevek standardizálása a német nyelvterületen. A StAGN független tudományos testület, azonban nem rendelkezik közhatalmi jogosítványokkal. Tagjai a földrajztudomány egyes részterületeinek képviselőin kívül térképészek és nyelvészek, valamint földrajzi elnevezésekkel foglalkozó intézmények és igazgatási szervezetek. A munkavégzés során fontos körülmény, hogy szorosan együttműködnek az ENSZ megfelelő szervezetével (**Sachverständigengruppe der Vereinten Nationen für geographische Namen (UNGEGN)**). A testületnek saját honlapja van, ahol részletes információkat lehet találni: www.stagn.de.

2.3. BDÜ BUNDESVERBAND DER DOLMETSCHER UND ÜBERSETZER E.V. (BDÜ) LANDESVERBAND BADEN-WÜRTTEMBERG E.V. RESSORT III EDMUND EHLERS, BDÜ

Figyelemre méltó az az irányelv, amelyet a német fordítók és tolmácsok Baden-Württemberg tartománybeli szervezete adott ki 2004. júliusában okiratfordítások elkészítéséhez. A dokumentum tartalmazza a nem latinbetűs írásmódok kezelésének kérdését, amennyiben lehetséges, a transliteráció és a transzkripció alkalmazását és annak szabályait. Helységnevek esetében az idegen nyelvi írásmód átvételét javasolja, ellenben ha van szokványos német elnevezés, akkor a Duden „Wörterbuch geographischer Namen” kötetéhez utasít. Államnevek német nyelvre történő fordításakor a hiteles forrás a „Verzeichnis der ausländischen Staatennamen für den amtlichen Gebrauch in der Bundesrepublik Deutschland”, ami a német külügyminisztérium kiadványa. Amennyiben a helységnév vagy az állam megnevezése időközben megváltozott, arra a fordítás során a „korábban” vagy a „től –ig” szerkezettel utalni kell, semmiképpen nem szabad aktualizált változatot használni. Az anyag egészében jól áttekinthető, operatív, helyenként csaknem taxatív leírásokat ad a gyakorlati munkához.

2.4. PROJEKT SEPTUAGINTA DEUTSCH

Külön csoportot alkotnak a klasszikus és holt nyelvek. Ezek közül a 2003. januári irányelv az ókori görög/keleti nevek német nyelvre történő fordításához nyújt segítséget. Az eredeti írásmódot ajánlja egyszerű transzkripcióval. A sajátos írásmód, különösen a magánhangzók kezelésének kérdése miatt a fordítónak/tolmánchnak mozgásteret hagy, nincsen feltétlen egységesség.

3. ALKALMAZÁSOK

Szinte korlátlanok tűnik azon területek száma, némelyikük nem is pontosan körülhatárolható, amelyekben a földrajzi nevek fordítási/tolmáncsolási igénye jelentkezik. Ezek közül szintén négyet emelek ki, két „klasszikus” szituációt és két, már az IT-hoz kötődő területet, ezzel is szemléltetve, hogy a földrajzi nevek translációs kezelésének kérdése elengedhetetlen a korszerű információ-technológia világában.

3.1. UGYANAZON OBJEKTUM – KÉT ELNEVEZÉS

Különösen történelmi határvidékeken fordul elő, hogy a két területet elválasztó földrajzi objektumnak két elnevezése van, különösen, ha a terület állami hovatartozása az idők folyamán változott is. Éppen ezekben az esetekben nyer sokszor igazán jelentőséget az identitás kérdése, hisz az egyik ország nyelvén történő megnevezés egyúttal a kötődés erős kifejezőeszköze is. Tipikus példái ennek a jelenségnek

a mai nyugat-lengyelországi városok névhasználata. Az elnevezések ezért emocionális töltést is hordoznak, ennek tudatában kell a fordítónak/tolmacsnak a megfelelő megnevezést kiválasztania. A hosszú évszázadok óta vegyes lakosságú területeken ez nem mindig jelent feszültségforrást is (*Fertő-tó, Lac de Constance – Bodensee*).

Más esetekben a határterület megnevezése a beszélő vagy a hatalmi központ szempontjából kifejezett megközelítési irányt jelöli. Ez önmagában nem feltétlenül hordoz közvetlenül érzelmi töltetet, de a beszélő világszemléletét, szocializációját jól tükrözi (pl. a Kárpát-medence északkeleti csücskének magyar – orosz/ukrán elnevezése). A kettős elnevezés egyúttal kifejezheti azt is, hogy milyen terület húzódik az illető határvidéken túl (pl. a bajor-cseh határon húzódó erdős-hegyes terület).

A kettős földrajzi nevek gyakran jelennek meg más, nem földrajzi objektumok elnevezésében is, megőrizve a kettősséget (*GyESEV – RoeE*). A kettős elnevezések esetében a fordítónak/tolmacsnak különös gonddal kell ügyelnie az érdemi megértést biztosító megfeleltetésre.

3.2. NÉVVITÁK

Formailag akár az előző pont alpontjaként lehetne kezelni ezt a jelenséget. Ezek általában –régebbre, akár még a gyarmati időszakra visszanyúló – politikai, katonai hatalmi törekvések jelzései, de az újabb időkben is van rá példa (Közel- és Közép-kelet egyes földrajzi objektumai, az argentin-brit vizzálykodás szigetei). Igazán klasszikus példa a jelenségre a *Japán-tenger vs. Koreai/Keleti tenger*, amely kérdésben már évszázada nemzetközi egyezkedések és megállapítások sem igazán sikeresek.

Az államhatárokon kívüli területek eltérő megnevezésére, azaz részben a fenti pontokra vonatkozóan is érvényes az ENSZ ajánlása (1977. III/20.), mely szerint az egyes szuverén államokon kívüli területek eltérő neveit a térképészet egyaránt fogadja el.

3.3. IPR-HELPDESK

Az IPR-Helpdesk elsősorban az európai kutatási- és fejlesztési projektekben résztvevők számára kínál segítséget minden olyan témában, amely a szellemi tulajdont érinti. Ezen túl tanácsadással is szolgál a szellemi termékek védelme kérdésében, egyúttal érzékenyebbé akar tenni a döntően európai szellemi termékek jelentősége iránt. A földrajzi nevek gyakran jelennek meg márkanévként vagy védjegyként, ezáltal ezeknek az elnevezéseknek ilyen esetekben komoly gazdasági (pénzügyi, vámügyi) jelentősége van.

A kereskedelemben nagyon gyakran elválik egymástól a földrajzi adat és az eredet-megjelölés. Az eredet-megjelölés egyúttal konkrét terméket is jelölhet, amelynek jó minősége, hírneve alapvetően összekapcsolódik a földrajzi hellyel. Magyar példa erre az utóbbi évek nemzetközi dimenzióban – magyar, szlovák, olasz – lefolytatott vita a *tokaji bor* elnevezéséről. Kérvényezés után dőlhet el, hogy mely

esetben válik védetté egy földrajzi név vagy egyéb származási adat, amelyet aztán a fordítónak/tolmácsnak is akként kell kezelnie. A kérdés jelentőségét mutatja, hogy az IPR-Helpdesk pénzügyi fedezetét az Európai Bizottság (Vállalatok és Ipar) 6. Keretprogramja biztosítja.

3.4. REGISTRYEU – DOMAINNEVEK

A domainnevek jelentős értéket képviselhetnek, ezért ezek kiosztása igen nagy gonddal történik. Az EU tagállamai korlátozott terjedelmű listát nyújthatnak be, amelyen számukra fenntartott, földrajzi neveket is tartalmazó megnevezéseket letiltathatnak. Az országkódok eleve nem hozzáférhetőek. A tagállamok kérvényezhetik, hogy bizonyos neveket és azok fordításait csak ők regisztráltathassanak. Ezeknek a neveknek különös kapcsolatban kell állniuk az illető országgal. Ebbe a körbe tartozik a földrajzi nevek egy csoportja is. A még nem EU-tag, de már kérvényt benyújtott európai országok, illetve amelyek a European Economic Area tagjai, szintén letilthatják a saját országnevüket és azok fordításait. Jóllehet elsősorban nem az ő felelősségük, de a fordítóknak/tolmácsoknak is tisztában kell lenniük azzal, hogy bizonyos elnevezések és nevek, valamint azok fordításai ezen a területen korlátozás alá eshetnek, ezért fokozott körültekintéssel kell eljárjanak.

4. FORRÁSOK

Amint az a fentiekben is kirajzolódott, szerteágazó tájékozási lehetőségek kínálkoznak a földrajzi nevek különböző szempontok szerint is korrekt használatára és a rájuk vonatkozó szabályokra vonatkozóan. Ha lassan is, de a határozott törekvések nyomán megmutatkoznak eredmények is a földrajzi elnevezések és nevek standardizálása terén. Ez utóbbihoz igen hasznos gyűjtemény áll rendelkezésre, amely 17 európai nyelvre terjed ki: Zikmund at al.: *Geographische Namen Europas*.

[Bearbeiter mit Sibylle Zikmund, Gisela Utermark, Martina Merklinger, Mirza Pinjo, Kristina Kotchewa, Hans Zikmund, Erich Roth, Juraj Solčany, Aribert Schlegelmilch, Michael Mazéas, Claude Béal, Pierre Carreau, Josep T Sausó, Álvaro R Ruiz]. *Geographische Namen Europas*. Datenbank mit über 45.000 Einträgen für 17 europäische Länder (CD-ROM) Auflage: 1 (1. April 2004). Ed. by Marlies Schulz. Berlin (Regisseur). Berlin: Multimedia Hochschulservice Berlin. 2004.

A fordítóknak és tolmácsoknak rendelkezésre áll egy DIN-szabvány (DIN 2345) is, amelyet a Terminológiai Szabványbizottság 3. munkacsoportja (A terminológiai munka gyakorlata) dolgozott ki különböző szakmai szervezetek képviselőinek közreműködésével. Ez a szabvány a szabadfoglalkozású fordítóknak, nyelvi szolgáltatóknak és fordítóirodák számára lehetővé teszi, hogy önkéntes nyilatkozatot tegyenek, miszerint ennek a szabványnak az alapján dolgoznak. Ez a megfelelési nyilatkozat alkalmas lehet a megbízók bizalmát a nyújtott szolgáltatásra vonatkozóan erősíteni, mivel ezen szabvány követelményeinek teljesítése minden egyes cél-

nyelvi szövegre vonatkoztatva ellenőrizhető. Ezt a szabványt időközben felváltotta az új DIN EN 15038 Euro-szabvány.

5. TANULSÁGOK

1. Körülmények: A földrajzi nevek fordítását és tolmácsolását együttesen határozza meg a szakmai háttér és a jogszabályi környezet. A feladatot végzőnek mindkettőre kiegyensúlyozottan figyelemmel kell lennie, a képzésben erre az újabb szakterületek és felhasználói érdekek megjelenésével figyelemmel kell lenni.

2. Tekintettel kell lenni a fordítandó/tolmácsolandó szöveg jellegére, a feladatvégzés beágyazottságára.

3. További erőfeszítéseket kell tenni arra, hogy tovább lehessen folytatni a földrajzi nevek standardizálásának regionális és globális folyamatát, fokozatosan alakuljon ki ennek intézményesített háttere.

4. A földrajzi nevek esetében is megmutatkoznak az interkulturális különbségek, az inkongruencia jelenségével ezen az eddig kevésbé ápolts területen is számolni kell.

IRODALOM

- [Bearbeiter mit Sibylle Zikmund, Gisela Utermark, Martina Merklinger, Mirza Pinjo, Kristina Kotchewa, Hans Zikmund, Erich Roth, Juraj Solčany, Aribert Schlegelmilch, Michael Mazéas, Claude Béal, Pierre Carreau, Josep T Sausó, Álvaro R Ruiz]. 2004. *Geographische Namen Europas*. Datenbank mit über 45.000 Einträgen für 17 europäische Länder (CD-ROM) Auflage: 1 (1. April 2004). Ed. by Marlies Schulz. Berlin (Regisseur). Berlin: Multimedia Hochschulservice Berlin.
- Josef Breu: Beiträge zur kartographischen Ortsnamenkunde, 1974
- Jörn Sievers (comp.): Second International Symposium on Geographical Names. GeoNames 2000. Mitteilungen des Bundesamtes für Kartographie und Geodäsie, Bd.19
- Mayer Ferdinand (Red.). 1994. Vorschläge zur Schreibung geographischer Namen in österreichischen Schulatlanten, Wien
- Sievers J., Zaccheddu 2006. *Kartographische Nachrichten* 56 4: 184-190

SZABÓ MAGDA AJTÓ CÍMŰ FEMINA-DÍJAS REGÉNYÉNEK FRANCIA FORDÍTÁSÁRÓL

Élthes Ágnes

Az a tény, hogy Szabó Magda *Ajtó* című regénye 2003-ban Párizsban elnyerte a külföldi írók FEMINA-díját, eleve feltételezi, hogy a mű irodalmi értékeinek elismerésén túlmenően a fordító, Chantal Philippe mély empátiával tolmácsolta a művet a francia olvasótábor számára. A magyar irodalom kivételes ékköveként ünnepeelt *Ajtó* nemcsak a hivatalos kritikákban kapott egybehangzó méltatásokat. Az átlagolvasó spontán lelkesedését személyesen is megtapasztalhattam a párizsi ISIT-en, amikor 2005-ben francia fordítóhallgatóknak tartott előadásomat követően az *Ajtó*-val kapcsolatban a „szuper”, „fantasztikus”, „megindító”, „felkavaró” stb. jelzők váltogatták egymást.

1. A REGÉNYRŐL

Bár sokan olvastuk, mégis lényegesnek érzem a mű rövid ismertetését, mert így jobban átéljük a későbbiekben idézett példákban a **lélektani árnyalatokat**. Az *Ajtó* a személyesség regénye, a háttérben a második világháború előtti és utáni Magyarország mikrotársadalmával. Az egyes szám első személyben tett önéletrajzi vallomás főhőse Szeredás Emerenc. A talpig becsületes, mindig makulátlanul tiszta, zárkózott, de szokimondó idős, vidéki asszony, házfelügyelői teendői mellett „felcsap” Szabó Magdához és férjéhez a házi munkák elvégzésére. A 60-as években több mint húsz éven át volt nélkülözhetetlen az író nő életében. Kettejük kapcsolatának pszichológiai mélységű ábrázolása áll a szívszorító történet középpontjában. Az író nő eleinte szinte fél a szigorú Emerenctől. Különböző világuk, értékrendjük néha heves szóváltásokban is összeütközik. Az idők folyamán Emerenc titokzatos, tragikus élményekben sem szűkölködő életének ajtajai sorra feltáruznak Szabó Magda előtt. Az egyik legféltettebb titok Grossmann Évikéhez fűzi, akit a háborúban a leányanyaság szégyenét vállalva saját gyermekeként vitt haza szülőfalujába. Így mentette meg. Emerenc egyedül az író nőben bízik Lakásának mindenki előtt bezárt szobaajtóját, amely titokban tartott kilenc macskát és a Grossmann családtól kapott szép bútort rejti el a külvilág elől, egyetlen alkalommal, húsvéti ajándékként kinyitja az író nőnek. Az évek során megszeretik egymást. A felfelé ívelő írói pályával szinte párhuzamosan kezd hanyatlani Emerenc egészsége. Az író nőnek a napokon át bezárkózott, beteg Emerenc megmentésére szervezett akciója – lakása ajtójának kinyitása az orvos előtt – árulássá zsugorodik Emerenc értékrendjében. A bajban mindenkin segítő, a betegeket komatálaival meglátogató öregasszony kegyesen éli meg élete utolsó heteit a kórházi ágyon. A kegyes hazugságok nem se-

gítenek. Kendővel eltakart arccal jelzi az írónőnek, nem fogadja látogatását. Az élet kegyetlen rendezése: Emerenc meghal. Szabó Magda átveszi a Kossuth-díjat a Parlamentben. Szinte egy időben.

2. A MÓDSZER

A francia szöveghez néhány hónappal később jutottam hozzá, és az volt az érzésem, mintha másodszor olvasnám el **ugyanazt az eredeti** regényt. Ezt az „azonosság-élményt” némiképpen a „másság” érzete színezte a két szöveg párhuzamos olvasásakor készített kézi jegyzetelés során. Egyazon szín tónusváltozásaihoz lehetne hasonlítani leginkább az azonosságnak és a másságnak ezt a dinamikus egybefonódását. Ez az alapélmény adta az indítást elemzési aspektusaimhoz, amelyeket maguk a szövegek diktáltak, alakítottak, szinte észrevétlenül.

3. ELMÉLETI HÁTTÉR

Számos elméleti eszmefuttatással találkozunk arról, hogy a fordítói tevékenység a műfordítás esetében az **azonos** és a **más** dialektikájának elvén nyugszik. Gérard Genette szerint a fordító tisztában van azzal, hogy fordítása csakis rossz lehet, de törekszik ezt a rosszat a lehető legjobban megvalósítani, az azonosság és a másság elvét gyakorolva. (Genette 1982: 241). Fortunato Israhel értelmezésében a lefordított műnek olyan összhatás megteremtése a célja, amely az eredetihez közeli érzelmi, esztétikai reakciókat képes kiváltani (Israhel: 1991). Jean-René Ladmiral úgy vélekedik, hogy a célnyelvi szöveg nem ugyanaz, mint a forrásnyelvi, de nem is teljesen más (Ladmiral: 1994). Daniel Gile azt emeli ki, hogy funkcionálisan egy szöveg csak akkor létezik a fordítás szempontjából, ha olvassák. Israhel-hez hasonlóan ő is az olvasókra gyakorolt azonos érzelmi hatásokat tartja igazán fontosnak. A hatások ekvivalenciája akkor valósul meg, ha egy célnyelvi szöveg olvasókra gyakorolt hatásainak egész skálája megfeleltethető az eredeti szöveg olvasóira gyakorolt hatás-skálájának (Gile 1995: 72).

A továbbiakban arra teszek kísérletet, hogy az általános elméleti megállapítások gyakorlati megvalósulását tetten érjem az *Ajtó* és francia változatának, (*La porte*) szövegében. Egy ilyen irányú vállalkozáshoz megerősítést ad Paul Ricoeur koncepciója, amelynek értelmében az eredeti szöveget és a fordítást egy harmadik, nem létező szöveggel lehetne mérni. Ennek hiányában megoldást jelenthet több nyelvet ismerő szakemberek kritikai elemzése, figyelembe véve, hogy egy-egy szó jelentését a kontextus, a rejtett érzelmi színezetű konnotációk, a szó ki nem mondott értelme határozza meg (Ricoeur: 2004: 14).

A továbbiakban az eredeti mű és a fordítás közti **azonosság és másság** megjelenését próbálom konkrétan meghatározni, arányaiban nagyobb hangsúlyt fektetve a másság különböző szintű megnyilvánulásaira.

4. AZ „AZONOSSÁG” ELEMEI

A terjedelmi korlátokra tekintettel pusztán felsorolás szintjén, rövid utalásokkal térek ki az – én értelmezésemben – az **azonosság**ot alkotó összetevőkre. Ezek a következők:

- Az összhatás (érzelmi hatások skálája, kezdve az együttérzéstől a haragig, az iróniától a katarzisig);
- A stílus, nyelvezet (narrációba épült párbeszédek, nyelvi regiszterváltások, bekezdésnyi hosszúságú mondatok);
- Az időhöz való viszony (a váltakozó idősíkok kezelése, ami nem mindig jelenti az igeidők azonosságát, az emlékezés tükörcserepeiből kibontakozó lineáris idő);
- A leíró részletek objektív elemei (személy, tárgy, kép, fotó, táj, épületleírások).

A kulturális elemek megfeleltetései (fordítói magyarázatok, jelentés kibontása, szemiotikai behelyettesítés).

5. A „MÁSSÁG” ELEMEI

A másság elemeit két nagy csoportba sorolom: a) az első a **látható, objektív**, közvetlenül kimutatható nyelvi, grammatikai, stilisztikai, lexikai eltéréseket foglalja magában, b) a második a szerző és a fordító **láthatatlan, szubjektív**, érzelmi különbségéből közvetve levezethető szövegsubjektivitásban megnyilvánuló eltéréseket öleli fel.

5.1 LÁTHATÓ, OBJEKTÍV

A két nyelvi rendszer működésének eltéréseiből adódó, a felszínen megragadható, voltaképpen a kontrasztív nyelvészet szempontjából objektíven leírható jelenségek alkotják ezt a kategóriát.

A kontrasztivitás látható, objektív tartományából a két regényszöveg alkotta korpuszból nyelvi jelenségek végeláthatatlan sorát idézhetnénk. Itt most egyetlen nyelvtani kategória, nevezetesen a magyar igék franciára való közvetítésének leggyakoribb fordítási megoldásait sorolom fel.

5.1.1 A leggyakoribb fordítói megoldások a magyar igék közvetítésére:

- „transzkódolás” (szó szerinti fordítás)
- egyszerűsítés: igeikötős igéknél árnyalatok elvesztése, a jelentés csak részleges visszaadása
- szemantikai módosulások (konkrét tartalom helyettesítése általánossal, egyszerűsítés, körülírás)

- a modalitás teljes vagy részleges eltűnése a *-hat/het* képzős igék esetében
- lexikai behelyettesítések, szinonimák
- jelentésazonosság a célnyelvben is létező, analóg szerkezet helyett eltérő nyelvtani szerkezettel
- explicitáció, igei jelentés kibontása
 - főleg hangutánzó igék esetében intenzitáscsökkenés
 - igék jelentésének szintetizálása
 - folyamat helyett az eredmény (állapot) kifejezése

5. 2 LÁTHATATLAN, SZUBJEKTÍV

Megkísérlem néhány konkrét példán keresztül érzékeltetni a **szerző szubjektív hangjának letompulását** a fordítás egyes részleteiben. Ez a jelenség véleményem szerint arra vezethető vissza, hogy más az alkotó és a fordító érzelmi mélysége. A magyar szövegben sokszor látszatra jelentéktelen nyelvi elemeken keresztül (időre utaló kifejezések, kötőszók, határozószók, igekötők speciális jelentése) gazdag érzelmi árnyalatok nyilvánulnak meg, egy láthatatlanul szőtt „pszichológiai háló” láncszemeiként. Ezek a lényegtelennek ható, egyszerű szavak, szöveghelyek a regény egészéhez képest nyerik el igazi értelmüket, szóértékük mögött az író legbelső, személyes világa húzódik meg. Másképpen fogalmazva, a szerző hangja mikroszinten is kivetítődik a szövegbe. Erdemes megjegyeznünk, hogy lefordítható, a célnyelven visszaadható vagy kompenzálható szavakról van szó!

A „láthatatlan pszichológiai háló” szövegbeli nyomainak kutatásához azzal az előfeltevéssel fogtam hozzá, hogy a két szöveg összehasonlításakor lesznek olyan részletek, amelyekben kimutatható a szerző és a fordító személyességi szintjének különbsége. Elvitathatatlan, hogy a fordító empátiával, beleérzőképességgel, átéléssel fordította le az *Ajtó* szövegét, de **a fordító a regénnyé kikristályosodott, megélt életélményből „csak” mint szövegből indulhatott ki.** Azokban a szövegrészletekben, amelyekből kiviláglik, hogy a fordító a forrásnyelvi szöveg szóhasználatához képest bizonyos távolságot tart, árnyalatokon átsiklik, objektívebb, mint az író, a fordítói választások valószínűsíthető oka a szerző és a fordító eltérő mértékű pszichológiai ráhangolódása. Mindebből következik, hogy példáimat nem lexikai, szófaji, stilisztikai, szemantikai rendezőelvek szerint, hanem a lélekábrázolásban betöltött szerepük alapján választottam, főként olyan szöveghelyekből, amelyek az író és Emerenc kapcsolatát, Emerenc jellemét, egyéniségének környezetére gyakorolt hatását, kisugárzását, megítélését mások szemében, a személyek közti kapcsolatok jellegét, Violához, a kutyához való viszonyulást hivatottak közel hozni az olvasóhoz.

Példák::

1./ Azt a zárat csak nekem állt hatalmamban megmozdítani. (6) (*J'étais seule à pouvoir faire céder cette serrure.*) (8)

Ez a mondat a regény első fejezetében található. A könyvet először olvasót ekkor még minden hatás újonnan érinti meg. A *hatalmamban* szó szemantikai mélysége meglehetősen hat. Kialakul az olvasói előfeltevés, mely szerint az ajtó mögött tartózkodó személy feltétel nélküli bizalmat érzett a regény írója iránt. De azt is gyanítani kezdi, hogy ezzel a bizalommal valami módon visszaélés történt. Ez a pszichológiai árnyalatokban gazdag értelmezhetőség leegyszerűsödik a franciában, poliszemikus, modális igévé szelődik (csak én nyitathattam ki, nekem állt módomban, én tudtam kinyitítani.) A *hatalmamban* kifejezés erejéből, a személyek közti kapcsolat bonyolultságát előrevetítő dramaturgiai mélységből veszít a francia szöveg.

2./ (...)számlolok vele, hogy alvó fülemben mindjárt felberreg a csengő, amelynek hangjára sodorni kezd a nevenincs iszonyat, a soha meg nem nyíló álombeli kapu felé. (7) (...)je me prépare à entendre retentir dans mon sommeil la sonnette qui fera s'avancer cette horreur sans nom vers la porte qui ne s'ouvrira jamais.) (9)

Ennek a mondatnak a fordítása kettős hatással lép meg. Egyrészt a szinte szó szerinti pontossággal, másrészt az alig észlelhető jelentésbeli módosulásokkal. Információvesztés nem történik, a személyesség hangja mégis letompul. Először is azért, mert a magyarból az álom iszonyatától való **szenvedés lelkiállapotát**, a franciából az iszonyat **tényének rögzítését** olvassuk ki. Az első szubjektív, a második objektív megközelítésben közvetíti ugyanazt a tartalmat.

Az *álombeli kapu* jelzős szerkezet franciára való fordításakor. kimaradt az *álombeli* jelző, a *kapu*-ból pedig *ajtó* lett. A fordító ehelyütt nem volt érzékeny a *kapu* és az *ajtó* szavak lélekábrázolásban játszott dramaturgiai szerepére. Az *ajtó* ebben a regényben egyetlen konkrét ajtónak, a főszereplő Emerenc lakásán belül lezárt szobának, a Tiltott Város ajtajának megjelölésére „van fenntartva”, mint az olvasó ezt később világosan megérti. Ennek az ajtónak a bezártsága, majd egyszeri kinyitása az író előtt Emerenc szeretetének, bizalmának szimbolikus kivetítődése is egyben.

A *kapu* nem véletlenül áll itt, hiszen ez az író rémálmában belülről rázott, bezárt kapu, amelyen nem tud átvergődni az Emerenchez érkező mentőökhöz. Nem azonos a címadó ajtóval. Valóság és álomvilág közti határvonalat jelöl az író különbséget tevő szóhasználata. Ezért itt a *kaput ajtóval* lefordítani átlépést jelent a valóságban megélt, megrendítő élethelyzetre utaló, lélektani jelentőségű hétköznapi szavakon.

3./ (...) az ő testvérénél egy öregasszony tart rendet, számtalan éve már. ((9) (...) sa soeur employait depuis des années une vieille femme.) (12)

A fordító távolságtartó, társadalmi hierarchiába helyező, konvencionális szóhasználatlal él, amikor *alkalmazottként* említ egy öregasszonyt. A magyarban nem az *alkalmazni* ige szerepel, hanem a *rendet tartani*. Itt az említett öregasszony cselekvő

alany, a franciában az *alkalmazni* ige tárgya. Ezeket a látszólag jelentéktelen szóválasztásokat is áthatja a személyesség, ami azért is érdekes, mert az események kronológiájában Szabó Magda ekkor még nem ismerte személyesen Emerencet. A *rendet tart* Emerenc és környezete közvetlen légkörű, családi kapcsolatra utal, fokozottan ráirányítva a figyelmet az öregasszony megbízhatóságára, a végtelen hosszú időszakra célzó *számtalan éve már* kifejezésben. A franciában a jellemábrázolásnak ezek a hangsúlyozott elemei elhalványodnak. Semlegesebb időtartam megjelölést találunk: *évek óta*. Az egyszerű, köznapi szavak: *számtalan, már* elhagyása révén elvész a mondatban kifejezett érzelmi árnyalat.

4 „Na, nyisd ki azt a ronda szád!” A villogó, bátor fogak közt már el is tűnt a jutalomsütemény (168) («Allez, ouvre ta sale gueule » La récompense disparut aussitôt entre les fortes dents luisantes.) (179)

Viola „családtag”, az írónőké, de Emerenc neveli. A kutyára vonatkozó szavakon a regényen végig átsugárzik, hogy Viola „személy”. Erre a következetes humanizálásra példa a *szád* használata; szemben a fordító szóválasztásával, (*gueule* = pofád) amely Violát nem állítja ebbe az érzelmi közelségbe. Az író által alkotott egyéni szóhasználat, a *jutalomsütemény*, bensőséges hangulatot tükröz, tömören utal Emerenc egyik jellegzetes szokására. Ha a kutya jól viselkedett, jutalomból süteményt kapott Emerencről, aki finom süteményeivel rendre elhalmozta a környezetet. A franciában a *récompense* = *jutalom* önmagában áll és nem közvetíti ezt a háttértartalmat. A francia olvasó a *jutalom* láttán, kutyáról lévén szó, inkább csontra, kutyaeledelre asszociál.

A *bátor* jelzővel érzelmi többletet, a kutya fogainak dicséretét szövi bele az író a szövegbe. A francia megfelelő, az *erős fogak* inkább jeleznek vele született, anatómiai adottságot, semmint elismerést.

5 Egyébként megfigyeltem, hogy még a temetőben is ránk fújt valami nyirkos, kellemetlen hideg, mintha még a neki nyújtott mécsest sem akarná az öregasszony elfogadni tőle, a szél is akkor támadt fel, amikor a fiatal nő a sírhoz ért, a gallyakról a nyakába csepegett a nyirok, minden gyertyaláng, ahogy fellobbant, el is aludt, mintha Emerence? teli tüdőből visszafújta volna az arcába. (70) (*Au cimetière, j'avais remarqué qu'un désagréable souffle froid et humide nous enveloppait, peut-être la vieille femme ne voulait -elle pas accepter la bougie qu'elle avait allumée pour elle, et au moment où la jeune femme toucha la tombe, le vent se leva, agitant les branches qui s'égoûtèrent dans son cou, les flammes des veillures s'allongèrent et s'éteignirent aussitôt comme si Emerenc lui avait soufflé un froid hivernal au visage.*) (75)

A magyar szöveg alaphangulatát a páros tagadó kötőszók ismételt felbukkanása révén határozott elutasítás jellemzi, amellyel az immár halott Emerenc a nem kívánt látogatóra reagál; az egykor lázasan készülődő és keserves csalódást megélt Emerenc ellenpontjaként. (Amint ezt részletesen, megrázóan tárja elénk *A muránói tükör* c. fejezet.) A tagadó kötőszók ismétlése érzelmi nyomatékosító szerepet tölt

be, visszafordíthatatlanul lerombolt emberi kapcsolatot érzékeltet. A magyarban szinte ok-okozati összefüggés teremődik a fiatal nő (az Emerenc sírját felkereső; időközben sikeres amerikai üzletasszonnyá lett Grossmann Éva) jelenléte és a természeti jelenségek, például a szél feltámadása között. Ezúttal is minden lényegi mozzanatot közvetít a francia szöveg, méghozzá plasztikus megjelenítő erővel. De a síron túl is tartó szomorú csalódottságnak azt a mélységét, amelyre a magyar egyszerű, hétköznapi kötőszók beiktatásával hívja fel figyelmünket, nélkülözi a fordítás. Az alábbi mondattörödékek „visszafordítása” az eredeti magyar mellé téve mutatja az árnyalatnyi különbséget.

1. *mintha még a neki nyújtott mécesst sem akarná az öregasszony elfogadni tőle.* (talán nem akarta elfogadni az öregasszony a mécesst, amelyet számára gyújtott meg.)

2. *a szél is akkor támadt fel, amikor a fiatal nő a sírhoz ért.* (abban a pillanatban feltámadt a szél, amikor a fiatal nő megérintette a sírt.)

A látszólag egyszerű nyelvi elemek itt a lélektani ábrázolás lényegi láncszemei; melyeknek hiányával veszít a francia szöveg a lélekábrázolás árnyalataiból. E dramaturgiai mélységű jelenetben a nem feltűnő lexikai kihagyások is pszichológiai árnyalatvesztéseket eredményeznek. Például a francia határozott névelőben (*a lányok*) elmosódik a magyar határozatlan melléknév (*minden lány*) fokozó szerepe. A *mintha teli tudóból visszafújta volna az arcába* veszít intenzitásából. Ehelyett egy más hangulatú jelzős szerkezetet emelt be a fordító a szövegébe: *mintha téli hideget fújta volna az arcába*. Az író az élő Emerencet, a fordító inkább a halottat idézi. A franciában elsikkadt *vissza* igekötőnek az adott kontextusbeli tartalma nemcsak a mozgás irányát jelzi, hanem Emerenc síron túl is tartó megbántottságát. Halála után sem kell neki semmi az egykor hiába várt Grossmann Évától. Visszadobja az ajánlékot. A pszichológiai összhatás nem azonos az eredeti mű illetve a fordítás szövegében.

6. *Emerencnek is van immár a térben örök ideje, övé minden hajnal a fénnel, a kerti füvek kipárolgásával.* (Emerence? a désormais l'éternité pour elle, toutes les aubes avec leur lumière, avec le parfum des herbes du jardin.)

Az „is” kötőszó hiánya a fordításban látszólag elhanyagolható különbség. Azonban ez az egyszerű szó mély érzelmi konnotációval rendelkezik. Az író senkit nem engedett olyan közel magához édesanyja elvesztése után, mint Emerencet. Amikor itt Emerenc halálára utal, az „is” kötőszóval legközelebbi halottainak sorába emeli az idős asszonyt.

6. KONKLÚZIÓ ÉS KITEKINTÉS

A Femina-díjas *Ajtó* című regény érzékeny, értő és az eredetivel azonos hatásokat kiváltó fordításában úgy vélem, olyan szöveghelyeken, ahol **lefordítható, és/vagy kompenzálható szavakon átsiklott a francia szöveg, vagy halványodtak az érzelmi árnyalatok, annak lehetünk tanúi, hogy a fordító számára a szavak**

mögötte nem megélt valóság. Az érzelmi nyomatékosítás eszközei, (pl. fokozó szóismétlések) néha hiányoznak. Emerenc vonatkozásában társadalmi hierarchiába helyező, távolságtartó szavakat találunk, látszatra jelentéktelen, de mély érzelmi konnotációval rendelkező, egyszerű szavak elsikkadnak, (pl. „már” „is”). Külön ki kell emelnünk Violát, „akinek” humanizálása nem olyan következetes a franciában.

Az írott szövegek láthatatlan, szubjektív rétegeibe nehéz objektív eszközökkel betekintést nyerni. Erre tesznek kísérletet számítógépes programok, algoritmusok, modellek tervezésével a Pittsburgh Egyetemen (Pennsylvania), a szövegen belüli tényszerű információk, illetve a rejtett szerzői szándék és szubjektivitás megfigyeltetésének céljából.

Úgy gondolom, az *Ajtó* és a kitűnő francia fordítás felvillantja annak lehetőségét, hogy személyes hangú, önéletrajzi ihletésű regények és fordításuk (fordításaik) összehasonlítása során közvetett módon tetten érhetjük az emberi tényezőt, a szerző és a fordító közti érzelmi különbözőség szövegben fellelhető „rejtett” nyomainak feltárásával. Ilyen irányban végzett empirikus kutatások eredményeinek felhasználásával, **a fordítástudomány eszközeivel is közelíthetünk a szövegekbe bújtatott szerzői/fordítói szubjektivitáshoz.**

IRODALOM

- Genette, G. 1982. *La littérature au second degré*. Paris: Seuil.
 Gile, D. 2005. *La traduction. La comprendre, l'apprendre*. Paris: PUF.
 Israël, F. 1990. Traduction littéraire: l'appropriation du texte. In: (Eds.) Marianne Lederer. Fortunato Israël *La liberté en traduction*, 17-29.
 Ladmiral, J. R. 1994. *Traduire: théorèmes pour la traduction*. Paris: Gallimard.
 Ricoeur, P. 2004. *Sur la traduction*. Paris: Bayard.

FORRÁSOK

- Szabó M. 1987. *Az ajtó*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
 Szabó M. 2003. *La porte*. Roman traduit du hongrois par Chantal Philippe. Paris: Editions Viviane Hamy.

THE PITFALLS OF TRANSLATING LEGAL DOCUMENTS

Horváth Judit

1. THE LAW OF CONTRACT

Contract law is the most important part of today's business law and it is mainly concerned with commercial transactions between two or more parties. Contract law is based on the Latin phrase *pacta sunt servanda*, which means "promises must be kept". (www.thelaw.com/contract) The language of law as a phenomenon exists in various forms in everyday life and it is very difficult to deal with it as a whole (Heidinger, Hubalek, Bárdos P., Bárdos R. 2004: 11). Although numerous general axioms have been evolved in case law, a translator willing to translate American contracts to Hungarian or vice versa will face challenges since there is no single code or statute regulating contract law in the United States. Naturally, there are some statutory provisions and regulations that can be used in specific aspects of contract law ranging from territorial applicability to the exclusion of consumer transactions. On the other hand, there is the **Uniform Commercial Code (UCC)** which is one of the uniform acts that has been promulgated in attempts to harmonize the law of sales and other commercial transactions in all states within the United States of America. It has had the largest legislative impact on the law of contracts. As far as contract law is concerned, the UCC governs only the sales of goods, and it does not cover transactions involving realty, services, or the sale of intangibles. This code was set up "in an attempt to make the laws governing certain commercial transactions uniform among various jurisdiction"(Grilliot and Schubert 1988: 563). Day by day almost everyone makes contracts but the vast majority of them are made orally, like buying new shoes, or some soft drink at a restaurant. Sometimes written contracts are required, e.g., when buying a new car or a flat. Contract law can be classified, "as is habitual in civil law systems, as part of a general law of obligations (along with tort, unjust enrichment or restitution)" (Heidinger et al 2004: 15).

A contract may also be defined as an agreement between at least two parties which the law will enforce (Heidinger et al 2004: 9). Law students in America are required to study cases and precedent verdicts, which will be absolutely useful in their career when they must deal with numerous cases. On the other hand, Hungarian law students keep memorizing articles, not cases, since continental law is mainly codified. Case law has an inevitable effect on the development of law: previous decisions are often part of present contracts, moreover, the parties

try to predict future legal developments and make the contract according to their anticipations. American lawyers have “practically inexhaustible collections of specimen contracts” (Heidinger et al 2004: 26).

2. THE TYPICAL ELEMENTS OF AMERICAN CONTRACTS

2.1 THE PREAMBLE

The preliminary part of the contract, setting out what it is all about or why it has been prepared. So it describes the intention of the parties. It can be very short but might cover numerous pages, too. It does not belong to the content of the contract but it can be useful in the case of future disputes.

2.2 CONSIDERATION

It is important to emphasize that consideration is essential to the validity of any contract. Consideration need not be adequate but it must be sufficient. It is a vital element in the law of contracts, a benefit which must be bargained for between the parties, and is the essential reason for a party entering into a contract. Consideration must be of value (at least to the parties), and is exchanged for the performance or promise of performance by the other party (such performance itself is consideration). In a contract, one consideration (thing given) is exchanged for another consideration (www.thelaw.com/consideration).

2.3 DEFINITIONS

To avoid unnecessary repetitions the parties include definitions in the contract. By defining complicated terms contracts can become shorter and simpler. (Sometimes principals of translations require the translator to create a list of definitions of both the source and target language terms to make both texts more understandable.)

2.4 WARRANTIES

A promise or undertaking by one party to a contract to secure the other party in the enjoyment of anything agreed between them. For example, in a contract of sale the vendor warrants that the thing he sold is good and fit for use, or at least such use as the purchaser wishes to make of it (Stewart and Burgess 1996: 404). A written statement of good quality of merchandise, clear title to real estate or that a fact stated in a contract is true. An „express warranty” is a definite written statement and „implied warranty” is based on the circumstances surrounding the sale or the creation of the contract.

2.5 COVENANTS

By means of the covenants the contracting parties agree to perform certain tasks (Heidinger et al 2004: 28). In the case of lease contracts the deed that creates the lease sets out the terms, which include the parties, the property, the length of the lease, the rent and other obligations (covenants). The term is used only for certain types of promises such as a covenant of warranty, which is a promise to guarantee the title (clear ownership) to property, a promise agreeing to joint use of an easement for access to real property, or a covenant not to compete, which is commonly included in promises made by a seller of a business for a certain period of time. Mutual covenants among members of a homeowners association are promises to respect the rules of conduct or restrictions on use of property to insure peaceful use, limitations on intrusive construction, etc., which are usually part of the recorded covenants, conditions and restrictions which govern a development or condominium project (<http://legal-dictionary.thefreedictionary.com/covenant>).

2.6 DEFAULTS AND REMEDIES

The parties agree on which actions are considered to be a breach of contract and what the consequences of them are. The means to achieve justice in any matter in which legal rights are involved. Remedies may be ordered by the court, granted by judgment after trial or hearing, by agreement (settlement) between the person claiming harm and the person he/she believes has caused it, and by the automatic operation of law. Some remedies require that certain acts be performed or prohibited (originally called „equity”); others involve payment of money to cover loss due to injury or breach of contract; and still others require a court’s declaration of the rights of the parties and an order to honor them (<http://legal-dictionary.thefreedictionary.com/remedies>).

2.7 INDEMNIFICATION

It is a promise to protect a party from financial loss. Indemnification may work by either direct compensation to the injured or a reimbursement to the liable. Typically, indemnification is not available to those who intentionally cause injury (www.law.com/indemnification).

2.8 TERMINATION

This part of the contract regulates its duration and termination.

2.9 SUCCESSION

This clause regulates rights and duties considering the assignment of rights, as well as succession (Heidinger et al 2004: 29).

2.10 NOTICES

American contracts often include regulations about informing/the notification of the other party and his counsel.

2.11 SEVERABILITY

If one stipulation in the contract is legally invalid, it does not mean that the whole contract is invalid. It is an agreement which is made up of several separate contracts between the same parties, such as series of sales, shipments or different pieces of equipment. Therefore, breach of one of the separate (severable) contracts is not a breach of the remainder of the overall contract and is not an excuse for the other party to refuse to honor any divisible part of the contract which has not been breached (<http://legal-dictionary.thefreedictionary.com/severability>).

2.12 GOVERNING LAW

By this clause the parties choose the applicable law. So this is the jurisdiction whose law will be applied in the event of a dispute relating to an agreement.

2.13 FORUM

The parties agree on the jurisdiction, and they normally agree on a process agent and „exclude possible objections against the competence of a court” (Heidinger et al 2004: 29).

3. TYPICAL LINGUISTIC FEATURES OF THE LANGUAGE OF CONTRACTS AND THEIR TRANSLATIONS

The characteristic features of the language of contracts, the translation dilemmas attached to them and their pitfalls can be observed on the lexical, semantic and syntactical levels, therefore the counsel or the translator that uses the languages in different legal systems must be exceedingly careful. The examples for the forthcoming chapters and sub-chapters come from my own corpora and from **Annex 1**, so it is possible to study them in a wider context. (Annex 1 is worth studying since it is a typical, widely used hybrid contract, written by both a Hungarian and an American lawyer.)

3.1 LEXICAL LEVEL

3.1.1 *Historically fossilized expressions*

If we observe the texts of American contracts on the lexical level, we can see historically fossilized words and expressions and restricted or altered meanings: for example **servant** is used for employee and **master** is used for employer. In order to avoid “equivalents” like: szolga, úr, mester, stb., translator-trainees’ attention must be called to the phenomenon of historically fossilized expressions. These words can be seen in the following example, too: **The law of Master and Servant**, that is the collection of regulations which apply to both employers and employees (Munkaügyi Jogszabályok). In the case of lease agreements, the lessor is the person that gives the lessee use of a property or an area of land, etc. But in lease contracts considering renting a flat or a house, **lessors** are called **landlady** or **landlord** depending on their sex (Horváth 2007).

3.1.2 *Special meaning of everyday expressions*

Very often beginner translators think they are fully aware of the meaning(s) of a term, and they do not even realize the meaninglessness of the term in the target sentence. But not understanding the source text itself is no excuse. (Bart and Klaudy 2003: 21) The phenomenon that may mislead such translators is the special meaning of everyday expressions: **performance**, **delegate** or **consideration**, which is a cardinal element in American contracts (see 2. 2), all have different meanings in the language of law. Let’s see a few examples for their special meanings and their Hungarian translations. The everyday meaning of *performance* is a “(public) show of music or a play” (Oxford Advanced Learner’s Dictionary) while its legal meaning is the process of fulfilling one’s duties or tasks:

A: “...they were asked to put up a \$2m **performance** bond.”

“**Teljesítési** biztosítékként 2 millió dollár letétbe helyezését kérték..”

In everyday oral discourse with the word *delegation* we refer to a group of people who were “elected by others to express their views” (Oxford Advanced Learner’s Dictionary). On the other hand, the term *delegation* in legal documents refers to the process of changing the possession of rights:

B: “The committee **delegated** the appointment of staff to the chairperson.”

“Az elnök **felhatalmazást kapott** a bizottságtól, hogy kijelölje a személyzetet.”

In common conversations *consideration* is used as a synonym of a thing that must be thought about or taken into account, while as an important part of all contracts it means a kind of payment for somebody’s services:

C: “..issues rose questioning the **consideration** in the contract.”

“..megkérdőjelezték a **visszterhességgel** foglalkozó részt a szerződésben.”

3.1.3 The use of collocations and affixes

The use of collocations and affixes (mainly double prefixes) is also a characteristic feature: nowhere else can you meet words like **aforementioned**, or a wide range of words whose root is “here”: **heretofore**, **herein**, **hereof**, **hereunder**, **herewith** and **hereinafter**. The last term “hereinafter” only occurs in contracts (Bart and Klaudy 2003:131). American legal documents bustle with such terms but it would be pointless to translate all of them into Hungarian in every single case: after having examined numerous non- translated (original) Hungarian contracts it can be stated that they lack these terms.

A: “Contracting parties attach **hereto** as Annex I the photocopy of the site plan on which the border-walls of the building under this agreement are marked by a bold dotted line.”

“Szerződő felek 1. számú függelékként csatolják a szerződéshez fénymásolatban a telephelyi vázrajzot, amelyen vastag, szaggatott vonallal a bérleti jogviszony tárgyát képező felépítmény határoló falait megjelölték.”

B: “Contracting parties **hereby** agree to establish the lease under this agreement for a definite period of time of one year.”

„Szerződő felek megállapodnak abban, hogy a jelen szerződés alapján a bérleti jogviszonyt..”

C: “**hereinafter** referred to as Lessor,..” “**továbbiakban**: bérbeadó”

As it can be observed in the examples these “here” collocations are rarely translated, it would be a trap to force the translation of these terms unless there is a set phrase for it in Hungarian, as in the last example. Lawyers in America use them to assure precise references, but there is also a hidden reason for their repetitiveness, which is the admiration for tradition, since these terms can be detected in the oldest legal documents.

3.1.4 The use of tautological expressions

Tautological expressions (redundancy, multiplying and repetitions) also characterize contracts: *agree and contract*, *lawful authority*, *by and between*, etc. cannot be omitted in any legal agreement. It would be a false translator’s attitude to multiply the terms of similar meaning in the Hungarian version of the contract because it would be redundant thus unnecessary for the principal. Some of the most characteristic collocations are those in which synonyms, or near-synonyms, are coordinated, sometimes in quite extensive lists, but more usually in pairs: *terms and conditions*, *made and signed*, *able and willing*. Draftsmen started using these pairs at a time when native English and borrowed French terms for the same referent existed side by side in the English language (Crystal and Davy 1969:208). Since there is no need for such disambiguation in the case of Hungarian contracts, translators must research parallel Hungarian contracts and to *find* equivalents. They should not *create* them.

A: "Agency Agreement...Concluded **by and between** KHG Industrial, Commercial and Servicing Co. Ltd. (H-8800 Nagykanizsa, Fő út 1. – Hungary) represented by Mr. Peter Kiss Managing Director as Principal (hereinafter: Principal) and.."

"Ügynöki Szerződés...Amely létrejött **egyrésztől** a KHG Ipari, Kereskedelmi és Szolgáltató Kft.(8800 Nagykanizsa, Fő út 1.), mint megbízó (továbbiakban: Megbízó), **másrésztől**..

B: "...as Agent (hereinafter: Agent) in the place and on the date as here below written under the following **terms and conditions**..."

"...mint ügynök (továbbiakban: Ügynök) között az alulírott helyen és napon, az **alábbi feltételekkel**..."

C: "Contracting parties **agree and contract** that in accordance with the decision of their common owner, all equipment, process know-how and customers for manufacturing technical glass products shall be transferred from PK to PE until June 30, 1997."

"Szerződő felek **megállapodnak**, hogy a közös tulajdonosuk döntése értelmében PK-tól a műszaki-üvegtermékek gyártásához tartozó valamennyi berendezés, technológiai know-how és a vevőkör átadásra kerül PE részére 1997. Június 30.-ig."

3.1.5 The use of "shall"

The modal auxiliary *shall*, which is used today mainly in making an offer is invariably used to express what is to be the obligatory consequence of a legal decision (Crystal and Davy 1969: 206). Translators sometimes overuse the Hungarian term "köteles" in their translations. In Hungarian the use of the indicative is often sufficient to express obligation.

A: "Contracting parties agree and contract that PK **shall make** all documentation – drawings, quality requirements, technical descriptions, etc – of the machinery and products **available** to PE at the same time of transporting the machines to PE's site."

"Szerződő felek megállapodnak, hogy PK **kötelezettséget vállal arra**, hogy a gépek és a termékek valamennyi dokumentációját – rajzok, minőségi előírások, műszaki leírások, stb., – PE **rendelkezésére bocsátja** a gépek PE telephelyére történő szállításával egyidejűleg."

B: "The managing directors **shall direct** the business of the company and represent the company towards third parties.."

"Az ügyvezetők **vezetik** a társaság ügyeit és képviselik a társaságot harmadik személyekkel szemben.."

"Shall" occurs even in the simplest sentences:

B: "The Company **shall** be named..." "A társaság cégneve:..."

C: "The Company **shall** have its registered domicile in..." "A társaság székhelye:..."

3.1.6 The special meanings of “such” and “said”

Such and **said** usually refer back to some facts that have been mentioned in the contract earlier. In the Hungarian translation usually there is no such “reference word,” therefore the translators must pay attention to ignoring terms like: “fent említett”, “olyan”, etc, since Hungarian lawyers rather repeat the term. Repetitions characterize both American and Hungarian contracts since one of the most important aims of legal draftsmen is to avoid ambiguity. As Crystal and Davy point out “ambiguities and confusions are intolerable in a legal document” (1969: 212). For this reason the complete lack of anaphoric reference is observable, the otherwise frequently used relative sentences, relative pronouns (*who*, *which*) and personal pronouns (*it*, *him*, *her*) are scarcely used in contracts.

“Contracting parties agree that the gross amount ofHUF of the lease fee shall be deposited by Lessee within 10 calendar days after the execution hereof, but not later than January 15, 2000 to a lawyer’s escrow of Dr. XY individual lawyer (8800 Nagykanizsa, Fő u.X) under an escrow agreement to be concluded with him with the condition that the depositary lawyer shall place the amount of **such** deposit in the attached sub-account of his bank account and the deposit can be paid to Lessor only when Lessee takes possession of the leased premises from Lessor and a copy of the minutes taken about **such** possession taking and signed by both parties is handed over to the depositary lawyer. After **the said** possession taking, Lessor shall issue an invoice on the lease fee to Lessee and in **such** invoice the date of payment should be February 1, 2000.

Szerződő felek megállapodnak abban, hogy a szerződés aláírását követő 10 nap-tári napon belül, de legkésőbb 2000. január 15-ig a bérleti díjnak megfelelő bruttó,- Ft, – azaz,forint – összeget a bérlő Dr. XYegyéni ügyvédnél (8800 Nagykanizsa, Fő u. X.) a vele megkötendő letéti szerződés alapján ügyvédi letétbe helyezi, azzal a kikötéssel, hogy a letéteményes ügyvéd a letét összegét köteles a bankszámlájának zárolt alszámláján elhelyezni és a letétet csak abban az esetben fizetheti ki bérbeadó részére, ha bérbeadó bérlő birtokába adja a bérleményt és a birtokbaadásról készült, a két fél által együttesen aláírt jegyzőkönyv egy példányát felek átadják letéteményes ügyvédnek. A birtokbaadást követően bérbeadó köteles a bérleti díjról bérlő részére számlát kiállítani, a számlában a fizetési határidő időpontját 2000. február 1-ben jelölheti meg.

Besides the usage of **said** and **such** there are some other interesting points in the above quotation. The omission of the (otherwise required) definite article “**the**” is typical in Anglo-American and also in Hungarian contracts. A rare collocation can also be observed (*hereof*), and the earlier mentioned modal auxiliary “**shall**” also occurs. The following example provides further examples (omission of the definite article, *shall*, etc.)

“Parties agree that after the execution of this agreement Kiss & Partner shall take the necessary arrangements with MATÁV regarding the registration. The costs of such registration shall be borne by Kiss & Partner.”

”Felek rögzítik, hogy a jelen megállapodás aláírását követően a telefonvonalak átírásáról a Kiss & Társa Bt. köteles intézkedni a MATÁV Rt-nél. Az átírással kapcsolatos költségek a Kiss & Társa Bt.-t terhelik.”

3.2 SEMANTIC LEVEL

3.2.1 *Apparent redundancy*

On the semantic level the distinctive features of the language of law and contracts is inevitably its apparent redundancy (that is, the use of words with the same meaning or very close synonyms, which may seem redundant in everyday speech, but in legal language, as a result of historical development, they have become established usage). Thus, among many others, the expressions *under the following terms and conditions*, *at any reasonable time or times* or *for and on behalf of* are all frequently used terms.

A: ”Duly signed **for and on behalf of** Customer” ”Ügyfél cégszerű aláírása”

B: ”..concluded by and between „KHG” Industrial, Commercial and Servicing Co. Ltd, 8800 Nagykanizsa, Fő u. 1., hereinafter referred to as Lessor, and..... hereinafter referred to as Lessee at the place and date here below written and **under the following terms and conditions:**”

”...amely létrejött egyrészről a “KHG” Ipari, Kereskedelmi és Szolgáltató Kft. 8800 Nagykanizsa, Fő u. 1. – a továbbiakban: bérbeadó, – másrészről a – a továbbiakban: bérlő – között alulírott helyen és időpontban az **alábbi feltételekkel**:

In the above example the omission of the definite article, a typical collocation (hereinafter) and a tautological expression (by and between) can also be observed.

3.2.2 *Circumlocution*

When reading contracts in any language one often has the feeling that the language is overcomplicated and for understanding the content, the contract must be read several times. We can observe a number of elements in the contract which may seem ”unimportant” at first sight, but actually they occur because of the circumlocution phenomenon. Although Hungarian legal documents are also difficult to read, the circumlocution phenomenon is more typical of American contracts. Therefore, translators must be careful when they translate from Hungarian into English: for example, ”bérbeadó módosítja” translates ”Lessor modifies”, which is an acceptable equivalent but not American legal-document-like.

”In consideration of the 9.8% inflation in year 2000 in Hungary Lessor **agrees to modify** the minimum monthly charge specified in Section 9.d of the real estate lease agreement to be paid for the energy and water services of the leased building...and Lessee **agrees to accept** the above mentioned modifications.”

”Tekintettel a 2000. évi 9,8 %-os magyarországi inflációra bérbeadó **módosítja** az ingatlanbérleti szerződés 9.d pontjában rögzített, az épületingatlan energia és víz

ellátásáért fizetendő szolgáltatási díjak minimális havi összegét...bérlő **elfogadja** a fenti módosításokat.”

3.3 SYNTACTIC LEVEL

Finally, on the syntactic level we can observe that unlike in everyday language, the sentences are difficult and they contain numerous subordinate and coordinate clauses.

”The company shall be entitled to engage in all transactions and measures **which** seem necessary or beneficial for the achievement of the objects of the company, in particular to found branches and subsidiaries in Hungary and abroad and to acquire interests in other enterprises.”

”A társaság minden olyan üzleti tevékenységet kifejthet, **amely** a társaság céljának megvalósítása szempontjából szükséges vagy hasznos, jogosult különösen bel- és kölföldi telephelyek, ill. leányvállalatok alapítására valamint más vállalkozásokban részesedés megszerzésére.”

Sentences often start with ”in the event of”, ”in case of” or ”for the purposes of.” In the following example we can also observe a relative clause:

”**In case of** hidden defects which were not noticeable during the inspection at delivery of the parts, not during the inspection of the finished product by Buyer, Supplier shall be liable for a period not exceeding 12 months after the date of completion.”

”Rejtett hibák **esetén**, amelyeket Vevő sem az áru átvételekor lefolytatott vizsgálat során, sem pedig a végtermék ellenőrzésekor nem ismerhetett fel, Eladó a gyártás időpontjától számított legfeljebb 12 hónapig felel.”

The preamble part of the contracts is often referred to as „whereas-clauses”, since the clarification of the parties and other necessary background information starts with this term. In everyday English this expresses contrast or comparison, in the contracts its meaning is syntactically neutral, therefore it can only be translated with a syntactically neutral Hungarian conjunction.

”**Whereas** the Seller is a businessman and deals with...**whereas** the Buyer is a member of ...”

”**Minthogy** az eladó üzletember...**minthogy** a vásárló tagja a..”

CONCLUSION

The list is not complete, so further research is needed. It is important to understand that the terms and expressions of the language of law are different from their everyday use. Avoiding mistranslations is every translator’s goal and it is highly important regarding contracts where properties or even lives are at issue. The main point of this paper is that without studying the legal system of other countries, researching source language contracts and analyzing legal documents it is impossible to provide qualitative translations. Translators will function as mediators

of not only languages but traditions until some global contract law has been established (Lordi 2002). As Klaudy (2003: 32) points out, there are extralinguistic components to translation: historical, social, and cultural context of the languages, AND the translator, whose language awareness is as important as his terminology awareness. Judges decide over lives and money and in international debates the accurate translation of contracts is vital. Hopefully, pointing out some traps and pitfalls is an important step towards the fulfillment of the aim: creating perfect and qualitative translations.

REFERENCES

- Bart I., Klaudy K. 2003. *EU fordítóiskola*, Budapest: Corvina.
- Crystal, D. and Davy, D. 1969. *Investigating English Style*, New York: Longman
- Grilliot, H. and Schubert, F. 1988. *Introduction to Law & the Legal System*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Horváth J. 2007. The Typical Linguistic Features of Anglo-American Contracts and their Translations into Hungarian In: Lendvai E. (ed.): *Translatologia Pannonica, Pécs* <http://translator.btk.pte.hu>
- Heidinger, F. , Hubalek, A. , Bárdos P., Bárdos R. 2004. *Angol-Amerikai jogi nyelv*. Bp: hvgorac
- Klaudy, K. 2003. *Languages in Translation*, Budapest: Scholastica.
- Lordi, A. 2002. Towards a Common Methodology in Contract Law *The Journal of Law and Commerce*, vol . 22 1-15. http://jlc.law.pitt.edu/22_1.html

Sources

- Stewart, W. and Burgess, R. 1996. *Collins Dictionary of Law*. HarperCollins Publishers
- Angol-Magyar Jogi, Kormányzati, Politikai Értelmező Szótár 2006. Budapest: PANEM.
- Hornby, A. S. 2000. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, OUP
- Martin, E. 2002. *A Dictionary of Law*. Oxford: OUP
- www.thelaw.com retrieved on November 13, 2007
- www.law.com retrieved on November 17, 2007
- www.law.cornell.edu/ucc/ucc.table.html retrieved on November 26, 2007
- <http://legal-dictionary.thefreedictionary.com> retrieved on November 26, 2007

Special thanks to dr. Péter Csejtei, judge and legal expert, for his kind and professional help.

ANNEX 1: REAL ESTATE LEASE AGREEMENT

concluded by and between „KMG” Industrial, Commercial and Servicing Co. Ltd, 8800 Nagykanizsa, Fő u. 6., hereinafter referred to as Lessor and “American Dream and co.”¹², High Street, Newtown AB 12 3CD hereinafter referred to as Lessee at the place and date here below written and under the following term and conditions:

Lessor shall lease the plant building No.47 of area 980 m² located at 8800 Nagykanizsa, Vár út XX ., being Lessor’s property and registered under topographical lot No. XXXX in the Nagykanizsa Land Registry for an activity of aluminum die-casting. Contracting parties attach hereto as Annex I the photocopy of the site plan on which the border-walls of the building under this agreement are marked by a bold dotted line. Such plan is duly signed by the contracting parties.

Lessee shall rent the building described in Point I above from Lessor for an activity of industrial production.

Contracting parties hereby agree to establish the lease under this agreement for a definite period of time of one year i.e. from February 1 2000 to January 31 2001. Contracting parties agree that prior to the termination of the definite period i.e. till October 15 2000 the lease agreement can be extended for another definite period of time of half a year by mutual consent if they agree in the main and collateral issues of such lease.

For the definite period from February 1 2000 to January 3 2001 of the lease the contracting parties specify a lease fee of HUF XXXX+ VAT in total a gross amount of HUF XXXX..

Contracting parties hereby declare that Order No. XXXXXXXX on building tax issued by the Municipal General Meeting of Nagykanizsa is known to them and under such order Lessor should pay a tax of HUF 300/m²/year on structures located in the territory under the authority of the local government.

Contracting parties agree that Lessor is entitled to increase the lease fee by the amount of the tax on structures on the leased premises and to invoice it to Lessee as lease fee until March 1 2000. The parties specify that an area of m² of the leased premises constitutes the tax base so the lease fee due to the building tax liability is HUF+VAT.

Contracting parties agree that the gross amount of HUF XXXX of the lease fee shall be deposited by Lessee within 10 calendar days after the execution hereof, but not later than January 15 2000 to a lawyer’s escrow of Dr. XY individual lawyer (8800 Nagykanizsa Fő u.X.) under an escrow agreement to be concluded with him with the condition that the depositary lawyer shall place the amount of such deposit in the attached sub-account of his bank account and the deposit can be paid to Lessor only when Lessee takes possession of the leased premises from Lessor and a copy of the minutes taken about such possession taking and signed by both parties is handed over to the depositary lawyer. After such possession taking Lessor shall

issue an invoice on the lease fee to Lessee and in such invoice the date of payment should be February 1 2000.

Lessor shall make the leased premises described in Point 1 hereof together with all its natural accessories available to Lessee on February 1 2000 in the condition as seen by Lessee and suitable for proper use.

Lessor undertakes to remove all stocks of goods, machinery and equipment from the building until the date when Lessee takes possession of such building.

On the day when Lessee takes possession of the leased building Lessor and Lessee shall jointly attend the building, take a physical inventory of the leased premises in which they describe the condition of the building and assets therein that are not owned by Lessee. The inventory will be signed both by Lessee and Lessor and Lessee shall return the possession of the leased premises on the basis of such inventory at the time of termination of the lease.

During the lease Lessee has an exclusive right to properly use the building and at the termination of the lease Lessee shall return the leased premises in a condition suitable for proper use.

For the proper use of the leased premises and to provide energy thereto, Lessor shall provide the following services:

- electricity for Lessee's activity with kVA power at 3 x 380 V, natural gas at a pressure of mbar and in a quantity of Nm³/h, and drinking water in a quantity of XXXXNm³/h. To measure Lessee's utility consumption Lessor shall install one electric consumption meter and one gas consumption meter and water consumption meters. Lessor shall allow Lessee to have the meters calibrated on Lessee's own cost.

In invoicing the services provided to Lessee Lessor shall apply the electricity, gas and drinking water tariffs and unit prices that are used for Lessor by the utility suppliers. For electricity power fee on the ordered power set forth in Point 8.a hereof, a peak fee, a fee for a multi-direction supply and current tariff for the natural gas power fee and gas tariff and for the drinking water service water and sewage fee will be invoiced at the always effective unit prices.

Based on the values measured by the electricity gas and water meters Lessor is authorized to issue and send the invoices of such utilities used by Lessee until the third day of the month following the month of consumption and Lessee shall transfer the amount of such invoices to Lessor's bank account within three working days following the receipt of such invoices.

Contracting parties agree that for the continuous energy supply to the leased premises Lessor is entitled for a service fee to cover the supply distribution and connection costs of electricity natural gas and drinking water. The amount of such service fee is 10% of the invoice value of the various utilities but not less than HUF /month + VAT for electricity, HUF /month+ VAT for natural gas and HUF /month for piped drinking water. The service fee will be invoiced and paid together with the invoices of the various utilities according to the procedure described in Point 8.c hereof.

Contracting parties agree to conclude a separate agreement on modifying the usable quantities of the various utilities set forth in Point 8.a hereof and on sharing the extra cost due to possible overuse of the specified quantities with special attention to the contracts between Lessor and the energy supplier companies.

Lessor declares that the leased premises are insured under Lessor's general assets insurance. Assets located within the building and owned by Lessee should be insured by Lessee.

Lessor shall allow Lessee's representatives and employees to approach the building on the shortest route through the gate of the site – the route marked shaded in the attached map. Lessor shall also allow for the transportation of vehicles necessary to transport goods in and out of the premises for Lessee and Lessee's business partners in a way that at the same time three personal cars or two small trucks (5 ton) or one 25-ton truck can stay at the site in the area marked with squared net in the map.

Lessee shall oblige himself to conduct only aluminum die-casting activity in the leased premises described in Point 1 hereof. Lessee is aware of the fact that for any other use of the building is possible only with Lessor's prior consent.

Lessor hereby declares that the leased premises are free of servitude or any other restrictions. Lessor informs Lessee that regarding the leased premises a servitude of the water supplier company is registered with the Nagykanizsa Land Registry, which does not restrict Lessee's use possession of the real estate.

Lessee is authorized to perform structural or other changes modifications on the leased premises only by Lessor's prior written consent.

At the termination of the lease Lessee shall reconstruct the original state of the building on Lessor's prior written request given in reasonable time. Lessee is entitled to take away removed or material tangibles owned by him provided such improvements are at all possible to be taken away.

If at the termination of the lease Lessor requests Lessee in writing to leave behind the modifications and improvements done by Lessee to the leased premise Lessor shall reimburse Lessee for the value of such investments considering the fact that investments connected to the establishment of such utility lines result in the increase of the value of Lessor's property. If Lessor does not make a statement and request the removal of the investments and offer reimbursement therefore, Lessee is entitled to decide whether to remove and take them away or leave them behind.

Lessor and Lessee shall bear the costs of repairing damages occurring in their relevant authorities that are not covered by insurance. It means that each repair to be done on the building and on its original structure installed before the leased premises were taken in possession by Lessee belongs to Lessor's scope of interest and the cost of such repairs should be paid by Lessor. Any deficiency that occurs due to Lessee's fault or any repair that should be done on assets within the leased premises and on the assets installed by Lessee shall belong to Lessee's scope of interest and the costs shall be paid by Lessee.

Lessor shall have the imperfections repaired without delay that threaten human life the condition of the leased premises life and assets safety or the continuous proper use of the premises.

Problems not requiring immediate action should be repaired during the regular maintenance or renovation works on the building.

In case Lessor does not fulfill the above obligations Lessee is entitled to have the repairs and maintenance done by himself and demand his costs and expenses in connection with such works from Lessor when such costs occur.

Should damages to the building and/or to the central equipment of the building occur because of the fault of Lessee or its representatives or employees Lessor may request the repair of such damages or the reimbursement of the costs related to the repair of such damages.

Lessee shall endure the performance of works related to the maintenance transformation or modernization of the leased premises if they do not hinder or make Lessee's continued proper use of the leased premises impossible.

Lessee's employees and representatives are obliged to comply with the rules orders and regulations regarding the operation of the site.

Contracting parties hereby agree that they will not terminate this agreement during its one-year term except for the case of premature termination. Premature termination may be applied in case of a severe breach of the lease agreement if the party breaching the contract does not stop – although warned – his contract breaching behavior within 30 days following the written warning of the other party and does not correct the damages caused by such breach of contract prior to the lapse of the same period.

If Lessor exercises his right of premature termination, Lessee is entitled to reclaim from Lessor the portion of the lease fee related to the remaining the period of the lease. Lessor shall pay such amount back to Lessee within 8 days.

Any other issues not regulated herein shall be governed by the Hungarian Civil Code and the always-effective provisions of legal regulations on the lease of rooms for non-home purposes.

The representatives of the contracting parties authorized to duly sign for the companies execute this Lease Agreement as being in full compliance with their contractual intent.

Dated: Nagykanizsa 1999.

Duly signed by Lessor Duly signed by Lessee

Annex: 1 map

HONOSÍTÁS ÉS IDEGENÍTÉS AZ INFORMATIKAI TERMINOLÓGIÁBAN

Kis Balázs – Sermann Eszter

BEVEZETÉS

Dolgozatunkban megvizsgáljuk, és egy általunk végzett kutatáson keresztül bemutatjuk, hogy milyen tendenciák figyelhetők meg a honosítás vs idegen forma megtartásának tekintetében a magyar, a spanyol és az olasz nyelvben az informatikai terminológia területén. Napjainkban hatalmas mennyiségű szoftvert találunk a piacon, a felhasználók részéről érthető az igény, hogy anyanyelvükön juthassanak hozzá a programokhoz, így a 90-es évek közepe óta tart a szoftverhonosítási hullám. A magyar nyelv az új fogalmak meghonosításakor a szóalkotás minden lehetséges módját alkalmazza, és csak ritkán tartja meg az idegen kifejezést (É. Kiss 2004). A mai spanyol nyelv kevésbé befogadó az idegen kifejezésekkel szemben (Yebra 1997); véleményem szerint az informatikai terminológiában ez a tendencia jól megfigyelhető. Az informatika olasz terminológiája nyitott az angol szavak befogadása felé. Ha a gyors fejlődés miatt a nemzeti terminológiák nem tudnak meghonosodni, akkor a szakemberek inkább az idegen terminusokat használják a félreértések és pontatlanságok elkerülése érdekében (Fóris 2004).

A honosítás (*domestication*) az irodalmi fordítás tárgyköréből jól ismert fogalom. Venuti a honosítást úgy határozza meg, mint a fordítói stratégiák egyik fő csoportját az idegenítés (*foreignization*) mellett. A honosítás konzervatív, nyíltan asszimilációra törekvő stratégia, amely a fordított szöveget a célnyelvi kultúra aktuális értékeihez igazítja (Venuti 1998). A szoftverek honosítását lokalizációnak (*localization*) nevezik. Kutatásunkhoz korpuszként a Windows XP teljes angol terminológiáját használtuk, valamint ennek olasz, spanyol és magyar honosított változatát. A Windowsban olvasható szövegek magyar fordításai Magyarországon készülnek, a fordítást nem a Microsoft végzi, hanem külső partnerekre bízák. Mivel a Windows már régóta megtalálható magyarul is a piacon, a hazai szakemberek először egy olyan listát kapnak, amely tartalmazza a már meglévő terminológiát, ennek elolvasása után döntenek el, hogy mi az, ami megmarad, és mi az, amin változtatni kell. A változatlan kifejezéseket át lehet venni az új szoftverekhez is, az új elemeket pedig a fordítócégek alkotják meg, a Microsoft hazai szakemberei pedig átnézik az újonnan kialakított terminológiát, hogy szakszerű és használható legyen. A nyelvi szakszerűség csak a lokalizáció egyik része, viszont rendkívül fontos az is, hogy a szoftver lefordított változatát a felhasználók ugyanúgy tudják használni, ahogyan az angol eredetit. A tesztelés első lépése az úgynevezett pszeudolokalizáció: ennek során a valójában még nem fordítás történik. A tesztelők ilyenkor hozzáírnak az an-

gol nyelvű szövegekhez, illetve ékezetes karaktereket szűrnak a szövegekbe, így próbálják ki a szofvert. A lokalizációs folyamat előrehaladtával azután a fordítóktól megérkezett célnyelvi szövegek folyamatosan beépülnek a fejlesztők által összeállított változatokba.

A VIZSGÁLATI MÓDSZER, A VIZSGÁLAT MENETE

Kutatásunk egyik kiindulópontja saját megfigyelés volt: ha informatikai témájú szövegeket tanulmányozunk, azonnal szembeötlik, hogy az olasz sokkal több idegen (angol) formát tartalmaz, mint a magyar vagy a spanyol. A másik kiindulópont Yebra megállapítása volt: minden nyelv tartalmaz bizonyos számú idegen szót, ha a spanyol nyelvet vizsgáljuk, akkor látható, hogy régen sokkal befogadóbb volt az idegen szavak iránt, mint manapság. A spanyol nyelv lexikai gazdagsága annak is köszönhető, hogy magába olvasztott számos arab kifejezést, illetve az amerikai népek szavait. Yebra megítélése szerint sajnálatos tény, hogy a mai spanyol nyelv nem befogadó az idegen kifejezésekkel szemben, mert ezek a kifejezések tovább gazdagítanak a nyelvet (Yebra 1997). Jelen kutatásunk célja annak megválaszolása volt, hogy ezek a megfigyelések igazolhatóak-e a Windows XP magyar, olasz és spanyol honosított terminológiája alapján.

Vizsgálatunkhoz a Windows XP operációs rendszer angol forrásnyelvi változatát, illetve a magyar, olasz és spanyol célnyelvi honosított verziókat használtuk, így egy négynyelvű párhuzamos korpuszal dolgoztunk. Első lépésként egy ConcApp nevű konkordanciaprogramot alkalmaztunk, amely internetről ingyenesen letölthető angol nyelvű program, amely eredetileg angol, kínai és japán szövegek vizsgálatára készült, így bizonyos funkciók nem működnek ideálisan magyar nyelv esetében. Az angol nyelvű korpuszt importáltuk a konkordanciaprogramba, majd ezt követően szógyakorisági vizsgálatot végeztünk a korpusz elemein, amelyből kiderült, hogy a korpuszban leggyakrabban előforduló elem a *the* határozott névelő, ezt követi a *to* prepozíció, majd az *a* határozatlan névelő, és az első főnév, a *file* a listán a 16. helyen szerepelt. Következő lépésként a listából kiválasztottuk az első háromszáz leggyakrabban előforduló főnevet, és egy táblázat első oszlopába rendeltük. Azért éppen a főneveket, mert úgy gondoltuk, hogy a honosítás-idegenítés jelensége főneveken vizsgálható a legszemléletesebben. Kihagytuk azokat a többes számú főneveket, amelyek korábban már egyes számban előfordultak, valamint a rövidítéseket, mert ezek vizsgálata nem képezte kutatásunk tárgyát. Szintén kihagytuk a vizsgálatból a márkanéveket, mivel ezek nem fordíthatóak. Ezt követően az angol forrásnyelvi főnevek mellé második, harmadik, illetve negyedik oszlopba rendeltük a magyar, az olasz és a spanyol korpuszból kikeresett megfelelőket, vagyis négy oszlopot kaptunk. Ezután egyenként összehasonlítottuk a célnyelvi elemeket a forrásnyelvekkel, és három kategóriába soroltuk a magyar, az olasz és a spanyol főneveket: honosított forma, idegen (angol) forma, és fonetikusán átírt forma.

EREDMÉNYEK

Honosított forma például a magyar célnyelv esetében a *hiba*, a *rendszer*, a *név*, az olaszban az *errore*, *sistema* vagy a *nome* főnevek, a spanyolnál az *error*, a *sistema* és a *nombre* főnevek. Az idegen formák azok a szavak, amelyek fordítás nélkül kerültek a célnyelvbe: *port*, *internet*, *pin* (m), *computer*, *password*, *desktop* (ol), *hardware*, *software* (sp). A fonetikusán átírt formák esetében a célnyelvi kifejezés helyesírása a célnyelv fonetikai szabályaihoz igazodik: *hardver*, *szoftver*, *fájl* (m), *clúster*, *caché*, *módem* (sp).

1. táblázat: A kutatás eredményei

	Magyar	Olasz	Spanyol
Honosított forma	279	252	283
Idegen forma	8	48	10
Fonetikusan átírt forma	13	0	7

Amint az 1. táblázatból kiderül, mindhárom célnyelvben legnagyobb számban honosított alakokkal találkoztunk. Az idegen formák előfordulásában nagy különbségeket fedezhetünk fel a három célnyelv esetében: a magyarban 8 elemet találhatunk, ez a teljes korpusz 2,6%-át teszi ki, az olaszban 48 szerepel (16%), a spanyolban pedig 10 (3,3%). Vagyis az olaszban lényegesen több idegen forma szerepel, mint a másik két célnyelvben. Az olasz esetében érdekes jelenség, hogy a fonetikusán átírt kategória teljesen hiányzik, ugyanis vagy honosított, vagy pedig idegen alakokkal találkozunk. A spanyol esetében sokszor fonetikusán átírt formaként jelennek meg olyan szavak, amelyek az olaszban idegen formaként jelentkeztek, például *cluster*, *cache*, *modem*, *buffer* (ol), *clúster*, *caché*, *módem*, *búfer* (sp).

A kutatás során találkoztunk olyan fővevekkel, amelyek más eredményt adnak szóösszetételek szintjén, mint önmagukban. Például az olaszban a *screen* (képernyő) főnév ekvivalense a *schermo* szó, viszont a *screensaver* (képernyőkímélő) összetétel esetében az olasz meghagyja az idegen formát. Ugyanez a jelenség figyelhető meg a *work* (munka) szó esetében, amely *lavoro* lesz olaszul, a *workstation* (munkaállomás) összetétel viszont szintén angol formában marad. Az adatok értelmezéskor problémát jelentett a Belda Medina által már megfigyelt jelenség. Az egyik legnagyobb probléma az informatikai terminusok fordításakor abból adódik, hogy a spanyollal ellentétben az angol nagyfokú flexibilitást mutat a szófajváltásra. A szófajváltás az a jelenség, melynek során valamely grammatikai kategóriába tartozó szó, más szintaktikai funkciót is betölthet anélkül, hogy alakjában bármiféle változást végrehajtának (pl. *to download* – *a download*, *to bookmark* – *a bookmark*). A spanyol nyelv morfológiája sokkal kevésbé hajlékony e tekintetben, mert ahhoz, hogy egy szó más szintaktikai funkciót töltsön be, alaki változtatásokat kell végrehajtani (Belda Medina 2004). A gyakorisági vizsgálat során nem lehetett látni, hogy például a *file* vagy a *code* szavak mikor szerepelnek igeiként, és mi-

kor főnévként. További problémát jelentett, hogy például a *home* vagy a *child* angol főneveket ki kellett hagynunk a forrásnyelvi korpuszból, mivel az olasz és a spanyol korpuszban melléknévként jelentkeztek: *domestico* (ol), *doméstico* (sp), *secondario* (ol), *secundario* (sp). Ezen a ponton szembesültünk kutatásunk korlátaival, mivel a korpusz elemeit az előbb említett okok miatt nehéz kontextusból kiragadva vizsgálni, mert az elemek sokszor különböző összetételekben más eredményt adnak.

A kutatás következő lépéseként a magyar korpuszt tovább vizsgáltuk. A honosított kategória esetében (279 elem) három további alkategóriát különítettünk el: 1. létező célnyelvi szó tradicionális jelentésben (*hiba, elem, sorrend, dátum használat stb.*), 2. létező CNY szó új jelentésben (*hozzáférés, egér, csomag, szűrő*), 3. szóalkotás eredményeképpen létrejött szó vagy szóösszetétel (*gyorsítótár, telepítő, lapolvasó, egérmutató*). A legnagyobb számban az első kategória elemei fordultak elő (171 elem), a második kategóriából 77 elemet, a harmadikból 31-et találtunk.

KÖVETKEZTETÉSEK

Konklúzióként tehát megállapíthatjuk, hogy a magyar és a spanyol a megfelelő ekvivalenssel nem rendelkező kifejezések esetében inkább a fonetikus átírást választja, míg az olasz inkább megtartja az angol kifejezést. Kutatásunk nem volt elég átfogó ahhoz, hogy általános következtetéseket vonjunk le a három célnyelvben az informatikai terminológia területén. Általános következtetések levonásához nagyobb mintán kellene elvégezni a kutatást egyéb szófajok, illetve kollokációk bevonásával. Az általunk tanulmányozott korpuszban olyan szavak is előfordultak, amelyeket csak kollokációk szintjén lehet vizsgálni, mint például a *pool* főnév, amely csak *media pool* (*adathordozó-készlet*) formában fordult elő. Továbbá egy nagyobb szabású vizsgálat elvégzéséhez azt is figyelembe kellene venni, hogy az informatika beszélt nyelve sok esetben eltér az írott nyelvtől, ez nyilvánvaló, ha arra gondolunk, hogy a Windows terminológiájában a *server* angol szó honosított formája *kiszolgáló*, azonban a beszélt nyelvben leggyakrabban a *szerver* szóval, azaz az angol forrásnyelvi alak fonetikusán átírt változatával találkozunk. Bár az utóbbi években a magyar szakirodalomban számos kutatás született az informatikai terminológia magyarításának témakörével kapcsolatban (Dróth 1998, Fóris 2004, Kálóczy és Kern 2002, Mészáros 2000, Schirm 2002, Szöllősy 2006), de mivel egy rohamos tempóban változó terminológiai területről van szó, ezért újabb és újabb kutatásokra van szükség. A Windows operációs rendszeren kívül számos más szoftvert is honosítanak, és annak ellenére, hogy a Microsoft hivatalos terminológiája (Microsoft Glossary) bárki számára ingyenesen elérhető, ezt nem minden szoftverfordító fogadja el, és használja munkája során, vagy ha használja is, sok esetben az újonnan született kifejezéseket nem találja meg a Microsoft Glossary-ban. A terminológiai egységesítés és harmonizáció sok más területhez hasonlóan itt is nagyon fontos volna annak érdekében, hogy a szakemberek és a felhasználók tömegei „egy nyelvet beszéljenek”.

IRODALOM

- Belda Medina, J. R. 2004. Translating Computer Abbreviations from English to Spanish: Main Types and Problems. *Meta* XLIX, 4. 920-930.
- Dróth J. 1998. Informatikai és távközlési kifejezések magyarítása egy vegyesvállalat tevékenysége során. *Modern Nyelvoktatás*. IV. évf. 4. sz. 57-66.
- É. Kiss K. 2004. *Anyanyelvünk állapotáról*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Fóris Á. 2004. A műszaki és tudományos szótárak elméleti és gyakorlati problémáiról. In: Fóris Á., Pálffy M. (szerk.) *A lexikográfia Magyarországon*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 13-28.
- García Yebra, V. 1982. *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.
- Kálóczy V. – Kern A. 2002. Hadijelentés az angol és magyar informatikai szakszavak csatájáról. In: Balázs G. (szerk.) *Informatikai technológia és nyelvhasználat*. Budapest: Trezor Kiadó. 45-67.
- Mészáros Z. 2000. Magyarítás a számítástechnikában. In: Balázs G., Grétsy L. (szerk.) *Anyanyelvünkről anyanyelvünkért*. Budapest: Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma. 99-100.
- Schirm Anita. 2002. Nyelvhasználat az informatika korában. In: Balázs G. (szerk.) *Informatikai technológia és nyelvhasználat*. Budapest: Trezor Kiadó. 7-43.
- Szöllősy É. 2006. Adalékok a számítógép terminus megszilárdulásának történetéhez. In: Fóris Á., Pusztay J. (szerk.) *Utak a terminológiához*. (Terminologia et Corpora – Supplementum 1.) Szombathely: BDF 160-180.
- Venuti L. 1998. Strategies of translation. In: Baker, M. (ed.) *Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge. 240-244.

INTERNETES FORRÁSOK

Concapp program

<http://www.edict.com.hk/pub/concapp/>

Hogyan készül a magyar Windows? <http://www.origo.hu/techbazis/szoftver/20061123magyarvista.html>

Microsoft Glossary

<http://www.microsoft.com/resources/glossary/default.msp#EFF>

HIPERSZÖVEG ÉS FORDÍTÁS

Kovácsné Dudás Andrea

Az előadás napjaink egyik leggyakrabban olvasott szövegtípusával, az interneten megjelenő hiperszöveggel és ezek fordítási problémáival foglalkozik. Elsőként röviden ismertetem a hiperszöveg keletkezésének történetét, valamint szó esik arról, hogy az internet mint elektronikus közvetítő csatorna milyen sajátos körülményeket teremt a szövegalkotás és szövegolvasás számára is. A második pontban a hiperszövegek leírása következik, ebben rámutatok a lineáris szövegekkel szembeni eltérésekre. A harmadik pontban a hiperszöveg, mint új szövegtípus fordítása során felmerülő problémákat említem.

1. AZ INTERNET MINT KÖZVETÍTŐ CSATORNA

A mai internet őse a 60-as években keletkezett, először katonai célokat szolgált (ARPAnet), majd a 80-as években tovább fejlesztették a rendszert polgári célokra is. Az Internetnek különböző szolgáltatásai vannak, a legismertebb a world wide web vagy az e-mail. Ezeknek a programoknak a használata még a gyakorlatlan felhasználók számára sem jelent gondot, számuk egyre nő az egész világon, a földrajzi és időbeli távolság szinte semmivé foszlik, egy kattintással elérhető nagyon sok információ. A legtöbb újság megjelentet online kiadást is, amely jelentős mértékben növeli az online olvasók számát.

Azt gondolhatnánk, hogy ezen a területen kevesebb fordításra van szükség, mivel az internet nyelve elsősorban angol. Az utóbbi évtizedben azonban egyre több nem angol anyanyelvű, sőt angolul nem értő internet-használó kapcsolódott be a világhálóba. Tehát a kisebb nyelvközösségeken belül, más nyelveken is működik a Web, ezért a programok, honlapok fordítása elengedhetetlenné vált, másrészt a világhálón létrejövő nemzetközi kommunikáció során is egyre több fordítás születik.

A média, az új technikai eszközök megváltoztatták magát a nyelvet is, gondolkunk a chat- vagy sms nyelvre. Ez a szövegalkotó és fordító számára azt jelenti, hogy megváltozik a munka alapanyaga és a munka eszköze is. Azaz a fordítás tárgya, a szöveg más tulajdonságokkal bír akkor, ha a szöveg papíralapú, és akkor, ha az elektronikus szöveg vagy az internetes kommunikáció része. Mindebből következik, hogy ezekben az esetekben eltérő fordítói stratégiára van szükség, ezért fontos a hiperszövegek jellemzőinek, tulajdonságainak megismerése.

2. HIPERSZÖVEG

A hiperszöveg nem egységesen szerkesztett szöveg, hanem „információs rendszer” (Gil 1999b: 283), amelyből az olvasó néhány tetszőleges részt kiragad, és maga állítja össze a saját szövegét.

2.1 A HIPERSZÖVEG KIALAKULÁSA

A hiperszöveg kialakulása Vannevar Bush (Bush 1945) nevéhez fűződik, aki egy katonai célokat szolgáló archívum-rendszert dolgozott ki az USA-ban, amely szakönyveket, jegyzeteket, levelezéseket tartalmazott. A dokumentumokhoz való hozzáférést mikrofilmeken lévő linkek biztosították. Bush arra keresett megoldást, hogy miként lehet nagy mennyiségű dokumentációt átláthatóan rendszerezni és könnyen hozzáférhetővé tenni. Kutatása csak katonai dokumentumokra vonatkozott. Az általa kialakított rendszer csak mikrofilmen létezett, elektronikus formában nem, mégis ezt tekinthetjük a hiperszöveg egyik elődjének.

A „hipertext” terminust Ted Nelson vezette be 1965-ben, és ez a terminus 90-es évekig csak az informatikusok köreibben volt ismert. Nelson irodalmi művek archívumát hozta létre a számítógépen. Az a szándék vezette, hogy az írás során elkerülje azt a hibát, hogy elveszzen a részletekben, továbbá kapcsolatot akart teremteni a dokumentumok között, illetve jelölni akarta az összefüggéseket az egyes írások között. A rendszere azonban számítógépen nem volt futtatható. Douglas Engelbart, az egér és az ablak-rendszer feltalálója volt az első, aki az elméleti ötleteket végül a gyakorlatba átültette. 1963-68-ban fejlesztette ki az első valóban működő hiperszöveg-rendszert AUGMENT néven.

2.2 A HIPERSZÖVEG NYELVEZETÉNEK ALAPFOGALMAI

A HTML, azaz a „HYPERTEXT MARKUP LANGUAGE”, tulajdonképpen egy jelölési nyelvzet, melynek nagy szerepe van a WWW kialakításában. Az adatok HTML formátumban tárolhatók bármely szerveren vagy számítógépen, és pl. Internet Explorer programmal nyithatók meg. Ha a számítógépet (szervert) rákötjük a www-re ezek az adatok világszerte megnyithatóvá és letölthetővé válnak. A HTML dokumentumok egyszerű szöveges dokumentumok, amelyeket létre tudunk hozni minden tetszőleges szövegszerkesztővel. Ezek a dokumentumok utasításokat, ún. „tageket” vagy címkéket tartalmaznak, amelyekkel formázzuk a szöveget, és keresztutalásokat teszünk a szövegen belül és kívül (link, hiperlink). Ezek a keresztutalások általában más színűek a szövegben, és kattintással aktiválhatjuk őket. A HTML szövegek különlegessége, hogy utalásaik, a hiperlinkek más gépen lévő dokumentumokhoz kapcsolódnak.

A HTML dokumentum megnyitásához egy speciális program (Browser) szükséges, mint pl. a Netscape vagy a Microsoft Internet Explorer, és ahhoz, hogy egy szöveg megjelenjen az interneten, szükség van egy www-szerverre. Mivel egyre na-

gyobb az igény internetes szövegek fordítására, így fontos, hogy fordítók legalább alapszinten ismerjék a HTML nyelvet. A szövegbe az utasítások hegyes zárójelek közé téve jelennek meg. Ezek mindig páros utasítások, tehát egy bevezető és egy lezáró jeltől állnak. A két jel közötti területre érvényes az adott utasítás. A lezáró jel egy ferde vonal egészíti ki. Egy HTML dokumentum <HTML> jellel kezdődik, és </HTML> lezáró jellel zárul. A dokumentum két részből áll: header (fej) és body (test). A header a dokumentum címe, és a HTML dokumentumban nem látható, hanem a browserben jelenik meg ablakként vagy betűjelként. A body tartalmazza a szöveget, címmel, utalásokkal, grafikákkal.

PÉLDA:

```
<HTML>
```

```
<HEAD>
```

```
<TITLE>PÉLDASZÖVEG</TITLE>
```

```
</Head>
```

```
<body>
```

```
<h2>ez a szöveg címe: MANYE Siófokon</h2>
```

```
<p>szép az idő</p>
```

```
<a href="http://www.kodolanyi.htm">ez egy utalás egy másik weboldalra</a>
```

```
</body>
```

```
</HTML>
```

A test (body) számtalan utasítást tartalmazhat, pl. betűnagyság, háttérszín, dőlt vagy félkövér betűk, aláhúzások.

Nagyon fontosak az utalások, a hiperszöveg-referenciák, szövegen belül vagy szövegen kívül, amelyek színessel vannak jelölve és kattintással nyithatók meg. Az utalások a hiperszövegben tulajdonképpen más-más szövegeket kötnek össze.

Vannak zárt hiperszöveg-rendszerek, (pl. nyelvoktató CD), amelyek csak belső utalásokat tartalmaznak. Gyakoribbak a nyílt hiperszöveg-rendszerek, amelyben a dokumentum csak egy csomópontot jelent a globális hálózatban. Ezek szerint az egyes HTML dokumentumokkal szemben a nyílt hiperszövegeknek nincs eleje és vége (Todesco 1998: 269).

Hol lehet a hiperszöveg készítését megtanulni? Kurzusokon, szakkönyvekből, illetve a nézet, forrás ablakok megnyitásával láthatóvá válik a szöveg szerkezete és a formázó parancsok.

2.3 A HIPERSZÖVEG TULAJDONSÁGAI

Az új technológiák a szöveg új formáját hozták létre: az elsődleges különbség maga a **közvetítő csatorna**, azaz az **elektronikus** közeg, amely a hiperszöveg bölcsője. A hiperszöveg elsősorban abban különbözik a hagyományos szövegektől, hogy mivel belső és külső utalásokat tartalmaz, ezért **nem lineáris**, az egyik szövegrésztől egy tetszőleges másikra ugorhatunk. Ez a vonás, azaz a nem lineáris jelleg egyébként nem csak az elektronikus szövegekre vonatkozik. Ismert példa a nem

elektronikus hiperszövegre a lábjegyzet, vagy a „lásd” megjegyzés. Szintén jó példa a lexikonok vagy szótárak utalásai más címszavakra. Annak ellenére, hogy ilyen nem-lineáris szövegek nem csak elektronikus formában léteznek, a hiperszöveg terminus gyakorlatilag csak a weben előforduló szövegekre vonatkozik.

Van egy nagyon lényeges különbség az elektronikus hiperszövegek és az egyéb nem lineáris szövegek között: az előbbi esetben az **utalások szövegépítő jellegűek**, és nem kiegészítő információt tartalmazó részek. Az olvasó egy klikkeléssel át tud ugrani egy másik szövegre, és így alkotja meg saját olvasmányát, amely különbözik egy másik olvasó által olvasott szövegtől. Tehát a hiperszöveg nem rendelkezik előre rögzített szövegszerkezettel.

Ennek az az előnye, hogy az olvasó az előzetes ismereteinek és érdeklődési körének megfelelően ki tud szűrni bizonyos információkat, illetve össze tud állítani egy neki megfelelő releváns szöveget. Természetesen tudnia kell bánni az elektronikus eszközökkel, hogy az eredeti szöveget ne veszítse szem elől, mivel a „lost in cyberspace” jelensége, azaz, ha az ember elvesz a virtuális űrben, elkedvetlenítheti és összezavarhatja az olvasót. Ezek a nehézségek a befogadás során megnehezítik a koherencia kialakítását az olvasó számára, és az olvasó esetleg nem tudja összerakni a keresett információkat.

A hiperszöveg írásban kódolt nyelvből és multimediális egységekből áll. Az elektronikus hiperszövegek verbális és nem-verbális eszközöket tartalmaznak. (képek, figyelemfelkeltő eszközök, kulcsszavak, szlogenek, videók, hangok, animációk) Tehát a hipertext terminus arra is vonatkozik, hogy a szöveghez multimediális formák kapcsolódnak, és ezek is segítik az információátadást. Bizonyos szempontból azt is mondhatjuk, hogy a nem linearitás mellett a hiperszövegek másik fő vonása a **kép, hang szöveg összefonódása** (Storrier 2000).

A percepció tehát másképpen történik a hiperszövegek esetében, mint a hagyományos szövegeknél. A szándékolt üzenet nem csak a nyelv eszközeivel kódolt, hanem vizuális és esetleg auditív eszközökkel is. E terület kutatása, azaz, hogy miként és milyen eszközökkel értelmezzük a sajátos intermedialis térben közvetített információt, a médiakutatás tárgykörébe tartozik (Muckenhaupt 1986)

2. 4 Technikailag meghatározott tulajdonságok

A hiperszövegek előbb felsorolt jellemzői természetesen nem maradnak a fordítás folyamatát tekintve következmények nélkül. Napjainkban egyre több internetes szöveget fordítanak, ezért nagy jelentőséggel bír a fordításhoz szükséges speciális követelmények áttekintése. A hiperszövegeket érintő fordítási problémákról a következőkben esik szó.

3. A HIPERSZÖVEGEK FORDÍTÁSÁNAK SAJÁTOSSÁGAI

A www-n megjelenő szövegek fordításához nem csak fordítói kompetencia szükséges, hanem a modern technikai eszközök ismerete és használata is, különösen a megfelelő források használata. Minden fordításnál nagyon fontos a keresés. Ez tör-

ténhet a világhálón glosszáriumok, terminológiai adatbankok és keresőprogramok segítségével.

Gil (1999a) kutatásai szerint, melyek során kereskedelmi internetes oldalakat elemzett, a honlapok készítői tudatosan meg akarják nyerni a különböző kultúrákhoz tartozó ügyfeleket. Ez a piacstratégia része, az interkulturális kommunikáció-kutatás tapasztalatait felhasználva igyekeznek megszólítani az adott célcsoportot. Ennek során figyelembe veszik a nemzeti kultúra specifikus sajátosságait is.

A kultúra-specifikus sajátosságok figyelembevétele az egyik fontos követelmény a hiperszövegek fordításánál. Mindeközben a többnyelvű internetes oldalon a szövegszerkezet és tartalom azonossága elengedhetetlen. A hiperszöveg fordításánál tehát egyrészt nagyon fontos a célnyelvi kultúrához való közelítés, ugyanakkor technikai, szerkesztési okok megkövetelik a lehető legnagyobb szerkezeti azonosság megőrzését.

A hiperszövegek fordításánál felmerülő problémák a következők:

- Szövegszerkezet megtartása;
- Hiperlinkek igazítása;
- További linkek beillesztése;

3.1 SZÖVEGSZERKEZET MEGTARTÁSA

A többnyelvű internetes oldalakat a különböző nyelveken lehetőleg egyformán építik fel. Ahhoz, hogy a grafikai struktúrát meg lehessen tartani, mégis figyelembe kell venni a nyelv szerkezeti tulajdonságait, mivel a hiperlinkeknek részben szövegépítő funkciójuk is van. A grafikai kiemelések nem mindig egyeztethetők össze a szövegszerkezettel.

Egyszerű példa erre az elváló ígék használata a németben. Abban a mondatban, hogy „töltse ki a nyomtatványt”, az ige a hiperlink, de a német fordítás ezt nem teszi lehetővé, mivel a német ige elváló, ezért a fülLEN kiemelése helytelen lenne. Megvan a lehetőség arra, hogy az igekötő is hiperlink legyen, de ez hosszabb mondatoknál nagyon zavaró lehet. Lehetséges megoldás az infinitív szerkezet használata, pl.: das Formular ausfüllen, (Reichmann 2002.)

A fordított honlapok esetében tehát felmerül a kérdés, hogy miként lehet megtartani az eredeti szerkezeteket: ha például eredetileg angol nyelvű honlapok kínálnak tájékoztatást franciául, spanyolul vagy magyarul. Kulturálisan nagyon különböző közönséghez szólnak, de az eredeti formát meg kell őrizni. A fordított szövegek számára kevés a mozgástér, mivel a kereteket megadja a cég a saját egységes arcúlatának megőrzése („corporate identity”) érdekében.

3.2 A HIPERLINKEK IGAZÍTÁSA

A következő fordítói feladat inkább technikai jellegű, de nagyon fontos erre odafigyelni, ha használható fordítást szeretnénk készíteni. A fordításban sze-

replő hiperlinkeket lehetőség szerint hozzá kell igazítani a célnyelvhez. Abban az esetben, ha a forrásszövegben az utalások több nyelvű szövegeket tartalmaznak, a hiperlinknek a célszövegben a célnyelvű linkre kell mutatnia. (pl. Az EU tájékoztató oldalai).

Abban az esetben, ha a hiperlink nem tartalmaz szöveget a célnyelven, akkor mérlegelni kell, hogy hová, milyen oldalra és milyen nyelvű szövegre mutasson a link. Az általános gyakorlat szerint a többnyelvű választékból az angol nyelvűt választják. Ha csak egy nyelvű utalás van, akkor megmarad az eredeti.

A hiperlink igazítása igényel némi technikai tudást. Mindez természetesen nem látszik a fordított szövegen, amennyiben a fordító megtartja a szöveg koherenciáját elősegítő elemeket.

3.3 KIEGÉSZÍTŐ HIPERLINKEK INTEGRÁCIÓJA

A hiperszöveg nagy előnye a hagyományos, lineáris szövegekkel szemben, hogy a fordító ki tudja egészíteni hiperlinkekkel szöveget. Az elv hasonló, mint a lábjegyzeteknél vagy a magyarázatoknál (pl. a reáliák esetében). A hagyományos szövegeknél mindig felmerül a kérdés, hogy a magyarázó betoldások nem okoznak-e túlzott mértékű növekedést a célnyelvi szövegben. A forrásnyelvi szöveg általában feltételez bizonyos előismeretet, kulturális vagy történelmi tájékozottságot. Mivel ez az előismeret nincs meg a célnyelvi olvasónál, ezért a koherencia megőrzéséhez szükség van bizonyos mértékű explicitációra. Ez a hiperszövegben részben linkek beiktatásával valósítható meg. A link szövege lehet egy intézmény neve, vagy annak fordítása, és a link az intézmény honlapjára utal. Azok a felhasználók, akik nem ismerik az intézményt, utánanézhetnek a fontosabb információknak. Természetesen azok az olvasók, akik rendelkeznek a megfelelő információval, nem klikkelnek rá a linkre. Így használható ki a hiperszövegnek az a nagyszerű tulajdonsága, hogy az olvasó azokat a részeket választja ki, amelyek számára relevánsak. Az olvasmányok hatékonyabbak, tömörebbek lehetnek, és a képernyő adta szűk lehetőségeket is ki lehet egyenlíteni, így lehet a helytel takarékoskodni.

4. KONKLÚZIÓ

A változások, amelyeket a hiperszövegek egyre szélesebb körű terjedése idéz elő a világhálón, több szempontból is befolyásolják a fordítók munkáját. Érintett a munkaterület, a munkaeszköz, a forrásszöveg és a célszöveg. Ez az előadás rövid kitekintést kívánt adni az új problémákra és ezek megoldására. Áttekintettük a hiperszöveg főbb tulajdonságait, melyek a következők: elektronikus forma, nem lineáris jelleg, és a kép-szöveg-hang közös térben való összefonódása. Megállapítottuk, hogy mindezek hatással vannak a fordítás folyamatára.

Megemlítettem néhány szempontot, melyre a hiperszövegek fordítása során figyelni kell. Ezek: a szövegszerkezet megtartása, a linkek igazítása és új linkek beillesztése. Ezek a lépések kiindulási pontot jelenthetnek a fordítások stilisztikai vizs-

gálatánál. Így a fordítói tevékenység a modern média világában új szempontokkal bővítve vizsgálható.

IRODALOM

- Bush, V. 1945. *As We May Think*. Atlantic Monthly
- Gil, A. 1999a. Übersetzen im Internet. Der mehrsprachige elektronische Text. Eine romanistische Studie. In: Heidrun Gerzymisch-Arbogast, Johann Haller et al. (Hg.), *Modelle der Translation – Grundlagen für Methodik, Bewertung Computermodellierung*, Frankfurt/M: KIADÓ, 79-95.
- Gil, A. 1999b. Der elektronische Text romanischsprachiger kommerzieller Seiten im World Wide Web (WWW)”. In: Sybille Große und Axel Schönberger (Hg.), *Dulce et decorum est philologiam colere. Festschrift für Dietrich Briesemeister zum 65. Geburtstag*, Berlin: KIADÓ
- Muckenhaupt, M. 1986. Text und Bild: Grundfragen der Beschreibung von Text-Bild-Kommunikation aus sprachwissenschaftlicher Sicht. Tübingen. Gunter Narr
- Reichmann, T. 2002. Hypertext und Übersetzung am Beispiel der portugiesischen Abteilung des Juristischen Internetprojekts. *JurPC Web-Dok.* 183/2002, Abs. 1 – 63.
- Storrer, A. 2000. Was ist „hyper” am Hypertext? In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.): *Sprache und neue Medien*. Berlin/New York: de Gruyter. 222-249.
- Todesco, R. 1998. Effiziente Informationseinheiten im Hypertext. In: Storrer, Angelika, Harriehausen, Bettina (Hrsg.) *Hypermedia für Lexikon und Grammatik*. Tübingen: Narr, 265-275.

A FORDÍTÁS, MINT ISMERETTERJESZTÉS: A KINCSES-SZIGET KÉT MAGYAR FORDÍTÁSÁRÓL

Mártonyi Éva

Stevenson klasszikus ifjúsági regénye, *A Kincses-sziget* nevéhez méltóan kincsesbánya a fordításkutató számára. A mű napjainkig öt különböző fordító fordításában jelent meg, ezzel páratlan lehetőséget nyújt összehasonlító elemzések készítésére. Egy nagyobb kutatás részeként előadásomban két fordító, Devecseri Gábor és Gy. Horváth László munkájában keresek választ arra a kérdésre, hogy a reáliá fordításában alkalmazott módszerekben megmutatkozik-e valamilyen előzetes fordítói vagy kiadói koncepció.

A szakirodalomban a reáliának többféle értelmezése létezik, ezek tágabban vagy szűkebben határozhatják meg a reáliák definícióját. Vizsgálatomban Valló (2000) értelmezését veszem alapul, aki reáliának tekint „minden olyan megnyilvánulást, amelyben kifejeződik egy adott kultúrközösség sajátos élmény- és ismeretanyaga, tárgyai, fogalmai, mentális, emotív sémái, amelyek az adott kulturális kontextusban speciális jelentéssel bírnak” (Valló 2000: 45). A reáliák a szövegben többféle szerepet tölthetnek be, lehet **dramaturgiai, ismeretterjesztő, kultúraközvetítő** vagy **hangulatteremtő** funkciójuk (Klaudy 1999). Ezeket a szerepeket az alkalmazott fordítási módszerek megváltoztathatják. A reáliafordítás módszerei Klaudy és Valló összefoglalása alapján a következők (Klaudy 1999, Valló 2002):

- átvétel (transzliteráció),
- behelyettesítés,
- teljes átalakítás,
- tükörfordítás,
- jelentésbővítés (általánosítás),
- jelentésszűkítés (konkretizálás),
- magyarázó fordítás,
- nyílt magyarázat (zárójel, lábjegyzet, végjegyzet),
- rejtett magyarázat (részleges megfeleltetés, magyarázó betoldás, körülírás), kihagyás.

A fordítónak érdemes körültekintően választani, hiszen bizonyos esetekben (kihagyás, teljes átalakítás, általánosítás, tükörfordítás) az adott funkció részben vagy teljesen el is veszhet. A fordítási módszereket további tényezők is befolyásolhatják, ilyenek pl. a szöveg típusa, kora és stílusa, a megrendelő koncepciója, a fordító egyéni stílusa, a média, a célközönség vagy a fordítói norma.

Az 1. táblázatból, amely összefoglalja az egyik fontos reáliacsoport, a mérték-

egységek fordítását, számos érdekességet olvashatunk ki. Látható, hogy mindkét fordító általában a magyarban meghonosodott megfelelőekkel helyettesítette az angolszász mértékegységeket. A legszembetűnőbb különbség, hogy Gy. Horváth ezeket lábjegyzetekkel látta el.

1. táblázat

Mértékegységek		
R. L. Stevenson	Devecseri Gábor	Gy. Horváth László
acre	négyzetméter	minden talpalatnyi rész
fathom (vízmélység)	öl	öl + lj.
fathom (vízmélység)	fonal	öl
fathom (kötél hossza)	fonál	öl
fathom (vízmélység)	fonal	öl
feet	láb	láb + lj.
gill	meszely	deci
inch	hüvelyk	hüvelyk + lj.
mile	mérföld	mérföld + lj.
yard	yard	yard
yard (hundred yards)	(néhány száz) lépés	(száz) yard + lj.

Érdekesség, hogy egy-egy esetben mindkét fordítóval előfordult, hogy nem az angolszász mértékrendszerbe illeszkedő egységet használt: Devecseri az *acre* fordítására *négyzetmétert*, míg Gy. Horváth a *gill*-ére *decit* írt, ezek kicsit kilógnak a többi közül, a hangulatteremtő funkció nem jut érvényre. Azt is megfigyelhetjük, hogy Devecseri nem teljesen következetes, a *fathom* szót véletlenszerűen *ölnek*, *fonalnak* vagy *fonálnak* fordítja.

Az alkalmazott fordítási műveleteket a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat

Mértékegységek		
fordítási művelet	Devecseri Gábor	Gy. Horváth László
átvétel	1	1 + 1 lj.
behelyettesítés	5	5 + 5 lj.
körülírás	1	1
teljes átalakítás	2	1

Ha ideiglenesen figyelmen kívül hagyjuk a legfontosabb különbséget, a lábjegyzetek használatát, egyértelműen látszik, hogy mindketten gyakorlatilag ugyanolyan számban, ugyanazokat a műveleteket alkalmazták.

A következő táblázat még világosabban mutatja, hogy a lábjegyzetek szerepeltetése tudatos koncepció eredménye. A regényben a témának megfelelően számos való földrajzi név szerepel, Gy. Horváth fordításában ezek mindegyikéhez lábjegyzet tartozik, míg Devecseriében egyetlen ilyen sincs.

3. táblázat

Létező földrajzi nevek (részlet)		
R. L. Stevenson	Devecseri Gábor	Gy. Horváth László
Bristol	Bristol	Bristol + lj.
Caracas	Caracas	Caracas + lj.
Corso Castle	Corso Castle	Corso Castle + lj.
Dry Tortugas	Száraz Tortuga sziget	Száraz Tortugák + lj.
Execution Dock	Kivégzések kikötője	Kivégződokok + lj.
Fontenoy	Fontenoy	Fontenoy + lj.
Goa	Goa	Goa + lj.
Madagascar	Madagaszkár	Madagaszkár + lj.
Malabar	Malabár	Malabár-part + lj.

Az alkalmazott fordítási műveletekben nincs jelentős különbség. Más a helyzet a fiktív földrajzi nevekkal, ahol a fordítót nem köti az ismeretterjesztési koncepció.

4. táblázat

Földrajzi nevek (fiktív)		
R. L. Stevenson	Devecseri Gábor	Gy. Horváth László
Black Hill Cove	Black Hill öböl	Feketehegy-öböl
Black Hill Cove	Black Hill	Feketehegy-öböl
Cape of the Woods	Erdős-fok	Erdő-fok
Fore-mast Hill	Előárboc-halom	Előárboc-hegy
Haulbowline Head	Horgonycölöp-fok	Vitorlakötélbehúzó-fok
Kitt's Hole	Macskazugoly	Kitt Rejteke
Mizzen-mast Hill	Keresztárboc-halom	Hátsóárboc-hegy
North Inlet	Északi-torkolat	Északi-nyílás
Rum Cove	Rum-öböl	Rum-búvóöböl
Skeleton Island	Csontváz-sziget	Csontváz-sziget

A nagyobb szabadság eredményeképp jelentős különbségek mutatkoznak a használt fordítási műveletekben.

5. táblázat

Földrajzi nevek (fiktív)		
fordítási művelet	Devecseri Gábor	Gy. Horváth László
teljes átalakítás	2	0
tükörfordítás	5	8
részleges megfeleltetés	2	1

Gy. Horváth fordítására ismét a következetesség jellemző, gyakorlatilag minden esetben tükörfordítást láthatunk, Devecseri azonban él a teljes átalakítás eszközével is. Érdekes ugyanakkor megjegyezni, hogy míg a mértékegységek esetén a következetlenség összezavarhatja az olvasót, addig a fiktív földrajzi nevekben használt hajózási szakkifejezések hangulatteremtő funkciója más, hasonló kifejezésekkel is megőrizhető, és a következetesség stílusisan erőltetettnek tűnő megoldáshoz vezethet. A *haulbowline* valóban nem *horgonycölöpöt* jelent, a *Horgonycölöp-fok* mégis gördülékenyebben illeszkedik a szövegbe, mint a *Vitorlakötélbehúzó-fok*.

A fordítás során nincs egyetlen tökéletes megoldás, amit a fordítónak meg kellene találnia. Bármely fordítási művelet használatának lehet előnye és hátránya is, ahogy ezt a következő néhány példa mutatja:

(1) „We was a-talkin’ of keel-hauling,” answered Morgan. (Stevenson: 18)

(1a) – Kikötésről beszéltünk, uram – felelte Morgan. (Devecseri: 48)

(1b) – Tökehúzásról¹ beszélgettünk – válaszolta Morgan.

Lábjegyzet az (1b)-hez: 'Büntetésfajta: a bűnösre köteleket kötöttek, belelőkték a tengerbe, és áthúzták a hajó tökéje (feneké) alatt. (Gy. Horváth: 63)

A *keel-hauling* fordítására tükörfordítással alkotott szó ilyen értelemben nem létezik, tehát lábjegyzetet kellett hozzáfűzni. A *kikötéssel* mint másik büntetéssel való helyettesítés elvileg megőrizhetné a dramaturgiai és a hangulatteremtő funkciót, de ebben az esetben félreérhető mondatot eredményez, az olvasó számára semmi nem utal arra, hogy nem hajók kikötéséről van szó, így a következő mondat ironiája értelmetlenné válik. (*Kikötésről? Úgy? Ez igen hozzátok illő tárgy...* (Devecseri: 48))

Nagyon hasonló az alaphelyzet a következő esetben is, de itt nem jelentkezik értelemzavaró probléma:

(2) Dreadful stories they were—about hanging, and *walking the plank*... (Stevenson: 2)

(2a) Hajmeresztő történetek voltak ezek, akasztásról és *vesszőfutásról*... (Devecseri: 10)

(2b) Borzalmas történetek voltak ezek – akasztásokról, „*pallón járásról*”¹...

(3) ... what brave men *walking the plank* blindfold... (Stevenson: 72)

(3a) ...milyen sok derék embernek kellett miatta *az élettől megválnia*... (Devecseri: 193)

(3b) ...hány bátor férfi *ment végig* bekötözött szemmel *a pallón*... (Gy. Horváth: 229)

Devecserinél a *walking the plank* helyett a *vesszőfutás* teljes átalakítás a dramaturgiai funkció megtartásával, másodszorra pedig általánosítást láthatunk. Gy. Horváth itt is a szokásos tükörfordítás+lábjegyzet kombinációt alkalmazza, vagyis a dramaturgiai funkció helyett az ismeretterjesztőt helyezi előtérbe.

Speciális fordítási problémát jelent a regényben a hajózási terminusok használata. Ezek egyfelől reáliák, hiszen míg Nagy-Britannia tengeri hatalom, addig a magyar kultúrának és köznyelvnek ezek a szavak nem részei, másfelől viszont terminusok, egy szakma képviselői által használt szakkifejezések. Mivel a szöveg nem szakszöveg, célközönsége nem az adott terület szakembereiből áll, ezért ebben az esetben a terminusok egyszerűen reáliaként kezelhetők. A gyakran előforduló *companion* szó példája jól mutatja, hogy a fordítók először próbálták a terminus megfelelőjét használni, de ez később már nem volt tartható.

6. táblázat

R. L. Stevenson	Devecseri Gábor	Gy. Horváth László
companion	lépcsősisak	lejárósisak + lj.
companion	lépcsősisak	lejáró
companion	hajólépcsőház	- kihagyás
companion	lépcső	lejáró
companion ladder	kabinlépcső	kabinfeljáró
companion ladder	lejárát	lejáró
companion stairs	lépcsőkön	- kihagyás
companion stairs	lépcső	lépcső
companion stairs	főljárat	létra

Az alkalmazott reáliafordítási módszerek vizsgálata alapján a két fordítás jellemző vonásai a következők:

Devecseri Gábor

- gördülékeny
- folyamatosan olvasható
- kissé eltér az eredeti szövegtől
- a stílus nagyobb hangsúlyt kap a tartalmi pontosságnál (de csak lexikai szinten)
- a szöveg hatását tartja szem előtt
- a reáliák hangulatteremtő és dramaturgiai funkcióját használja ki

Gy. Horváth László

- nagyfokú tartalmi hűség
- pontos szakkifejezések

- a tartalmi pontosság nagyobb hangsúlyt kap, mint a stílus
- az olvasást kissé megszakítják a lábjegyzetek
- a szakkifejezések nagyobb feldolgozói erőfeszítést igényelnek
- a reáliák ismeretterjesztő és kultúráközvetítő funkcióját használja ki

A feltárt különbségeknek három lényeges oka is van. Első az eltérő kiadói koncepció és utasítás. Devecseri fordítása eredetileg a Grill klasszikus regényei sorozatban jelent meg, a szerkesztő előszavából kiderül, hogy felnőtt olvasóközönségnek szánják, kalandregényként célja a szórakoztatás. A másik kiadás az Európa Diákkönyvtár sorozat része, amely az általános és középiskolai ajánlott olvasmányok egységes formájú, ismeretterjesztést szolgáló megjelentetését tűzte ki célul. Ennek az egységes formának része a lábjegyzetek használata is. Második ok a fordítói norma változása. Devecseri fordítását 1942-ben adták ki először, amikor a szépirodalmi művek nagy részét még írók, költők ültették át magyar nyelvre. Ebben az időben a fordítói norma jelentős „írói szabadságot” engedett meg a fordítónak, gondoljunk csak pl. a *Micimackóra*. A háború után a szocialista rendszer államosította a kiadókat, felosztotta a könyvpiacot, és specializált kiadói nagyvállalatokat hozott létre. Ezek a vállalatok új műfordító generációt neveltek ki, és módosították a fordítói normát, amely ennek nyomán ma már nagyobb szöveghűséget, pontosságot követel. A harmadik ok a fordítók egyéni stílusának eltérése. Nyilvánvaló, hogy Devecseri fordítóként is azokat a szempontokat tartotta szem előtt, amiket íróként: a könnyed olvashatóságot, gördülékeny nyelvezetet, drámai hatást, míg Gy. Horváth a forrásnyelvi szöveg és a benne szereplő tények minél hívebb átadására törekedett.

IRODALOM

- Horváth P. I. 2004. Közigazgatási reáliák a hiteles fordításban. *Fordítástudomány*. 6. évf. 2. szám. 30-37.
- Katan, D. 2004. *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Klaudy K. 1999. Az explicitációs hipotézisről. *Fordítástudomány*. 1. évf. 2. szám. 5-21.
- Leppihalme, R. 1997. *Culture Bumps. An Empirical Approach to the Translation of Allusions*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Valló Zs. 2002. „Honosított” angol drámák a magyar színpadokon. *Kulturális referenciák fordítása Harold Pinter színpadi műveiben*. Budapest: Atlantic Star.
- Valló Zs. 2000. A fordítás pragmatikai dimenziói és a kulturális reáliák. *Fordítástudomány*. 2. évf. 1. szám. 34-49.

FORRÁSOK

- Stevenson, R. L. 2006. *The Treasure Island*. <http://www.gutenberg.org/etext/120> The Gutenberg Project.
- Stevenson, R. L. 1968. *A kincses sziget* (ford. Devecseri Gábor). Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó.
- Stevenson, R. L. 2004. *A Kincses-sziget* (ford. Gy. Horváth László). Budapest: Európa Könyvkiadó.

LOUISA MAY ALCOTT *LITTLE WOMEN* CÍMŰ MŰVÉNEK ÖT MAGYAR FORDÍTÁSA

Papp Andrea

1. BEVEZETÉS

AZ ÚJRAFORDÍTÁS

Kell-e, szükséges-e újrafordítani műveket? Mikor lehet, illetve kell a szent szövegekhez nyúlni? Tényleg újra kell-e – időről időre – fordítani a műveket, akkor is, ha nem színpadi művekről van szó? Vagy csak akkor kell ezt a műveletet elvégezni, ha már a régi szöveg érthetetlen? Vagy Kosztolányinak van igaza, mikor így ír: „A jó nyelv nem „avul el” se száz se ötszáz év alatt. Pázmány, Gyöngyösi nyelve sem „elavult”. Ami hajdan jó volt benne, az ma is jó. De ami ma rossz, az hajdan is rossz volt.”¹ Akkor csak a rosszat kell kicserélni? Ki dönti el az újrafordítást? A kiadó? A fordító? Az olvasóközönség? Vagy, mint manapság mindent, a **PÉNZ**? Mi magyarázza, hogy néha egy műnek hét (!) különböző fordítása is van (pl. Wilde *A boldog herceg*), míg bizonyos – sokszor remek – művek kiesnek a válogatás rostáján? (pl. Coolidge *What Katy did*)? Miért van az, hogy egyes műveket igen rövid időn belül újrafordítanak (pl. *Little Women*), míg másoknál a megjelenéstől számítva több emberöltő is eltelik (pl. Kenneth Grahame *Szél lengeti a fűzfákat*)? Sok esetben politikai megfontolás is szerepet játszhat az újrafordításban, a fennálló rendszert ideológiailag támogató műveket előnyben kell részesíteni! Nem véletlen például *A vadon szavának* többszöri újrafordítása. Az első fordításról (Bartos Zoltán, 1921) így ír Tersánszki Józsi Jenő: „Derék és okos munkát végzett Bartos Zoltán, hogy kifogástalan átültetésben, épp ezekben a minden erőt és bizást szükségelő időkben adta a magyaroknak”² Az első világháborút lezáró, nagy területi veszteségekkel járó, hatalmas nemzeti traumát okozó trianoni békeszerződés utáni nehéz történelmi időkben fontos volt, hogy az ilyen jellegű műveket minél szélesebb körben ismertessék meg a magyar olvasó közönséggel. Tehát jelentősége volt minden olyan műnek, mely felemelő életérzést közvetített a magyar ifjúság számára. Ez a folyamat előnyös volt nemcsak a könyvkiadók, hanem azért mert a műfordítók egy új generációja jelent meg a magyar irodalomban.

2. ALCOTT *LITTLE WOMEN* CÍMŰ REGÉNYE, AZ ÍRÓ, A TÁRSADALMI HÁTTÉR

A *Little Women* 1868-ban jelent meg Amerikában, és az egyik legnépszerűbb, ma is olvasott regény. (Wilson *Kettős játszma* című regényében az egyik főszereplő olvassa a művet). Ez a regény mérföldkő az amerikai irodalomban, a családregegyek típusába tartozik. Az első olyan regény a gyermekirodalomban, ahol a gyermekszereplők hús-vér alakok, nem a jó-és rossztulajdonságok megtestesítői, ahol a családot nem csak a „*Tiszteld apádat és anyádat*” parancsa tartja össze, hanem az egymás iránt érzett kölcsönös szeretet. Ez egy olyan lányregény, amely a mai fiatal lányok számára is vonzó lehet, hiszen a műben rejlő értékek – szeretet, egymás segítése, önzetlenség – ma is értékek, vagy legalább is azok kellene, hogy legyenek. Az elbeszélő mód meghitt és szórakoztató. A regény társadalmi háttérében egyrészt a polgárháború, másrészt Amos Bronson Alcottnak (1799-1888), az író édesapjának igen forradalminak számító nevelési nézetei állnak – például a gyermekek testi és szellemi nevelésének egyidejű megvalósítása, a játékpedagógia alkalmazása, esztétikai nevelés, vagy az integrált nevelés-oktatás bevezetése, ami a négerek iskolai egyenjogúsítását jelentette.³ Ezek a nevelési elvek főleg a *Little Men* c. műben jelentkeznek.

Louisa May Alcott (1832-1888) a regénybeli családot a maga családjáról mintázta, az író nő testvérei Anna, Lizzie, Abba Meg, Beth és Amy, Jo pedig Luisa maga. A March nővérek és Marmee akár a szomszédunk is lehetne. Marmee a de-jó-lenneha-nekem-is-ilyen-anyám – lenne típus. Laurie, a lányok álma szomszéd fiú. Jo, aki fiú szeretne lenni, és ennek megfelelően viselkedik, olyan, akire sok hasonló korú lány is szeretne hasonlítani. Mivel L. M. Alcott nőként nem harcolhatott a polgárháborúban, ápolónőként dolgozott. Az egyik legelső feminista volt, elkötelezett híve a nők szavazati jogáért folytatott küzdelemnek. Sose ment férjhez.

3. AZ ELSŐ ÖT MAGYAR FORDÍTÁS TÁRSADALMI HÁTTERE, A FORDÍTÓK

Az első magyar fordítást 55 évvel a megjelenés után 1923-ban adták ki. A fordító Altay Margit (1882 – 1972) (Altay Altmann Rezsőné, Gomperz Margit) volt, és a könyv *Négy leány* címmel, a Singer és Wolfner kiadásában jelent meg. A fordító ifjúsági író, több újság gyermekrovatának munkatársa. Margit néni néven 1925 óta szerkesztette a *Tündérvásár* című képes heti gyereklapot, Gaál Mózes halála (1936) után az *En Újságom* című gyereklapot. Gyermekregényei, főleg lányregényei, rendkívül népszerűek voltak. Regényei: *A végzet útjai*, *Az amerikai lány*, *Béke a szívekben*, *Célnál*, *Juli kisasszony*, *Erzsébet férjhez megy*, *Érdekes házasság*, *Lucy-Laci*, *Gvendolin házassága*, *A várkisasszony*, *A porcellánbaba*, *Amit az óra mesél*. Számos sikeres regényfordítása is megjelent. Alcott más műveit is lefordította, például a *Régimódi kisasszony*, illetve a *Tovább folyik az élet* című regényeket.

A regény megjelenésekor a magyar társadalom, mondhatjuk, hogy beteg. Egy vesztes háború és Trianon után néhány évvel vagyunk, az ország lelkileg romokban, de egy nagyszerű államférfi, Klebelsberg Kunó, mindent megtesz azért, hogy feledtesse a trianoni traumát. Elévülhetetlen érdemeket szerez nemcsak az oktatás, hanem a kultúra területén is. Támogatja a könyvkiadást, fordítást. Ebben a társadalmi-gazdasági helyzetben nagy szükség volt az ilyen szívet-lelket melengető művekre.

A második fordítás – eléggé meglepő módon – már három évvel az első után megjelenik Prém Margit munkáját, a Londoni Traktátus nevű kiadónál, *Leányévek* címmel adja ki. A fordítóról semmilyen adat nem áll rendelkezésünkre, valószínű, hogy Prém József (1850-1910) író, műfordító lánya. Az eredeti mű igen népszerű lehetett, ezért adták ki újra, de hogy miért új fordításban, azt nem tudjuk.

A harmadik fordítás Halmi János (1894-1980) fordítása, *Jóska lányom* címen a Sylvester kiadó gondozásában Budapesten 1948-ban jelenik meg. A fordító református lelkész volt, de bölcsészkart is végzett, egy évet a belfasti teológián töltött. Magyarországon kezdetben segédlelkész volt Gödöllőn, Gyömrőn, ahol a gróf Teleki család nevelője is volt. A II. világháború után az MTA könyvtárában dolgozott.

Magyarország megint csak egy vesztes háború után van, a helyzet igencsak felfelé fordult, hiszen egy felszabadulásnak nevezett megszállásról beszélhetünk (bár egyes társadalmi rétegeknek valóban felszabadulást jelentett, az új élet, a kitörés lehetőségét), a szerzetesrendeket, a vallást üldözik, de 1948-ban még nem dőlt el minden, a még-nem-tudni-mi-lesz életérzés uralkodik. A *Jóska lányom* cím utal arra, hogy a főszereplő Jo. Ez a fordítás rövidített változat.

A negyedik fordítás Sóvágó Katalin munkája, 2004-ben jelenik meg a Lazi kiadónál, Szegeden *Kisasszonyok* címmel. Ennél a kiadónál a fordításnak 2006-ban megjelent egy újabb kiadása.

Az ötödik fordítás 2006-ban az Ulpus-ház kiadónál jelent meg *Kisasszonyok* címmel, Barta Judit fordításában.

A mai társadalmi háttér nagymértékben különbözik a rendszerváltás előtti Magyarországtól. A rohanó, „carpe diem” szemléletű emberek, szingli lányok és „anyám nyakán élő fiúk” vajon olvassák-e ezt a viszonylag hosszú, a vallásos nevelés helyességéről, a sokgyerekes családról, a szeretet mindent legyőző erejéről szóló szép mesét? Mivel a kiadók nem emberbaráti egyesületek, valószínű, hogy felmérték az igényeket, és minden bizonnyal úgy gondolták, hogy ez a kicsit szappanopera, nosztalgiaét ébresztő regény talán a ma emberének is mondhat valamit, hiszen a ma embere is ugyanúgy vágyik a szeretetre, megértésre, testvéri, baráti segítségre, még ha ezt szégyelli is bevallani, mint a régebbi korok emberei.

4. KRITIKAI MEGJEGYZÉSEK

Ha egy művet csak az újrafordítás kedvéért fordítunk újra, annak nem sok értelme van. Az öt fordítás közül – szerintem – a Sóvágó Katalin féle a legkevésbé sikerült. Az első három sokkal olvasmányosabb, magyarosabb. A címek közül is az el-

ső három jobb, a *Négy leány*, *Leányévek* tökéletesen kifejezik azt, amiről a mű szól. A *Jóska lányom* cím zseniális, hiszen ez rövidített változat, és elsősorban az egyik családtagról, Jo-ról szól. A legkevésbé sikerült a *Kisasszonyok*; a *Kisasszonykák* talán jobb lett volna. Miután kamaszkorú lányokról van szó, a magyar nyelvben kicsinyítő képző használata jobban kifejezi, érzékelteti a főszereplő korát és az azzal járó eseményeket és történeteket. Terjedelmi okokból átfogó kritikai elemzésre nem vállalkozunk, egy rövid részlet bemutatásával érzékeltetem a stílusbeli különbségeket.

Louisa May Alcott

“Give them all my dear love and kiss. Tell them I think of them by day, pray for them by night, and find my best comfort in their affection at all times. A year seems very long to wait before I see them, but remind them that while we wait we may all work, so that these hard days need not be wasted. I know they will remember all I said to them, that they will be loving children to you, will do their duty faithfully, fight their bosom enemies bravely, and conquer themselves so beautifully that when I come back to them I may be fonder and prouder than ever of my little women.”

Altay Margit

„Mondd meg nekik, hogy nagyon szeretem őket, s hogy forró csókjaimat küldöm nekik, hogy nincs a napnak egyetlen órája, mikor nem reájuk gondolok, és nincsen egyetlen éjszaka, mikor nem érettük imádkozom és hogy életem legnagyobb öröme az, hogy viszontszeretnek. A viszontlátás ideje még messze távolban van, de emlékeztessd őket, hogy a várás ideje sem elveszett idő, ha hasznos munkában töltjük el azt. Tudom, hogy emlékekben maradt minden intelemem és kérésem, neked gyengéd, szerető gyermekeid, kik híven teljesítik kötelességüket és hősiesen leküzdik rossz hajlamaikat, mígnem teljes győzedelmesen kerülnek majd ki a harcból, hogy mire én visszatérek, még büszkébb lehessenek és még jogosabban szerethessem „kicsiny asszonykáimat”, mint valaha.”

Prém Margit

„Szeretlek és csókollak benneteket. Nappal rólatok gondolkozom, éjjel értetek imádkozom és a ti szeretetetek a legnagyobb segítség és vigasztalás számomra. Jövő évi szabadságom még nagyon messzinek látszik, de a várakozást munkával próbáljuk eltölteni. Remélem, a leányok nem felejtették el; amit kértem tőlük, és hogy engedelmes, jó gyermekek maradtak; kik megteszik kötelességüket és igyekeznek hibáik ellen küzdeni, sőt oly eredményesen teszik ezt, hogy ha hazajövök, akkor még büszkébb leszek rájuk és még jobban fogom szeretni az éri kis kisasszonyaimat”.

Halmi János

„Csókold meg helyettem is mindegyiket külön-külön. Mond meg nekik, hogy gondolok reájuk mindegyik napon és imádkozom értük mindegyik éjszakán és legjobb vigasztalás számomra, ha gondolok hű és ragaszkodó szeretetükre. Egy év nagyon hosszú várakozásra, pedig úgy látszik, egész évet kell várni, amíg ismét

láthatjuk egymást, de emlékeztessd őket, hogy miközben várunk, mindnyájan dolgozhatunk, nehogy haszontalanul teljen el az idő, amíg egymásra gondolunk. Bízom benne, hogy mindnyájan emlékeznek arra, amit elmondtam nekik indulásomkor és szerető, engedelmes gyerekek lesznek veled szemben, híven és lélek szerint teszik meg kötelességeiket, bátran és keményen harcolnak a szív belső ellenségeivel, és oly szép győzelmeket fognak aratni, hogy mikor visszatérek büszkébb leszek a mi „Egyházunk leányaira”, – mint valaha gondoltam.”

Sóvágó Katalin

„Szeresd és csókold meg őket helyettem! Mondd meg nekik, hogy rájuk gondolok mindennap, értük imádkozom minden este. Az ő szeretetük ad nekem erőt. Nagyon hosszúnak tűnhet az az egy év, amelynek elteltével viszontláthatjuk egymást, de emlékeztessd őket, hogy addig is munkálkodhatunk, s így e nehéz napok nem mennek veszendőbe. Tudom, nem feledik, amit mondtam nekik, hogy legyenek szerető gyermekeid, teljesítsék híven a kötelességüket, bátran harcoljanak legbelsőbb rosszakaróik ellen, és oly fényes győzelmet arassanak fölöttük, hogy mikor hazajövök, még büszkébb szeretettel ölelhessem magamhoz az én kisasszonyaimat.”

Barta Judit

- „Add át nekik forró üdvözlétemet és csókjaimat. Mondd meg nekik, hogy mindennap rájuk gondolok, minden éjjel értük imádkozom, és minden vigaszom az ő nem apadó szeretetük. Egy év, anélkül hogy lássam őket, nagyon hosszúnak tűnik, de emlékeztessd őket, hogy a várakozás közben mindannyian dolgozhatunk, s így e kemény napok hasznosan telnek. Tudom, hogy minden szavam jól megjegyzik, és Neked szerető lányaid maradnak, odaadón elvégzik feladataikat, bátran megküzdének benső ellenségeikkel, és oly szép győzelmet aratnak önmaguk felett, hogy mikor visszatérek hozzák, csak még nagyobb szeretetet és büszkeséget érezhetek az én kisasszonyaim láttán.”

5. ÖSSZEFOGLALÁS

Igen érdekes, hogy nők fordították a művet, ill. egy református lelkész. Talán nem véletlen ez, a nőírókat jobban megértik a nő-fordítók. Hogy érdemes volt-e négy alkalommal is kiadni, minden esetben új fordításban, végül is nem eldönthető. Azt gondolom, irodalomtörténeti jelentősége mindenképpen van, mind a mű, mind a fordítók szempontjából. Azt meg hogy melyik fordítás állja ki az idő próbáját, feltehetően maga az IDŐ dönti el, hiszen, ahogy a görög közmondás tartja: Az idő mindent megbírál.

L.M. Alcott: Little Women magyar fordításai:

1923: Négy leány – Altay Margit fordítása, Singer és Wolfner, Budapest

1926: Leányévek – Prém Margit fordítása, Londoni Traktátus, Budapest

1948: Jóska lányom – Halmi János fordítása, Sylveszter kiadó, Budapest

2004: Kisasszonyok – Sóvágó Katalin fordítása, Lazi kiadó, Szeged

2006: Kisasszonyok – Barta Judit fordítása, Ulpius ház kiadó, Budapest

IRODALOM

¹ Kosztolányi D. 1971:530. *Nyelv és Lélek*. Budapest, Szépirodalmi Kiadó

² Tersánszky J. J. 1922/2 *Nyugat* Jack London: A vadon szava.

³ Országh L. 1967:114. *Az amerikai irodalom története*. Budapest, Gondolat Kiadó

NYELV, MEGISMERÉS, INTERAKCIÓ ÉS KULTÚRA: PÖCHHACKER TOLMÁCSOLÁSI MEMETIKÁJA

„MÉMEK VAGY GÉNEK?”

Somos Edit Csilla

A tolmácsolási tevékenység problémái valószínűleg nem változtak Babel óta. Ugyanezekre a problémákra kínál új megoldásokat, nyit új horizontot a tolmácsolással foglalkozó kutatás és oktatás is.

2004-ben megjelent az első olyan összefoglaló mű, Franz Pöchhacker bécsi kutató és konferenciatolmács angolul írt munkája, az *Introducing Interpreting Studies*, amely a teljesség igényével mutatja be a XX. század végén lezajlott folyamatokat, a szimultán tolmácsolásra különösen érvényes professzionalizálódást és a felsőfokú oktatásban a mesterképzések elindulását a különböző európai, amerikai és ázsiai egyetemeken.

Holmes 1972-ben a fordítás mint elmélet (és nem mint tudomány) leíró jellegét az eredmény, a folyamat és a funkció függvényében határozta meg és javasolta a „Translation Studies” kifejezés bevezetését. Pöchhacker ugyanezt kísérli meg az „Interpreting Studies” fogalmát körüljáró könyvének a megírásával.

Elsőként a kutatók közül nagyszabású kísérletet tesz arra is, hogy egy komplex tolmácsolási elméletet alkosson meg a memetika elméletének alkalmazásával.

Mémek vagy gének – e témaválasztás a tudományos problémák megközelítésének egy sokat vitatott módját járja körül, amely majdnem egy évtizede zajlik a legkülönbözőbb tudományágakban (pszichológia, nyelvészet, szociológia és kulturális antropológia) arról, hogy öröklött génállományok avagy az utánpótlás különböző mennyiségi egységei határozzák meg az evolúciós folyamatban a különböző kultúrákban, társadalmakban, korokban az emberi viselkedést, a kommunikációt, különös tekintettel különböző kultúrák egyedeinek találkozásaira. Érvényes ez a dilemma a nyelvi közvetítés megközelítésére, a fordításra és a tolmácsolásra is, különös tekintettel annak sikerességére, minőségének egzakt leírására.

A könyvben bemutatott tudományos paradigmák és megközelítések nem újak, rendszerezésük alapul szolgál arra, hogy új megközelítésben lássuk őket, mint kísérleteket arra, hogy leírják a közvetített (mediated) kommunikáció világát.

Új azonban a mém-fogalom alkalmazása a tolmácsolásra, a mém-térkép megalakítása, jelentőségének méltatása a tolmácsolási tevékenység közben és a tolmácsolásról való gondolkodásban, a tudományos kutatásban.

Richard Dawkins „Az önző gén” c. evolúciós biológiai (és filozófiai) művében ír

arról, hogy a génekhez hasonlatosan az emberi agyban „mémek” is léteznek, amelyeket ő egy amerikai kutató, Cloak F.T. (1975) nyomán neuronális szinten mint kulturális „testeket” ír le.

A „mém” szó görög-latin eredetű, az emlékezés műzsáját, az emlékezet, az utánzás szavát jelöli. Olyan funkcionális gondolati egység, amely mint az agy életképes eleme tud éppen elégséges pontossággal „másolódni” egy másik agyban (Dawkins: 314).

Az Oxford English Dictionary meghatározásában a mém a kultúra olyan eleme, amely feltehetően nem genetikai eszközök révén, hanem elsősorban utánzással adódik át.

Az információ mint olyan, ezekből az „átvitt” mémekből áll, az emberi kultúra pedig ilyen mém-komplexumok gyűjteménye, (Blackmore: mémplexek) amelyek „mém-szférák”-ban, az információs térben („infospace”) terjednek. A világ az egész ontológiai spektrum értelmében az információ megsokasodásának, elterjedésének a környezetét jelenti, amely az információk hordozói, az emberek magatartása illetve kommunikációja által jön létre. A mémek, az információs egységek elterjednek a környező világban, az egyik hordozóról a másikra szállnak. A kultúra ilyen mém – komplexumok gyűjteménye, ahol a kommunikációban az involvált mémeket és mém – komplexumokat különböző perspektívákból látjuk. A memetika kifejezés, amely a kulturális evolúció hipotetikus elmélete, Blackmore angol pszichológus egy 1999-es munkájából származik, a „The meme machine” (A mém-gépezet) c. könyvében ír róla. Németországban kultúretológusok foglalkoztak még a hetvenes években ezzel a jelenséggel.

Chesterman a transzlatológiában alkalmazza a mémeket 1997-es „Mémek a fordításban” című memetikai szellemben fogant könyvében, majd 2000-ben megjelent második tanulmányában, amelyben a mémek mint a szövegek elsődleges értelmi hordozói jelennek meg, amelyeknek „túlélését” az átvitel, a fordítás biztosítja.

A fordítás elmélete Chesterman felfogásában – az eredeti görög szónak megfelelően – szemlélődés és elmélkedés, kontempláció, amelyet a Popper-i filozófiára alapoz: a norma, a stratégia és az érték építőköveire, a tentatív elmélet, a hiba megszüntetése és az objektív tudás evolúciójának Popper-i felfogására. A mémek, egy ernyőhöz hasonlatosan, átfogják, lefedik a fordítandó szöveg világát és ezzel a szerző elhatárolódik a hagyományos „transzfer” problémától. A fordítót is a változás leteleményesének tartja, munkája nem a konzerválás, hanem a változtatás. Ebben az értelemben nélkülözhetetlen az, hogy a fordító elmélkedjen arról, amit tesz, ne tekintsen gyanúsnak minden elméletet – enélkül a fordítási folyamat csak egy vakrepülés.

Az első fejezetben öt felső – mémet különböztet meg a fordításelméletben: a forrásnyelv–cél nyelv metaforát, az ekvivalenciát, a fordíthatóság mítoszát, a hű, ill. szabad fordítás szembeállítását és azt, hogy bármely írásmű egyfajta fordításnak tekinthető.

Pöhhacker fenti munkájában ezeket a problémákat a maguk történetiségében és összetettségében átfogóan dolgozza fel. Vannak a felső mémek, azaz „szuper-

mémek”, mint a *folymatszerűség* (processing) és a *kommunikatív tevékenység* (communicative activity), amelyek a különböző korszakokban és tudományos kontextusokban öt mémet foglalnak magukba a tolmácsolás során zajló gondolkodás leírására: a szóbeli átvitelt, az értelmi összefüggések létrehozását, („making sense”) a kognitív információfeldolgozási folyamatok biztosításának, áramoltatásának a készségeit (cognitive information processing skills), a szöveg / a diskurzus megalkotását és a mediációt.

A folyamatszerűség Gile szerint (Gile1994:40) egy input és egy output között zajló tolmácsolási folyamat, amely a beszéd felismerést, az emlékezeti raktározást és a verbális output generálását mint készségeket fogja össze a kognitív információfeldolgozási folyamatok létrehozásának készségei címen.

A *kommunikatív tevékenység mint szupermém* pedig kiegészíti ezt a folyamatszerűséget a hallgatás és a beszéd kombinációjával egy adott interakciós helyzetben. Ennek van alárendelve a szöveg/diskurzusalkotás (mint retorikai, beszédtechnikai és információs tartalom produkciója a maga textualitásában és oralitásában) és a mediáció, mint kulturális közvetítés, a tolmács, mint egy „kulturális interface” hordozója.

Pöchhacker mémtérképe kör alakú, a négy alapvető dimenzió, a köríven ábrázolt négy alapvető pólus, a nyelv, a kultúra, a megismerés és az interakció keretében vizsgálja a mémeket, mint a tolmácsolás elméleti megközelítésének egy lehetséges útját.

A továbbiakban kitér a tudományos elemzések hagyományaira, a huszadik század végének kognitív-funkcionális, valamint neuro-lingvisztikai kutatásaira, a párbeszéd-jellegű diskurzuson alapuló interakciós kutatásokra. („DI”, azaz „dialogic discourse-based interaction-paradigm”, (Wadensjö, 1993, C.B. Roy 2000)

A szupermémek és mémek rendszere lehetővé teszi, hogy táblázatba foglalja az eddigi eredményeket (Pöchhacker: 83).

A tudományos paradigmák bemutatása után az egyes tolmácsolási jelenségek vagy problémák leírására modelleket és szinteket vezet be. Valamely jelenséget vagy mémet (eszmét, gondolatot) leírhatunk egy modellel, megmagyarázhatjuk és előrejelezhetjük, felbecsülhetjük kibontakozását, hatását („predictability” Pöchhacker: 84).

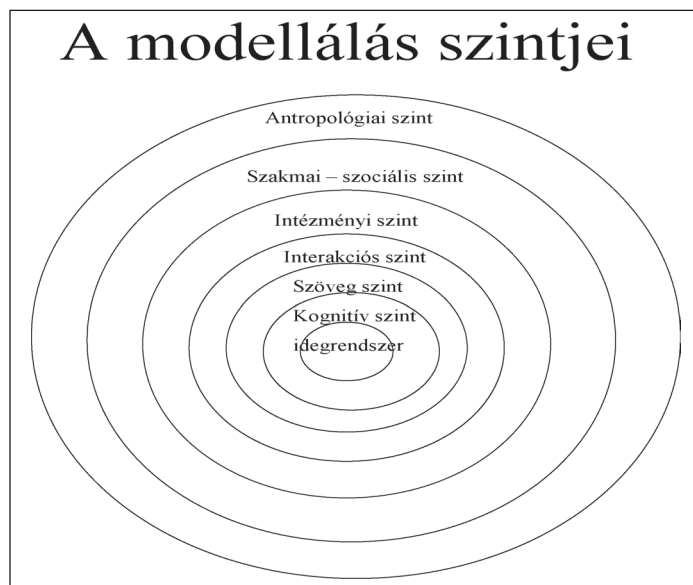
Pöhhacker, F.2004. *Introducing Interpreting Studies*. London: Routledge
Bevezetés a tolmácsolástudományokba

	IT (interpretatív elmélet)	NL (neuroling- viztika)	KP Kognitív folyamatok	TT célorientált szövegprodukción	DI dialógikus diskurzus- alapú interaktív
szupermémek	Komm. aktivitás+ folyamatsze- rűség	Folyamat (~szerűség)	Folyamat (~szerűség)	transzláció	Kommun- ikatív aktivitás
mémek	Értelemközp.	Kogn.inf. folyamat	Kogn.inf. folyamat	Értelemközp.+ Szövegprodukción + mediáción	Diszkurzus Alkotás + mediáción
A modell / elmélet alkotója	interpretatív elmélet Seleskovitch	Agyfélteke részvétel (Fabbro)	Készségmodell (Gerver, Moser- Mercer,) erőfeszítés Gile	Transzlációs normák (Tourey) Szkoposz-elmélet Vermeer	Részvételi keret (munka) Goffman
Legfőbb képviselői	Seleskovitch, Lederer	Fabbro, Tommola	Moser-Mercer, Gile, Setton	Schlesinger, Pöhhacker	Wadensjő, Roy
Paradigmák szerzői	Seleskovitch 1975 Lederer 1981	Fabbro et al. 1990 Fabbro és Gran 1994	Gerver 1976 Moser-Mercer, 1978, Gile 1985, 1999a	Schlesinger 1989 Pöhhacker 1994	Wadensjő, 1998 Roy 2000
Interdisz- ciplináris orientáltság	pszichológia	neurofiziológia, neuro- pszichológia	Kognitív pszichológia	Transzlológiai és szöveg- nyelvészeti tanulmányok	Szociológia szocio- lingvisztika
Metodológiai stratégia	terepmunka	kísérlet	Kísérlet, kérdőív, terepmunka	terepmunka	Terepmunka
Tolmácsolás- fajta	Konferencia tolmácsolás (kons+ szinkron)	szinkron	Konferencia tolmácsolás (kons+ szinkron)	Konferencia Szinkron+ beszélgetéstolm	Beszélgetés (Liaison)

A modellezés hét szintjét írja le és ábrázolja is könyvében, körkörös formában bemutatva a rendszert. A tudományos elemzés elősegítésére lehet élni ezekkel a szintekkel, mint vizsgálati fókuszokkal:

- az antropológiai szint (a tolmács szerepének alakulása az interkulturális viszonylatokban az emberiség történelme folyamán),
- társadalmi-szakmai szint (a társadalmi szerkezet szerinti értelmezés, hol helyezkedik el a tolmácsolási tevékenység mint foglalkozás),
- intézményi szint (a kommunikatív esemény, pl. konferencia, speciális, helyi jellege),

- az interakciós szint,
- a szöveg és diskurzus szintje,
- a kognitív szint,
- az idegsejtek, agyi féltekék aktivitási szintje (idegrendszer).



A negyedik szintre lássunk egy példát, amelyet a szerző a saját nézeteinek összefoglalásaként ad meg, támaszkodva az elődökre is.

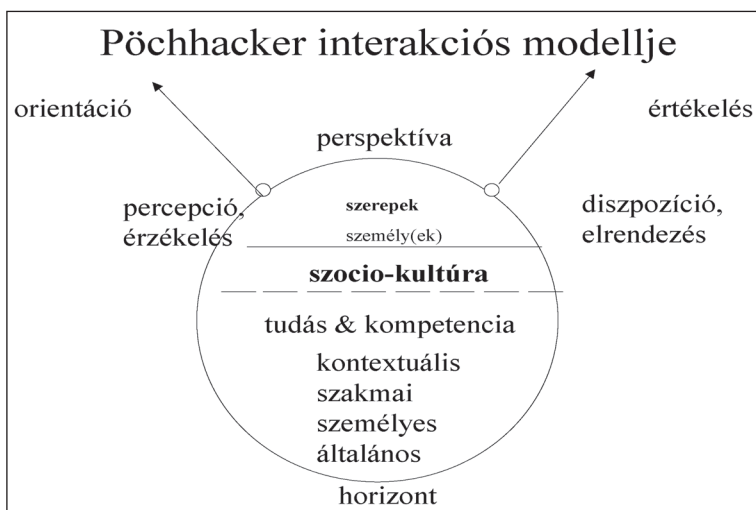
Az interakciós modell (Anderson, Wong, Gile, Pöchhacker) leírja az adott helyzetben vizsgált beszédaktusok háttérét, kiegészítve Alexieva esemény-leírásával, amely a távolság, proximitás, egyenlőség vagy hatalmi egyenlőtlenség, formális vagy informális eseménykeret („setting”), kooperációs hajlandóság és közös célok/ellentétes célok mentén állít fel modellt.

Mint látjuk, a különböző megközelítések, modellek és paradigmák közelebb visznek a tolmácsolási tevékenység egzakt, tudományos igényű leírásához, megkönnyítik a kutatók számára a betekintést az elődök rendszerezett világába.

A mémek elmélete termékenyen hathat a további tudományos próbálkozásokra, különös tekintettel a közvetítés / mediáció komplex természetére, amely nem elégedhet meg a transzfer fogalmával, mint műveleti formával.

Mi következik mindebből a mindennapi gyakorlat szintjén, a szakmában az adott országban és nemzetközileg, az oktatásban, vizsgáztatásban, a metodikai-didaktikai megfontolások szintjén?

A szerző számára mindenképpen az, hogy nem zárhatjuk ki a sikeres tolmácsolási eredményből, a tolmácsok képzésének tervezéséből a „biológiai inputot”, a géneket sem, mert az adottságok, a tehetség, az intuíció a tolmács személyiségének kisugárzása az a hardware, amelyen a software, a mémek működése láthatóvá válik.



IRODALOM

- Blackmore, S. 2001. *A mém-gépezet*. Magyar Könyvklub, Budapest. Debrecen: Alföldi.
- Chesterman, A. 1997. *Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins.
- Chesterman, A. 2000. *Memetics and Translation Studies* In: Norwegian School of Economics and Business Administration (ed.) *SYNAPS*. 5. 1-17.
- Dawkins, R. 1996. *Das egoistische Gen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Pöchhacker, F. 2004. *Introducing Interpreting Studies*. London, New York: Routledge.
- Pöchhacker, F. – Schlesinger, M. 2002. *The Interpreting Studies Reader*. London, New York: Routledge.
- Roy, C. B. 2000. *Interpreting as a discourse process*. Oxford: Oxford University Press.
- Wadensjö, C. 1998. *Interpreting as Interaction*. London-New York: Longman.

INTERNETCÍMEK

- www.helsinki.fi/~cheterm
- www.gewi.uni-graz.at

A BLENDED LEARNING LEHETŐSÉGEI ÉS HATÁRAI A FORDÍTÓKÉPZÉSBEN

Szondy Katalin

BEVEZETÉS

A Bologna Folyamat megvalósítása során a Bécsi Fordító- és Tolmácsképző Központ létrehozta az ún. bachelor- ill. alapképzést, a mesterképzést és a doktori képzést. Az új képzési formák létrehozására nem csupán a Bolgnai Nyilatkozat miatt volt szükség, hanem a megváltozott piaci követelmények miatt is. Jelenleg a gazdaságban paradigmaváltás zajlik le. A piacok globalizálódása miatt a tudás a versenyképesség egyik legfontosabb tényezője lett. A korszerű technikai eszközökhöz értő, a kommunikációs helyzetnek megfelelően kommunikáló emberek igen keresettek a munkaerőpiacon.

Az élethosszig tartó tanulás (Life-Long-Learning) egyre nagyobb mértékű felelősséget követel meg, de új esélyeket is kínál az innovációkban való részvételtre. A Bécsi Fordító- és Tolmácsképző Központ ezekre a kihívásokra kívánja felkészíteni hallgatóit tanulmányaik során. A dolgozat megírásának célja az alapképzésben lezajló folyamatok elemzése, melyek folyamán sor kerül a nyelvi, kulturális, inter- ill. transzkulturális kompetenciák felsőfokú fejlesztésére a blended learning alkalmazása segítségével.

A TÁVOKTATÁS – E-LEARNING VERSUS BLENDED LEARNING

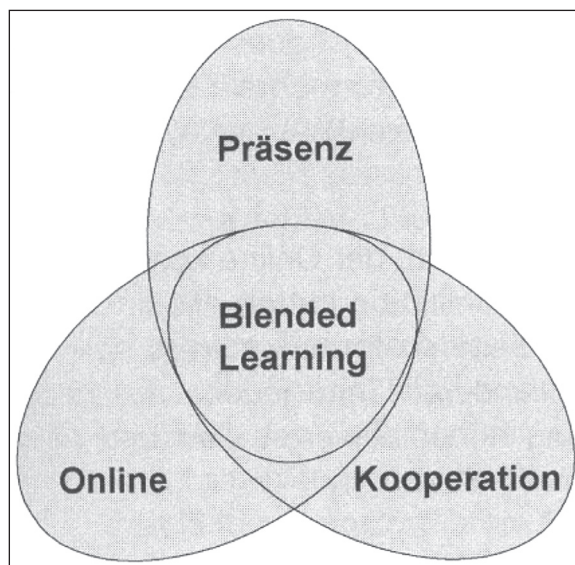
Az Európai Bizottság 1999 decemberében közzétette az „eEurópa – információs társadalom mindenkinek” című programtervezetet, e tervezetben kiemelt hangsúlyt kap a fiatalok felkészítése a digitális korszakra.

A távoktatás mint tanulási forma évtizedes hagyományokkal rendelkezik. Míg az oktatási anyagok korábban szinte kizárólag papír formában készültek, az informatika fejlődése, az internet elterjedése új lehetőségeket, megoldásokat kínál a távoktatás számára.

A kilencvenes évek végén nagy elvárásokat támasztottak az online távoktatással, az ún. e-learninggel szemben. Hatalmas anyagi- és időmegtakarításra számítottak a szakemberek. Az elvárások különböző okok miatt gyakran meghíúsultak, a legnagyobb akadályt a tanárok és a tanulók körében tapasztalt elutasítás jelentette (Kröger és Reisky 2004). A tanulóktól az e-learning, jelenleg legalábbis úgy tűnik, túl nagy önállóságot követel meg. Számos tanulmányból az derül eddig ki, hogy a tanulók szempontjából még mindig a hagyományos osztálytermi tanítás a legkedveltebb.

Azért sem vált be az e-learning, mert a jól működő módszereket senki sem akarta leváltani, inkább arról van szó, hogy hogyan lehetne az olyan problémákat mint pl. a helytől és időtől függő rugalmatlan oktatás hátrányait kiküszöbölni a megfelelő technikával kombináltn. Továbbá abból kell kiindulnunk, hogy nem minden tantárgy, tananyag alkalmas virtuális feldolgozásra.

Igy került a vegyes oktatás (blended learning) az érdeklődés középpontjába. A vegyes oktatás a hagyományos jelenléten alapuló oktatás, valamint a távoktatás elektronikus tanulási környezetének illetve tananyagának változatából alakult ki.



A távoktatás e korszerű módszere felhasználja a multimédia szinte minden elemét: hang, kép, filmrészlet (pl. előadások felvétele vagy live-streaming). Az elektronikus oktatás esetében a kommunikáció történhet szinkron vagy aszinkron módon.

Az első esetben a hallgatók és a tanár egyidőben ülnek a számítógép előtt és úgy kommunikálnak, pl. chatelnek, az interakció ezen formája majdnem megközelíti a személyes kommunikációt. Az aszinkron kommunikáció esetében a hallgató tetszőleges időben foglalkozik a tanár által már előkészített tananyaggal. A szinkron kommunikáció előnye, hogy a tanár közvetlen ellenőrizheti, de motiválhatja is a tanulót, az aszinkron kommunikáció pozitív eleme, hogy hozzájárul a tanuló hatékonyabb időbeosztásához, ill. a tanuló megtanulja az idővel való optimális gazdálkodást.

Amíg a hagyományos tantermi oktatás a megismerkedést, a tudás mélyítését, a tapasztalatcserét szolgálja, addig az e-learning szakaszok az önirányított egyéni vagy kooperációs tanulásra fektetik a hangsúlyt (Mandl és Kopp 2005).

A vegyes oktatást már évek óta sikeresen alkalmazzák az idegennyelv-oktatás terén, a felnőttoktatásban valamint a vállalati továbbképzésben is.

BLENDLED LEARNING A BÉCSI EGYETEMEN

A Bécsi Egyetem már 2003-ban megkezdte az e-learning ill. a blended learning tantervének kidolgozását a rektorátus által kezdeményezett e-learning-projektek keretében (vö. ZID). A tanárok és a projekt munkatársak számára az egyetem létrehozott egy képzési ill. továbbképzési keretet (Curriculum eCompetence), mely segítségével a tanárok megszerezhetik a megfelelő kvalifikációt a vegyes oktatás számára. Nem utolsósorban megvásárolta a Web CT Vista elnevezésű e-learning platformot. Ezen platform a Bécsi Fordító- és Tolmácsképző Központban folyó blended learning oktatás alapkövét képezi, lehetőséget nyújt a megfelelő képzési architektúra kiépítésére. A Web CT egy teljes és önálló oktatási rendszer, amely egy web-alapú távoktatási környezetet nyújt a felhasználók számára. A Web CT minden szabványos internet-böngésző felületéről könnyen kezelhető. A kurzusok létrehozásához felhasználható minden korszerű technológia pl. az interaktív multimédia is. A Web CT néhány eszköze: Navigációs eszközök, Chat, Csoportmunka, Naptár, Levelező eszköz, Fórum, Hallgatói számonkérés/értéklés, Glosszárrium készítő stb.

A BLENDED LEARNING LEHETŐSÉGEI ÉS HATÁRAI

Dolgozatom központi kérdése a vegyes oktatás lehetőségeinek ill. határainak vizsgálata a fordítóképzésben, azon belül az alapképzésben (bachelor). Az alapképzés a mesterképzés bázisát alkotja és többek között a következő komponensekre épül: kultúrák közti kommunikáció, írásbeli és szóbeli kommunikáció, bevezetés a fordítás elméletébe/gyakorlatába, szövegkompetencia, szaknyelvek, kultúraismeret stb. Az alapképzés ezen kurzusaira meglehetősen egyszerűen alkalmazható a vegyes oktatás, tehát a hagyományos oktatás elemei (tudásközvetítés, kiselőadások, prezentációk) kiegészítve az elektronikus oktatás elemeivel (írásbeli gyakorlatok, felmérő vizsgák, vita-fórumok). A hallgatók így már tanulmányaik kezdetén számos többlet-kompetenciára tesznek szert: a vegyes oktatás során fejlesztik az egyéni tanulási stratégiákat, de egyben a csapatmunka elveivel is megismerkednek. Kutatások azt mutatták ki, hogy az emberek akkor tanulnak a legjobban, ha közben lehetőségük van hasonló érdeklődésű emberekkel megosztani és megvitatni tanulási élményeiket (Rosenberg, 2001). A vegyes oktatás kollaboratív elemei által, melyek kiemelt szerepet kapnak, a tanulók és a tanárok részesedése a tanulási folyamatban nagyon intenzív. A tanulók ezenkívül megismerkednek a médiakompetencia minden elemével, tehát a médiakritikával, melynek segítségével képesek lesznek a folyamatok elemzésére, a médiatannal, ami az elméleti háttérrel, a médiahasználattal, ami a médiák aktív használatáról szól (pl. chat, mail, stb.) valamint a médiakialakítással, a médium innovatív és kreatív használatával. Ahhoz, hogy mindez megvalósulhasson, szükség van a megfelelő műszaki infrastruktúrára, az elektronikus és a hagyományos tanulási elemek megfelelő tervezésére.

A tanárnak a kurzus kialakításakor különböző tényezőket kell figyelembe vennie, az egyik legfontosabb a célcsoport. Sokan azt hiszik, hogy minden tanuló képes

az önszabályozott és önvezérelt tanulásra, de ezzel a kompetenciával meglehetősen kevés hallgató rendelkezik, hiszen az iskolából a frontális oktatáshoz vannak szokva. Így a tanulóknak is meg kell tanulniuk a vegyes oktatáshoz megfelelő tanulást (Kröger és Reisky 2004). A legjobban akkor működik a vegyes oktatás, ha a hallgatók nagyjából egy szinten állnak. A Bécsi Fordító- és Tolmácsképző Központban nagy hangsúlyt kap a tanulócsoporthoz tartozó összetétel, hiszen ez határozza meg a megfelelő stratégia kiválasztását és az oktatási lehetőségeket is. A bécsi csoportokra a heterogenitás jellemző, azaz mind Ausztriában élő, mind Magyarországról ingázó diákok egyaránt látogatják a gyakorlatokat, ami egyrészt eltérő műszaki feltételeket is jelenthet, valamint a hallgatók időmenedzsmentjére is kihatással van. A vegyes oktatás során a hallgatók bizonyos esetekben több anyaggal dolgoznak, mint a hagyományos oktatás esetében, ezért a megszervezéskor jól be kell osztani az egységeket – hány tantermi kurzusra kerüljön sor és milyen időközönként? Bécsben a vegyes oktatás a következő irányelv szerint folyik: 2/3 hagyományos tantermi oktatásra 1/3 elektronikus oktatás jut.

A vegyes oktatás egy további feltétele a tancélok nagyon körültekintő meghatározása, melyek szerint sor kerülhet a tananyag megfelelő fejlesztésére, kidolgozására. A tanárnak a kidolgozás minden szakaszában figyelembe kell vennie, hogy az online tanulás esetében nagyobb tanulói motivációra van szükség, mint a hagyományos oktatás esetében. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanulókat leginkább a folyamatos visszajelzések, a barátságos és kellemes tanulási légkör és a tanulási folyamat kialakításában való aktív részvétel motiválja.

A tanár időmenedzsmentjének szempontjából kihangsúlyozandó, hogy az online tananyagokat napra készen kell tartani. A tananyag digitális előkészítése és a tanulási folyamat irányítása az ún. moderálás (hallgatói levelek, hozzászólások megválaszolása, egyéb karbantartás, ...) a tanár számára rendkívül időigényes.

A vegyes oktatás egyik hátráltató eleme a hiányzó infrastruktúra. Mindenegyik hallgatónak szüksége van a megfelelő, legjobb esetben szélessávú internet kapcsolatra és rendszeres hozzáférési lehetőségre. Lehet ez az otthon tanuló hallgató számítógépe, vagy egy számítógépes munkaállomás az egyetemen. Legjobb esetben mindkettő. Az előzőekben már tárgyalt heterogén csoportok esetében ennek megvalósítása kifejezetten nehéz. Ráadásul a hátrányos helyzetű egyetemisták számára ez egy meglehetősen nagy problémát jelenthet.

Az egyik legnagyobb hátránya az online oktatásnak, hogy alig készülnek honlapok vagy e-learning platformok az akadálytalan honlapkészítés elvei szerint. A látássérült hallgatók számára a nem megfelelően kialakított internetes oldalak megoldhatatlan akadályt jelentenek.

Az online oktatás egyik vitatott témája a szerzői jogok problémája. Ez nagymértékben illeti a fordításképzést is, hiszen a fordításra bocsátott anyagokat nem védheti a szerzői jog. Az e-learning platformok kizárólag az egyetem hallgatói számára lettek kialakítva és nem nyilvánosak, így a platformon található szövegekkel egy nagyon keskeny határmezsgyén mozgunk. Az online oktatásnak ez az aspektusa még javarészt tisztázatlan.

ÖSSZEGZÉS

A Bolognai Folyamat magában foglalja a nemzetközi együttműködés megerősítését is, ennek létrehozását a vegyes oktatás nagy mértékben segítheti, hiszen az elektronikus oktatás előnye, hogy akár földrajzilag egymástól távol elhelyezkedő csoportoknál is alkalmazható. A hallgatók tértől és nagyrészből időtől független tudják elsajátítani a tananyagot.

Így könnyebben lehetne megvalósítani a közös képzést és a közös oklevél (double degree) kiadását is.

Nem csak a Bécsi Egyetemen szerzett tapasztalatok mutatják azt, hogy a nemzetközi együttműködés és a korszerű képzés érdekében elengedhetetlen a korszerű kommunikációs eszközök és ezzel az elektronikus oktatás alkalmazása. A vitathatatlan előnyök és az eddigi pozitív tapasztalatok arra utalnak, hogy a vegyes oktatás esetében nem csupán divathullámról van szó.

IRODALOM

- Kröger H., Reisky A. 2004. Blended Learning – Erfolgsfaktor Wissen. In: Norbert Meder (Hrsg.) *Wissen und Bildung im Internet*. Band 6. Bielefeld: Bertelsmann.
- Mandl H., Kopp B. 2005. Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven. In: Günther, J. (Hrsg.) *Forschung zu Blended Learning: österreichische F & E Projekte und EU-Beteiligungen*. Tagungsband zum 11. Business Meeting des Vereins Forum Neue Medien-Austria.- Wien /Graz : Verlag Forum Neue Medien.
- Rosenberg M. J. 2001. E-learning – strategies for delivering knowledge in the digital age. McGraw-Hill.

FORRÁSOK

ZID – Zentraler Informatikdienst der Universität Wien: www.univie.ac.at/ZID/

A SZINKRONTOLMÁCSOLÁS BESZÉDMEGÉRTÉSI ÉS BESZÉDLÉTREHOZÁSI KOMPONENSE

Tóth Andrea

1. BEVEZETÉS

A jelen tanulmánynak – területi korlátok miatt – sem lehet célja a szinkrontolmácsolás pszicholingvisztikai vonatkozásainak teljes feltérképezése. A dolgozat két kérdéskörrel foglalkozik: a beszédmegértéssel és a beszédprodukciónal. Az első részben a beszédmegértés és a beszédlétrehozás elméleti háttéréről, a második részében pedig egy, a beszédlétrehozás szünettartási komponensével foglalkozó vizsgálat eredményeiről lesz szó egy szinkrontolmácsolási gyakorlat tükrében.

Daniel Gile (1997) a tolmácsolás kutatásának nehézségeit a tevékenység komplexitásában, a társadalmi elvárások hiányában, illetőleg a tolmácsolás események bizalmas kezelésében látja. Ebből következően rendkívül nagy a gyakorlat és az elmélet közötti szakadék. „A gyakorló tolmácsok úgy érzik, az empirikus kutatások során nyert eredmények vajmi kevés segítséget adnak munkájukhoz” (Szabari, 1999).

Ennek legfőbb oka az, hogy míg a tudományos kutatók nem ismerik a tolmácsolás természetét, tőlük idegen területet vizsgálnak, addig a gyakorló tolmácsok nem rendelkeznek kutatói gyakorlattal, nem ismerik annak módszertanát, hiányzik belőlük a kritikai elemzés készsége.

E nehézségek kiküszöbölése érdekében a tolmácsolás kutatásának optimális feltevése az, ha a tolmácsolást kutató személy:

- rendelkezik tolmácsolási gyakorlattal, vagy
- részt vesz/részt vett tolmásképzésben, vagy
- netalán ő maga is gyakorló tolmács.

2. BESZÉDMEGÉRTÉSI MODELLEK

A beszédmegértési modellek a beszédmegértést a nyelvi szinteknek megfelelő tagolás szerint tárgyalják, így szó-, mondat- és szövegszintű értési folyamatokat különítenek el. A beszédmegértés folyamatában tehát a hallgatónak egy többszintű modell felépítésével kell rekonstruálnia az üzenet tartalmát, szembesítenie az általános (enciklopédikus, más szóval: a valóságról szerzett) ismereteivel, és felfedeznie a beszélő kommunikatív szándékát (Lengyel, 1997).

„A beszédfeldolgozás az elsődleges hallási elemzéssel indul, amelyet egy felis-

merési terv követ” (Gósy 1999: 90). A hallgató a lexikai feldolgozás során aktiválja a már korábban tárolt lexikai egységeket annak érdekében, hogy az előírt szabályok szerint megtalálja a bemeneti (input) reprezentációnak megfelelő lexikai egységet. A helyes lexikai egység azonosítása után a releváns szemantikai és szintaktikai információ hozzáférhetővé válik, amely elősegíti a következő feldolgozási szintre lépést. A mondatszintű értési folyamatot négyféle elv irányítja: ”azonnalosság-késleltetés, felülről-lefelé és alulról-felfelé, szeriális-párhuzamos, interaktív-moduláris. A különböző elvek hol önállóan, hol pedig összekapcsolódva működnek” (Lengyel, 1997: 66).

Az utolsó lépés – a beszélő kommunikatív szándékainak megértésében – a diszkurzus elemzése, amihez a hallgató többféle stratégiát használhat, így például folyamatosan következtéseket vonhat le, hogy növelje az üzenet koherenciáját, illetve annak teljességét.

3. A BESZÉDPRODUKCIÓRÓL ÁLTALÁBAN

A beszédmegértési modellek tekintetében a mai kutatások még nem döntöttek egyetlenegy modell mellett sem. Jóllehet, bármelyik modellről is legyen szó, a különböző nyelvi szinteknek megfelelő tervezési, kivitelezési, mikro- és makroméretű műveletek kérdése nem kerülhető meg (Gósy 1999). A legtöbb modell (pl. Dell 1986; Garrett 1976; Levelt 1989) a következő feldolgozási szinteket különbözteti meg: (1) az úgynevezett preverbális üzenet előkészítésének, más szóval: a konceptuális reprezentációk létrehozásának szintje, (2) a grammatikai kódolás szintje, amely a szándékolt megnyilatkozás szintaktikai struktúráját határozza meg, (3) a fonológiai kódolás és (4) az artikuláció szintje.

A beszéd létrehozásának dinamikus aspektusa szerint a közlésre szánt gondolat megjelenése után először a makro-, majd a mikroszemantikai tervezés történik meg. A szintaktikai komponensbe a közlésre szánt üzenet egyre kisebb része jut, tudniillik az – részekre bontva – szimultán van jelen a beszélő tudatában. A többé-kevésbé megformált közlendő végül az artikulációs kivitelezési szakaszba jut, ahol az artikuláció folyamata közben a további részek szemantikai és szintaktikai tervezése folyik.

4. A BESZÉDPRODUKCIÓ ÉS A BESZÉDÉRTÉS KÖZÖTTI KAPCSOLAT

A kommunikációban résztvevő személy nemcsak a beszédmegértés, de a beszédprodukciónál is minden egyes, újonnan beérkező információt igyekszik a már feldolgozott információkba integrálni. Frazier (1987) a beszédmegértés és a beszédprodukciónál azonos méretű és típusú egységek feldolgozását feltételezte. A szinkrontolmácsolás kutatásának eredményei azonban nem látszanak ezt az álláspontot erősíteni.

A szinkrontolmácsolás folyamatát (csakúgy, mint a spontán beszéd folyamatát)

a beszédegységek és a szünetek váltakozása alkotja, mind a forrás-, mind pedig a célnyelven. Goldman-Eisler (1980) végzett kísérletet arra vonatkozóan, hogy a célnyelven produkált beszédegységek és szünetek váltakozása követi-e a forrásnyelvi szegmentálást. Ez a fajta párhuzamosság az általa vizsgált szinkrontolmácsolási korpusz csupán 10%-ában volt tetten érhető, vagyis a beszédprodukciónál lezajló kognitív folyamatok a szinkrontolmácsolás esetében sem egyszerűen a beszédmegértési folyamatok inverzei.

A következő érintkezési pont a beszédmegértés és a beszédlétrehozás kapcsolatában az önmonitorozás folyamata. A beszédlétrehozás során minden egyes beszélő egyben önmaga hallgatója is, vagyis folyamatosan monitorozza saját beszédprodukciónak annak érdekében, hogy ellenőrizze a kivitelezés helyességét és a kommunikáció adekvátságát.

Abban az esetben, ha azt feltételezzük, hogy az önmonitorozási rendszer ugyanazt a beszédmegértési rendszert használja, mint más beszélő megértéséhez (Levett 1989), néhány fontos kérdés merül fel a szinkrontolmácsolás esetében, amikor is a beszédmegértési rendszert a forrásnyelv feldolgozása már lefoglalja, azaz – feltehetően – egyszerre kétféle megértés-felügyeleti rendszer dolgozik.

Milyen következményekkel jár ez a ("kettős") helyzet az önmonitorozási folyamatra és a célnyelvi önkorrekciónak nézve? Különbözik-e az esetleges hiba detekciója, illetve a hibás kivitelezés korrekciójának aránya a szinkrontolmácsolásban és a spontán beszédben? Milyen hosszú szakaszra nyúl vissza a szinkrontolmácsolás az önmonitorozás szakaszában, hogy hibát keressen?

Ezek a kérdések alapos indokot szolgáltatnak arra, hogy a szinkrontolmácsolás kutatásában a beszédmegértés és a beszédprodukciónak kapcsolata központi szerephez jusson, ezen belül pedig az a kérdés, hogy azok – közel egyidejű működtetésük eredményeképpen – milyen nyelvfeldolgozási szinteken kerülnek egymással kapcsolatba.

5. A TOLMÁCSOLÁS KUTATÁSÁNAK MÓDSZERTANI SAJÁTOSSÁGAI

A szinkrontolmácsolási tevékenység komplexitása miatt – annak vizsgálatakor – minden esetben figyelembe kell vennünk a következő szempontokat:

a szinkrontolmácsolás során a beérkező hangzó szöveg értési folyamata és a kimenő hangzó szöveg létrehozása közel egy időben történik;

a tolmács, miközben folyamatosan váltogatja a beszédmegértést és a beszédprodukciónak, az egyik nyelvről (a forrásnyelvről) a másik nyelvre (a célnyelvre) fordít, vagyis két különböző fonológiai, szemantikai és szintaktikai rendszert használ.

Tehát a pillanatról pillanatra elvégzett műveletek magukban foglalják a forrásnyelven elhangzott *A* szegmens célnyelvre történő tolmácsolását, *B* szegmens követését, annak ideiglenes megtartását a munkamemóriában, *A* szegmens tolmácsolásának folytatását és a célnyelvi output ellenőrzését.

6. SZINKRONTOLMÁCSOLÁSI KORPUSZ VIZSGÁLATA

6.1 A VIZSGÁLAT CÉLJA

A beszédlétrehozás szünettartási komponensével foglalkozó vizsgálat célja az volt, hogy kimutassa a szinkrontolmácsolás célnyelvi beszédprodukciónak időviszonyait, azaz a beszéd- és a szünetegységek előfordulási arányait a vizsgált korpuszban.

A beszédsszünet a beszéd folyamatban előforduló olyan néma vagy kitöltött beszédkiemaradás, amely független a beszédhangok képzésétől. A beszédprodukciónban biztosítja (1) az artikulációhoz szükséges levegőmennyiséget, (2) elősegíti a közlés értelmi szegmentálását, (3) szolgálja a nyelvbtlások, hibák feloldását, valamint (4) biztosítja a mentális lexikonból történő keresési idő kitöltését (Gósy 2004).

A beszédsszünet legrövidebb tartamának általánosan elfogadott értéke: 100 ms vagy annál hosszabb időtartam. Elemzéseim során ezt a minimum határértéket alkalmaztam.

A vizsgálat során nyert eredmények hozzájárulhatnak a beszédmegértés és a beszédprodukción közel egy idejű működésének, valamint azok kapcsolatának megértéséhez a szinkrontolmácsolási folyamatban.

6.2 ANYAG ÉS MÓDSZER

A jelen vizsgálat szinkrontolmácsolási gyakorlat eredményeiből építette fel kb. 1 órányi korpuszát (52,64 perc). A korpusz 7 tolmácshallgató, közülük 5 nő és 2 férfi (átlagélekoruk 26,3 év) szinkrontolmácsolási teljesítménye. Valamennyi tolmácshallgató tudatában volt annak, hogy tolmácsolási teljesítményük – annak rögzítése után – kutatási célból felhasználásra és elemzésre kerül.

Az egy tolmácshallgató teljesítményéről rögzített beszédanyag átlagos időtartama 7,52 perc (451,21 másodperc); a legkevesebbet beszélő 7,32 percig (439,38 másodperc), a leghosszabban beszélő pedig 7,74 percig (464,64 másodperc) beszélt. A teljes anyag összesen 3823 szót tartalmaz. A legkevesebb szót mondó tolmácshallgató szavainak száma 474, a legtöbb szót mondó tolmácshallgatóé pedig 707 szó, bár ugyanazt a forrásnyelvi szöveget hallotta, és tolmácsolta mindenki. A célnyelvi beszédanyag terjedelmében tehát nagyok az egyéni eltérések.

A vizsgálat során a szinkrontolmácsolás célnyelvi beszéd folyamatában tetten érhető beszéd- és szünetegységek előfordulásának gyakoriságát, illetve azok időtartamát regisztráltam, és elemeztem.

A méréseket a Praat 4.6.06 szoftverrel végeztem el, majd a kapott (célnyelvi) eredményeket összevettem a forrásnyelvi szöveg releváns adataival.

6.3 EREDMÉNYEK

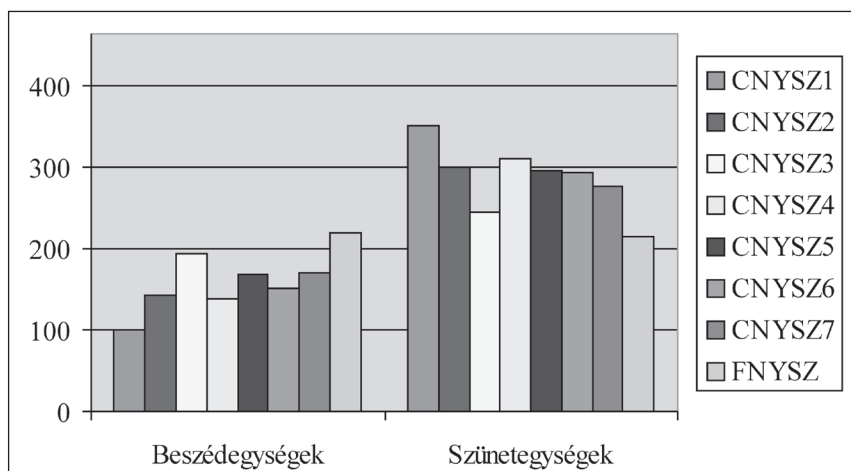
A forrásnyelvi szöveg (FNYSZ) időtartama 436,76 (ld. 1 sz. táblázat). Ha összehasonlítjuk a forrásnyelvi szöveg és a célnyelvi szövegek (CNYSZ₁₋₇) időtartamát, azt láthatjuk, hogy a célnyelvi szövegek időtartama minden tolmácsolgató esetében – átlagosan 12 másodperccel – hosszabb, mint a forrásnyelvi szöveg időtartama. Ennek oka (előzetes feltevésként) a célnyelvi szövegekben tetten érhető megakadás-jelenségek, azaz ismétlések, lexikai változtatások, újraindítások, nyújtások, stb. jelenlétében keresendő, amelyek megnövelik a célnyelvi szövegek terjedelmét, illetve időtartamát.

Az 1. számú táblázat, valamint diagram a beszéd- és a szünetegységek előfordulását mutatja a forrásnyelvi és a célnyelvi szövegekben. A diagramon ezen egységek előfordulási arányai elkülönítve láthatóak, így jól megmutatkozik, hogy a forrásnyelvi szövegben a beszédegységek aránya jóval magasabb, mint a célnyelvi szövegekben, míg a szünetegységek aránya éppen fordított arányú, azaz minden célnyelvi szöveg esetében meghaladja a forrásnyelvi szünetarány értékét.

1. táblázat: A szünet- és a beszédegységek előfordulása

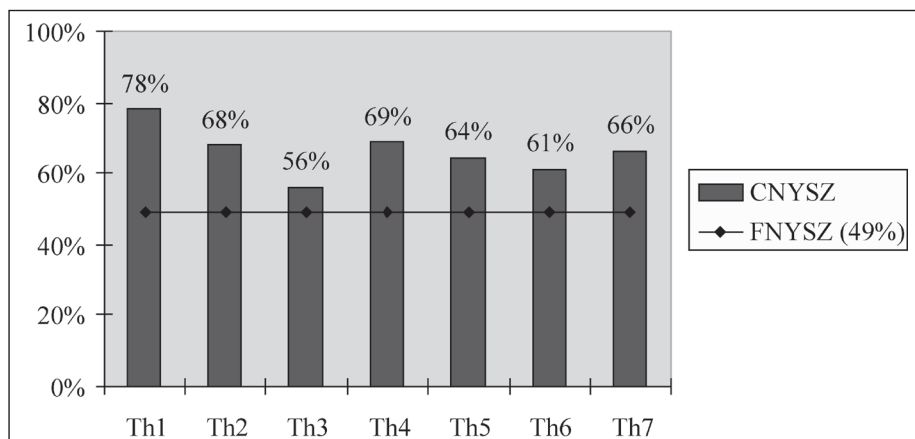
	Teljes korpusz időtartama (sec)	Beszéd- egységek (sec)	Szünet- egységek (sec)	A szünetek teljes korpuszra vetített aránya (%)
CNYSZ ₁	451,96	99,39	352,57	78
CNYSZ ₂	443,84	142,98	300,86	68
CNYSZ ₃	439,34	193,64	245,70	56
CNYSZ ₄	449,72	138,81	310,91	69
CNYSZ ₅	464,60	168,72	295,88	64
CNYSZ ₆	445,23	151,10	294,13	66
CNYSZ ₇	447,54	170,29	277,25	62
FNYSZ	436,76	220,61	216,15	49

1. ábra: A beszédegységek és a szünet előfordulása a forrásnyelvi és a célnyelvi szövegekben



A 2. sz. ábra kizárólag a szünetek előfordulásának arányait mutatja a tolmácsolók (Th1 – Th7) által produkált célnyelvi szövegekben. A szünetek aránya minden tolmácsoló esetében magasabb értéket mutat, mint a forrásnyelvi szövegben tetten érhető szünetarány. A szünetek legmagasabb előfordulási aránya a célnyelvi szövegekben 78%, míg a legalacsonyabb szünetarány 56%.

2. ábra: A szünetek teljes korpuszra vetített aránya



A forrásnyelvi szövegben előforduló szünetek aránya (49%) és a célnyelvi szövegekben tetten érhető átlagos szünetarány (66%) 1,4-szeres különbséget mutat.

A forrásnyelvi szöveg és a célnyelvi szövegek szünettartási adatai közötti eltérés oka egyrészt a tevékenység komplexitásában, azaz a közel egyidejű beszédfeldolgozásban és -létrehozásban keresendő, másrészt abban, hogy ezen egyidejűség következtében a regisztrált szünetek nemcsak a célnyelvi szöveg létrehozásához, de a forrásnyelvi szöveg megértéséhez szükséges szüneteket is tartalmazzák. Továbbá valószínűsíthető, hogy a szinkrontolmácsolás esetében az eltérő szemantikai és szintaktikai rendszer használata is hozzájárul a szünetalkalmazásban megmutatkozó különbséghez.

7. KITEKINTÉS

A vizsgálati eredmények elemzésekor az a kutatás-módszertani nehézség látszik körvonalazódni, hogy a szinkrontolmácsolás vizsgálatakor nem lehet lebontani a mentális készségeket úgy, mint a spontán beszéd esetében, tehát megbízható adatokkal az egyes komponensek együttes (szimultán) vizsgálata szolgál, mivel az érintett készségek állandó kölcsönhatásban vannak. Továbbá, hasznos információval szolgálhat a szünetek kihasználtságának feltárása is.

IRODALOM

- Chernov, G. V. 1979. Semantic aspects of psycholinguistic research in simultaneous interpretation. *Language and Speech*, 22, 3. 277-296.
- Dell, G. S. 1986. A spreading activation theory of retrieval in language production. *Psychological Review*, 93. 283-321.
- Frazier, L. 1987. Sentence processing: A tutorial review. In: Coltheart, M. (ed.) *Attention and performance XII: The psychology of reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 601-681.
- Garrett, M. F. 1976. Syntactic processes in language production. In: R. J. Wales & E. Walker (eds.) *New Approaches to Language Mechanisms*. Amsterdam: North Holland. 231-256.
- Gile, D. 1995. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Amsterdam: Benjamins.
- Gile, D. 1997. Interpretation Research: Realistic Expectations. In: Klaudy, K. & Kohn, J. (eds.) *Transfere necesse est*. Budapest: Scholastica. 43-52.
- Goldman-Eisler, F. 1980. Psychological mechanisms of speech production as Studied through the Analysis of Simultaneous Translation. In: Butterworth, B. (ed.) *Language production, Volume I: Speech and Talk*. London: Academic Press. 143-153.
- Gósy M. 1999. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina.
- Gósy M. 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Lengyel Zs. 1997. Bevezetés a pszicholingvisztikába. Veszprém.
- Levitt, W. J. M. 1989. *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Szabari K. 1999. Tolmácsolás. Bevezetés a tolmácsolás elméletébe és gyakorlatába. Budapest: Scholastica.

BLATTOLT SZÖVEGEK KIVÁLASZTÁSA, ELŐKÉSZÍTÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE

Veresné Valentinyi Klára

Dolgozatom a blattolás gyakorlati módszertanát vizsgálja a következő kérdések alapján:

- Milyen szövegeket válasszunk a blattolás gyakorlásához?
- Hogyan gradáljuk a szövegeket?
- Hogyan készítsük elő a blattolási feladatot?
- Milyen módszerekkel oktassuk a blattolást?
- Hogyan értékeljük a blattolást?

MILYEN SZÖVEGEKET VÁLASSZUNK A BLATTOLÁS GYAKORLÁSÁHOZ?

Blattoláshoz az adott szakterülethez és a hétköznapi munkához kapcsolódó bármilyen műfajú, témájú és hosszúságú szöveget választhatunk (pl.: előadás vagy annak részletei, kivetített adatok, az előadás kivonata, idézetek, levelek, szerződések, cikkek), ám fontos szempont, hogy már a képzés legelejétől fogva lehetőleg autentikus szöveget válasszunk (Seleskovitch et al. 1989). Soha ne blattoltassunk átírt, könnyített vagy akár nehezített szöveget. Ha azonban nem sikerül autentikus anyagot találnunk, mivel bizalmas anyagok lévén nehéz hozzájuk férni, a tanár által összeállított aktuális anyagok is jól használhatók.

A szövegválasztásnál a szöveg műfaján és témáján kívül egyéb tényezőt is figyelembe kell vennünk, ami a szöveg nehézségét meghatározza. Ezeket a nehézségeket két csoportra oszthatjuk:

- 1.) a forrásnyelvi szöveg megértésének nehézségei és
- 2.) a célnyelvi szöveg létrehozásának nehézségei.

A FORRÁSNYELVI SZÖVEG MEGÉRTÉSÉNEK NEHÉZSÉGEI

A forrásnyelvi szöveg megértését befolyásoló tényezők:

- a szöveg belső tulajdonságai,
- egységes téma (koherencia, tartalmi kapcsolódás),
- szövegösszefüggés (kohézió, mondattani és grammatikai kapcsolódás),
- megszerkesztettség (eleje, vége, a szerkezetek egymásra épülnek, redundancia és entrópia),
- folyamatosság; stiláris egyneműség; a szöveg információs értéke,

- a szöveg külső, pragmatikai tulajdonságai, körülményei (az intertextualitás, a kontextus, a szituáció, a világra vonatkozó közös tudás, közös előismeretek, közlési szándék, elfogadhatóság, elvárások).

A CÉLNYELVI SZÖVEG LÉTREHOZÁSÁNAK NEHÉZSÉGEI

A beszédprodukció (szövegalkotás) szintén több tényezőtől függ: a nyelvi rendszertől, a szövegalkotó szakmai, fordítói, nyelvi, szöveg- és kommunikatív kompetenciájától, a közös háttértudástól, a szöveggörnyezettől (Szikszainé 1999, Sperber et al. 1986) és a beszédhelyzettől (pl. írói szándék, elvárt hatás).

Hogyan gradáljuk a szövegeket és a gyakorlatokat?

A SZÖVEGEK GRADÁLÁSA

A megfelelő blattolási szövegek kiválasztása után a következő lépés a szövegek gradálása: a képzés kezdeti szakaszában könnyebb szövegekkel kezdünk, majd egyre nehezebb szöveget blattoltassunk.

Az alábbi táblázat mutatja a képzés kezdeti és későbbi szakaszában követendő gradálási szempontokat, amelyek a szöveg kiválasztásánál is felhasználhatók.

1. táblázat: A blattolt szövegek gradálásának szempontjai

	A képzés kezdeti szakasza	A képzés későbbi szakasza
Pragmatikai jellemzők	a forrásnyelvi és a célnyelvi kommunikációs szituációk közötti távolság nem nagy	a forrásnyelvi és a célnyelvi kommunikációs szituációk közötti távolság nagy
Kulturális jellemzők	a kultúrspecifikus verbális, viselkedési szokások, elvárások, normák, hagyományok között kicsi a különbség (alacsony kulturális meghatározottság) általános háttértudást igényel szemantikailag kevésbé összetett	a kultúrspecifikus verbális, viselkedési szokások, elvárások, normák, hagyományok között nagy a különbség (magas kulturális meghatározottság) szakmai háttértudást igényel szemantikailag összetett
Nyelvi jellemzők	nyelvileg kevésbé összetett kontrasztív nyelvészeti ismeretek szükségesek	nyelvileg erősen összetett kontrasztív nyelvészeti ismeretek szükségesek

	A képzés kezdeti szakasza	A képzés későbbi szakasza
Szövegspecifikus jellemzők	megszerkesztett narratív szövegek egyszerű mondanivaló egyszerű szerkezet sok mellérendelő mondat kohézív, koherens, redundáns objektív az előadó szándéka nem burkolt alacsony v. közepes információsűrűség sok adat, név stb. szerepelhet megjósolható (szerkezet, tartalom)	kevésbé megszerkesztett logikai-érvelő szövegek összetett mondanivaló bonyolult szerkezet sok alárendelő mondat alacsony kohezivitás, koherencia, alig redundáns érzelmileg színezett az előadó szándéka burkolt irónia, gúny, humor metaforák, költői nyelvezet túl magas információsűrűség sok adat, név stb. szerepelhet alig megjósolható (szokatlan szerkezet, tartalom)

Hogyan készítsük elő a blattolási feladatot és a szöveget?

Kezdetben olyan szövegeket blattoltassunk (pl. szöszedet készítése, logikai váz felrajzolása), amelyeket előzőleg alaposan előkészítettünk, később azonban a feltételeket egyre inkább a gyakorlat feltételei felé közelítsük, és csak annyira készítsük elő a szöveget, amennyire a gyakorlatban a felkészülésnél tesszük (Láng 2002).

MILYEN MÓDSZEREKKEL OKTASSUK A BLATTOLÁST?

A blattolás többnyire frontális munkában történik, de blattoltathatunk a szimultánolvasás előkészítésére fülkében, illetve párban. Ez utóbbi esetben fontos, hogy mindig legyen egy címzett, hogy a gyakorlat kommunikatív jellegét sikerüljön megőrizni (Láng 2002, 2005, Heltai 1990).

Először mondatokat blattoltassunk, majd kisebb bekezdéseket, végül teljes szövegeket (Viaggio 1995).

A blattolási feladat célja mindig az adott kommunikációs szituáció figyelembe vételével az értelem- és üzenetközpontú blattolás legyen. A hallgató számára mindig hangsúlyozzuk ki, hogy a szöveg értelmének, üzenetének a megragadása a blattolás elsődleges célja, miközben a blattoló tartsa szem előtt a fordítandó szöveg műfaját, az adott hallgatóság elvárásait, közös kognitív háttérét valamint azt, hogy a fordító a célnyelvi szöveget mindig megfelelő stílusban adja elő, legyen világos, közérthető és egyszerű, a beszélt nyelvre jellemző szövegnyelvészeti, szintaktikai tulajdonságokat, ritmust, intonációt stb. hordozza. Ne engedjük, hogy a hallgató nagyobb szünetet tartson a mondatok, illetve mondatrészek között: ügyeljen a természetes tempóra, ami nem lehet se lassabb, se gyorsabb, mint a beszélt nyelv (Valentinyi 2003).

HOGYAN ÉRTÉKELJÜK A BLATTOLÁST?

A blattolás értékelési kritériumait már a képzés elején ismertessük a hallgatókkal.

A blattolás értékelésére Láng (2002) szinkrontolmácsolás értékelésére készített értékelőlapja és Dróth (2001) fordítások értékelésére készített értékelőlapja alapján összeállítottam egy blattolási értékelőlapot.

A blattolásra összeállított értékelési lap a fejlécen kívül, három főrészből áll: 1.) tartalmi értékelés, 2.) nyelvi értékelés, és 3.) az előadásmód értékelése. Az értékelési szempontokat eltérő hangsúllyal vettem figyelembe. A tartalom átadása 40%-ban, a nyelv és az előadásmód 30% – 30% -ban számít a pontozásban. MINEK AZ ALAPJÁN DÖNTÖTT ÍGY? Az értékelő lapon belül az egyes értékelési szempontokat százalékban is megadtam, ami megkönnyíti az értékelést.

2. táblázat: Értékelési lap a blattolás értékeléséhez

Értékelési lap (blattolás)	
Név:.....	
Nyelv irány (A-B, B-A, A-C, C-A stb.) :.....	
Értékelő:.....	
Tartalom (40%)	
Kommunikációs szint: Kommunikációs, pragmatikai, kulturális adaptáció; társadalmi, szakmai háttérismeretek figyelembevétele; a beszédaktusok megfelelő alkalmazása, a közönségre gyakorolt hatás elérése	10%
Szövegszint: Beszélő szándéka (retorikai cél: irónia, gúny stb.)	10%
Szövegszint: Üzenet, fő mondanivaló kiemelése (a tagmondatok, mondatrészek logikai és tematikus rendje (téma-réma, fókusz)	10%
Szövegszint: Szerkezet (logikai felépítés, kohézió, utalások, kapcsolóelemek, lexikai kohézió)	10%
Nyelv (30%)	
Szövegszint: Műfaj, regiszter, stílus	10%
Mondatszint: Nyelvtan, nyelvtani átváltási műveletek használata, nyelvhelyesség, „terpeszkedő kifejezések”	10%
Szószt: Terminológia, lexikai átváltási műveletek, egyéb részletek, számok, nevek, intézmények stb. (pontosság)	10%
Előadásmód (prezentáció) (30%)	
Kommunikációs szint: Mondatfűzés, befejezett mondatok, természetes beszéd, hangszín, intonáció, légzéstechnika, szünet, folyamatos előadásmód	10%
Kommunikációs szint: Jelenlét, hitelesség, meggyőző erő, magabiztosság, kapcsolat a közönséggel, testbeszéd, szemléltetőeszközök használata	10%
Szövegszint: Tolmácsolási stratégiák (javítás, betoldás, szálami-technika, késleltetés, összefoglalás stb.)	10%

IRODALOM

- Dróth, J. 2001. *Formatív értékelés a fordítás oktatásában*. Pécsi Tudományegyetem. Nem publikált doktori értekezés.
- Heltai, P. 1990. *Fordítás az angol nyelvvizsgán*. Budapest: Elektro-Coop Kiadóiroda.
- Láng, G. Zs. 2002. Tolmácsolás felsőfokon. A hivatásos tolmácsok képzéséről. Budapest: Scholastica.
- Láng, G. Zs. 2005. *A blattolás tanítása*. Előadva: Fordítók és Tolmácsok Napja Konferencia, Budapest: ELTE, FTK.
- Seleskovitch, D., Lederer, M. 1989. *Pedagogie raisonnée de l'interprétation* (Collection Traductologie 4). Paris: Didier Érudition/Brüssel-Luxemburg: OPOCE.
- Sperber, D., Wilson, D. 1986. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Szikszainé Nagy, I. 1999. *Leíró magyar szövegtan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Valentinyi, V. K. 2003. A blattolás tanítása. *Fordítástudomány*. 2003. 5: 1, 93-103.
- Viaggio, S. 1995. The Praise of Sight Translation (and Squeezing the Last Drop Thereout of) In: Gran et al. *The Interpreters' Newsletter*. Vol 1. 33- 42.

V. ALKALMAZOTT SZÖVEGNYELVÉSZET, STILISZTIKA

DISKURZUSJELÖLŐK AZ INTERNETES NYELVHASZNÁLATBAN

Dér Csilla Ilona

1. BEVEZETÉS

A diskurzusjelölő fogalmának számos értelmezése létezik a szakirodalomban, tágabbak és szűkebbek egyaránt. A legtágabb a legtöbb pragmatikai funkciójú elemet ide sorolja, így az attitűdjelölőket, a beszélői viszonyulások kifejezőit (Aijmer 2002), vagy az értékelő mondatzókat, mint *persze*, *á*, *lárifári* (Kugler 2000) is. Az alábbiakban egy ennél lényegesen szűkebb megközelítéssel élek: diskurzusjelölők (discourse markers, discourse connectors, discourse particles, discourse operators, cue phrases stb.) alatt olyan nyelvi–pragmatikai elemeket fogok érteni, amelyek a diskurzus szegmentálásáról és működtetéséről szolgáltatnak információkat, a diskurzusstruktúrát jelzik, közelebbről pedig diskurzusrészeket vagy -témákat kapcsolnak össze (Fraser 1999) – tehát kizárom körükből az előbb említett kommentáló pragmatikai jelölőket, indulatszókat, pragmatikai idiómákat stb., mert ezekre véleményem szerint igazából nem jellemző a diskurzusirányító funkció.

A hagyományos magyar nyelvtanoktatás a diskurzusjelölők jelentős részét (*hát*, *szóval* stb.) tévesen száműzte az írott nyelvből, arra alapozva, hogy ezek stilisztikai szempontból nem helyénvalók, pongyolának hatnak, voltaképpen funkciótlan töltelékelemek. Ennek következtében a (nem nyelvész) magyar nyelvhasználók körében elterjedtnek mondható az az attitűd, hogy ezek az elemek írásban mindenképpen kerülendők, sokan használatukat még a spontán beszélt nyelvben sem érzik elfogadhatónak. Szemléletes példa erre Pestessy József orvos rövid összefoglalása (Pestessy 2006).

A diskurzusjelölőket tehát tipikusan beszélt nyelvi elemeknek szokás tartani, holt korántsem csak a beszédben jelenhetnek meg, bár abban annak sajátosságai miatt lényegesen gyakoribbak. Louwerse és Mitchell (2003) szerint körülbelül tízszer annyi diskurzusjelölő szerepel a beszélt diskurzusokban, mint az írottakban, ami jól magyarázható a kohéziós elemek eltérő gyakoriságával. Ez a mennyiségi különbség természetesen erősen műfajfüggő (a beszélt és az írott nyelv egyes műfajait illetően is).

2. ÍROTT BESZÉLT NYELV, KONCEPCIONÁLIS ÉS MEDIÁLIS SZÓBELISÉG/ÍRÁSBELISÉG

Felmerül a kérdés, hogy az internetes műfajok (chat, e-mail, fórum, üzenőfal stb.) inkább írott vagy beszélt nyelvi jelenségnek tarthatók-e, esetleg valamiféle átmenet-

nek a kettő között, s mi a helyzet a diskurzusjelölőknek e műfajokban való jelentkezésével.

Herring (1996) megközelítése szerint a számítógépes kommunikáció (CMC) írásos megjelenésű, de jellegét tekintve mégis inkább beszélt nyelv. Ez a kommunikáció ugyanakkor nem homogén, vagyis az egyes internetes műfajok esetében a két jegy eltérő módon jelenhet meg. Bódi (1998) az internetes spontán szövegek kommunikációs műfaját írott beszélt nyelvnek nevezi, és ugyancsak a skálázás mellett érvel, vagyis hogy az internetes szövegek valahol az írott és a beszélt nyelv közötti skálán helyezkednek el. Hozzátehetjük, hogy még egyazon internetes műfaj egyes példányai is – egyéb tényezők (pl. téma, a hozzászólók habitusa) függvényében – eltérő írott beszélt nyelvi jeleget mutathatnak.

Érsok szerint is az internetes nyelvhasználat „egyszerre hordozza magán az írásbeli és a szóbeli kommunikáció jellemzőit” (2003: 100, 2006: 45–46). Így hangsúlyozza, hogy e kommunikáció során nemcsak a beszélt, de az írott nyelvi komponensek is fontosak.

Koch és Oesterreicher (1985, 1994, idézi Érsok 2006 megközelítése szerint az internetes műfajokat két szempont szerint célszerű jellemezni:

- **médiium:** egy műfaj mediálisan lehet írásbeli vagy szóbeli,
- **modalitás:** egy műfaj koncepcionálisan lehet írásbeli vagy szóbeli.

Így például a chat koncepcionálisan szóbeli, mediálisan írott műfaj.

Koch és Oesterreicher skáláján a fórum műfaja nem szerepel. A fórumok előre meghatározott témákról zajló kötetlen beszélgetések. Témájukat, azaz a topikot a topikindító adja meg és az első hozzászólásában részletesebben körül is határolja. A fórumok esetében a fenti szempontokat alkalmazni viszonylag nehezebb, mert a fórum sokarcú, ezért speciális műfaj az internetes műfajok között is: mediálisan ugyan írásbeli, de koncepcionálisan a szóbeli és az írásbeli között helyezkedik el attól függően, hogy mi az adott beszélgetés topikja és milyenek a hozzászólók. Gyakran jókora különbséget tapasztalhatunk az egyes fórumtopikok jellegét illetően, modalitásukat nézve akár egymás ellenpontjainak tekinthető példákat is találhatunk: léteznek hosszú, gondosan megtervezett, akár értekezésszerű hozzászólások és (azokat tartalmazó topikok), de teljesen chatszerű, vagyis tipikusan rövid, spontán reakciókat felvonultató hozzászólásokkal (topikokokkal) is találkozunk. Emellett rengeteg a kettő közti átmenet is.

A legjellemzőbb internetes műfajokat modalitásuk alapján a következőképpen jellemezhetjük:

- koncepcionálisan az írott nyelvhez a leghasonlóbb: a blog, a hagyományoslevél-szerű e-mail,
- koncepcionálisan írásbeli és szóbeli is lehet (átmenetekkel): a fórum,
- koncepcionálisan a beszélt nyelvhez a leghasonlóbb (jellemzően valós idejű): chat, IRC chatszerű e-mail, chatszerű fórum stb.

Mivel a fórum mediálisan írott műfaj, nincs lehetőség arra, hogy közbevigjunk, ezért a beszélgetőpartnerek mondandóját nem akaszthatjuk meg olyan diskurzusjelölőkkel, mint a beszélt nyelvben. A hozzászólások sorrendjét ugyanis elküldésük

vagy postolásuk ideje szabja meg, tehát időrendben kerülnek fel az internetre, vagyis szóátvétel, szóátadás is csak közvetett módon lehetséges (pl. kérdésfeltevés-sel: *Neked erről mi a véleményed?*). A hozzászólás elküldésének gyorsasága a hozzászólások internetes megjelenésekor számít ugyan, de kevésbé, mint chateléskor, a rendszer reakciója ugyanis lassabb – a fórumozást alapvetően nem chatre tervezték (de mint említettem, kvázi arra is használható).

3. A VIZSGÁLAT ANYAGA ÉS MÓDSZERE

Vizsgálatomban egy magyar vitafórum nyelvi anyagából összeállított korpuszban veszem számba a diskurzusjelölőket, kettős céllal: egyfelől, hogy írottbeszélt-nyelvbeli gyakoriságukat és sajátosságaikat megvizsgáljam, másfelől hogy folytassam egy, a magyar diskurzusjelölőket tartalmazó teljes lista létrehozását (az előzményekhez lásd: Dér 2006, Dér és Markó 2006).

A korpusz anyagát 2007. április 3. és 5. között állítottam össze az Index fórumának (<http://forum.index.hu/Topic/showTopicList>) tíz, találomra kiválasztott topikjából, egyenként 10 ezer karakternyi (n) szövegrészt választva ki belőlük. Alapfeltétel volt, hogy legyen legalább 10 ezer n-nyi szöveg az adott topikban. A szövegrészek esetében a legújabb, vagyis a legfrissebb hozzászólásoktól haladtam visszafelé. A fórumokban ugyanis tipikusan a legfrissebb kommentár szerepel annak legelején, vagyis fordított időrendben helyezkednek el az egyes hozzászólások). Így jött létre az összesen 100 ezer karaktert tartalmazó korpusz. Az anyagba a következő topikok kerültek be:

- Cukrászda;
- Pletyiklub érdeklődőknek;
- Orchideás topik;
- Használtruha boltok;
- Kinek van mopsza?
- Kispénzü modellvasutasok klubja;
- Adófilozófia;
- Szolnokiak Szolnokért;
- Atlantisz pro és kontra;
- Hálapénz;

Ezt követően megkerestem és kilistáztam minden biztosan diskurzusjelölőnek tartható elemet a korpuszból.

4. HIPOTÉZISEK

A fentebb leírtak alapján az első feltételezésem az volt, hogy diskurzusszervezésben résztvevő nyelvi elemek, azaz diskurzusjelölők megtalálhatók lesznek az internetes szövegekben is, és annál több lesz belőlük, minél jobban közelít az adott műfaj, illetve szövegpéldány (topikrészlet) a beszélt nyelvhez.

További hipotéziseim a következők voltak: több diskurzusjelölő szerepel majd a

kötetlen, vagyis a közelebből körül nem határolt témájú fórumokban (pl. Pletyiklub, Cukrászda), ezekben ugyanis maga a beszélgetés a szervezőerő, nem a téma; lásd például a Pletyiklub topiknyitó hozzászólását:

Halihó mindenkinek!

Gyertek ide és beszéljünk meg a minket érdeklő dolgokat.

Szeretném megtudni, hogy a messzi Genfben is esik-e az eső, úgy mint itt Budapesten?

Azután érdekelne, hogy ki milyen sütit sütött a hévégen?

Nerdy

Az ebben a topiknyitóban szereplő két kérdés valójában komolytalan, nyilvánvalóan nem a témát pontosítja. Irreális volna beszélgetőpartnerként kizárólag Genfben élő magyarokat vagy magyarul tudókat, illetve a hétvégén süteményt sütőket megjelölni, főleg az egy általános témájú topikban.

Azt feltételeztem továbbá, hogy a kötöttebb témájú topikok esetében (is) több diskurzusjelölő várható ott, ahol a téma jellegénél fogva könnyebben kiterjeszthető (pl. a Szolnokiak Szolnokért esetében szemben az Atlantisz pro és kontra topikkal).

5. EREDMÉNYEK

Az első hipotézis igaznak bizonyult, a 100 ezer n-nyi korpuszban összesen 155 diskurzusjelölő szerepelt. Ez ugyanakkor a beszélt nyelvi diskurzusjelölő-előforduláshoz képest nagyságrendekkel kevesebb (vö. Dér és Markó 2006: a legkevesebbet beszélő tag 8784 n-nyi szövegében 310 darab diskurzusjelölő volt).

Összesen 49 féle különböző diskurzusjelölőt (típust) találtam: ááá (= 'nem'); aha és; akkor; amúgy; azért; bár mondjuk; csakhogy; de; de igen; egyébként; egyébként meg; egyszóval; és; hallod; hát; igen ; igen igen; igenis; illetve; ja; ja és; ja igen; ja ja; ja tényleg; jelesül; jó?; látod; mármint; meg; mégis; mellékvágány: egyébként; mert; mondjuk; na; na de; na igen; naná; nem; nem?; nézd; nos; off – on; OK (~oké); pedig; szintén; szóval (~szal); ugye; vagyis; viszont.

Mint látható, diskurzusjelölő-kollokációk is megjelentek a szövegekben, amelyeket együttesen vettem egy diskurzusjelölőnek. Kérdéses, hogy a minimum szintagma méretű egységeket vehetjük-e önálló diskurzusjelölőnek; a szakirodalom egy része ezekkel egyáltalán nem foglalkozik, csak a szó szintű/méretű jelölőkkel. A problémák elkerülése végett jelen vizsgálatban ezeket az egységeket nem számoltam a diskurzusjelölők közé, de további vizsgálatok céljából kigyűjtöttem őket. Néhány példa: *ami a ...-t illeti*; *a lényeg, hogy...*; *még egy gondolat*; *a másik dolog, hogy...*; *ha már a ...-nél tartunk*; *ahogy (már) írtam, ...*; *értsd ezalatt, hogy...*; *helyesbítom a ...-t*; *nem biztos, hogy jól idéztem ...-t*.

A leggyakoribb diskurzusjelölők ($n \geq 10$) a következők voltak (vö. Dér–Markó 2006: spontán társalgásban a tíz leggyakoribb diskurzusjelölő a *hát*, *így de*, *igen*, *nem*, *és*, *akkor*, *tehát*, *mondjuk* volt):

igen	16 db
akkor	15 db
hát	15 db
és	14 db
ja	13 db
nézd	13 db
szóval (~szal)	13 db
de	11 db
na	11 db

A vizsgált topikokban a következő mennyiségben fordultak elő diskurzusjelölő-példányok:

Pletyiklub	44 db
Cukrászda	18 db
Kispénzü modellvasutasok	17 db
Szolnokiak Szolnokért	16 db
Orchideás topik	15 db
Adófilozófia	13 db
Használtruha boltok	13 db
Kinek van mopsza	9 db
Hálapénz	5 db
Atlantisz	5 db

Az előbbieket szemlélve láthatjuk, hogy a vizsgálat a második és harmadik hipotézist is megerősítette: a kötetlenebb témájú topikokban több diskurzusjelölő tűnt fel, mint a kötöttebbekben; és a kötöttebb témájúakban is több diskurzusjelölő bukkant fel ott, ahol a téma könnyen kiterjeszthető volt (és ki is terjesztették azt a fórumozók).

Egyéb befolyásoló tényezőket is megfigyeltem, amelyek a beszélt nyelvhez, a dialógusokhoz közelítették a szöveget, s így több diskurzusjelölőt vontak maguk után:

A konkrét szakmai kérdések és az azokra érkező rövid válaszok (Orchideás topik, Kispénzü modellvasutasok) több diskurzusjelölővel jártak. Példa (Orchideás topik):

turavezeto válasz | megnéz 2007.03.30 23:12:03 (25910)

hallod ez a seramis zacsi nem olyan mint Fortuna kürtje, hogy állandóan dől belőle a jó ...

Előzmény: zoomedia (25909)

zoomedia válasz | megnéz 2007.03.30 23:02:36 (25909)

vetté a mútkó **nem**?

Előzmény: turavezeto (25908)

turavezeto válasz | megnéz 2007.03.30 22:41:40 (25908)

és nekem hoz a nyuszi seramist ??? vagy csak bogyó lesz ?

Előzmény: norbert85 (25904)

Az általánosabb témafelvetések hosszabb kifejtéseket, monológokat eredményeztek, ezekben a diskurzusjelölők száma csekély(ebb) volt (l. Atlantisz topik).

Az interneten sajátos diskurzusjelölők is kifejlődtek, a legismertebb a témától egy fokig vagy teljesen való eltérést kifejező *on* és *off* (az *off*-ot akkor használja a hozzászóló, ha a témától való eltérés következik, az *on*-t pedig akkor, ha jelzi, hogy visszatér az eredeti témához; vö. *offolás* 'eltérés a tárgytól', *szétoffolni egy topikot* 'tartósan a témához nem tartozó hozzászólásokat tenni egy topikon'). Mindkettőnek létezik természetesen alternatív kifejezőmódja is, akárcsak a nem internetes kommunikációban, de rövidségük miatt nagy előnyt élveznek és a fórumozók is tipikusan ezeket használják. Az *off-on* használata egyúttal legitimé teszi az elkalandozást, bár a netikett szabályai szerint túlzásba vinni sosem szabad (hiszen az adott topik az alaptéma megbeszélése céljából nyílt meg).

Példa az *off-on* használatára (Adófilozófia c. topik):

Geo válasz | megnéz 2006.12.09 20:03:29 (528)

off

tisztességes, átlátható, kezelhető adórendszer nem jogszabályon alapul ?

Egy egyszerű, átlátható adófilozófiát, annak megvalósítását könnyű ilyen jogszabályba foglalni...

on

Előzmény: gsxbuchhalter (515)

IRODALOM

- Aijmer, K. 2002. *English Discourse Particles. Evidence from Corpora*. Philadelphia – Amsterdam: John Benjamins
- Bódi Z. 1998. Az írás és a beszéd viszonya az internetes interakcióban. *Magyar Nyelvőr* 128: 286–294.
- Dér Cs. I. 2006. Diskurzusjelölők – funkcionális szóosztály? Elhangzott: *Budapest Uráli Műhely 5. – SzóOSZTÁLYtalálkozó*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 2006. január 11–13.
- Dér Cs. I., Markó A. 2006. A magyar diskurzusjelölők szupraszegmentális jelöltsége. Elhangzott: *Nyelvelmélet és nyelvhasználat konferencia*. Kodolányi János Főiskola Budapesti Intézet, Budapest, 2006. október 31.
- Érsok N. Á. 2006. Szóbeli és/vagy írásbeli a chat-kommunikáció nyelve? In: Zsilinszky É., Érsok N. Á., Slíz M. (szerk.) *Félúton – Az ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskolájának konferenciája*. 2005. június 12. (Eredetileg: május 23.). Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 45–52.
- Fraser, B. 1999. What Are Discourse Markers? *Journal of Pragmatics* 31: 931–952.
- Herring, S. C. (ed.) 1996. *Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kugler N. 2000. A mondatszók. In: Keszler B. (szerk.) *Magyar Grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 292–304.

- Louwerse, M. M., Mitchell, H. H. 2003. Towards a Taxonomy of a Set of Discourse Markers in Dialog: A Theoretical and Computational Linguistic Account. *Discourse Processes* 35 (3): 199–239.
- Pestessy J. 2006. A töltelékszavakról. *Magyar Orvosi Nyelv* 6: 63–64.

FORRÁSOK

Index fórum. <http://forum.index.hu/Topic/showTopicList>

VI. KONTRASZTÍV NYELVÉSZET

KONTRASZTÍV ELEMZÉS A METAFORÁK HASZNÁLATÁRÓL AZ ANGOL, MAGYAR ÉS NÉMET ÜZLETI NYELVBEN

Kovács Éva

1. BEVEZETÉS

Ha a metafora szót meghalljuk, először általában arra a költők által oly gyakran használt, esztétikai, retorikai célokat szolgáló nyelvi díszítő eszközre gondolunk, mely két vagy több különböző dolog összevonásával egy további képzetet kelt, s újabb fogalmat idéz fel bennünk. Nemcsak a költők, hanem mi, hétköznapi emberek is a legkisebb erőfeszítés nélkül használunk metaforákat mindennapjainkban, anélkül hogy ennek tudatában lennénk.

A 80-es években kibontakozó, Lakoff és Johnson (1980) nevével fémjelzett új nyelvészeti irányzat, a kognitív nyelvészet az, amely felismerte, milyen fontos szerepet játszanak a metaforák gondolkodásunkban, a fogalomrendszerünk működésében. E kognitív metaforaelmélet értelmében a világra vonatkozó tudásunkat ún. kognitív folyamatokon nyugvó fogalmi metaforák strukturálják, melyek meghatározzák azt a módot, ahogy a világra vonatkozó információkat konceptualizáljuk.

A fent említett kognitivisták feltételezése szerint, a struktúrával nem bíró absztrakt fogalmakat (érzelmek, vágy, erkölcs, gondolatok, társadalom, politika, gazdaság, emberi kapcsolatok, kommunikáció, idő, élet, halál és események, stb.) konkrét, tapasztalati forrástartományok alapján (az emberi test, egészség, betegség, épületek, gépek és eszközök, állatok, növények, sport, játék, főzés és ételek, erők, hideg és meleg, mozgások és irányok, stb.) strukturáljuk. A fogalmi metaforák tehát mindig két fogalmi tartományt kapcsolnak össze: egy konkrét, jobban körülhatárolható, kézzelfogható 'forrástartományt' és egy absztrakt, nehezen megfogható 'cél-tartományt'.

Számos kognitív nyelvészeti elemzés, például Kövecses (2005: 167-185) kimutatta, hogy bizonyos fogalmi metaforák közel univerzálisak. A BOLDOGSÁG, a DÜH és ESEMÉNYSTRUKTÚRA- metaforáknak különböző nyelvekben (magyar, angol, japán, lengyel, kínai, zulu, stb.) való megjelenési formáit vizsgálva, a szerző arra a megállapításra jut, hogy ezek a metaforák közel univerzálisak, és hogy ezeknek a közel univerzális metaforáknak az általános szintű szerkezete megegyezik.

Az üzlet, gazdaság, társadalom fejleményeit bemutató és elemző szakfolyóiratok nyelvezetében is nagy számban fordulnak elő olyan nyelvi kifejezések, amelyeknek fogalmi alapját metaforák alkotják.

Dolgozatomban arra próbálok rávilágítani, milyen metaforák állnak az üzleti/gaz-

dasági nyelv jellegzetes idiomatikus kifejezéseinek konceptualizálásában, és mennyire tekinthetjük univerzálisnak őket.

Elemzésem alapjául a 2006-ban megjelent *FIGYELŐ ÜZLET, GAZDASÁG, TÁRSADALOM*, a *The Economist*, valamint a *FOCUS MONEY Das Moderne Wirtschafts magazin* című angol, illetve német folyóiratoknak az üzleti és gazdasági kérdésekkel foglalkozó rovatai szolgáltak.

2. METAFORÁK AZ ÜZLETI NYELV IDIOMATIKUS KIFEJEZÉSEINEK HÁTTERÉBEN

2.1 AZ ÜZLETI HÁBORÚ

A fent említett folyóiratokat olvasva arra a megállapításra jutottam, hogy az üzleti nyelv számos metaforikus nyelvi kifejezése alapját AZ ÜZLETI HÁBORÚ metafora képezi. Lássuk, milyen szerkezeti aspektusai vannak a háborúnak, mint forrástartománynak metaforikus kivetítéseiben. Ha a háborúra gondolunk, általában a háború következő elemei jelennek meg képzetünkben: a háború célja, a háborúzó felek, háború színhelyei, a háborúban bevetett fegyverek, a katonai stratégiák, a harc, a háború végkimenetele és a háború pusztításai. A hadi stratégia nyelve tele van olyan katonai utalásokkal, mint például: főhadiszállás, csapatok, arcvonal, hadrend, aknamező, támadás, ellentámadás és védekezés, stb.

Az üzleti nyelvben a háború a vállalatok, a bankok közt folyói piaci versenyre, konkurencia harcra utal. A háborúzó felek a bankárok, az üzletemberek, az üzleti partnerek, a csaták színhelyei a piac, az üzleti tárgyalások. Az üzleti, vállalati stratégia is a katonai stratégiában gyökerezik. Az üzleti partnerek is szembeszállnak a konkurenciával, azaz az ellenséggel, és megpróbálják kiszorítani egymást a csatamezőről, vagyis a piacról. A sikerhez le kell győzniük az ellenfelet.

A kognitív metaforaelmélet értelmében, a háború fent említett elemei képezik a forrástartományt, az ennek megfelelő céltartományt, amelyet a fenti metafora segítségével érthetünk meg, a következők alkotják: az üzlet lebonyolításának helyszínei, az üzletfelek, a vállalati stratégiák, az üzleti kapcsolat céljai, valamint a verseny végkimenetele. Lássunk néhány nyelvi kifejezést, amelyben a fent említett forrás és céltartományok megfeleltetéseinek lehetünk tanúi: AZ ÜZLETI TÁRGYALÁS/PIAC CSATA A CSATATÉREN (A BVA és a beruházó Pro-Hill Kft. közel egy éve tartó *csatározását* követően... Whatever happens in the *battle* over this particular deal, consolidation seems impossible. Mannesman und Vodafone liefern sich eine erbitterte *Übernahmeschlacht*.), AZ ÜZLETI PARTNEREK KATONÁK EGY SEREGBEN (Mint egy *előretörő hadsereg*, a megjósolhatatlan jövőbe haladó vállalat követhet valamilyen irányvonalat, *csatarendbe állhat* és *lecsaphat*. That would raise returns for China's *army* of small savers. Für den gebürtigen Leipziger und *seine Truppe* wäre das ein schwerer Schlag.), AZ ÜZLETI STRATÉGIÁK A HÁBORÚ STRATÉGIÁI (Új marketing *stratégiával* tompította egy potenciálisan erőteljes új versenytárs *támadását*. The Hong Kong Monetary Authority

fiercely *defended* the peg against massive speculative *attacks*. Die Chancen stehen gut, dass der *Frontalangriff* von Adidas auf Nike gelingt.), valamint AZ ÜZLET VÉGKIMENETELE A HÁBORÚ VÉGKIMENETELE: GYŐZELEM VAGY VERESÉG (A méretgazdaságosság miatt *döntő csapást tudtak mérni* a kis helyi gyárakra. The *battle* may have already been *won*. Doch weder Bälle und Trikots noch Computerspiele entscheiden über *Sieg* oder *Niederlage*.).

2.2 AZ ÜZLET JÁTÉK ÉS SPORT

A játékok, sportok fogalomkörét is gyakran használjuk metaforikus konceptualizáció céljára, így az üzleti nyelvben is szép számmal akadnak ezen a forrástartományon alapuló metaforikus nyelvi kifejezések.

A háborúhoz hasonlóan, a játék, a sport is verseny. A legtöbb játéknak és sportnak is vannak szabályai, a játékosok, sportolók is versenyzők, csapatban vagy egyénileg versenyeznek egymással, és a verseny célja az ellenfél legyőzése. A játékosok, a sportolók is valamilyen taktikákat, stratégiákat alkalmaznak, a játék és sport kimenetele is győzelem vagy vereség lehet, a sportolók, játékosok különböző helyezéseket érhetnek el a versenyben, megdöntik a világcsúcsot, de az is előfordul, hogy nem érnek célba. Bizonyos sportágakban a versenyzők ringbe szállnak, vagy párbajoznak egymással, vannak köztük kis és nagypályás játékosok, sokszor magasra teszi a léceket, vagy átesnek a ló másik oldalára, stb.

Az üzleti életnek is vannak szabályai, az üzleti élet szereplői is versenytársak, az üzletfelek is bizonyos stratégiákat alkalmaznak a sikeres üzlet reményében, az üzletnek is vannak tétjei, kockázatai, és az üzlet végkimenetele is nyereség vagy veszteség lehet. A fentiek alátámasztására, vegyük szemügyre a következő nyelvi kifejezéseket és a hozzájuk kapcsolódó fogalmi metaforákat: *AZ ÜZLET JÁTÉK/HAZÁRDJÁTÉK/ KÁRTYA/ SAKK/ DOMINÓ* (A gazdaság *játékszabályai* hátterbe szorultak. French firms interested in further investments in Argentina need clear *rules of the game* in the economic field. Das Netz verändert momentan alle *Spielregeln*.) és *AZ ÜZLET SPORT* (A cégek egyre gyilkosabb *versenyt vívnak* az ügyfelekért. A retooled NASDAQ could *compete* hard against the NYE. Fachleute erwarten, dass der harte *Wettbewerb* nicht ohne Folgen bleibt.)

Sok esetben bizonyos sportágak szolgálnak forrástartományként a SPORT témakörén belül, hogy csak a legjellemzőbbeket említsem: ATLÉTIKA (FUTÁS, UGRÁS), PÁRBAJ, VADÁSZAT, LÖVÉSZET, LOVAGLÁS, ÖKÖLVÍVÁS, REPÜLÉS, AUTÓVERSENY, HORGÁSZAT és LABDARÚGÁS.

2.3 A GAZDASÁGI RENDSZERE EMBERI TEST

Az üzleti nyelv szakszókincsét vizsgálva úgy találtam, hogy a háború és sport metaforái mellett, a harmadik leggyakrabban előforduló metaforikus megfeleltetés az emberi testhez, annak egészséges állapotával, illetve betegségeihez kötődik. A gazdaság és az emberi test párhuzamba állítása nem új a közgazdaságtanban.

Francois Quesnay (1694-1774), egy XVIII. századi francia orvos és közgazdász volt az első, aki a gazdaságot rendszerként fogta fel. A tőke áramlását a vérnek az emberi test szervei, azaz a szív, a tüdő és a gyomor közötti áramlásához hasonlította. Metaforikusan ezek a szervek képviselik a gazdaság különböző szektorait. Quesnay felfogása szerint a mezőgazdasági dolgozók tevékenysége a gyomor működésének felel meg, amely a vért képezi, és a szívhez juttatja. Az iparosok osztálya jelenti a tüdőt, amely a testnek az oxigént juttatja, és az anyagcserét működésben tartja. A földesurak képviselik a szívet, amely a vért szétlökli az egész szervezetbe, azaz a bank, ami a tőkét biztosítja. Az egész mozgás tehát a szívből indul ki (Mátyás 1992: 36-7).

Az egészség és betegség fogalma szorosan kötődik az emberi testhez. Így nem véletlen, hogy a gazdasághoz kapcsolódó absztrakt nyelvi kifejezések rendszerében az egészség és a betegség általános jellemzői is gyakori forrástartományként szerepelnek.

Milyen elemei is lehetnek az emberi test betegségeinek, mint forrástartomány-nak? Ezek az elemek általában a következők: az emberi test egészséges állapota, a betegség állapota, a betegség tünetei, a betegség kezelése, gyógymódjai, a beteg meggyógyulása, illetve halála. Ennek megfelelően a következő céltartományokról beszélhetünk: a gazdasági rendszer egészséges állapotáról, a gazdaság nehézségeiről, problémáiról, a gazdasági intézkedésekről, mint a nehézségek-ből való kilábalás módjairól, valamint a gazdaság talpra állásáról, illetve csődjéről. Az alábbi példák igazolják a fentieket: A GAZDASÁG/ÜZLET MEGFELELŐ ÁLLAPOTA EGÉSZSÉGES ÁLLAPOT (Ahol az *egészség*, ott a nyereség. *America is doing well*, with relatively *healthy* growth in jobs. Wir haben heute eine *gesunde* Finanzstruktur.) A NEM MEGFELELŐ ÁLLAPOTOK (GAZDASÁGI NEHÉZSÉGEK, PROBLÉMÁK) BETEGSÉGEK (Az egyesült államokbeli teherautó-flottát hasonló *kór sújítja*. The *malady's* origins lie in a 1992 decision. *Krankheit? Krise? Crash?* – Der Bundespräsident wiederholt, dass es gar keine *Krise* gebe.), A GAZDASÁG GYENGE ÁLLAPOTÁNAK JELLEMZŐI A BETEGSÉG TÜNETEI (*Gyengélkedik* manapság az amerikai blue chip cégek árfo-lyama. The German company bought the *ailing* British volume car producer in 1994. Das *schmerzt* den US-Rivalen besonders.), A GAZDASÁGI INTÉZKEDÉSEK ORVOSI BEAVATKOZÁSOK (Az *orvoslás* minden körülmények között bonyo-lult és kimerítő lesz. Two insurers *injected* €450m of capital into the *wounded* bank. Die Bankgesellschaft Berlin konnte nur mit einer staatlichen Finanz*spritze* von vier Milliarden Mark *künstlich am Leben gehalten werden*.), A GAZDASÁG TALPRAÁLLÁSA A BETEG MEGGYÓGYULÁSA (Ez legalább olyan fon-tos, mint a gazdaság *lábra állása*. The capital markets need time and money to *get on their feet*. Der Index zeigt sich zwar angeschlagen, könnte *sich* aber wieder *erholen*.), valamint A GAZDASÁG CSÖDJE A BETEG HALÁLA (A *hirtelen halál* veszélye ritka és általában olyan környezeti változások következménye, amelyek az egyes vállalatok hatókörén kívül esnek. It doesn't mean that the big guys are going

to *die* overnight. Die amerikanischen Investientenbanken? Schwer *angeschlagen*. Die Geldhäuser Japans? In *Agonie*?).

A HÁBORÚ, A JÁTÉK, SPORT és AZ EMBERI TEST ÉS BETEGSÉGEI metaforáin kívül még a további metaforákat találtam gyakorinak: AZ ÜZLET HÁZASSÁG (A sorozatos *kihásztási kísérletek* dacára a *pártában maradt* vállalat menedzsmenete.... *Freescall gets engaged*, but continues to *flirt* with other *suitors*. It will be less a *love match* than a *marriage of convenience* if the *knot* is eventually *tied*. Die Ernüchterung an der Börse spiegelt die Ernüchterung innerhalb des Konzerns über die *Hochzeit im Himmel* wieder.), A GAZDASÁG RENDSZERE A CSALÁD (A britek érdekltsége egyre inkább aggasztotta az *anyacég* vezetőit. The International Monetary Fund and its *sister organisation*, the World Bank. Das größte *Sorgenkind* ist die IT-Sparte SBS.), valamint A GAZDASÁG EGY GÉPEZET (A térség gazdasága ismét *dübörög*. How much *fuel* is left in the global housing *engine*? Soll der Staat abwarten, bis die *Wirtschaftsmaschine* von selbst wieder auf Touren kommt.).

3. A METAFORÁK 'KÖZEL' UNIVERZALITÁSA

Mint a bevezetőben utaltam rá, bizonyos fogalmi metaforák 'közel' univerzálisak. Elemzésemben arra próbáltam rávilágítani, hogy az üzleti és gazdasági nyelv jellegzetes metaforái mind a három általam vizsgált nyelvben előfordulnak.

Felmerülhet az a kérdés, hogy véletlenszerű – e ez a jelenség, vagy esetleg az egyik nyelv a másiktól kölcsönözte-e a fogalmi metaforákat. Valószínűleg jelentős szerepet játszik ebben az egyre jobban kiszélesedő gazdasági és kulturális globalizáció, amely a kultúrák közötti kapcsolatok egyre nagyobb mértékű bővülését jelenti. Közismert tény, hogy nagyon sok angol metaforikus nyelvi kifejezés fordul elő mind a német, mind a magyar üzleti nyelvben. Az angol nyelvből való kölcsönzés lehetősége tehát nem zárható tehát ki, de valószínűleg az esetek többségében a kognitivisták azon feltevése érvényesül, hogy a fogalmi metaforák alapja valamilyen univerzális motiváció. Természetesen, még ha ugyanazok a forrás-céltartományi leképezések fordulnak is elő mind három nyelv metaforáiban, lehetnek azonban különbségek az előfordulási gyakoriságuk és konvencionalitásuk tekintetében. Ezen eltérésekre valószínűleg a gazdaság sajátossági szolgálnak magyarázatul.

4. KONKLÚZIÓ

Dolgozatomban arra próbáltam rávilágítani, hogy a metaforák mindennapi gondolkodásunk, fogalomalkotásunk alapvető meghatározói eszközei, és nem csupán esztétikai/retorikai szerepet töltenek be életünkben. A metaforák mindenütt jelen vannak, s mint azt a számos fenti példa sejtethette, az üzleti/gazdasági nyelv is bővelkedik bennük. Összegezve elmondhatjuk, hogy az üzleti nyelv jó néhány absztrakt fogalmát is metaforák segítségével általánosíthatjuk, amelyek a magyar, az angol és a német nyelvben közel univerzálisak.

Nem kétséges, az elemzésben használt kognitív metaforaelmélet legnagyobb ereje abban rejlik, hogy segíti környező világunk mind jobb megismerését, és az emberi fogalmi rendszerek feltárásához ad eszközt a fogalmi metaforákon keresztül. Remélhetőleg dolgozatomban sikerült némi képet adnom arról, milyen nagy távlatokat nyitott meg ez az újfajta metafora felfogás az emberi megismerés vizsgálatában, és ezen belül is az üzleti élet, a gazdaság működésének megértésében.

IRODALOM

- Boers, F. 2003. Applied Linguistics. Perspectives on Cross-cultural Variation in Conceptual Metaphor. *METAPHOR AND SYMBOL* 18. évf. 4. szám. 231-8.
- Kövecses Z. 2005. A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe. Budapest: Typotex.
- Lakoff, G., Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mátyás A. 1992. *Korai közgazdaságtan története*. Budapest: Aula Kiadó.

FORRÁSOK

- FOCUS MONEY Das Moderne Wirtschaftsmagazin. 27. évf. 28. szám.
- Martin, J. P. (főszerk.) 2006. *FIGYELŐ ÜZLET, GAZDASÁG, TÁRSADALOM* 1. évf. 17., 18., 20. szám. Budapest: Sanoma
- The Economist* 2006. 379. kötet 8477. , 8478. , 8479. szám.

A NAZÁLIS MÁSSALHANGZÓK VISELKEDÉSE A KÜLÖNBÖZŐ NYELVEKBEN

Zábrádi Orsolya

1. A NAZALITÁS

Nazális beszédhangok a világ majdnem minden nyelvében előfordulnak. Az azonban honnan tudjuk?! már nyelvenként különböző lehet, hogy a nazalizáció mennyire tölt be karakterisztikus szerepet az adott nyelvben. Fontos tényező például a beszédhangok (magán- és mássalhangzók) egyik fonémikus megkülönböztető jegye, amely a nazalizáció meglétén, illetve hiányán alapul. Másik fontos tényező a nazalizáció időtartama, vagyis az, hogy egy nazális fonémát vizsgálva mikor kezdődik és hol ér véget a nazalizáció. De lássuk először is, mit jelent a nazalizáció!

Nazális hangokat úgy képzünk, hogy a lágyszájpadlást olyan mértékben süllyesztjük le, hogy a száj- és az orrüreg összekapcsolódjon, és nazális rezonancia jön létre (Tronnier 1998).

A nazalitás fonémikus megkülönböztető jegy az egyes nyelvekben. A nazális rezonancia, illetve annak hiánya vagy lecsökkenése ugyanolyan képzési mód és artikulációs hely mellett különböző jelentésekhez vezet, vagyis jelentés megkülönböztető szerepe van: *nő ~ tő; mama ~ papa*.

A fonetikai szakirodalomban (Ladefoged 1981; Maddieson 1984) különbséget tesznek nazális és nazalizált beszédhang között. Egyfajta definíció szerint nazális az a hang, amelynek képzésekor a veláris kapu nyitva van, a szájüreg többi része viszont le van zárva. Míg nazalizáltnak azt a hangot nevezzük, amelynek képzésekor a veláris kapu ugyanúgy nyitva van, ám egy szájüregi folyosó is nyitva áll. Ez utóbbi, vagyis a nazalizált hang asszimiláció útján jön létre.

2. NAZÁLIS HANGOK A NYELVEKBEN

2.1 NAZÁLIS ÉS NAZALIZÁLT MÁSSALHANGZÓK

Nazális mássalhangzók a világ majdnem minden nyelvében előfordulnak. Többségük a szájüreg teljes lezárásával képződik, s így az összes levegő az orrüregben át távozik. A nazális mássalhangzók képzési helye általában a zárhangok képzési helyeinek a részhalmaza. A világ nyelveinek leggyakoribb képzési helyű nazális mássalhangzója a dentális-alveoláris. (honnan tudjuk?!)

A szájüreg blokkolásával képzett nazális mássalhangzók többnyire zöngések a világ nyelveiben. Néhány nyelvben azonban létezik zöngés/zöngétlen szembenállás az orrhangok terén is. Ilyen nyelv például a burmai. Az viszont bizonyos, hogy zöngétlen nazális egyetlen nyelvben sem fordul elő anélkül, hogy ne létezzen a zöngés párja is. Más nyelvekben (például a hindiben) a fonémikus szembenállás a zöngés és a hehezett (breathy) zöngés nazális között áll fenn. A kwakwala nyelvben zöngés/laringalizált kontrasztot találunk, a klamathban pedig hármas szembenállást: zöngés/zöngétlen/laringalizált.

A nazális hangok mellett léteznek részleges nazálisok, illetve részlegesen nazalizált hangok is, ezek tárgyalására azonban a dolgozat nem tér ki.

2.2 NAZÁLIS ÉS NAZALIZÁLT MAGÁNHANGZÓK

Bár a dolgozat fő témája a nazális mássalhangzók viselkedése, röviden említést teszünk a magánhangzókrol is. Tronnier (1998) szerint magánhangzó-nazalizáció a világ nyelveinek 20%-ában fordul elő. A leggyakrabban nazalizált magánhangzó az *i*, *u* és *a*. Néhány nyelvben létezik fonémikus szembenállás is a nazális és nem nazális magánhangzók között, legismertebb példa erre a francia (ahol érdekes módon a zárt magánhangzók nem lehetnek nazalizáltak) és a hindi. Nincs egységes álláspont abban a tekintetben, hogy a magánhangzók nazalitása fonémikus megkülönböztető jegy-e, vagy csupán kontextuális tényezőként fordul elő.

2.3 EGYÉB (FUNKCIONÁLIS) NAZÁLISOK

Létezik néhány olyan nyelv is, amelynek fonológiai rendszerében a nazálisok az artikuláció helye szerint nem állíthatók szembe más fonémákkal (Tronnier 1998). Az ilyenfajta nazálisoknak morfológiai vagy fonológiai funkciójuk van, és sok esetben asszimilálódnak a szomszédos hangokhoz, vagy megváltoztatják annak a hangnak a minőségét, amellyel kapcsolatba – amely mellé – kerülnek.

A yeletnye nyelv – amelyet Pápua Új-Guineában beszélnek – például lebegő (floating) nazálisokat tartalmaz. Ennek a hangnak morfológiai funkciója van, a főnevek egyes szám 2.személyű birtokos személyragját fejezi ki. Ha a főnév nazálissal kezdődik, akkor a lebegő nazális prefixumként funkcionál, és geminátát képez a szókezdő pozícióban lévő nazálissal. Abban az esetben pedig, amikor a főnév egy szókezdő zárhanggal indul, a lebegő nazális ezt a hangot is nazálissá alakítja.

A japán a másik nyelv, amelyben funkcionális nazálist találunk. Ennek – vagyis az ún. mora nazálisnak – nem morfológiai, hanem fonológiai, metrikus szerepe van. Szótagvégi pozícióban fordul elő, és minősége hasonul az őt követő mássalhangzóéhoz.

3. A VIZSGÁLT NYELVEK

Az általam vizsgált nyelvek a szlávok, vagyis a délszláv: bolgár, macedón, szerb-horvát, szlovén; a nyugati szláv: cseh, szlovák, lengyel; a keleti szláv: orosz, ukrán (Comrie 1993).

Ezek mindegyike egy közös ősnyelvből (proto-szláv) származik, és sokan közülük könnyedén meg is értenek némely más rokon nyelvet. A kiinduló hipotézis tehát az, hogy a nazális mássalhangzók rendszere sem nagyon tér el egymástól a szláv nyelvekben (sőt talán egyforma is). Lássuk, helyes-e ez a feltételezés!

Elsőként mindegyik nyelvben a nazális fonéma-rendszert tekintjük át, majd aztán megvizsgáljuk azokat a hangokat is, amelyek részei az adott nyelv mássalhangzó-állományának, ám nincs fonémaértékük. Köztudottan ugyanis minden nyelv több hangot tartalmaz, mint fonémát. Önálló fonémának csak azok a – jelentés megkülönböztető szereppel bíró – hangok tekinthetők, amelyek valamilyen oppozícióba állíthatók egy másik hanggal. Azaz fonémák azok a hangok, amelyek egy adott disztribúciós környezetben felcserélhetők más hangokkal, megváltoztatva ezzel a szó jelentését. Amely hangokra ez az állítás nem érvényesül, azok az adott nyelvben nem rendelkeznek fonémaértékkel, vagyis csupán allofónjai egy másik hangnak.

3.1 A BOLGÁR NYELV

A bolgár nyelv nazális fonémái az **m**, az **mⁱ**, az **n** és az **nⁱ**, vagyis a bilabiális és az alveo-dentális nazális, illetve mindkettő palatalizált változata. (A palatalizációt szinte minden vizsgált nyelvben másképpen jelölik, de ebben a dolgozatban törekszünk minden téren az egységesítésre, így a fentebbi ⁱ jelet fogjuk alkalmazni.) A bolgár nyelvben egyébként minden mássalhangzónak létezik palatalizált változata, nemcsak a nazálisoknak. Érdekes még, hogy az alveo-dentális hangok közül a **t**, **d**, **s**, **z**, **c** és az **l** tényleg az alveo-dentális területen képződik, míg az **r** és az **n** (vagyis az egyik nazális) tisztán az alveoláris területen. Az **n** fonémának létezik egy veláris allofónja (ez természetesen nem fonéma): a **ŋ**, amely csak veláris hangok, vagyis **k**, **g** és **x** (veláris frikatíva) előtt jelentkezik: pl. *zamaŋka* [**gátaŋka**] ‘rejtvény’.

A palatalizált hangokat a legtöbb bolgár [Cj] hangkapcsolatként ejti ki, különösen az alveo-dentális **nⁱ**, **lⁱ**, **rⁱ** hangokat, melyek képzése még inkább az alveo-palatális terület felé tolódik. A palatalizált és a nem palatalizált hangok szembenállása, vagyis oppozíciója csak a nem elől képzett magánhangzók előtt jelentkezik. Sőt, az eredeti bolgár szavakban hátul képzett magánhangzó (**ǎ**, **u**, **o**) előtt is csak morfémahatáron jelentkezik a szembenállás: *xodǎ* [**xodⁱ** +ǎ] ‘én megyek’ ↔ *xoda* [**xod** +ǎ] ‘a kurzus’. Egyéb esetekben: szó végén, mássalhangzók előtt, illetve elől képzett magánhangzók előtt nincs kontraszt, csak nem palatalizált változat fordulhat elő.

Gemináta mássalhangzók (köztük a nazálisok is) csak morfémahatáron jelenhetnek meg: *omden* [**od-dél**] ‘osztály, szekció’ (a bolgárban ez összetett szó).

3.2 A MACEDÓN NYELV

A macedón nyelv nazális fonémái a következők: **m**, **n** és **j**. A **m**, akárcsak a bolgárban, itt is bilabiális, az **n** hang viszont dentális, a **j** pedig azért nem a bolgárból ismert **nʲ** jelet kapta, mert a macedón nyelvben a **j** hang nem egyszerűen az **n** hang palatalizált változata, hanem tisztán palatális hang. Az **n** fonémának ebben a nyelvben is létezik veláris allofónja, az **ŋ**, amely **k** és **g** előtt fordul elő: pl. *банка* [**baŋka**] ‘bank’.

Az **j** hang eredeti macedón szavakban nem jelenhet meg szókezdő pozícióban, ilyen környezetben csak néhány jövevényszóban jelentkezik (*Бумн: Newton*). A palatális nazálisról az is elmondható, hogy a proto-szláv nyelvben a többi palatális szonoránssal (**ʃ**, **rʲ**) együtt keményedett vagy eltűnt a középső dialektusokban (amelybe a macedón is tartozott). A mai macedón nyelv később az északi dialektusokból vette át újra az **j** hangot, és meg is őrizte, bár néhány mai nyelvjárásában már kihalófélben van.

A macedón nyelvben az **m** hang geminálódása néhány morfémahatáron megengedett, de csak abban az esetben, ha ez nem eredményez kettőnél több mássalhangzót egymás mellett: *осуммуна* [*osummina*] ‘nyolc masc. hum.’. Az **n** hangból azonban a többi szonoránssal ellentétben nem képeznek geminátát.

3.3 A SZERB-HORVÁT

A szerb-horvát nyelv nazális fonémái a következők: **m**, **n**, **j**. Az **m** bilabiális, az **n** dentális, a **j** helyzete azonban különös. Az esetek többségében egy palatális nazálisról van szó, amely hangként és nem hangkapcsolatként viselkedik, ám ha morfémahatáron kerül egymás mellé egy **n** és egy **j** hang – ha az **n** rövidítés vagy idegen előtag része, a **j** pedig az őt követő tő első hangja –, akkor nem olvad eggyé a két hang, és nem palatális **j**-et ejtenek, hanem hangkapcsolatot: *конјугација* [*kon+jugácija*] ‘igeragozás’. Szókezdő pozícióban a szerb-horvátban palatális nazális nem fordulhat elő, akárcsak a macedónban.

3.4 A SZLOVÉN NYELV

A szlovén nyelv az alábbi nazális fonémákat tartalmazza: **m**, **n**. Az **m** labiális, az **n** pedig dentális hang. Az utóbbi, vagyis a dentális nazális ebben a nyelvben is **ŋ**-ként realizálódik veláris hangok, azaz **k**, **g** és **x** előtt.

A hagyományos szlovén helyesírás mássalhangzó-rendszere csak a fent említett két nazalist tartalmazza. A még ezeken kívül – eredetileg – létező palatális nazális hangot magánhangzók előtt **nj** hangkapcsolatnak ejtik, egyéb környezetben pedig **n**-nek. Ez is már az egész nyelvre vonatkozó általános történeti tendenciát mutatja, vagyis azt, hogy a palatális és a palatalizálható hangok korábban vagy később kikoptak a nyelvből. A palatális hangok palatalizáltaikká váltak magánhangzók előtt, más pozíciókban pedig egyszerűen depalatalizálódtak.

3.5 A CSEH NYELV

A nyugati szlávok közül az első vizsgált nyelv a cseh. Nazális fonémái az **m**, az **n** és az **ŋ**. Az **m** labiális, az **n** alveo-dentális, az **ŋ** pedig palatális. A alveo-dentális nazálisnak a cseh nyelvben is létezik egy allofónja, az **ɲ**, amely veláris mássalhangzók előtt realizálódik: [*ban̥ka*] ‘bank’.

A **ɲ** fonémát – aminek **ň** az írásképe a nyelvben – (még néhány más fonémával egyetemben) nem tartalmazza a cseh ábécé. Ennek az az oka, hogy erre a hangra különleges szabályok érvényesek:

ha az **ɲ** /**ň**/ hangot /**e**/ követi, akkor a hangkapcsolat kiejtése nem [**ɲe**], hanem [**nje**] /**ně**/ lesz, ellentétben azzal, ha az /**n**/ hang után áll /**e**/, mert az [**ne**]-ként reprezentálódik,

ha a palatális nazális /**i**/ hang követi, akkor a kiejtése [**ni**] lesz, ellentétben azzal, ha az alveo-dentális nazális után áll /**i**/, mert akkor a hangkapcsolat [**ny**]-ként reprezentálódik,

ha a palatális nazális /**a**/, /**o**/, /**u**/ követi vagy szóvégi pozícióban fordul elő, akkor eredeti hangértékében realizálódik.

Végül még egy érdekesség jellemzi a nazálisokat, amelyet a labiális **m** idéz elő. Ha ez után a hang után **ě** [**je**] áll, akkor a feltételezett [**mje**] helyett [**mpe**] hangkapcsolat ejtendő: *město* [**mpesto**] ‘város’.

3.6 A SZLOVÁK NYELV

A szlovák nyelv nazális fonémái tökéletesen megegyeznek a cseh nyelvbeliékel: labiális **m**, alveo-dentális **n** és palatális **ɲ**, amelynek írásmódja itt is **ň**. A veláris hangok előtt, akárcsak sok más nyelvben, szintén az **n** hang allofónja, vagyis a **ɲ** jelentkezik.

A palatális nazális csak hátul képzett magánhangzók előtt vagy szóvégi pozícióban fordulhat elő, elől képzett magánhangzók előtt **n**-et ejtünk helyette. Kivéve ha **i** hang követi a palatális nazális: ebben az esetben a kiejtése [**ni**] lesz, ellentétben azzal, ha alveo-dentális nazális követ **i**, mert az a hangkapcsolat [**ny**]-ként reprezentálódik.

3.7 A LENGYEL NYELV

Az utolsó nyugati szláv nyelv a lengyel. Ennek nazális fonémái a következők: **m**, **mi**, **n**, **ɲ**. Azaz bilabiális, palatalizált bilabiális, dentális és palatális nazális. A palatális nazális (amit egyébként **ɲ**-nel jelölnek) erőteljes hangsúllyal ejtik, ha nem követi magánhangzó, ha viszont magánhangzó áll utána, akkor a kiejtése [**ni**]. Ha ez a magánhangzó /**i**/, akkor az /**i**/ hang egyidejűleg tölt be kettős szerepet, vagyis nem kettőződik.

A palatalizált bilabiális hang (amelynek írásképe **mi**) csak magánhangzók előtt fordul elő, és mindig kétjegyű mássalhangzóként ejtik: *miasto* [**m’jasto**] ‘város’.

Érdekesen viselkedik a lengyelben a veláris nazális. A /k/ és a /g/ hang előtt ebben a nyelvben is **ŋ**-ként reprezentálódik az **n**, kivéve, ha az adott szó némelyik paradigmájában előfordul betoldott magánhangzó. Pl. *szminka* [šm'inka] 'ajakrúzs' (a plur. gen. miatt: *szminek*) ↔ *bank* [baŋk] 'bank'.

3. 8 AZ OROSZ NYELV

A keleti szláv nyelvek egyik nagy csoportját az orosz képezi. A következő nazális fonémák találhatók meg benne: **m**, **m'**, **n**, **n'**: labiális és dentális nazális, valamint mindkettő palatalizált változata. Az orosz nyelvben szinte minden mássalhangzónak létezik palatalizált (ún. lágy) és nem palatalizált (ún. kemény) változata. Ezek fonémikus párvai egymásnak, hiszen magánhangzók előtt, illetve szóvégi helyzetben mind a palatalizált, mind pedig a nem palatalizált labiális és dentális nazális megtalálható. A palatalizáció csak mássalhangzók előtt van korlátozva: palatalizált labiális nazális nem is fordulhat elő mássalhangzó előtt, palatalizált dentális nazális viszont igen: *зоньба* [gonjba] 'üldöz'.

3. 9 AZ UKRÁN NYELV

Az ukrán nyelv nazális fonémái az **m**, az **n** és az **n'**: labiális, dentális és palatalizált dentális nazális. Minden dentális hangnak létezik palatalizált változata, s ezek a hangok szinte minden pozícióban előfordulhatnak.

4. ÖSSZEFOGLALÁS

Összegzésképpen a szláv nyelvek fonéma-, illetve hangrendszerének áttekintése után elmondható, hogy a várt egyezések mellett sok különbözőség is fellelhető. A nazális fonémakészlet szinte egyik szláv nyelvben sem teljesen azonos, ám természetesen sok hasonlóság figyelhető meg. Különbség mutatkozik azonban a veláris, a palatális, illetve a palatalizált nazálisok előfordulásában, illetve használatának korlátozásában. Az mindegyik szláv nyelvről elmondható, hogy a labiális, illetve a dentális-alveoláris nazális megtalálható benne, a palatális, illetve palatalizált hangok fonémaértéke azonban már jelentős különbségeket mutat. Végezetül pedig a veláris nazális egyik szláv nyelvben sem önálló fonéma, sőt nem is mindegyikben létezik.

IRODALOM

- Comrie, B. 1993. *The Slavonic languages*. London: Routledge.
 Ladefoged, P. 1981. *Preliminaries to linguistic phonetics*. Chicago: University of Chicago Press.
 Maddieson, I. 1984. *Patterns of sounds*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Tronnier, M. 1998. *Nasals and Nasalisation in Speech Production (With Special Emphasis on Methodology and Osaka Japanese)*. Malmö: Lund University Press.

VII. LEXIKOLÓGIA ÉS LEXIKOGRÁFIA, TERMINOLÓGIA

A MATEMATIKA-TANKÖNYVEK NÉMET NYELVŰ FORDÍTÁSAINAK TERMINOLÓGIAI PROBLÉMÁI

Czékmán Orsolya

BEVEZETÉS

A kéttannyelvű oktatás megvalósításának egyik előfeltétele a megfelelő célnyelvi tankönyvek elérhetősége. A magyar-német két tanítási nyelvű iskolákban a matematika oktatásához azonban nincsenek megfelelő tankönyvek. Az egyetlen német nyelven elérhető matematika tankönyv tartalmilag már nem megfelelő, hiányoznak belőle a kétszintű érettségi bevezetésével nagyobb hangsúlyt kapott témakörök, illetve a feladatok megfogalmazása nem tükrözi a kompetencia alapú oktatás szemléletmódját. A fordított matematika tankönyvsorozat (Hajnal 1992) még a rendszerváltás és a NAT bevezetése előtt készült, azóta nincs a jelenleg érvényes tantervekkel összhangban levő német nyelvű tankönyv. Ezen tankönyvek egyetlen előnye, hogy többé-kevésbé illeszkednek a magyar tantervekhez. Mivel azonban tükrözik a magyar szokásokat, így a német anyanyelvű olvasó számára idegen a szemléletük és a felépítésük. A tartalmi hiányosságok mellett azonban terminológiai eredetű fordítási problémákkal is találkozunk ezekben a könyvekben. A fordítás minden típusa megkívánja a fordítótól mind a célnyelvi mind pedig a forrásnyelvi terminusok ismeretét, magas szintű alkalmazását és a szemléletbeli különbségekből adódó eltérések kezelését. Optimális esetben a fordító az adott szakterületen ismeretekkel rendelkezik (vö. Fóris 2005, Klaudy 1999, Pelles 2006). Az általam vizsgált német nyelvű matematika tankönyvek esetében világosan látszik, hogy a fordítók magas szinten ismerik mindkét nyelvet, feltételezhető azonban, hogy a matematikai ismereteik már nem nyúlnak át a német matematikai szaklexika és fogalmi rendszer ismeretére.

Az eredeti célnyelvű tankönyvek használata is megoldást jelenthetne erre a problémára, azonban a tartalmi eltérések miatt nehezen alkalmazhatóak. Nem pontosan ugyanazt a tananyagot és nem ugyanolyan mélységben tárgyalják, mint a magyar tankönyvek, ami viszont az érettségi vizsgára való felkészülést akadályozza. A fentiekből látszik, hogy az optimális megoldás a két tankönyvtípus keveréke lenne, a célnyelvi tankönyvek átdolgozása a magyar tanterveknek megfelelően. Ennek az elkészítése azonban még várat magára.

A NÉMET NYELVŰ MATEMATIKA TANKÖNYV-FORDÍTÁSOK TERMINOLÓGIAI VIZSGÁLATA

Előadásomban a magyarról német nyelvre fordított matematika tankönyvek szaknyelvi, ezen belül terminológiai jellemzőit vizsgálom. Részletes elemzésem tárgyát a négyrészes középiskolai matematika tankönyvcsalád negyedik részét választottam, mert ebben megtalálható a négyéves anyag rendszerező összefoglalása is.

Vizsgálataimat Fóris (2005) korábbi kutatásaiból kiindulva három kérdéskörre terjesztettem ki:

- megvizsgáltam, milyen eltérés van egy matematikai fogalomhoz rendelt német terminus és ugyanazon terminus magyarról németre fordított alakja között, és ezek az eltérések megsértik-e a terminológiai normát, ill.
- második elemzési területként azt vizsgáltam, hogy a terminológiai norma megsértése milyen típusú eltérésekhez vezet a matematikai tételek eredeti és fordított német szövegében.

A nyelvi normák kérdéskörét Heltai (2004, 2005a, 2005b) több oldalról is körüljárja. Heltai (2005b) kiemeli, hogy a szabványos terminológia helytelen használata befolyásolhatja a szöveg információértékének a pontosságát. Ez azt jelenti, ha egy szakmailag elfogadott terminust köznyelvi szinonimával cserélnek fel, akkor a terminológiai normán túl a szemantikai norma is sérül, hiszen a szöveg jelentése is megváltozhat. Fóris (2005) továbbviszi a gondolatot a fordított tankönyvekben előforduló tévesen alkalmazott terminusokra és megállapítja, hogy azok a befogadók, akik jól ismerik a fogalmakat, megértik a szöveg által közvetített információt és a terminológiai hibákat korrigálni tudják. A legnagyobb problémát azonban ott okozza a terminológiai norma megsértése, amikor a befogadó nem ismeri a fogalmakat és az információ tartalmát, és éppen a normát sértő szövegből kíván ezekkel megismerkedni. Ilyen eset fordul elő a tanuló és a pontatlanul fordított tankönyv esetében.

- Harmadik szempontként azt vizsgálom, milyen mértékben tükrözi a magyarról fordított szöveg a német matematika eltérő szemléletét.

A terminusok vizsgálata során szembejönnek a fordítási hibák. A fordító gyakran próbálja a fogalom lényegét tükörfordítással visszaadni, azonban ez olyan szóösszetételekhez vezet, amelyek egyáltalán nem használatosak a célnyelvben.

Az alábbiakban megvizsgálom magyar középiskolai tankönyvben, annak fordított német változatában és egy eredeti német tankönyvben 11 terminust, matematikai jelölésmódot illetve tétel megfogalmazását és ezek alapján keresem a választ a fent részletezett kérdéskörökre. Alább (1) ... (9) jelöléssel ezek a fejtegetések következnek:

(1) **skatulya-elv terminus.** A fordító **Schachtel-Prinzip*-ként azonosítja a terminust, amely azonban a német matematikai szaknyelvben nem használatos forma, a helyes terminus a *Schubfachprinzip*. (A *Schachtel-Prinzip* valóban létező kifejezés a német nyelvben, de építészeti terminusként.)

(2) A **számelmélet alaptétele** a tankönyvben **Fundamentalsatz der Zahlen-*

theorie, egy másik összefoglaló fordított tankönyvben **Hauptsatz der elementarten Zahlentheorie*. A helyes terminus azonban a *Fundamentalsatz der elementaren Zahlentheorie*, azaz az előző két verzió keveréke.

A geometria tananyag területén is találkozhatunk a terminológia norma megsértésével járó hibákkal:

(3) A **párhuzamos szelők tételét** **Strahlensatz über Parallelen (am Winkel)*-ként fordították, míg a helyes terminus németül *Erster Strahlensatz*.

(4) A **párhuzamos szelőszakaszok tételét** **Strahlensatz über Parallelenabschnitte (am Winkel)*-ként találjuk a fordított tankönyvben, pedig a helyes terminus *zweiter Strahlensatz*.

Jelölésbeli eltérések is adódnak a két nyelvben, de a fordító erre sem fektetett hangsúlyt.

(5) A **másodfokú egyenlet megoldó képletének** felírásában különbség mutatkozik. Míg a magyar matematika az $ax^2+bx+c=0$ rendezett, nullára redukált formából indul ki, s ennek megfelelően írja fel a megoldóképletet:

$$x_{1,2} = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

formában, addig a német matematikaoktatás a másodfokú egyenlet általános alakjának az $x^2+px+q=0$ alakot tekinti (ahol $p=b/a$ és $q=c/a$) és a megoldóképletet illetve a Viéte-formulákat is ezzel a jelöléssel vezeti le. A fordított tankönyv ezt a jelentős formai eltérést nem említi.

(6) A **terület, felszín és térfogat** jelöléseinél is figyelni kell az egyeztetésre. A magyar nyelvterületen a síkidomok területét **T**-vel, a testek felszínét **A**-val jelölik. A német nyelvű tankönyvekben a terület *A (Flächeninhalt)*-val, a felszín pedig *O (Oberflächeninhalt)*-val kerül jelölésre. A német nyelvre fordított tankönyv következetesen a magyar jelöléseket használja.

A terminusok vizsgálata után térjünk át a matematikai tételek, definíciók vizsgálatára.

A tételek, definíciók vizsgálata során azt elemeztem, hogy a fordítás mennyire ragaszkodik a magyar szövegek terminushasználatához, illetve nyelvtani szerkezetéhez.

(7) Vizsgáljuk meg a **skatulya-elv** definícióját a magyar nyelvű tankönyvben: „Ha n darab dobozba $n+1$ tárgyat akarunk elhelyezni, akkor legalább egy dobozba legalább két tárgyat kell tennünk. Ha n dobozba $nk+1$ darab tárgyat (vagy többet) akarunk tenni, akkor legalább egy dobozba k darabnál többet kell tennünk” (Hajnal 1992:175)

Nézzük meg e definíció németre fordított megfogalmazását!

Schachtel-Prinzip: „Sind in n Schachteln $n+1$ Dinge unterzubringen, so müssen in mindestens eine der Schachteln mindestens zwei Dinge gelegt werden. Soll man in n Schachteln $nk+1$ (oder auch mehr) Gegenstände unterbringen, so müssen in

mindestens eine der Schachteln mehr als k Gegenstände gelegt werden” (Hajnal 2001: 192).

A két definíció összevetéséből látszik, hogy a németre fordított változat tükörfordítása a magyar definíciónak. Nyelvtanilag tökéletes fordítást kapunk, de az eredeti definíciót megvizsgálva jelentős eltérések figyelhetők meg.

NÉMET EREDETI MEGFOGALMAZÁS

Schubfachprinzip: „Falls man n Objekte auf m Mengen ($n, m > 0$) verteilt, und n größer als m ist, dann gibt es mindestens eine Menge, in der mehr als ein Objekt landet. Wenn man mehr als kn Elemente auf n Fächer verteilt, so gibt es mindestens ein Fach, das mehr als k Objekte enthält” (wikipedia.org).

A két német nyelvű definíció között sok a hasonlóság, de találunk néhány eltérést is. Míg a doboz szóra a fordított definícióban a *Schachtel* szerepel, ami csakugyan dobozt jelent, addig az eredeti szövegben vagy a *Menge* (halmaz) vagy a *Fach* (*Schubfach* = fiók) terminus a használatos. Ez a helytelen fordításnak köszönhető, amelyet már említettünk a terminusok tárgyalása kapcsán. A magyar definícióban lévő tárgy szó fordított alakja a *Ding* (dolog) vagy a *Gegenstand* (tárgy) szó, addig az eredeti meghatározás az *Objekt* (tárgy) és az *Element* (elem) terminusokat használja. A megértés szempontjából mindkét fordított terminus elfogadható volna, de a német matematika szaknyelv ezeket nem használja.

(8) Vizsgáljuk meg most a **párhuzamos szelők tételét** és a **párhuzamos szelőszakaszok tételét**, amely tételnevek németre fordított változatainak helytelenségére már fentebb utalás történt.

Párhuzamos szelők tétele: „Ha egy szög szárait párhuzamos egyenesekkel metszük, akkor az egyik száron keletkező szakaszok aránya egyenlő a másik száron keletkező megfelelő szakaszok arányával” (Hajnal 1992: 293).

Párhuzamos szelőszakaszok tétele: „Egy szög szárait metsző párhuzamosokból a szárak által kimetszett szakaszok aránya megegyezik a párhuzamosok által az egyik szárból kimetszett szakaszok arányával” (Hajnal 1992: 293).

A fordításban a következőket olvashatjuk:

Der Strahlensatz über Parallelen (am Winkel): „Werden die Schenkel eines Winkels von Parallelen geschnitten, so verhalten sich die Abschnitte auf dem einen Schenkel zueinander wie die entsprechenden Abschnitte auf dem anderen Schenkel” (Hajnal 2001: 318).

Der Strahlensatz über Parallelenabschnitte (am Winkel): „Werden die Schenkel eines Winkels durch Parallele geschnitten, dann verhalten sich die zwischen den Schenkeln liegenden Parallelenabschnitte wie die (vom Scheitel aus gemessen) Abschnitte auf dem einen Schenkel” (Hajnal 2001: 319)

A német tankönyvíró pedig a következő meghatározást adja:

„Gegeben sind zwei Halbgeraden a und b mit gemeinsamen Anfangspunkt Z, ferner zwei zueinander parallele Geraden g und h, welche die Halbgeraden a und b schneiden.

Erster Strahlensatz: Das Längenverhältnis zweier Strecken auf der einen Halbgeraden ist gleich dem Längenverhältnis der entsprechenden Strecken auf der anderen Halbgeraden.

Zweiter Strahlensatz: Das Längenverhältnis der beiden Strecken auf den zueinander parallelen Geraden ist jeweils gleich dem Längenverhältnis der beiden von Z ausgehenden Strecken auf den Halbgeraden” (Griesel 1993: 119).

Itt is megfigyelhető a szemléletbeli különbség, hiszen míg a magyar definíció egy szög szárait metsző párhuzamosokról mondja ki a tételt, addig az eredeti megfogalmazás két félegyenesről, amelyeknek közös a kezdőpontjuk. A másik különbség megint a terminushasználatban rejlik, hiszen a fordított szövegben a szakasz *Abschnitt*, míg az eredeti szövegben *Strecke*. Az *Abschnitt* szelet, szakasz, fejezet, míg a *Strecke* távolság, szakasz jelentésű. Mindkét terminus lefedi a szakasz jelentést, amelyre a definícióban szükség van, de figyelembe kell venni az eredeti környezetben meghonosodott szokásokat, különben az anyanyelvi beszélő számára idegenül hangzik a szinonim terminus.

(9) Érdemes megfigyelni a **magasságtétel** és a **befogótétel** közötti szemléletbeli különbséget.

Magasságtétel: „Derékszögű háromszögben az átfogóhoz tartozó magasság mértani közepe az átfogó két szeletének” (Hajnal 1992: 303).

Befogótétel: „Derékszögű háromszögben az egyik befogó mértani közepe az átfogón lévő merőleges vetületének és az átfogónak” (Hajnal 1992: 303).

Német fordításban:

Höhensatz: „Im rechtwinkligen Dreieck ist die Höhe zur Hypotenuse gleich dem geometrischen Mittel aus den beiden Hypotenusenabschnitten” (Hajnal 2001: 330).

Kathetensatz: „Im rechtwinkligen Dreieck ist die Kathete gleich dem geometrischen Mittel aus der Hypotenuse und der orthogonalen Projektion dieser Kathete auf die Hypotenuse” (Hajnal 2001: 330).

Német eredetiben:

„In einem rechtwinkligen Dreieck ist das Quadrat über der Höhe flächengleich dem Rechteck aus den beiden Hypotenusenabschnitten” (Schmied 1991: 174).

„In einem rechtwinkligen Dreieck ist jedes Kathetenquadrat flächengleich dem Rechteck aus der Hypotenuse und dem anliegenden Hypotenusenabschnitt” (Schmied 1991: 172).

A tételek megfogalmazásában nagy különbség, hogy míg a magyar és a fordított szöveg a mértani közép segítségével mondja ki a tételt, addig az eredeti tétel területek egyenlőségével definiál. A magyar definíció algebrai szemléletet, a német pedig geometriai szemléletet tükröz.

KÖVETKEZTETÉSEK

A feldolgozott példák jól mutatják, hogy a lefordított tankönyvek alkalmasak arra, hogy a tanulók megtanulják belőle a matematikát, de teljesen alkalmatlanok a helyes matematikai szaknyelv közvetítésére. Mivel nagyon sok megfogalmazás szemléletmódjában tér el a német definícióktól, így a tankönyv képtelen a német gondolkodásmódot közvetíteni. Lehet, hogy a kéttannyelvű iskolában végzett diákok képesek lesznek német nyelven beszélni és írni, de gondolkodásmódjuk semmilyen nem fog eltérni a magyar gondolkodásmódtól. A német szemléletű gondolkodás ilyen tankönyvek mellett nem tud kialakulni. Például a német tankönyvek előszere-tettel alkalmaznak geometriai szemléletű bizonyítást, míg a magyar nyelvű tanköny-vek ezt algebrai úton oldják meg. A kettő lényegileg ugyanaz, de a személet még-is más. Viszont, ha a fordított tankönyvek is átvinnék ezt a fajta szemléletet, akkor ez maradna meg a diákokban. E hiány következménye lehet például egy későbbiek-ben felmerülő matematikai probléma, amelyet egy német szemléletű diák geometri-ai úton oldana meg, míg a kéttannyelvűt végzett diák – hiába a német nyelven való gondolkodás – mégis algebrai úton oldana meg.

IRODALOM

- Fóris Á. 2005: *Hat terminológia lecke*. Pécs: Lexikográfia Kiadó.
 Heltai P. 2004: A fordító és a nyelvi normák I. *Magyar Nyelvőr* 128, 4. 407-434.
 Heltai P. 2005a: A fordító és a nyelvi normák II. *Magyar Nyelvőr* 129, 1. 30-58.
 Heltai P. 2005b: A fordító és a nyelvi normák III. *Magyar Nyelvőr* 129, 2. 165-172.
 Klaudy K. 1999: *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scolastica.
 Pelles T. 2006: *A magyar-olasz két tanítási nyelvű oktatás*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola.

FORRÁSOK

- Dönszné Buvári N. et. al. 2001: *Kompendium*. Budapest: Fachgruppe DFU.
 Griesel, H.; Postel, H. 1993: *Mathematik heute 9*. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag.
 Hajnal I., Némethy K. 2001: *Mathematik IV*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
 Hajnal I. 1992: *Matematika IV*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
 Schied, H.; Kindinger, D. 1999: *Mathematik I*. Schüler Duden. Mannheim: Dudenverlag.
 Schmied, A.; Schwizer, W. 1991: *Geometrie zwei*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
<http://de.wikipedia.org>

A NÉMET MELLÉKNÉVI VALENCIA KORPUSZALAPÚ VIZSGÁLATA

Gaál Zsuzsanna

1. BEVEZETÉS

Ebben a tanulmányban a német melléknévi valencia problémakörét a korpusznyelvészet nézőpontjából közelítem meg. Elsősorban azt szándékozom bemutatni, hogy a korpuszok milyen segítséget és milyen lehetőséget nyújtanak a fenti kérdés vizsgálatában. A vizsgálatok mind a lexikon, mind a grammatika szintjén értékelhető eredményekhez vezettek. Vizsgálati eredményeim s abból adódó következtetéseim alapján hipotetikusan azzal a feltevessel élek, miszerint a német melléknévi valencia (új koncepciójú) korpuszalapú vizsgálata a gyakorlati lexikográfia keretén belül új típusú valenciaszótár(ak) szerkesztéséhez járulhat hozzá.

2. ELMÉLETI HÁTTÉR

A német melléknévi valencia leírásához a) a korpusznyelvészeti kontextualizmust, valamint b) a strukturális valenciarealizáció-elméletet veszem alapul.

A brit kontextualizmus a nyelv konkrét alkalmazási módjait kutatja a ténylegesen előforduló megnyilatkozások segítségével. Lemnitzer/Zinsmeister (2006) hangsúlyozza, hogy a kontextualista kutatási program más nyelvészeti irányzatokhoz hasonlóan fő célkitűzéseként a nyelvi rendszer kimerítő leírását tekinti. Számukra a nyelvi rendszer szabályszerű viszonyok összessége, mely viszonyok a nyelvi megnyilatkozások formája, tartalma és kontextusa között állnak fenn. Az elmélet megkülönbözteti a kontextus és kotextus fogalmát, valamint külön kategóriaként kezeli a kollokációt és a kolligációt. Kollokáció alatt két vagy több szó vagy lexikális egység tényleges együttes előfordulását érti, míg a kolligációt grammatikai kollokációként határozza meg, amely nem egyenrangú szavak szintaktikai viszonyán alapul. A kolligáció további értelmezését a strukturális valenciarealizáció-elmélet alapján így foglalhatjuk össze:

Kiindulópontként használjuk az alábbi fogalmat: valenciarealizáció alatt olyan specifikus reláció(típus)t értünk, amely egy valenciahordozó és annak valamely aktánsa között áll fenn (Ágel 2000: 170). Ágel valenciáfelfogásában öt különböző valenciarealizációt ad meg, amelyek közül a jelenlegi vizsgálatban a kötelező / elhagyható [+/- NOT] reláció jut döntő szerephez. Jacobs (1994) szerint kötelezőség akkor áll fenn, ha egy mondatban a valenciahordozó (esetünkben a melléknév) lexikai kitöltése során egy aktáns nem hagyható el anélkül, hogy az így keletkezett struktúra grammatikalitása ne sérüljön. Vizsgálati anyagunk azonban számos eset-

ben ennek ellentmond. Az ellentmondás azonban csak látszólagos, ha a korpuszból vett példák elemzéséhez a fenti valenciarealizációt a következőképpen módosítjuk: a kötelezőség akkor áll fenn, ha egy aktáns nem-realizációja a szövegbeni beágyazást követeli meg. Ennek előfordulási lehetőségeit kísérlem meg bemutatni néhány példán.

3. AZ EDDIGI LEXIKOGRÁFIAI GYAKORLAT

Jelen publikáció terjedelmi korlátai miatt csak egy lemmajelhez tartozó adatok bemutatására vállalkozhatom, amely elemzés – véleményem szerint – megfelelően alátámasztja ill. körvonalazza egy majdan összeállítandó valenciaszótár tervezetét.

1. táblázat A *dankbar* lemma valencia-leírása (Sommerfeldt, K.-E./ Schreiber, H.: Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Adjektive. Leipzig 1983³)

dankbar

V 1 = 'von Dank erfüllt'

1.1. → 1 + (2)

1.2. → B, (Sd), (pS/NS)

1.3. → attr (der seinem Vater für das Geschenk dankbare Sohn)
präd (Der Sohn ist seinem Vater für das Geschenk dankbar.)

2. B → + Anim/-Flora (*ein ... dankbarer Schüler/Pudel*)

Sd → + Anim (dankbar einem Freund/Lehrer/Gesellschaft/einem Kind)

p = für

S → 1. +/- Anim (dankbar für ein Geschenk, eine Eintrittskarte/Blume)

2. Abstr (für einen Rat/die Hilfe dankbar)

NS → Abstr/Geschehen (dankbar dafür, daß er ihm geholfen hat/ihm gut geraten hat)

Hierzu auch: „sich dankbar erweisen/zeigen”, „ein dankbares Publikum”

V 2 = 'lohnend'

1.1. → 1

1.2. → B

1.3. → attr (*die dankbare Aufgabe*)
präd (*Die Aufgabe ist dankbar.*)

2. B → 1. – Anim (*ein dankbarer Stoff*/, *dankbares Material*)

2. + Abstr (eine dankbare Aufgabe/Konstellation)

A fenti táblázat Helbig (1992) nyomán a klasszikus valencia-elméletet követi a(z akkori) lexikográfiai gyakorlatban.

A különböző jelentésvariánsok az alábbi szempontok alapján jellemezhetők:

1.0. → információ a szintaktikai valenciáról

1.1. → aktánsok száma (a bevett gyakorlat szerint nem a kötelezőséget, hanem a fakultatívást jelölik külön, azaz kerek zárójellel)

- 1.2. → vonatkoztatási pont, esetünkben a melléknév + az aktánsok grammatikai-morfológiai alakja
- 1.3. → a melléknév lehetséges szintaktikai funkciói
2. → az aktánsok szemantikai tulajdonságai konkrét nyelvi adatokkal, többnyire az jelzői funkcióra vonatkozóan

4. KORPUSZALAPÚ VIZSGÁLAT (IDS-CORPUS, MANNHEIM)

A szótári munka legfontosabb része az adatgyűjtés -és szelekció. Mintavételül a mannheimi IDS-Corpus anyaga szolgált; vizsgálati módszereimet a következő elvek irányították:

- reprezentativitás 1 (a korpusz statisztikai értelemben legyen reprezentatív, kvantitatív,
- módszer: relatív gyakoriság),
- reprezentativitás 2 (a nyelvi változatok lehető legszélesebb skálája legyen képviselve: a felhasznált korpuszon belüli különböző folyóiratok),
- időfaktor (az adatok előfordulása, időintervallum meghatározása: közelítően: ezredforduló 2000; pontosan: az 1998-2006),
- valenciaérték (az egynél többértékű melléktörzsek: 2 vagy 3 értékűek),
- strukturális valenciarealizáció-elmélet (kvalitatív módszer).

4.1 A 2. táblázat a korpuszban történő keresés egyik részeredményét mutatja be. A keresési kifejezés a *dankbar* lemma volt. Morfológiai-grammatikai jegyei alapján a melléknév szófajiságát mutatja; szintaktikailag kettős szerepű, állhat állítmányi ill. határozói funkcióban.

2. táblázat: Az aktánsok valenciarealizációja

Valenciarealizáció (előfordulási adatok)	szintaktikai funkció
dankbar sein (4, 11, 29)	Präd.
dankbar sein jdm. (19)	Präd.
dankbar sein für + Akk. (6, 16, 17, 21, 22, 25, 28, 30, 32, 33, 34, 38, 39, 40)	Präd.
dankbar sein um + Akk. (1, 2, 23)	Präd.
dankbar sein jdm. für + Akk. (7, 8, 10, 14, 15, 41)	Präd.
dankbar sein + dass (9, 18, 27, 42)	Präd.
dankbar sein jdm. + dass (12, 26)	Präd.

Valenciarealizáció (előfordulási adatok)	szintaktikai funkció
dankbar feiern (3) sich dankbar freuen + über (5) jdn.dankbar füttern (13) sich dankbar zeigen + über (20) sich dankbar zurückerinnern + an (24) etwas dankbar auffassen (31) etwas dankbar aufnehmen (35) etwas dankbar akzeptieren (36) etwas dankbar registrieren (37)	Adv.

4.2 A *dankbar* melléknév jelzői funkcióban. Grammatikailag-morfológiailag jelelt lemmajel állt a keresés középpontjában, mint pl. *dankbare*, – *r -s*, –*n*. Néhány adat annak illusztrálására, amely a 2.-3. aktáns „nem-realizációját” (hiányát) mutatja a felszíni szerkezetben:

(1) **A98/JUN.40090 St. Galler Tagblatt, 16.06.1998; Senioren wünschen höhere Perrons:** In Zürich kennt man das Problem der hohen Perrons in Horn. Am Gleis 2 betrage sie 18 Zentimeter, am Gleis 3 rund 15 Zentimeter, «was folgerichtig als ungenügend zu deklarieren ist», antwortete die SBB. Man sei bestrebt gemäss eines gesamtschweizerischen Konzeptes die vorgesehene Perronhöhe von 35 Zentimeter sobald als möglich auch umzusetzen. Die Akzeptanz der Bahn soll damit erhöht, der Kundenkreis nicht nur erhalten sondern auch ausgeweitet werden. ***Dankbare Benutzer*** werden die Bundesbahnen nicht nur bei den Senioren finden, sondern auch bei Gehbehinderten oder Familien mit Kinderwagen und Kleinkindern. Für sie alle bedeuten niedere Perrons ein Hindernis, das das Bahnfahren erschwert.

(2) **A98/JUL.46577 St. Galler Tagblatt, 11.07.1998; Klausers 80 Jahre in der «Krone»:** Im Jahre 1962 haben Irma als Patentinhaberin und Willi Klausner-Schwab das Gasthaus übernommen. Sie haben zunächst die Küche modernisiert und eine Zentralheizung eingebaut, dem Restaurant wurde ein Speisesaal angefügt, nach und nach sind die Gästezimmer den neuzeitlichen Anforderungen angepasst worden. Willi Klausner gehörte zu den treibenden Initianten der Skilift- und Sesselbahn AG. Der Campingplatz oberhalb des Gasthauses verfügt über die nötige Infrastruktur. Bei allen Umbauten und Erneuerungen war der Erhalt des ursprünglichen Stils grösstes Gebot. Die Tradition des ländlichen Gasthaus durfte nicht leiden. Rechtzeitig auf das 80-Jahr-Jubiläum ist die Renovation der Hauptfassade abgeschlossen worden. ***Dankbare Gäste ...***

(3) **A98/SEP.54463 St. Galler Tagblatt, 04.09.1998; Das Stadtfest förderte Innovation:** Das Restaurant Frauenhof hat bereits etwa 100 solche Menüs gebraucht, und Grüntal-Wirt Alfred Koller gibt den Anteil der Gäste, die am Wochenende das Festspiel-Menü wählen, mit «ungefähr einem Drittel» an. ***Dankbare Gäste*** sind

etwa einheimische Stammgäste, die Besuch haben und diesen zu einem Essen einladen. Dass auch Re-staurants, in denen das Festspiel- Me-nü etwas weniger gefragt ist, mit Ideenreichtum und Flexibilität reüssieren können, hat «Bahnhof»-Wirt Martin Inauen bewiesen: Er hat kurzerhand beschlossen, die drei Gänge auch separat anzubieten, so dass sich auch der Gast mit dem kleinen Hunger oder der kleineren Geldbörse kulinarisch aufs Festspiel einstimmen kann.

(4) A00/JAN.00468 St. Galler Tagblatt, 04.01.2000; Weihnachtsfeier für Einsame und Alleingebliene: Elisabeth Dangel war es aufgetragen, die Gestaltung des festliche Beisammenseins zu übernehmen und den dankbaren Gästen für eine kurze Weile ein Weihnachtsfestchen in bescheidenem Umfang zu bieten.

A fentebb elfogadott, módosított valenciarealizáció definíciója (2b) szerint a kötelezőség akkor áll fenn, ha egy aktáns nem-realizációja a szövegbeni beágyazást követeli meg. Éppen ezt látjuk a fenti példákban. Az aktánsok 'szövegbe ágyazás'-a történhet ugyanazon mondaton belül, de egy másik, különálló – ám még a szöveghez tartozó mondatban is. Ez felveti a valencia hatókörének kérdését: a mondat szintjéről át kell térnünk a szöveg szintjére.

Az adatok értékelése alapján az alábbi megállapításokat tehetjük a fent vázolt valenciafelfogások megkülönböztetésével (tradicionális valenciafelfogás vs. strukturális valenciaelmélet):

Szintaktikai funkció: a korpuszelemzés rávilágított arra a tényre, hogy a korábbi lexikográfiai gyakorlatban az adverbialis szintaktikai funkció igen elnagyoltan, csupán megjegyzésként állt a kérdéses lemma leírásában. Ezzel szemben az új, korpusalapú elemzésben a szintaktikai funkciók aránya kiegyenlítettnek mondható.

Valenciarealizáció: a korpuszelemzés új, eddig még sehol sem adatolt valenciarealizációt tárt fel, pl.: **dankbar sein um + Akk.**

A 2. táblázat vonatkozó adatai megismételve, de újra számozva:

(5) Deshalb **sind wir dankbar um jede Person**, die sich für die Jungen zur Verfügung stellt.

(6) Dabei **sei die Polizei** auf die Zusammenarbeit mit der Bevölkerung angewiesen und **dankbar um Hinweise**.

(7) Nachdem sich die erfahrene Spielertrainerin Jana Horanska verletzte, **war man dankbar um eine Verstärkung**.

Valenciapotencia – valenciarealizáció: az IDS-Corpus adatai alátámasztani látszanak a strukturális valenciaelméletet alapvető kérdéseit.

5. ÖSSZEFOGLALÁS

Az imént ábrázolt, ill. bemutatott elemzés alapján képet kaptunk az írott német nyelv egyfajta korpuszban rögzített használatáról. Vizsgálataimmal megkísértem bebizonyítani azon feltevésemet, hogy az immáron 33 éve összeállított német mel-

léknévi valenciászótár felújításra szorul. Megfigyeléseim, következtetéseim talán az ehhez vezető út néhány állomását jelenthetik.

IRODALOM

- Ágel V. 2000. *Valenztheorie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
Helbig, Gerhard 1992. *Probleme der Valenz- und Kasus-theorie*. (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 51)Tübingen: Niemeyer.
Jacobs, Joachim 1994. *Kontravalen*. (Fokus 12) Trier: WVT.
Lemmitzer, L./Zinsmeister, H. 2006. *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

FORRÁSOK–KORPUSZOK

IDS-Corpus geschriebener Gegenwartssprache am Institut für deutsche Sprache in Mannheim: Corpusrecherchewerkzeug COSMAS-II.: <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/>

SZÓTÁRAK

Sommerfeldt, K.-E./ Schreiber, H. 1983³. Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Adjektive. Leipzig.

AZ OROSZ TERMINUSKUTATÁSRÓL A SZAKIRODALOM TÜKRÉBEN

Kovács Ilona Julianna

A terminológia tudományág egységes értelmezése máig nem alakult ki, több ellentmondásos leírást olvashatunk a szakirodalomban. Maga a terminuskutatás elnevezés is új, oroszul is. Az orosz nyelvű szakirodalom szerint a régi-es терминология alakot váltotta fel. (ma elnevezése oroszul: терминоведение). Hazánkban az utóbbi években a témában orosz nyelven e cikk szerzőjén kívül Téglás Lászlóné és Papp Zsuzsanna publikált. Mindhárman tanár-kutatókként a gazdasági terminusokkal foglalkozunk, amelyek tudományos leírása napjainkban még hézagos.

Vizsgálatom tárgyául a mai orosz terminológia kutatás néhány fontos szegmensének ismertetését választom. Kiindulópontként a kutató társak figyelmébe ajánlom Muráth Judit 2005-ben a terminológiai iskolákról megjelent cikkét, amelyben a Szovjet iskoláról is írt rövid összefoglalást. A Szovjetunió szétesése óta az Orosz Föderációban a nyelvtudomány, azon belül a terminuskutatás is jelentős eredményeket mutat fel, amelyek nemzetközi összehasonlításra érdemesek.

A terminuskutatás önálló nyelvészeti ággá alakulásának időpontjáról megoszlanak a vélemények. Az egyik vélemény szerint a terminusok kutatása a XX. sz. utolsó éveiben vált önálló kutatási ággá mind elméletben mind gyakorlatban, 1967-ben, Petushkov javaslata alapján (forrás: Bujanova, (1996: 4). A terminuskutatást a mai Orosz nyelv és a Nyelvtudomány című szótárakban Karaulov (1997) és Jarceva (1998) önálló diszciplínaként kezeli. A terminuskutatás szakirodalma főleg a nyelvészeti terminológia vonatkozásában sokoldalú. A nézetek ellentmondásosak, nem egyértelmű meghatározások jellemzik a leírásokat, mert nincs kidolgozva a terminológia funkcionális elméleti alapjai, ld. Shurygin (1993: 3.; 10.; 18.; 20).

A terminusok nem az általános nyelvi, hanem a szaklexika sajátjai, az egységes professzionális értést segítik elő. A terminuskutatás tudományos diszciplína. A terminológiai lexikográfia különleges jelöléseiből nézzünk meg néhányat. Az elnevezések nem egységesek, sőt, különböző kifejezőmódokkal találkozunk:

Lexika - lexikológia – лексика - лексикология

Terminus - terminológia – terminuskutatás – terminológus (terminuskutató) – термин – терминология – терминоведение - терминолог

A terminológia nemzetközi (latin - görög) szó, a terminuskutatás hibrid (latin – egyházi szláv) szó.

A terminológia: 1) tudományág, 2) tudományos terminusok összessége

Nem létezik azonban „lexikakutatás”, helytelenek a következő szavak: лексиковедение/ словология (Superanskaja 2005)

A terminusok eredetét korántsem egységesen határozzák meg a különböző szótárakban. A leírásokban szembeötlő ellentmondás a „terminus” eredetére vonatkozó nyelvek jelölése, egyik helyen latin, a másikon görög eredetüként tüntetik fel a szót, ld. Kulikova – Salmina (2003: 7) szintén a „terminus” latin eredetét fogadják el. A terminuskutatás szakirodalma az orosz nyelvű cikkekben (is) főleg a nyelvészeti terminológia vonatkozásában sokoldalú. A szaknyelvek – ezen belül a gazdaság nyelvének vizsgálata során az egyik legfontosabb tényező a professzionális zsargonizmus. A *professzionális zsargonizmusról* a legfontosabb meglátásokat a következő szerzőknél olvashatunk: Barakova (2001), Beloshapkova (1997), Grin'ov (1991), Kulikova – Salmina (2003), Kuznjecov (2000), Lejchik (2001), Massina (1999), Ozhegov – Shvedova (1993), Superanskaja (1989), Zagorujko (1999).

Az ismertetett szakirodalom alapján látható, hogy több nyelvész szerint maga a szaknyelv a professzionális nyelv, a professzionális zsargonizmus, amivel nem lehet egyetérteni. A *professzionális zsargonizmus* értelmezéséről nagyon sokféle magyarázat van a szakirodalomban, azonban az egyetlen konkrét tényt hangsúlyoznak, azt, hogy a csoportnyelvekkel kapcsolatban jellemző a használata. Nem szabad megállni egy sokak által nem továbbgondolt véleménynél. A professzionális zsargonizmusokat csoportosítani lehet és kell. Az egyik csoportba tartoznak a gazdaság nyelve tárgyalásánál a szűkebb szakterületek, a másikba a szűkebb körökben használt és értett szavak. A gazdasági terminusok esetében a *nomen* a professzionális *noment* jelenti. Önállóan a *professzionálisizmus* semmitmondóvá válik, helyette a *professzionális zsargonizmust* javaslom. Az utóbbi terminus értelmezése nem könnyű, ha a gazdasági terminusok szótárakban található jelzéseit vesszük alapul. Két csoportba lehet sorolni az elemzett gazdasági interlektusokat, vagy, ami ésszerűbb, meg kell hagyni a *professzionális zsargonizmust* a gazdasági élet szakágazatai számára, és a szűkebb (más) szakmákban használt, hagyományosan ‘zsargonnak’ nevezett szavakat a **csoportnyelvek** közé kell sorolni.

Az egy adott szakterületen használatos fogalmak, jelenségek, tulajdonságok, tárgyak jelölésére szolgáló szavak összességét nomenklatúrának nevezték. A nomenklatúrába tartozó szavak erősen különböznek a köznyelvtől s nem találhatók benn más szakterületek szakszavai. A szakszókincs egyszerű és összetett szavakból, kifejezésekből áll, ld. Komljov (2003: 48). A lexikológiai terminológiáról, mint rendszerről írott cikkében Shurygin (1993) megjegyzi, nem egyértelműek a meghatározások a lexikológiai jelentésről, a *terminus* szó is sokjelentésű, kölcsönkapcsolatban áll különböző funkciókkal. Nem mindig esik egybe a szótári jelentés és a szóhasználat. A lexikológiai – terminológiai szótárak régiek, időszakos jellegűek, sok a változás a szavak jelentésében, funkciójában. A szakmai terminológiában szükség van a komponensek elemzésére, a funkciók vizsgálatára a szövegben, a definíciók összehasonlítására. A lexikológiai terminológia: szavak, szókapcsolatok összessége, amelyek lexikológiai fogalmakat, jelenségeket írnak le. A nyelvtudomány része, az új szótári állományt vizsgálja mai és történeti fejlődésében. 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), vö. Kulikova – Salmina (2003), a konnotatív jelleg szerint a lexikai jelentés meghatározó funkciójáról, Litvin (1989: 105): a terminus nem egyenlő a lexikával.

Az **összetett terminusok** meghatározása is figyelemreméltó Zharkih-Kuzkina leírásában, miszerint azok általában kéttagú nominatív egységek, amelyekben különböző logikai – szemantikai viszonyok (lokális, temporális, okozati) realizálódnak. Idiomatikai fokozatai: **1.** az összetett terminus jelentése érthető a közvetlen elemekből, **2.** az összetett terminus jelentése csak az elemek közti viszonyok pontosításával érthető, **3.** az összetett terminus jelentése rejtett elemeket tartalmaz, explicité tenni az egyes elemek modifikálásával lehet, **4.** az összetett terminus jelentése túl sok információt tartalmaz, predikativ elemekre van szükség **5.** Az összetett terminus jelentése individuális képződmény, nem a komponensek jelentésén alapszik (Zharkih-Kuzkina 1991: 35 – 37). Az összetett terminusokról egy következő dolgozatomban bővebben szövegek.

A terminusokkal több orosz nyelvű cikkben foglalkoznak *szociolingvisztikai* aspektusban. A *terminusokról* szociolingvisztikai aspektusban a következő szerzők írnak a legmeggyőzőbben: Abbasova (1992), Alatorceva (1998), Barakova (2001), Beloshapkova (1997), Borisova (1996), Chernjak (1997), Denisenko – Buceva (1999), Desherijev (1995), Djevkin (1998), Glinkina (1997), Gvozdovich (2001), Iljenko (1997), Halihova (2001), Klimenko (2001), Komljov (2003), Kostjuchuk (1997), Kotorova (1997), Krysin (1994), Kulikova – Salmina (2003), Levickij (1991), Litvin (1989), Morkovkin (1992), Novikov (1995), Ogenesjan (2001), Savickij (1996), Senjko (1999), Shehtmann (2001), Shurygin (1993), Skljarevskaja (1996), Trushkova (1995, 2001), Zagorujko (1999), Zharkih – Kuzkina (1991).

Érdemes megismerni néhány jellemző társadalomnyelvészeti véleménnyel. A terminusokat a tudományos kommunikáció eszközeiként kezelik, mint amik az adott tudományterület fejlődésével kapcsolatban keletkeznek és tökéletesednek, ha az eredményeket elvárja a társadalom: Gvozdovich (2001: 300 – 302), Ogenesjan (2001: 63). Gvozdovich szerint a középkorban nem volt jellemző a terminusok fejlődése. Szerintem ez téves hozzáállás, hiszen a terminusok mindig is alakultak, a nyelv állandó fejlődésben volt és van, a terminusok jelentése módosult vagy maradt, egyedül az a tény valóságos, hogy a régi korokban nem dolgozták fel őket tudományosan.

A szociolingvisztikai terminusokról Trushkova (1995: 162 – 191, 2001: 317 – 319) megjegyzi, hogy azokat nem kezelték önálló tárgyként. Szerinte vannak szigorúan vett terminusok és meghatározott terminus-státusz nélküli szavak, amelyek azonban megfelelnek a relevánság követelményeinek. A nem terminológiai lexikát ugyanazokban az értelmi és nyelvi szövegekben használjuk, mint a terminológiai lexikát. A szerző is uniformizált és sztendertizált szótárakat különböztet meg. Megállapítása szerint a terminusok a szótárakban **1.** lényeges objektumot mutatnak be, **2.** értelmezési szerkezetük visszatükrözi a tudományos nézetek rendszerét, ami a szociolingvisztika sajátossága, **3.** a szavak egyedi fogalmak, **4.** van definíciójuk a szótárban/ a tudományos szövegekben, **5.** rendszeresen előfordulnak a tudományos

szövegekben. Kutatásaim alapján kiegészítem a fentieket két lényeges szemponttal: **a/** az értelmezéseknek tartalmazniuk kell az oppozíciókat a beszédsszituáció függvényében, **b/** a szótárban fel kell tüntetni a megfelelő és az ellentmondó köznyelvi variánsokat. A szaklexikát használjuk a hétköznapiakban, az egyre bonyolultabbá váló valóságban elkerülhetetlen az intra-és interkommunikáció minden szituációban.

A terminusok nyelvi változatainak természetes határaitól Lejchik (2000: 24) azt vallja, hogy azok az ugyanahhoz az elmélethez, egy terminusrendszerhez tartozó, különböző variánsoknak nevezett speciális fogalom azonosítására szolgálnak. Krysin (1994: 98) szerint a variálástól, a képzettségtől, foglalkozástól függ a differenciálás. Korábban a szóbeli kifejezőmód előnyben részesítését láthattuk, Krysin a következő jellemzőket sorolja fel megkülönböztető jegyekként: a sablonokat, sztereotípiákat, kliséket, mint a beszédstílus jellemzőit.

Az a probléma, hogy ezek a jellemzők az írott beszéd tulajdonságai. Mások meghatározásaitól különbözik Krjuchkova (2001: 314.; 315; 2007: 25) meglátása is a **variációkkal** kapcsolatban: azt vallja, hogy már maga az egyes nyelvi egység léte is variálás, ezért nehéz a szociális differenciáltságot meghatározni. Gondoljunk csak arra, hogy az egyes ember a különböző szituációkban különböző funkcionális stílusokat alkalmaz: hétköznapi - beszélt nyelvi-, hivatalos-üzleti stílust («обиходно . разговорный или официально – деловой стиль»).

Ha egyazon terminusrendszeren belül beszélünk a terminusok variálhatóságáról: az a kérdés, természetes határául szolgál-e a különböző variánsok speciális fogalom identitása (Leichik, 2000: 24). Hasonló a véleménye Chomutovának: a funkcionális variálást a tudományos szövegek alapján magyarázza és megkülönböztet belső és külső variálást: a belsőnél nem változik a szöveg értelmi struktúrája, a külsőnél a grammatikai szerkezet nem változik, de változik a mondanivaló célja (Chomutova, 2001: 75).

A szociolingvisztikai ismérvek jelentős szerepe mutatkozik meg Grinjev (1991) nyelvészeti terminológiai meghatározásaiban. A szerző a sztenderd nyelvre vonatkoztatva különbözteti meg a terminusokat. Jellemzése kiterjed a nomenekre (nominációra), terminoidokra, előzetes terminusokra, kvázi- és pszeudoterminusokra, professzionalizmusokra, professzionális zsargonokra. Ezek nyelvészeti leírását összefoglalóan ld. PhD-disszertációmban. Grinjev fenti terminus-csoportosítását vette át a Wikipédia is.

(<http://209.85.135.104/search?q=cache:SBDOLm1YDHkJ:ru.wikipedia.org/wiki/%DO> 2007.04.14.: „Терминоведение”)

A teljesség igénye nélkül ismertetett orosz nyelvű terminuskutatás adatai képet adnak a téma mai állapotában való értelmezéséről. A fent leírtak vázolója mutatja, nem egységes a „terminuskutatás” fogalom megítélése a legrégebbitől a legújabb kutatási adatokig. A „terminológia” a leginkább egységesen tárgyalt terminus, miszerint ez a fogalom a terminusok gyűjtőneve. A terminuskutatás tárgya a terminus. A „terminus” meghatározására számtalan definíció létezik. A nyelvi szótárakban főleg a nyelvészeti megközelítés kap hangsúlyt. Az orosz nyelvben - s a magyarban is az 1950-es években – a „professzionalizmus”-sal fejezték ki a terminust. (A magyar

nyelvű nyelvészeti szakirodalom a „szakszó”-t, a „műszó”-t és a „nomenklatura” megnevezéseket használja.) Ezek a megnevezések sem alkalmazhatók egyértelműen a terminusok megkülönböztetésére. A terminusok osztályozása sokféleképpen lehetséges. Az egyszerű szavak, mint terminusok magukban hordozzák a poliszmia tulajdonságot. A terminusok többsége idegen eredetű a nemzeti nyelvekben. Fel kell mérni pl. szűkebb kutatási területen – a gazdasági nyelv terminusai alapján-, az általam vizsgált nyelvekben (magyar, német, orosz), milyen mértékben fordulnak elő internacionalizmusok, van-e az anyanyelven is megfelelő jelentésváltozatuk/jelentésváltozataik. Meg kell vizsgálni, fedi-e az adott terminus eredeti jelentését minden jelentésváltozat. A terminusok „terminus technicusai” és jelentésváltozatai nem mindig találhatók meg egy – egy rendelkezésre álló szakmai és nem szakmai) szótárban. A vizsgált terminusok jelentésváltozatait nyelvészeti rangsorolásaik szerint kell tárgyalni. A sokjelentésűség okán érdemes lenne minden terminus jelentéseit a szótárakban felülvizsgálni, mert sok esetben félrevezetnek a megadott jelentésváltozatok. A terminusok többségének az általános kommunikáció szókincsében is sajátos jelentése van. Orosz nyelven a terminológiai szakirodalmat Pete István egyetemi jegyzetéből (2006) lehet megismerni.

IRODALOM

- Kovács I. J. 2004. *Gazdasági terminusok szociolingvisztikai aspektusban* (orosz, német, magyar anyag alapján, ELTE, PhD – disszertáció, Budapest)
- Kovács I. J. 2004. A jövevényszavak terminológiai – szociolingvisztikai funkciói magyar, német, orosz gazdasági terminusok alapján. *A XIII. MANYE-Kongresszus szociolingvisztikai szekciójának válogatott közleményei /Kodolányi János Főiskola „Nyelv – Társadalom – Nyelvhasználat. 65 – 75.*
- Kovács I. J. 2005. A gazdasági terminológia az alkalmazott szociolingvisztikában, *MANYE kötet Miskolc.*
- Kovács I. J. 2005. A gazdasági szaknyelv szociolingvisztikai megközelítése az utóbbi évek konferencia és szakmai cikk anyagainak tükrében. in: *MANYE – kongresszus előadásai, II. kötet, Pécs – Nyíregyháza*, Bessenyei György Könyvkiadó, 208 – 212.
- Kovács I. J. 2005. A gazdasági terminológia rendszerezési módjairól in: *Szakmai füzetek, BGF KKFK/XIV* 45 – 59
- Kovács I. J. 2006. Gazdasági terminusok újszerű megközelítésben (A „Bevezetés a nemzetközi gazdaságba orosz nyelven” című tankönyv ismertetése) in: *Szakmai füzetek, BGF KKFK/XIV* 45 – 59.
- Kovács I. J., Marinovich E. 2006. Bevezetés a nemzetközi gazdaságba orosz nyelven. in: *NyelvVilág/4*, 54-55.
- Kovács I. J. 2006. Új Bábel tornya épül? (A gazdasági terminológia szótári feldolgozásának szociolingvisztikai vonásairól) in: *Szakmai füzetek, BGF KKFK/XVII*, 34 – 47.
- Kovács I. J. 2006. A többnyelvű szótárak fordítási nehézségei (a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Fordítástudományi Kutatóközpont konferencia előadása 2006. november 24-25-én, cikk megjelenés alatt)
- Kovács I. J. 2007. *Сближение языкового взаимопонимания с помощью многоязычных*

- экономических словарей (в: Мир русского слова и русское слово в мире, Проблемы фразеологии; Русская лексикография: тенденции развития, Варна, 2007: 434 - 438)
- Muráth J. 2005. A terminológiai iskolák in: Muráth Judit – Hubainé Oláh Ágnes (szerk.): *A XXI. század kihívásai a szakfordítóképzésben*, Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Pécs, 37 -45
- Téglás L. *Термины экономики в русском и венгерском языках, специальность: русский язык*. Диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук. 1998-2001. Москва.
- Буянова Л.Ю. Терминологическая деривация: метаязыковая аспектуальность (на материале современного русского языка) Автореферат диссертации. 1996. Краснодар
- Гвоздович Г.А. *О влиянии социальных факторов на формирование лингвистической традиции* (в: Язык и общество на пороге нового тысячелетия, итоги и перспективы. Тезисы докладов международной конференции, Москва, 23-25 октября 2001 г.), (: 300 - 302)
- Гринёв С.В. *Специальная лексика и терминологическая лексикография* (в.: Лексика и лексикография, М.1991), (: 16 – 25)
- Жарких Е. Ю. –Кузькина М. В. *Типы и особенности сложных терминов*, (в.: Лексика и лексикография, 1991. Москва, (: 35-39)
- Караулов Ю.Н. (гл. ред.): *Энциклопедия русского языка*, 1997. Москва
- Ковач И.Ю. *Взаимосвязь социолингвистики и лексикографии в результате анализа значений экономических терминов* (Роль хорошего словаря в формировании большеязычности) 2007. Печ translator
- Комлёв Н.Г. Слово в речи. 2003. Москва, УРСС
- Куликова И. – Салмина Д. *Введение в металингвистику (лингвистическая терминология в коммуникативно-прагматическом аспекте)*, 2000. Санкт-Петербург, «САГА»
- Крючкова Т.Б. *К построению социолингвистической модели языковой вариантности*, (в: Язык и общество на пороге нового тысячелетия, итоги и перспективы. Тезисы докладов международной конференции, Москва, 23-25 октября 2001 г.), (: 317 – 319)
- Крючкова Т.Б. *Социолингвистический аспект исследования языковой вариативности*. (в: Вопросы филологии 2007/1, (: 24 - 31)
- Лейчик В.М. *Проблемы отечественного терминоведения в конце XX века*, (в: Вопросы филологии, 2000/2 (5), (: 20 - 31)
- Литвин Ф.А. *Терминологические значения и их представление в словарях общего типа*, (в.: Анализ текста. Лексика и лексикография. Сборник научных трудов. 1989. Москва, ИЯ РАН, Московский институт приборостроения), (: 105 – 118)
- Оганесян А.Г. *Язык и речь. О проблеме создания новых сдов*. (в: Международная научная конференция «Язык и культура», Москва, 14-17 сентября 2001 г.), (: 63)
- Пап Ж. *Способы создания терминов внешнеторговой лексики*, (в: Русский язык за рубежом, 2003/1, (: 26-29)
- Пете И. *Лексикология русского языка*, Cered, Szilv Intézet, 2006
- Суперанская А.В. *Состав, объём и нраницы специальной лексики*, (в.: Анализ текста. Лексика и лексикография. Сборник научных трудов. 1989. Москва, ИЯ РАН, Московский институт приборостроения), (: 148 - 156)
- Суперанская А.В.; Подольская Н.В.; Васильева Н.В. *Общая терминология. Терминологическая деятельность*. Изд.3. 2005
- Шурыгин Н.А. *Лексикологическая терминология как система*, 1993. Екатеринбург, АОТ «Полиграфист»
- Трушкова Ю.В. *О принципах лексикографического описания социолингвистической*

терминологии, (в кн.: Методы социолингвистических исследований, Москва, 1995, Институт Языкознания РАН), (: 281 – 299)

Хомутова Т.Н. *Научный текст: анализ вариативности*, (в: Международная научная конференция «Язык и культура», Москва, 14-17 сентября 2001г), (: 75)

Ярцева В.Н. (гл. ред.): *Языкознание. Большой энциклопедический словарь*, 1998. Москва, научное издательство «Большая Российская Энциклопедия»

Források:

Internet: Terminusok, terminológia, terminológiai iskolák: bécsi, kanadai, orosz Gazdasági terminusok: <http://www.google>. 2007. április 14.

Интернет: терминологические школы, терминология, экономические термины: <http://www.google>. 14. 04. 2007.

„Терминоведение”: <http://209.85.135.104/search?q=cache:SBDOLm1YDHkJ:ru.wikipedia.org/wiki/%DO...> 2007.04.14.

„SCOOPS DANS LA PRESSE PEOPLE”: ANGLICIZMUSOK A MAI FRANCIA SAJTÓNYELVBEN

Örsi Tibor

1. BEVEZETÉS

A francia nyelv XX. századi fejlődése folyamán az angol, illetve az amerikai nyelvből átvett szavak szolgálták a szókölcsonzés legfontosabb forrásául. A tudományok fejlődése, a politikai, gazdasági és kulturális viszonyok alakulása az angol nyelv nemzetközi térnyerése mellett a más nyelvek szókincsére gyakorolt hatást is felerősítette. Franciaországban heves hivatalos reakciót váltott ki az anglicizmusok elburjánzása. Szigorú nyelvpolitikai intézkedésekkel próbálják azok használatát visszaszorítani. Az anglicizmusokat módszeresen újonnan alkotott francia megfelelőekkel helyettesítik. Ezek alkalmazása kötelező érvényű nem- csak a hivatalos nyelvhasználatban, hanem a sajtóban és minden tudományterületen. Előadásomnak kettős célja van: egyrészt egy mai francia hetilap egyetlen hosszabb lélegzetű cikkében talált anglicizmusokat veszem számba, továbbá megkísérlem ezek tipologizálását.

Az angol és a francia nyelv a történelem folyamán szoros kapcsolatban voltak egymással. Hol egyik hol másik volt az átadó majd a befogadó nyelv. A normann hódítást követő három és fél évszázad alatt az angol nyelv szókincsének jellege megváltozott. A viszonylag homogén germán jellegű óangol szókincs a középanyol időszak vége felé francia jövevényszavak ezreivel gazdagodott. Az angol nyelv folyamatosan fogadott be latin és más nyelvből is érkező jövevényszavakat. A XVIII. század közepe táján a folyamat megfordult. Ettől az időponttól kezdve az angol nyelv nettó exportőr lett, és a francia nyelv vált befogadó nyelvvé. A XVIII. században az angol parlamentáris rendszer csodálata váltotta ki az arra vonatkozó szókincs átvételét, később pedig az ipar, a kereskedelem, a sport stb. szolgáltatta az utánpótlást. Az angol szókincs nagymértékű beáramlásának megakadályozása céljából a Francia Akadémia már 1933-ban létrehozta a *Commission de la terminologie française moderne* nevű bizottságot. Az érdemleges, markáns nyelvpolitika viszont csak a második világháború után vette kezdetét.

2. AZ ANGLICIZMUS FOGALMA

Mi is tulajdonképpen az anglicizmus? Az *Idegen szavak és kifejezések kéziszótára* szerint: 1. 'angol nyelvi jellegzetesség' 2. 'angolos szóhasználat vagy fordulat más nyelvben'.

A *Magyar nyelv értelmező szótára* ANGLICIZMUS szócikke az alábbi meghatározásokat adja: 1. 'az angol nyelvben használt, reá jellemző kifejezés mód, szerkesztés, szókapcsolat, szólás' 2. 'más nyelvben található és ott idegenszerűnek érzett, az angol nyelv sajátos szerkesztésmódjára emlékeztető szóhasználat, szókapcsolat vagy nyelvtani szerkezet; angolosság'.

Az *Oxford Companion to the English Language* ANGLICISM szócikke alatt első helyen a következő meghatározást találjuk: *an expression from English used in other language, such as le fairplay in French* 'az angolból más nyelvbe átvett kifejezés, mint például *le fairplay* a francia nyelvben'.

A legtöbb francia egynyelvű értelmező szótár is hasonlóképpen csak nagyon rövid meghatározásokat ad. A *Petit Robert 2007* ANGLICISME címszava szerint: 1. *locution propre à la langue anglaise* 'az angol nyelvre jellemző kifejezés, (nyelvi) fordulat' 2. *emprunt à l'anglais* 'az angolból átvett kölcsönszó'. Ugyanezt a két definíciót adja meg a *Petit Larousse 2007* szótár is, ugyanakkor nem használja az *anglicizmus* terminust a szócikkek besorolásakor.

A *Grand Larousse de la langue française* ANGLICISME címszava viszont négy meghatározást tartalmaz:

1. 'az angol nyelvre jellemző kifejezés mód'
2. 'az angolra jellemző kifejezés, amelyet szó szerint fordítottak más nyelvre (az angol *honeymoon* 'mézeshetek', szó szerint 'méz[édes] hold[hónap]' fordítása a francia *lune de miel*
3. 'egy mindkét nyelvben létező szó angol nyelvi jelentésének használata' (pl.: ha a francia *réaliser* 'megvalósít' jelentésű szót 'rájön' értelemben használják, ami az angol *realize* szóból származik
4. 'az angolból egy az egyben kölcsönzött szó, amely végül polgárjogot nyer egy másik nyelvben': *dancing, music-hall, week-end*

Láthatjuk, hogy a szótári definíciók elsődlegesen a szónál nagyobb egységre használják a terminust, és csak másodsorban értelmezik anglicizmusként az angol eredetű önálló szavakat. Nem egységes a szótárak állományába felvett anglicizmusok besorolása. Az *Hachette Dictionnaire du français* és a *Petit Robert* szótárakban a *match* és a *week-end* szavak nem számítanak anglicizmusnak, mindössze az adott szócikkek etimológiai részében kapnak *mot anglais* 'angol szó' besorolást. A *manager* és a *week-end* szavak az *Hachette* szótárban anglicizmusok, a *Robert*-ben angol szavak. A *best-seller* és a *sexy* szavakat pedig már mindkét szótár anglicizmusként sorolja be. A *Petit Larousse* egyáltalán nem alkalmazza az *anglicizmus* minősítést, kizárólag az *angol szó* minősítést használja.

3. A VIZSGÁLATI KORPUSZ – ESETTANULMÁNY

Az *Express international* 2005. október 13-i számában jelent meg egy cikk, *People: Le grand déballage* 'Hírességek: a nagy kipakolás', címmel. A cikk azt a napjainkban egyre divatosabb jelenséget vizsgálja, amelynek során a TV-csatornák, a szenzációra éhes sajtó és a könyvkiadók a híres személyiségek hálószoatitkait és más intimitásait tárják a nyilvánosság elé. A mintegy kilencoldalas cikkben bőségesen találunk képanyagot is. Negyvenhárom szót vagy kifejezést tekintettem anglicizmusnak. Ezek között jó néhány többször is előfordul, éppen ezért az anglicizmusok mennyisége számottevőnek mondható.

4. AZ ANGLICIZMUSOK OSZTÁLYOZÁSA

Etimológiai eredetük alapján ezek az alábbi kategóriákba sorolhatók.

4.1 EGZOTIKUS EREDETŰ, DE ANGOL KÖZVETÍTÉSSEL ELTERJEDT SZAVAK

Egyetlen példa tartozik ebbe a kategóriába. A polinéziai *tabou* szó ebben az alakban 1785-ben fordul elő először a francia nyelvben, James Cook kapitány 1777-ben készült úti beszámolójának fordításában. A magyar nyelvben 1817-ben jelenik meg.

4.2 NEMZETKÖZIVÉ VÁLT ANGOL EREDETŰ SZAVAK

A *star* 'csillag, filmszillag' jelentésű szó már 1844-ben felbukkan a francia nyelvben színházi kontextusban, a filmvilágban 1919 óta használják. A magyarban 1896 óta használatos. Szintén nemzetközi szóvá vált a *match* 'sportmérkőzés'. A germán eredetű angol szót az angol nyelvben a XVI. század óta használják a mai értelemben. A francia nyelvben először a lósporthoz adható 1819-től, használata 1850 után válik általánossá. Ebbe a kategóriába sorolhatók még: *slogan*, *gadget*, *best-seller*, *Net*.

4.3 ANGOL JELLEGŰKET MÉG HATÁROZOTTAN MUTATÓ SZAVAK

A *look*, *boost*, *pool*, *scoop*, *jet-set*, *rocker*, *casting* szavak még nem integrálódtak a francia nyelvbe. A *look* 'látvány, külső' jelentésű főnév először a Christian Dior divattervező által kitalált *new-look* '(meg)új(ult) külső, kinézet' kifejezésben bukkan fel a francia nyelvben 1947-ben. 1977-től a *look* szót önállóan is használják. Noha igeiként a szó nem fordul elő a francia nyelvben, mégis találunk álpaticipiumokat: *looké,-e* 'valamilyen divat elkötelezettje'. Prefixummal ellátva önálló ige is lehet, amelyből további szavakat képezhetünk: *relooker* 'új megjelenést ad/kölcsönöz valaminek', *relooké,-e*, *relookage*. Az angol nyelvben nem létezik *to relook* ige, ami azt mutatja, hogy ez az anglicizmus a francia nyelv teljes jogú szava lett.

A műszaki nyelv szavaként használatos a *booster* szó. Ennek alapszava a *to boost* 'felemel' jelentésű ige, egy ismeretlen eredetű amerikai angol szó, amely csak 1815-től adathozható. Az ebből képzett *booster* főnév különböző műszaki berendezéseket jelöl. Az űrhajózás terén használt 'gyorsítórakéta' jelentésben a hivatalos ajánlások az *accélérateur*, *propulseur auxiliaire* vagy *pousseur* kifejezéseket javasolják, a rádiózás területén pedig a (*sur*)*amplificateur* szót. Igeként a francia egynyelvű szótárak nem adják meg címszóként. Érdekes módon a *Collins-Robert French Dictionary* tartalmazza a francia *booster* címszót igeként is: 1. 'fellendít (gazdaságot, eladásokat)' 2. 'túleröltet (motort)'. Cikkünkben az igei használat egy műsor hallgatottságának a növelésére utal.

A holland eredetű *scoop* szó eredeti jelentése 'öblös lapát, merítőkanál'. *Bizalmas* minősítésű átvitt értelmű jelentése 'elsőnek leközölt szenzációs hír, friss hírlapi szenzáció'. A francia nyelvben 1957-ben bukkan fel először. Vizsgált cikkünkben a *scoop* anglicizmus ötször fordul elő, a hivatalosan ajánlott *exclusivité* vagy *primeur* szavak pedig egyszer sem.

4.4 VÉGSŐ SORON FRANCIA EREDETŰ SZAVAK, AMELYEK ANGLICIZMUSKÉNT TERJEDTEK EL

Az angol *people* szó egyértelműen francia eredetű szó az angolban. Először 1280 körül fordul elő 'tömegek, csőcselék' jelentésben, majd 1300 körül 'személyek' jelentésben, részben pedig a latin *populus* tudós szó hatására terjed el a 'nép' jelentés. Az angol szó 1988-ban megjelenik a francia nyelvben a *people journalism* szókapcsolat rövidítéseként *people* alakban, illetve a *presse people*, *écrit people*, *magazine people*, *photo people*, *émission people*, *rubrique people* kollokációkban. A *people* anglicizmus ezen előfordulásait leginkább az angol *celebrity* szó szinonimájaként 'hírességek', illetve 'hírességekkel kapcsolatos, hírességekről szóló' értelemben használják. Ezekben a kifejezésekben a *people* szó változatlan alakú melléknév. Használhatják többes számú főnévként is, ilyenkor nem kapja meg a többes szám *s* jelét, csak a determináns fejezi ki a többes szám kategóriáját: *des people* 'hírességek'. Nagyrítván egyes számú főnévként: *un people* 'egy híresség'. Az angol *people* szó és a francia nyelvben használt *people* anglicizmus hamis barátok. „Francia” szóként látványos jelentésszűkülésen ment át: a. *people* 'emberek; nép' > f. *people* 'hírességek':

... car *les people* vivent les mêmes drames que *le peuple*.

'... mivel a hírességek ugyanazokat a drámákat élik meg, mint az egyszerű nép.'

A fenti példában egy szójátékot figyelhetünk meg: a *people* anglicizmus a hírességekre vonatkozik, míg ugyanaz a szó az eredeti franciás helyesírás szerint az egyszerű népre utal, egy mondaton belül. Valójában azonban az angol szót jóval ritkábban használják 'hírességek' jelentésben, mint a franciában. És ha használják, akkor ide sorolják a tudomány és a művészet kiemelkedő személyiségeit is, nem

csupán *show-business* és a politika szereplőit. A vizsgált cikkben előfordulnak még a *peupolisé* és a *peopolisation* neologizmusok. Ezeket a cikk szerzői idézőjelben használják. Így utalnak arra, hogy a francia nyelvben még nem honosodtak meg.

A *glamour* szót az *Idegen szavak kézisztára* így határozza meg: 'a női szépség és vonzerő tudatos hangsúlyozása minden lehetséges eszközzel (főleg filmtechnikában)'. Ki gondolná, hogy a *grammar* 'nyelvtan' jelentésű szó eltorzult alakjáról van szó. A 'grammatika' jelentésű szót a középkorban tágabb értelemben kezdték használni, ez már lehetett 'műveltség' vagy bármilyen 'tudás'. Ez utóbbit régen okkult praktikákkal azonosították, feltehetően ebből származik a 'titokzatos, izgató, de gyakran illuzórikus vonzalom' jelentés. A végző soron görög eredetű szó az ófranciából került az angolba, majd 1970 körül anglicizmusként vissza a francia nyelvbe.

Az etimológiai osztályozás mellett további csoportosítás is lehetséges.

4.5 LEXIKAI ANGLICIZMUSOK

Ebbe a típusba tartozik a legtöbb anglicizmusként számon tartott példa. A még nem tárgyalt szavak és kifejezések közül megemlítem az alábbiakat: *blog, display, gadget, pool, rocker, surfer, jet-set, en prime time stb.*

4.6 MORFOLÓGIAI ANGLICIZMUSOK

Első hallásra nehezen értelmezhető, mit is jelent a *Paris Match* nevű francia bulvárlap nevében szereplő *match* szó. A választ a lap története adja meg. Még 1938-ban indult sportújságként: erre utal a *match* 'meccs' szó. A 2. világháború után újraindították a mai *tabloid* formátumban és tartalommal. A francia morfológia szabályai szerint **Match de Paris*, azaz *déterminé + déterminant* volna a helyes szórend. Egyre terjedő idegen hatásról van szó, csakúgy, mint a (korpuszomban nem szereplő) 'autósiskola' jelentésű, régebben *école de conduite*, manapság egyre gyakrabban *auto-école* alakban használt kifejezés esetében. Hasonló a helyzet a *top-modèle* szóösszetételben is. A morfológiai fej a jobb oldalon található, nem pedig a bal oldalon, mint ahogy ez az újlatin nyelvekben szokásos. A *top-modèle* „honosításakor” az eredeti szerkezetet megtartották, mindössze a 'modell' jelentésű szó helyesírását franciásították. A teljes körű adaptálás részleges tükörfordítással a **modèle de haut niveau* vagy **modèle supérieur* kifejezést eredményezte volna, a *star-système* összetétel pedig **système des vedettes* lenne „helyesen”.

4.7 EGYÉB KATEGÓRIÁK

Az anglicizmusoknak további formái is lehetnek, mint például a **fonetikai**, a **szintaktikai**, a **helyesírási** és **kulturális anglicizmus**. Fonetikai anglicizmust nyilvánvalóan nem találhattam, hiszen írott szöveget vizsgáltam. A kulturális anglicizmus kategóriába sorolható a cikkben is szereplő jól ismert Shakespeare-idézetet:

„*Le monde entier est une scène.*” ’Színház az egész világ.’ A többi típus nem fordult elő a vizsgált szövegben, ezért itt nem tárgyalom azokat.

5. ÖSSZEFOGLALÁS

A viszonylag szűk korpusz bővelkedik anglicizmusokban. A média világában az anglicizmusok amúgy is túltreprezentáltak. A cikk szerzői – feltehetőleg némi iróniával – további neologizmusokat alkotnak. A *peopolisé*, *peopolisation*, *tabloïdisation*, *packagé* szavak még idézőjelben állnak, *théatrocratie*, *vidéosphère*, *industrie du display* nem. Ezek a szavak nem is szerepelnek a legújabb egynyelvű szótárakban sem. Az anglicizmusok használata erősen függ a nyelvi divattól is. A vizsgált cikk a legújabb trendet illusztrálja. Ugyanakkor a *Dictionnaire des anglicismes* 2620 szótári szavából 1100 szót már régiesnek minősít, tehát ez a viszonylag új jelenség is állandó változásban van. Nagyon heterogén kategóriáról van szó mind etimológiai eredetüket, mind pedig nyelvtani jellegüket tekintve. Az anglicizmusok terjedése feltartóztathatatlanak tűnik, még akkor is, ha a hivatalos francia nyelvpolitika komoly erőfeszítéseket tesz azok használatának korlátozására. A cikkben azonban egyetlen hivatalosan ajánlott francia megfelelő sem fordul elő, ami azt bizonyítja, hogy a hivatalos nyelvpolitikai erőfeszítések sikere – legalábbis a vizsgált médiumban – erősen megkérdőjelezhető.

FORRÁS

L'Express international. 2005. Paris, Groupe Express, № 2381. (13/10/2005) pp. 12–20.

SZÓTÁRAK

Bakos, F. 1994. *Idegen szavak és kifejezések kézisótára*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Dictionnaire du français. 1987. Hachette, Paris.

Bárczi G., Országh L. 1959–1962. *A magyar nyelv értelmező szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Grand Larousse de la langue française. 1971–1978. Paris: Larousse.

Le Grand Robert Collins électronique. 2004. Paris: Dictionnaires Le Robert/Sejer.

McArthur, T. (ed.) 1992. *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford: OUP.

Le Nouveau Petit Robert 2007. Paris: Dictionnaires Le Robert/Sejer.

Le Petit Larousse 2007. Dictionnaire multimédia. CD-ROM PC. Paris: Larousse.

Rey-Debove, J. – Gagnon, G. 1980. *Dictionnaire des anglicismes*. Paris: Le Robert.

FRANCIA–MAGYAR, MAGYAR– FRANCIA SZÓTÁRAK A KOMMUNIKÁCIÓ SZOLGÁLATÁBAN

Vitányi Borbála

Dolgozatom három egységre tagolódik. A bevezető gondolatok szótörténeti áttekintést nyújtanak a latin eredetű kommunikáció főnév jelentéseinek változásáról francia egynyelvű és magyar–francia kétnyelvű szótárak alapján. Ezt követően a szótárnak a nyelvtanulásban betöltött szerepét értékelem a francia nyelvet kezdőként tanulók körében végzett felmérés alapján. A harmadik rész az írásbeli kommunikáció egy sajátos helyzetét elemzi: a kezdő nyelvtanulók fordításkor elkövetett néhány típushibáját veszi sorra.

I. A latin eredetű 'közlés', 'közzététel' jelentésű „kommunikáció” mint szótári címszó 1932-ben Aurélien Sauvageot: Francia–magyar és magyar–francia szótárában olvasható először. A XX. század 50–70-es évei között megjelent magyarországi francia–magyar szótárak pl.: Eckhardt S.: Francia–magyar szótár; Végh B–Rubin P.: Francia–magyar műszaki szótár a „communication” főnév alábbi jelentéseit különböztették meg: „közlekedés”, „közlekedésügy”, (*katonai*) „összeköttetés”, „kapcsolat”, „beszélgetés” (telefonnál), „közlés”, „értésítés”, (*jog*) „bemutató”, „felmutató”, „érintkezés”, „átvitel”, „cinkosság színlelése”. A magyar–francia szótárakban pl.: Pálffy M.: Francia-magyar kéziszótár; J. Perrot: Magyar–francia kéziszótár; Eckhardt S.–Oláh T.: Francia–magyar nagyszótár; Eckhardt S.–Konrád M.: Magyar–francia nagyszótár, csak a XXI. században bukkan fel a „kommunikáció” címszó fordítás nélküli, egyszavas jelentésben. A „Le petit Larousse illustré” c. enciklopédiának 2004-es kiadása szerint a „kommunikáció” szócikkben csak az informatikával kapcsolatos jelentések találhatók.

1. Két személy között létrejövő kapcsolat megteremtése. Pl.: telefonos kommunikáció, kapcsolat és beszélgetés telefon segítségével.

2. Átadni valamit valakinek és ennek eredménye. Egy hír kommunikálása. Tömegkommunikáció: mód és technika együttese, mely lehetővé teszi az írott vagy audiovizuális üzenetek elterjesztését kisebb vagy nagyobb, de heterogén tömeg számára.

3. Vállalkozó vagy vállalat image-ának és tevékenységének közzététele

4. A lehetőség, hogy két dolgot, két helyet egymással kapcsolatba hozzunk. A helyzet itt informatikai helyzet.

Napjaink modern nyelvoktatásának és nyelvtanulásának egyik kulcsszavát – mely az írásbeli és szóbeli információtovábbítást foglalja magába – nyelvi kommunikációnak nevezem. Ezzel kívánom megkülönböztetni a filozófiai elméleteket is magába foglaló, az élet minden területét átszövő információs rendszerektől.

A kommunikatív nyelvoktatásnak nemcsak célja, hanem eszköze is az idegen nyelvi kommunikáció. Nemcsak az idegen nyelvi szavak ismerete, hanem a grammatikailag helyes mondatok fűzése és a gondolatok adekvát nyelvi megformálása is igényünk.

Milyen segítséget tud nyújtani ehhez a szótár?

Osztetzy Éva: *Lexicologie et enseignement du français* (2003: 213) c. könyvének erről szóló gondolatait az alábbiakban, saját fordításom alapján foglalom össze.

A szótárak használói különböznek egymástól korban, nemben, érdeklődésben, különbözhet kulturális színvonaluk is, de egyaránt a társalgás résztvevői, akik önmagukat a kommunikációban betöltött szerepük alapján határozzák meg. Mindenkinél kellene, hogy legyen szótára, melyet rendszeresen forgat.

Hogyan használják a szótárt? Ellenőrzik egy szó vagy kifejezés létezését vagy ellenőrzik a helyesírást, megkeresik a jelentést vagy jelentéseket. Használják arra is, hogy egy szó jelentésével vagy helyesírásával kapcsolatos vitában döntsenek. Egy játék megnyerésében is segíthet. Megismerhetik a szó vonzatát, ragozását. A leginkább motivált és érdeklődő tanulók egyfajta szórakozást találnak egy szó megkeresésében. Megismerhetnek egy másik jelentést, másik szót, amely újabb kutatásokra sarkallhatja őket, ahol újabb különlegességeket vesznek észre és elmélyíthetik tudásukat. Ezt az utat lehet követni az állandósult szókapcsolatokkal, szólásokkal, közmondásokkal, és ebben az esetben nemcsak a nyelvet tanulják, hanem családi kapcsolatba kerülnek a másik személy mentalitásával, kultúrájával.

Szükség van egy szótárra, hogy igazoljuk, megerősítsük, megértsük, felfedezzük, megvizsgáljuk, ellenőrizzük, megtanuljuk, felmérjük, igazoljuk, elsajátítsuk az ismereteket. A szótárak birtoklása nincs mindig kapcsolatban a használatukkal, az ezekhez fordulás üteme függ az egyének kulturális igényétől.

Ha nem találjuk meg a választ a feltett kérdésre, ez nem szükségképpen a szótár hibája. Számos oka lehet ennek: a szó nem létezik, a helyesírása rossz stb.

Osztetzy Éva fentebb idézett könyve elengedhetetlennek tartja a szótárhasználatot igeragozások vagy igei vonzatok tisztázásához is. Sajnos egyes mai XXI. századi magyar–francia, francia–magyar szótárak nem tartalmazzák az igeik többségének ragozását. Nagy hiba ez! A francia nyelv igeinek kb. 30%-a rendhagyó. A francia egynyelvű szótárakban a ragozási csoportok száma (lám, ott fontos!) kb. 85–120 között van. (A különbség abból adódik, hogy egy csoporton belüli hangtani, helyesírási különbségeket külön csoportnak tekintenek-e.)

Forgalomban vannak új kiadású XXI. századi nem felhasználóbarát francia–magyar szótárak is. Álláspontjuk szerint a szótár mellé be kell szerezni igeragozási táblázatokat tartalmazó könyvet is, a helyes kommunikáció érdekében.

II. Milyen hely illeti meg a szótárt az idegen nyelvi kommunikációban?

Válaszomat tanítványaim írásbeli véleményére alapozom. Tíz tanítványom, négy férfi, hat nő egy budapesti, közművelődési intézmény kezdő francia nyelvtanfolyamának résztvevője. Mindannyian érettségizettek, és a franciát mint a második vagy harmadik idegen nyelvet tanulják. Legfiatalabb tagjuk 25 éves, legidősebb 75 éves.

A felmérés ugyan nem reprezentatív, de összehasonlítási lehetőséget kínál más hasonló vizsgálatokhoz.

A szótáraknak az idegen nyelvi kommunikációban betöltött helyét elemző válasszat az alábbi két, felvezető kérdéssel kívántam megközelíteni.

1. Milyen oktatási segédeszközöket tart fontosnak az idegen nyelv tanulásához?

2. Az idegen nyelvű beszéd elsajátításához milyen feltételeket tart fontosnak?

A válaszok tükrözik a korcsoportok igényeit.

Az első, összetett kérdés a szóbeli és írásbeli kommunikáció kialakítására vonatkozott. Tanítványaim többsége negyven és hatvan év közötti, azaz középkorú. Ők a hagyományos oktatási segédeszközök elsőbbségét jelezték, ezek: a nyelvkönyv és munkafüzet. Heti egy alkalommal 3–4 órában tartott nyelvtanfolyamunkon kívül is ezek az egyéni tanulás biztos támaszai lehetnek. Érdekes, hogy a füzetet, melyet az órán elhangzottak és a táblára írottak rögzítésére rendszeresítettünk, egyikük sem említi, helyette a nyomtatott munkafüzetet szerepeltetik. Nyelvóráimon olyan nyelvkönyvből tanítok, melyhez munkafüzet is készült.

A munkafüzetnek kettős szerepet szántam. A foglalkozások első felében az ismétlést, a másodikban az új nyelvtani jelenség vagy újonnan tanított lexikai egység gyakorlására szolgál. A házi feladatok között is helye van a munkafüzetből választott gyakorlat(ok)nak. Az órai, csak egy-egy szó felidézésével megoldható „kitöltögetés” helyett, ilyenkor a gyakorlat teljes szövegét a füzetbe kell leírni, kihasználva a másolásban rejlő helyesírási gyakorlást.

A nyelvkönyvekről. A megfelelő nyelvkönyv kiválasztásához szempontjaim a fontosság sorrendjében: legyen modern, beszerezhető és megfizethető. A kiválasztott nyelvkönyv nyelvóráimnak csupán egyik segédeszköze. Fejezeteit megismerve tanítványaim akár már önállóan is előrehaladhatnak. Egy-egy lecke szövegét két alkalommal dolgozzuk fel. Az egyre jobban terjedő, egyenes szörendű kérdések mellett, a fordított szörendűt is hangoztatjuk. A dialógusokat szerepekre osztva olvassuk, majd az aktuális szöveg tartalmát egyszerű és összetett mondatokban összefoglaltatom előbb tanári kérdésekre adott válaszokban majd a szöveget kísérő rajz, fénykép, illusztráció alapján. Ezeken kívül más nyelvkönyvek sikerszövegei, vers és művészi próza megtanítása is alapját képezik nyelvóráimnak. A grammatika vezérfonala a nyelvkönyv beosztásához igazodik.

Nyelvtankönyv. Két legidősebb férfi tanítványom (64 é., 72 é) egymástól függetlenül is fontosnak tartja állandó tankönyvünk mellett a nyelvtankönyv használatát. Könnyen megszerezhető műveket szoktam ajánlani pl.: Eckhardt S.: Mai francia nyelvtan és Bárdosi V.: A francia nyelv lexikona címűt.

Az írásvetítő a tanár és a diák számára is az ellenőrzés eszköze. A tanár gyors visszajelzést kaphat tanítványai munkájáról, a kezdők írásbeli munkáit ugyanis célszerű gyakran javítani.

A hang(zó) anyagok fontosságát minden tanítványom megemlítette. A legfiatalabb (25 é) szerint a videóval tanulás a legeredményesebb módszer. Kétségtelenül kényelmes nyelvtanulási segédeszköz, de tanítványaim véleménye szerint az ezzel kapcsolatos házi feladatok (fogalmazás a látott filmről, kérdések lejegyzése) nehéz,

mert nincs mód az órán látottak újra megtekintésére otthon. Az oktatófilmek egy-egy epizódját háromszor láthatják tanítványaim, ezalatt kell jegyzeteket készíteni, melyek alapját jelentik az otthoni munkának.

A szótár fontosságát a legfiatalabb korcsoport kivételével minden tanítványom megemlíti. A középkorúak válaszaiban a második illetve utolsó helyen szerepel, vagy önállóan vagy más nyomtatott segédeszközökkel (könyv, folyóiratok) együtt. Legidősebb tanítványom a nyomtatott szótárt a legelső helyre sorolja, és szóbeli kiegészítése szerint ennek számítógépes változatát is használja. Az egyéb számítógépes segédeszközöket (különböző nyelvtanulási programok, újságolvasás az interneten stb.) hasonlóképpen. Tanítványaim válasza szerint a szótárhasználat nemzedéki megosztottságot mutat. A nyomtatott szótárt az idegen nyelvű audio és vizuális és audiovizuális segédeszközök megelőzik.

A felmérés válasza árulkodnak arról is, hogy tanítványaim idegennyelv-tanulása e kezdő szakaszban kimerül a tanfolyam foglalkozásain elhangzott, látott, hallott, olvasott auditív és vizuális segédletek otthoni elsajátításában, ami(k)hez egyéni kiegészítés: könyv, újság, könyvtár, televízió ritkán társul. Igaz, tanítványaim a főváros peremkerületéből és vonzáskörzetéből érkeznek és a kábeltelevízió nyújt(hat)ja számukra az egyetlen többletet.

Az idegen nyelvű beszéd elsajátítását árnyaltabban értékelték tanítványaim. A középkorú csoport meglátása szerint: a szóbeli kommunikáció feltételezi a megszólalás igényét: „megpróbálni beszélni egy témáról”, „erőltetni kell a mondatok összeállítását és lehetőleg helyesen” A szókincsük fejlesztését hallás utáni megértéssel, szituációs gyakorlatokkal kívánják elérni. Többen említik a memoriterek fontosságát és a beszédpanelet: „egy-egy témát írásban kidolgozni és megtanulni”.

A nyelvhelyességet és a grammatikai pontosságot, mint válaszaikban írják, a legfontosabbnak tartják. A jó kiejtés elsajátítása ezután következik.

Szélsőséges válaszok: a legfiatalabb korcsoport nem tesz különbséget az idegen nyelv tanulásához szükséges általános feltételek és az idegen nyelvi beszéd elsajátításának feltételei között. A legidősebb tanítványom (74 é) szerint az idegen nyelvi beszéd elsajátítása a jó nyelvtanártól függ. „A koncentrálóképeség valamint a jó nyelvérzék az idegennyelv-tanulás alapja”(57 é).

A lehetőségek mellett a vágyak is helyet kapnak a válaszok között, az idegen nyelvű beszéd elsajátítását illetően is: az adott nyelvű országban eltöltött idő, kapcsolattartás, keresés a célnyelvet anyanyelvi szinten beszélőkkel. Az idegen nyelvű beszéd elsajátításakor a kis csoportban tanulást (tanári korrekció, szituációs gyakorlatok nagyobb száma miatt) előnyösnek érzik tanítványaim.

„A modern kommunikatív nyelvoktatás sem lehet meg jó szótárak nélkül, hisz nincs arra lehetőség, hogy minden előforduló szót akárcsak a legfontosabb jelentéseiben is bemutassunk az órán megfelelő helyzetekben. Ennek hiányában a tanuló az anyanyelvi jelentésstruktúrát viszi át az idegen nyelvű szóra, és ez bizonyos esetekben negatív transzferhez vezet.”(Kautny Ilona 1999:)

A szituációhoz igazodó lexikai egység megtalálásában valóban segít a szótárhasználat rutinja. Néhány sokjelentésű szó nyelvi képének megismertetése diákja-

immal elősegítheti a szóbeli és írásbeli kommunikáció árnyaltságát. Bemutatására az *áll'* jelentései:

1. A tanár a tábla előtt áll.

Le professeur est debout devant le tableau.

2. Egy piros autó áll (vesztegel) a házunk előtt.

Une auto rouge stationne devant notre maison.

3. Erről a nyaralóról áll a hirdetésben, hogy egy közhajításra van a Balatontól?

Est-ce de cette maison de week-end qu'on peut lire (qu'il est écrit) dans la petite annonce qu'elle est à un jet de pierre du Balaton?

4. Az óriáskirály nagy fekete vára volt, ami sötéten szeme előtt állta.

C'était le grand château fort noir du roi qui se dressait (se dressa) noir, devant ses yeux.

5. Amit ön mond, az nem áll.

Ce que vous dites, n'est pas vrai.

6. Ez jól áll neki.

Cela lui va bien.

7. Áll a vásár.

Le marché est conclu.

A magyarról idegen nyelvre fordítás, pl. a fentihez hasonló feladatsor – amikor maga a hallgató formálja a mondatokat, szintén írásbeli kommunikációját fejleszti. Ellentétben azon tesztfeladatokkal, melyeknek megoldása csupán a választás lehetősége (jó megoldás megjelölése) és nem a mondatalkotás.

III. Az írásbeli kommunikáció a gondolatok logikus elrendezését is jelenti.

Tanítványaim fél évvel francia nyelvi tanulmányaik megkezdése után 10–12 soros fogalmazási feladatot kaptak egy francia nyelvű oktatófilm megtekintését követően. A film címe: *Invitation „meghívás”*. Cselekménye:

A szálloda igazgatója családjához vendégségbe hívja két gyakornokát. Vincent és Françoise-t. Kellemesen telnek az órák a családi ház kertjében, különösen, mikor az igazgató két vidám kisgyermekke labdázni kezd a vendégekkel. A labda egy óvatlan pillanatban berepül a gyerekszoba nyitott ablakán. Françoise felszalad érte, de ekkor a madárkalitkában megszólal a kék papagáj. Françoise kinyitja a kalitka ajtaját, a madár kirepül és Françoise ijedten adja tudtára gyakornoktársának a történeteket. Az cigarettavásárlás ürügyén taxiba vágja magát és egy közeli madárkereskedőnél beszerzett zöld papagájjal hamarosan visszatér a családhoz. Az új madárka a kalitkába kerül, de a kapkodás miatt fel sem tűnik, hogy az elveszettnek hitt papagáj csak a közeli radiátorra szállt. Erre a vendégség végén derül fény. Ettől kezdve két papagájé a kalitka.

A fogalmazáskészítés tudata megosztotta tanítványaimat. A szóban korábban magabiztosan megnyilatkozók közül ketten nem vállalkoztak a feladatra. Mint mondták, nem tudják összerakni a történetet. A többiek szótár segítségével megírták a feladatot.

Gyakoribb nyelvtani hibák

vonzattévesztés: la balle vole à la chambre, la balle vole à la salle;
commencer jouer;
helyesen: la balle vole dans la chambre
commencer à jouer

ragozási hiba: ils envoyent;
helyesen: ils envoient
főnév nemének
eltévesztése és
vonzatvesztés: il a mis le perroquet a cage;
helyesen: il a mis le perroquet dans la cage

Tartalmi hiba

a főszereplők nevének eltévesztése

Stilisztikai megjegyzések

példák a választékosságra és a tömörítésre

Le nouveau perroquet est bleu pas vert et les enfants aperçoivent la métamorphose.

Les deux perroquets retournent,

Les deux perroquets sont, dans la cage.

Quand les enfants sont revenus à leurs grands etonnements ils ont vu que deux oiseaux ont été dans la cage.

A szótárhasználatról szóló alábbi megállapítás esetünkben alkalmazható:

„nem szükséges mindent megnézni, mert a szótározás túl sok időt és energiát vesz igénybe”.

(Holló et al 1996:97)

Oszetzky Éva nézeteit (i. m. 214.) vallom:

Folytatnunk kell vizsgálódásunkat, ami feltételezi általában a kutató magányát, de a szótár társasága megszokás és kihívás is egyben. Tudásunk bővülésével, életkorunk előrehaladtával még elszántabban lépünk tovább kutatásainkban, hisz e munka intellektuális örömet is jelent. A szótár kezelése, a vele kötött barátság megéri a fáradozást.

ÖSSZEGZÉS

Tanítványaim szerint idegen nyelv tanulásakor a szótár, szókincsünk alapja, de nem egyedüli kelléke. Nagy szerepe van az ismeretek felidézésében, tudniillik ilyenkor az adott lexikai egység már ismert. A jelentésmező bővítéséhez, szókapcsolatokkal, frazeológiai egységekkel, különböző minősítésű ekvivalensekkel járul hozzá. Az idegen nyelvű szókincs bővítésén kívül az anyanyelv grammatikái rend-

szerének jobb megismerését is szolgálja. Az idegen nyelv tanulásánk, tanításának része, hogy szótárait ismerjék és azok használatát elsajátítsák.

A szótárhasználat a nyelvtudás egyik foka is. A szótárolvasás a nyelv (anyanyelv, idegen nyelv) (újra)felfedezése. De a lexémákat, lexikai egységeket, vonzatot, ragozást stb. akkor is meg kell tanulni, a kommunikáció érdekében, ha benne vannak a szótárban.

IRODALOM

- Antal Zsuzsanna 1999. A kérdőív szerkesztés elméleti és gyakorlati kérdéseiről. In.: A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke. Szombathely
- Eckhardt Sándor–Oláh Tibor 1999. Francia–magyar nagyszótár Budapest: Akadémiai Kiadó
- Eckhardt Sándor–Konrád Miklós 1999. Magyar–francia nagyszótár Budapest: Akadémiai Kiadó
- Holló Dorottya, Kontráné Hegybíró Edit, Tímár Eszter 1996. *A krétától a videóig. Nyelvtanárok kézikönyve*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Koutny Ilona 1999. Szótárak szerepe a nyelvtanulásban egy készülő magyar tematikus szótár kapcsán. In: A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke. Szombathely
- Le petit Larousse illustré 2004. Larousse 2003.
- Oszetzky Éva 2003. Lexicologie et enseignement du français. Étude contrastive français-hongrois Budapest: Tinta Kiadó.
- Pálfy Miklós 2003. Francia–magyar kézisótár Szeged: Grimm Kiadó
- Perrot Jean 2003. Magyar–francia kézisótár Szeged: Grimm Kiadó
- Sauvageot Aurélien (szerk.) 1932. Francia–magyar és magyar–francia nagy kézisótár. Budapest: Dante Könyvkiadó
- Végh Béla–Rubin Péter 1965. Francia–magyar műszaki szótár Budapest: Terra

KICSINYÍTŐ KÉPZŐK MORFOPRAGMATIKAI VIZSGÁLATA AZ ERDÉLYI MAGYAR SZÓTÖRTÉNETI TÁR ADATAI ALAPJÁN

Zsemlyei Borbála

A morfopragmatika azt vizsgálja, hogy milyen szabályos pragmatikai változásokat eredményez egy toldalék (jelen esetben kicsinyítő képző) azon a tövön, amelyhez hozzákapszódik (Dressler-Merlini Barbaresi 2001).

A kicsinyítő képzők általános morfopragmatikai jelentése a [nem komoly]. A [nem komoly] vonás hozzáadása egy szóhoz stratégiai fogás, mégpedig az a célja, hogy a beszélő felelősségét csökkentse a beszédttel kapcsolatban, pontosabban, hogy csökkentse a beszélő felelősségét a beszédttel illokúciós erejével szemben. Vagyis a beszélő a kommunikációs szituációt nem-komolynak értékeli, ami megengedi a kicsinyítő képzők használatát (uők 1994: 144). Ezáltal a pragmatikai jelentés már nem korlátozódik egy szóalakra, hanem áttérjed a teljes kommunikációs szituációra.

A [nem komoly] vonás különböző beszédhelyzetekben realizálódhat. A játékos jellegű játékos beszédhelyzetekben jelenik meg. A potenciálisan kellemetlen beszédhelyzeteken (pl. kérések, utasítások vagy fenyegetések stb.) a kicsinyítő képzők stratégiai használata enyhít. A diminutív szóképzés másik fontos színtere a gyermeknyelv. Az ilyen kommunikációs szituációban a gyermek lehet beszélő, címzett vagy a beszédhelyzet résztvevője, illetve a felnőttek közti beszélgetés tárgya. Ez értelmezhető egyrészt a [kis, kicsi] denotatív vonás pragmatikai alkalmazásaként, vagy a [nem komoly] pragmatikus vonás realizációjaként. A szerelmesek közti kommunikációban a kicsinyítő képzőknek érzelmi színezete van, ezek kifejezhetnek: örömet, boldogságot, kötődést, meglepetést, csodálatot, érdeklődést, szimpátiát stb.

Kicsinyítő képzők különböző beszédhelyzetekben fordulhatnak elő, egyes szövegtípusokra jellemzőbbek, mint másokra (pl. megjelenése valószínűbb gyermeknyelvi szövegben, mint egy hivatalos okiratban). Ennek értelmében Dressler és Merlini Barbaresi (1994) a kicsinyítő képzőknek következő fajtáit különíti el: diminutivum puerile, diminutivum sociale, diminutivum modestum és diminutivum ironicum.

A kicsinyítő képzők nagyszámú használata a gyermekorientált (child-centered) beszédsszituációra jellemző: a beszédttárs gyerek, illetve a beszédttársak gyerekekről tárgyalnak. Egyrészt ilyenkor a diminutívum méretbeli csökkenést/csökkentést jelent (a világ dolgait mintegy a gyermek méreteihez szelidítjük), másrészt minden-

képpen hozzákapszolódik egy affektív elem, az ilyen kicsinyítő képzőknek affektív jelentésárnyalatuk van.

A **diminutivum sociale** esetében a családiasság az elsődleges feltétel. Általában az ilyen beszédhelyzetben pozitív hozzáállás figyelhető meg minden kommunikációs fél részéről. (Pl.: nem mindenki beszélhetünk *asztalkáról*, *telecskéről* stb.). Gyakran ez a *diminutivum sociale* fordul elő kérésekben. Ebben az esetben a kicsinyítő képző funkciója az, hogy a kérést indirektebbé tegye, és ezáltal az esetleges visszautasítás veszélyét elhárítsa. Itt már nem a szó jelentését változtatja meg a képző, hanem az egész mondatét, illetve az egész beszédhelyzetét. A diminutívum ugyanis egy alternatív vagy kiegészítő választási lehetőséget kínál más szintaktikai vagy lexikai stratégia helyett.

A **diminutivum modestum** nem feltétlenül egy intim kommunikációs szituáció része. Szintén az a stratégia, hogy a beszélő saját felelősségét csökkentse a beszédhelyzetben, így a lehetséges visszautasítást már eleve kivédi. A diminutívum socialétól az különbözteti meg, hogy a diminutívum modestum jellegzetesen a beszélő személyére vonatkozik.

A **diminutivum ironicum** használata esetében mindig egy rejtett konfliktus húzódik meg a kommunikációs szituációban a valóság és a kicsinyítő képző denotátuma között, vagyis a kicsinyítő képző teljesen elveszíti a [kicsi, kis] szemantikai jegyet, másat jelent.

Vizsgálatom forrása az Erdélyi magyar szótörténeti tár (továbbiakban: SzT). A SzT-ban nagyon sok olyan adalék van, amelyben a kicsinyítő képzőnek/kicsinyítő képzős származéknak nincs pragmatikai jelentése, funkciója annyi, hogy a [kis, kicsi] szemantikai jegyet hozzáadja az alapszóhoz:

1588: Az Orsik Reze. Wagon egy kisedd partha eowechke fekete visselt Mayczon Niom Maiczostol, 16 boglat rayta, M 1 p. 16 [Kv; KvLt Vegyes I/2. 23]; 1636: az kamoraczkan egy ablakoczka. Abbol viszont nylik mas egy fejer fel szer vas sarkos pantos aytó az kamora szekre, azon ket ablakoczka [Siménfva U; JHb Inv.]; 1736: ezen le irt metától edgy Stucz lövesnyire edgy alma fácska mellé erigaltatot edgy föld halom [K; SLt F. 40]; 1803: égy Classis(na)k való kisedd Kamarátska vagy Házatska égy kis Tanulo Házatska vagy Kamarátska [Désfva KK; UnVJk 183]; stb.

A gyerekekről/gyerekekhez szóló beszédhelyzetben gyakori a kicsinyítő képzők használata. Ezekben a [kis, kicsi] szemantikai jegy affektív jelentésmozzanattal egészül ki. A SzT adalékaiban a diminutívum puerile elsősorban a gyerekekről szóló kommunikációs szituációban jelenik meg:

1603: Zabo Miklos... vallia... Nyreo Mathenak az eo tercialitassaba adiudicáltak volt az Arbiterek f 15 d. 66. Ezenkeowl ezen azzontul valo Nyreo Mathenak germechikeienek portioiat [Kv; TJK VI/1. 645]; 1724: Rusz alias Hafrik Mihálllynak az Anya... bé jő az Atyám házab(a) egj kis csecsszopo Gyermekcskével a karján, es

kérdi az Anyam... hol vettes menyecske ezen kis Gyermecket [Nagykájón SzD; BK Kiskájoni lev. Czermure luon (46) jб vall.]; stb.

Sokkal kisebb számú olyan példa van, amelyekben felnőtt-gyerek beszédsszituációban, a gyerekekkel való kommunikáció részeként jelenik meg a kicsinyítő képző:

1724: kérdettem a Leánkát An(n)ya előtt, ki leánykája vagy [Náznánfva MT; BK. Roska Nyisztor (45) jб vall.].

Egy adalékban a gyermekről való és a gyermekkel való beszéd, illetve ezekben a kicsinyítő képzők használata érdekesen kombinálódik: a gyermekről való beszédhelyzetben az alapszónak a kicsinyítő képzős alakja jelenik meg (*leányka*), a gyermekkel való párbeszédben viszont ugyanannak az alapszónak képző nélküli változata:

1597: Simon Janos wallia... hiwa egizer eleombe Sardine az leankat, monda neki hallode te leany mond megh az gazda eleot mit chelekedet az vrad veled [Kv; TJK VI/1. 95].

A **diminutivum puerile** általában olyan alapszavakon jelenik meg, amelyek kisgyermekre vonatkoznak (l. *gyermekecske*, *gyermecse*, *fiacska*, *leányka*), nagyon kevés olyan adalék van, amelyben a gyermeki világ egyéb dolgait (ruhadarabokat, állatokat, játékokat) megnevező szavak vesznek fel kicsinyítő képzőt.

1736: Gyermekeknek valo közönséges ágyotska [CU]; 1714: Mas Gyerme(ne)k valo két Agjutska rezes apparatussal egjütt [Nsz/Fog.; REkLt II. Apafi Mihály hagy. lelt. 26]; 1769: Gyermekeknek valo viseltes két pár Csizmacska [Nagyercse MT; Told. 19].

A **diminutivum sociale** alkalmazásának feltétele a familiaritás, azaz a beszéd-társaknak meglehetősen jól kell ismerniök egymást ahhoz, hogy kicsinyítő képzős származékokat használjanak. Az ilyen kicsinyítő képzők mindig közvetlen beszédhelyzetben jelennek meg, leginkább beszélt szövegekre jellemző. Mivel a SzT írott korpuszt tartalmaz, ez a közvetlen beszédhelyzet általában levelezésben valósulhat meg, így a legtöbb példa levelekből került elő:

1667: Édes Komám uram, asszonyunknak ír Nemes János uram egy kis levelecskét; öt-hat szóból állott [TML IV, 248 Nalácz István Teleki Mihályhoz]; 1701: Ezen bizonyos emberitül Kegyelmednek Az mint Szegény ifiu legenségemtül telik,

egy kis ajándékokskát kültem [Gyeke K; Ks 96 Kornis István Gyeröfi Borbálának]; 1817 k.: az uj Birorol Nagyságos Groff Ur annyít írhatok, hogy lágyotska, de talám meg szokik, mert külömben eléggé ügyel a parantsolatra [Héderfája KK; IB]; stb.

A **diminutivum sociale** alcsoportját képezik az olyan kicsinyítő képzők, amelyek különböző ügyekben hivatalos szervekhez intézett kérésekben jelennek meg. Ilyenkor a kicsinyítő képzőnek az a stratégiai szerepe, hogy az esetleges visszautasítás veszélyét elhárítsa, hiszen a kérést eleve kevésbé fontosnak állítja be:

1630: Nagodnak müis Agnes nevű kis Hugocskánkal edgyütt, mint Keglmcs Urunk(na)k^a könyörgünk... méltotassék azon Negy Falucskainkrol Nova Donatit Conferalni [JHbK LVII. 31. – ^aTi. a fej-nek]; 1742: Király Biro Ur(am) kedre törvényes napot indicalt, s edgy Jobbágjomot halálra keresik; s ha lehet-ne Comparealnék annak az Törvényin, mint hogy Cseledetskemet tartozom defendalni [Zalán Hsz; Ap. 2]; 1843: tetzet... admoneáltatni hogy a Tegla veto. helyen fel epítettett Házatskát es egy kis veteményező Kertetskét elrontsam, hollott az a Házitsko az egészség fen tartására... szükséges képpen meg kellett lenni... méltotasson azon Házitskot a maga valóságában meg hagyni [Dés; DLt 1358.]; stb.

A **diminutivum sociale** csoportján belül sajátos alcsoportot képvisel a diminutivum modestum. Ezek egyrészt a diminutivum socialek közé tartoznak, hiszen a beszédssituációra a familiáris jelleg jellemző. Eltér viszont tőlük abban, hogy a diminutivum jellegzetesen a beszélőre vonatkozik: önmagát, illetve a tulajdonában álló javak értékét csökkenti azzal a céllal, hogy a visszautasítás veszélyét kivédje.

A beszélő saját személyének lekicsinyítésére használhat kicsinyítő képzőket, ilyenkor ezzel alázatosságát, saját személyének másokhoz viszonyított jelentéktelenebb voltát emeli ki:

1678: eö keglmek sok helyeke(n) diffamálnak hogy Tiszt leve(n) ott, autoritasotskammal abutaltam, nyilván valo kárommal, mins türtem s szenvedtem [Törzs. Osdolai Kun István a fej-hez]; 1736 u.: Ó mostani felfordult világ! egy nyomorult fő emberecske nem hogy más ember jobbágyasszonyát de magát is jó nemesembert vagy annak gyermekeit szégyenlené atyafiának mondani, nemhogy valamivel succurálni olyan megszűkült még közélről lévő atyafiának is [MetTrCs 481]; stb.

A beszélő személyes tulajdonában álló dolgok értékének lekicsinyítését is kifejezheti kicsinyítő képzőkkel:

1586: Ieowe hozzam Igiarto Giorgi az kamoracikaban Azhon ennekem Arwcikam vagion [Kv; TJK IV/1. 618-9]; 1631: tudom hogi volt az Aniadnak penze, arra azt felelte hogi hagiót edes koma(m) Aszony... hagjot ennekem szegeny egi nehany araniaczkát [Mv; MvLt 290. 259a]; 1839: Ügyekezetem utánn az Isten vagy két

Barmotskát rendelt... azon Barmotskáimnak olyan alkalmatlan hajlékok vagyon, – hogy teljességgel nem képes abban ki telelnem (így!) [Szentdemeter U; Told. 39]; stb.

A **diminutivum ironicum**ra jellemző rejtett ellenetét a valóság és a képző denotátuma között a SzT adatai szerint kétféle módon manifesztálódhat: egyrészt olyan beszédhelyzetekben, amelyekben a beszédpartner lekicsinylését, becsmérlését fejezi ki a kicsinyítő képző, például szitkozódásban, sértegetésben jelenhet meg, illetve a másik típusát azok a származékok képviselik, amelyekben a kicsinyítő képző ‘kis, kicsi’ jelentése ellentétben, olykor akár ellentmondásban is állhat a származék jelentésével.

A szitkozódást tartalmazó beszédhelyzetben megjelenő kicsinyítő képzők mindig személyt jelentő szavakhoz járulnak:

1598: az en iozago(m)ba hazamba be fogatta(m) valá magam otalmaert... engemet, elessen es niugosso(n), tiztessegeben tarczio(n) mint battiat... de eö nem tekintette az Vristent sem az attiafiwsagot eö engemet tiztessegebe nem tartá rutolt zidot kouetem az kegtek zekit Batiukanak lelek kuruanak es halallalis feniegetet engemet [UszT 13/117]; 1772: ki szalada... Popa Juanne Tamas Maria... teli tarakkal kiáltván vár meg te Papotska mért te vével Tűzet, es Fel Gyujtád az Popa Házát [Ludvég K; KLev.]; stb.

A **diminutivum ironicum** második alcsoportjába olyan kicsinyítő képzők tartoznak, amelyek elsősorban dolgok neveihez járulnak, és ellentét vagy ellentmondás van a képző és a származék jelentése között:

1574: Mond az Këwer Marton, Al hattrib te Azzony... orrodat Aiakastwl ely Mecchem azt ely higged, egi Botochka volt Nala Meg feniegeteis veleh [Kv; TJK III/3. 365]; 1634: Kerekes Ianos... ki ragadva(n) cziakankajat monda: Ez az en Atyamfia, megh lattia ki bant [Mv; MvLt 291. 2b]; stb.

A SzT adalékai tehát azt igazolják, hogy – az alapszó mértékbeli csökkentésén kívül – a kicsinyítő képzőnek gyakran pragmatikai funkciója van, bizonyos beszédhelyzetekben használatuk stratégiai fontosságú. A Dressler és Merlini Barbaresi-féle csoportosítást követve a kicsinyítő képzőket pragmatikai funkciójuk szerint három nagy csoportba lehet sorolni, bár a SzT. adalékai alapján ezt az osztályozást tovább lehet árnyalni. Egyrészt a diminutivum modestumon belül két további alcsoport különíthető el attól függően, hogy a beszélő saját személyét vagy a tulajdonában álló javakat kicsinyíti-e. A diminutivum ironicum kategóriáján belül pedig szintén két alosztály különíthető el: az egyikbe azok a kicsinyítő képzők sorolhatók, amelyek becsmérlést, szitkozódást tartalmazó beszédhelyzetben jelennek meg, a másikba pedig azok a származékok, amelyekben a kicsinyítő képző és a származék jelentése között ellentét (esetenként akár ellentmondás is) van.

IRODALOM

- Dressler, W.U. , Merlini Barbaresi, L. 1994. Morphopragmatics. Diminutives and Intensifiers in Italian, German and Other Languages. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Dressler, W.U. , Merlini Barbaresi, L. 2001. Morphopragmatics of diminutives and augmentatives. On the priority of pragmatics over semantics. In: Kenesei I., Harnish R. M. (eds.) 2001. *Perspectives on Semantics, Pragmatics and Discourse: A Festschrift for Ferenc Kiefer*. John Benjamins Publishing Company.

FORRÁS

- Erdélyi magyar szótörténeti tár*. I–XI. 1975–2002. (I–VIII. főszerk. Szabó T. Attila, I–IV. Kriterion Kiadó, Bukarest, VI–VIII. Akadémiai Kiadó – Kriterion Kiadó, Budapest–Bukarest; IX–XI. főszerk. Vámszer Márta, Akadémiai Kiadó – Erdélyi Múzeum-Egyesület, Budapest–Kolozsvár).

VIII. ALKALMAZOTT SZOCIOLINGVISZTIKA, KÉT- ÉS TÖBBNYELVŰSÉG; A MAGYAR NYELV VÁLTOZATAI

AZ IWIW SZOCIOLINGVISZTIKAI VIZSGÁLATA: A RÖVIDÍTÉSEK TIPOLOGIZÁLÁSA, DZSENDERREL, KORRAL VALÓ ÖSSZEFÜGGÉSEINEK BEMUTATÁSA

Juhász Valéria

1. RÖVIDÍTÉSEK A SZÁMÍTÓGÉPES KOMMUNIKÁCIÓBAN

A rövidítések az írásbeli kommunikáció megszületésével egyidőben keletkeztek. Napjainkban különösen fontossá, a számítógépes kommunikáció természetes részévé kezdenek válni. A minél gyorsabb és hatékonyabb írásbeli kommunikációhoz többnyire két módszert használunk: az egyik a rövidítések különböző fajtái, a másik a szövegek helyettesítése képekkel, ikonokkal (illetve ezek variációit) (Randall 2002). A modern technikai eszközök adta lehetőségek és az azonnali ottlevés, reakció vágya mind sűrűbben hívja elő ennek alkalmazását, és mozgósítja a kreatív elmét ezek létrehozására úgy, hogy az a befogadó számára is értelmezhető legyen. A rövidítések egyszerűsítik a folyamat technikai jellegét és lecsökkentik produktívítási és az észlelési időt is, különösen akkor, ha jól ismert a jel. Magát a feldolgozást, az olvasás folyamatát ugyan nem rövidítik le, de a rövidítés ismertségétől függően ez is gyorsabb vagy lassabb lehet.

Egy-egy rövidítés bevezetése és alkalmazhatósága függ a jel gazdaságosságától, érthetőségétől, valamint a társadalom vagy adott közösség általi elfogadottságától és elterjedtségétől is. Az interneten található rövidítések az eddigieknél sokkal gyorsabban terjednek, hiszen egyszerre több emberhez jutnak el, mint például az sms-beli üzenetekben található egyszerűsítések, amelyeket többnyire egy személy kap meg egy időben. Sok rövidítésről feltételezhetjük, hogy a telefon billentyűzetének sajátosságaiból adódóan született meg és terjedt el. Mivel az sms-küldés karakterszámában korlátozott, így e technikai eszköz alkalmazásánál az írott szövegekben feltűnően magas a rövidítések és az egybeírások száma is (Érsok 2004). Döring (2002) az sms rövidítéseknek három funkcióját különíti el: az ökonomikust (ugyanazért az összegért nagyobb tartalmat fejezünk ki), az identitásfunkciót (a nem normatív rövidítések csoporthoztartozást fejeznek ki) és az interpretációs funkciót (keves rövidítés távolságtartást, sok rövidítés intimitást fejez ki). Érsok (2002) szerint

a számítógépes kommunikációban (computer mediated communication = CMC) található rövidítések többnyire nem az érvényben lévő nyelvi normát követik, hanem egyéni nyelvi kreativitást is tükröznek, amelyet az ircelők (IRC = Internet Relay Chat) is alkalmaznak. Véleményünk szerint az interneten használt rövidítések három forrásból származnak: 1. a konvencionális, szótárainkban is megtalálható rövidítések (stb., kb.), 2. az élőbeszédből származó kiejtésbeli rövidítések írásbeli rögzítése (tom a tudom helyett), 3. az új, interneten, sms-ben kialakult formák (vok, a tom mintájára születhetett), illetve ezek közti átmenetet is találhatunk¹. Hård af Segerstad (2002) a CMC nyelvi jellemzőit és a mód szerinti összehasonlításokat az alábbi táblázatban foglalta össze:

1. táblázat: A számítógépes kommunikáció formáinak összehasonlítása a nyelvi jellemzők szerint (Hård af Segerstad 2002)

Kategóriák	Jellemzők	A CMC módja			
		Ímél	Cset	IM*	SMS
1. Tér, betűnagyság, központosítás és betűzés					
I. Tér	a. A szóköz kihagyása a szavak közt	-	+	+	+
	b. Központosítás elhagyása	+	+	-	+
	c. Nem konvencionális központosítás	+	+	+	+
II. Betűnagyság	a. Minden kisbetű	+	+	+	+
	b. Minden nagybetű	-	+	+	+
	c. Az előbbieket vegyesen	-	+	+	+
III. Helyesírás és központosítás	a. Nem konvencionális, beszédet tükröző írásmód	+	+	+	+
	b. Gépelési hibák, helytelen szótagolás	+	+	+	+
	c. Betűismétlések	-	+	+	+
	d. Szóismétlések	-	+	+	+
	e. Mássalhangzótorlódásos írás	-	-	-	+
	f. Összetett szavak különírása	+	+	+	+
2. Nyelvtani jellemzők					
I. Redukált mondatok	a. Alanyi névmások	+	+	+	+

¹ A www.rovidites.hu honlapon az internettel kapcsolatban több száz rövidítést találunk négy csoportba rendezve: honlap, mail, chat, egyéb.

Kategóriák	Jellemzők	A CMC módja			
		Ímél	Cset	IM*	SMS
	b. Igei frazémák	+	+	+	+
	c. Prepozíciók vagy birtokos névmások	+	+	-	+
II. Szórend	d. Hosszabb szavak rövidekre cserélése	-	-	-	+
3. Jeltípusok	a. Angolból átvett minták követése (szórend, prepozíciók)	-	+	-	-
I. Karakterkészlet	a. Emotikonok	+	+	+	+
	b. Csillagok	-	+	+	+
	c. Szóhelyettesítő szimbólumok	+	+	+	+
	d. A címzett megszólítása	-	+	+	-
4. Lexikai jellemzők és rövidítések					
I. Lexikai jellemzők					
	a. Köznyelvi szókészlet (dialektusok, töltelékszavak)	+	+	+	+
	b. Kódváltások	-	+	+	+
	c. Egyéni, beszélt nyelvből átvett kommunikációs jellemzők	-	+	+	+
II. Rövidítések					
	a. Konvencionális rövidítések	+	+	+	+
	b. Nem konvencionális rövidítések	+	+	+	+

IM* = Instant Message, mint a skype, MSN

Hård af Segerstad (2002) úgy véli, hogy a nyelvi megformálást befolyásolja a szinkronitás foka, az üzenetváltások elküldésének időhöz kötöttsége, maga a körülmény, ahol az üzenet megszületik, a téma, a kommunikálók közti viszonyt és az interakciók célja.

2. A KUTATÁS

A rövidítésekre irányuló vizsgálatainkat az iwiw adatlapjain található monologikus (aszinkron), bemutatkozó szövegek vizsgálatán végeztük. A számítógépes kommunikáció kutatásának nehézsége a szociolingvisták számára, hogy kevés megbízható szociológiai adat található a nyelvi adatokhoz. Az iwiw profiljai nagy megbízhatósággal tartalmazzák az adatközlők nemét, korát, végzettségét, lakhelyét stb., ami lehetőséget teremt szociolingvisztikai elemzésekre is. Kvótás mintavételi eljárással

1000 szegedi 14-40 éves adatközlőt vontunk be a vizsgálatba. A mintavételt 2006 áprilisában végeztük, mikor Szegedre 24000 bejelentkezettét találtunk. A korpusz nembeli megoszlása szerint 488 férfi és 512 női adatközlő írásait elemeztem. Az 512 nőből 214 fő 14-25 éves közötti, 298 adatközlő 26-40 év közötti, a 488 férfiból 202 fő 14-25 év közötti, és 286 26-40 év közötti. A MaxQDA szövegelemző szoftver segítségével kvalitatív és kvantitatív tartalomelemzést végeztünk.

Adatlapjaink olvasása közben megfigyeltük, hogy e formálisnak mondható felületen a sok informalitást eredményező jelenségek egyike a rövidítések viszonylagosan nagy száma. Előzetes tapasztalatinkból azt feltételeztük, hogy a fiatalok (25 év alattiak) többen fognak rövidíteni, mint a náluk idősebbek, mert ez játékoságukat, fiatalságukat, lazaságukat jeleníti meg. Azt is megfogalmaztuk hipotézisként, hogy a fiúk több esetben fognak rövidítést használni, mint a lányok, mert a nőket sztereotibb nyelvhasználóknak tekintik, a sztereotípiák szerint ők a precízebbek, míg a férfiak lezserebbek, illetve több kutatás és a sztereotípiák szerint a férfiak innovatívabbak, mint a nők.

Az eredmények ismertetése előtt egy részletet kiemelek az adatlapokból, melyek a rövidítések szélsőséges alkalmazását mutatják az adatközlőnél.

Női adatközlő, 14 éves:

„nah xal sokan monják h bewállalós wook de xtem meg nem!!imádok élni és mindenben benne lenni!!a halálosan szerelmes öngyilkos jelölteket kerülöm mexiről de fel szeretném híwni az ő figyelmüket is h kerüljenek engem!!yobban texik!!jha és a legjobb bnőm!!csak őbenne bízok meg!!de télleg még soha nem woltam senkiwél ennyire őxinte !!ő a másik felem!!pf tömörkény spec németen nyomom towább a szenwedés műwészetét!!”

A fenti példából látszik, hogy e kommunikációs forma újdonságait leginkább a fiatalok élvezik és használják szívesen.

3. KVANTITATÍV, STATISZTIKAI EREDMÉNYEK

A kódolás során több döntési helyzetet kellett megoldanunk. Az egyik fő kérdés az volt, hogy a számokat rövidítésnek vegyük-e, ha számmal írták vagy sem. Mivel az egy számnevet a szövegben gyakran írták 1-nek, ami időspórolóbb, mintha betűvel írták volna ki, ezért rövidítésnek vettük. Minden számnál így jártunk el, akkor is, ha nem szó része volt, mint például a mind1 (mindegy) esetében. Amikor a számokkal együtt kódoltuk, akkor a férfiaknál 905 esetet találtunk, a nőknél pedig 756-ot. Látható, hogy a férfiakra jellemzőbb a rövidítés, mint a nőkre. A 905 esetet 327 férfi írta (a férfiak 67%-a használt rövidítést), ebből 150 fő 14 és 25 év közötti 495 előfordulással, 177 adatközlő 26 és 40 év közötti, 410 esettel. A 150 férfi a 14 és 25 év közötti adatközlők (202 fő) 74 %-a, a 177 férfi a 26-40 éves korosztály (286) 61%-a. Látszik, hogy korpuszunkban valamivel több fiatal használ rövidítést írásában. Az összes rövidítést használó férfi közül az egy főre jutó rövidítés 2,76, a fiatalabb korosztályra eső 3,3, a 26-40 évesekre eső 2,31. Ebből is látszik, hogy a fi-

atal férfiak tendenciájában többen használnak rövidítéseket és gyakrabban is, mint az idősebbek.

A nőknél a 756 esetet 309 adatközlőnél, az adatközlők 60 %-ánál találtuk meg. Ebből 145 fő 14 és 25 év közötti adatközlő 419 előfordulással, és 164 fő 26 és 40 éves közötti 337 előfordulással oszlik meg. A 145 nő a 14 és 25 év közötti adatközlők (214) 67,7 %-a, a 164 fő a 25 és 40 éves korosztály (298 fő) 55 %-a. Az összes rövidítést használó nő közül az egy főre jutó eset 2,44, a fiatalabb korosztályra jutó átlagos előfordulás 2,88, a másik generáció egy tagjára jutó előfordulás 2,05. Eredményeinket az alábbi táblázatban foglaltuk össze:

2. táblázat: A rövidítések nemenkénti megoszlása

Rövidítést használó	férfi	nő
Adatközlők száma (fő)	327	309
Előfordulások száma (db)	905	756
Az egy főre jutó rövidítések (db)	2,76	2,44
14-25 éves adatközlők (fő)	150	145
26-40 éves adatközlők (fő)	177	164
14-25 évesek egy főre jutó rövidítése (db)	3,3	2,88
26-40 évesek egy főre jutó rövidítése (db)	2,37	2,05

A táblázatból látható, hogy az összes férfi és nő közül a férfiak használtak többen több rövidítést. Mind a férfiaknál, mind a nőknél a fiatalabbak közül többen, több rövidítést használtak. A férfiak közül a fiatalabbak valamivel nagyobb arányban írtak rövidített formát, mint a fiatalabb nők. A kódolásnak e szakaszában a férfiak és a nők között a független kétmintás T-próbával szignifikáns különbséget találtunk a 0,05-ös valószínűségi szinten. A fiatalok és a 26-40 éves korosztály esetében a T-próbás vizsgálatban az eltérés ismét szignifikánsnak bizonyult a 0,01-es valószínűségi szinten. Ennek alapján elmondható, hogy a fiatalok (25 év alattiak) és a férfiak szignifikánsan többet rövidítenek.

Lekódoltuk a szöveget úgyis, hogy kihagytuk azokat a számokat a kódolásból, amelyek nem szó részeként szerepeltek (pl.: lébként, mind2). A férfiaknál így 723 esetet találtunk, a nőknél 565. Látható, hogy tendenciájában ugyanazt az eredményt kaptuk, mint előbb. A szignifikanciavizsgálat szerint azonban a kornál megmaradt a 0,01-es szignifikanciánk, viszont a nemet illetően azt az eredményt kaptuk, hogy a rövidítéseket illetően a férfiak a 0,01-es valószínűségi szinten szignifikánsan többet rövidítenek, mint a nők. Az összes adatközlőre vonatkozóan szövegeinkben a férfiak átlagosan 1,5, a nők 1,1 rövidítést használnak, a fiatalok 1,8-at az idősebbek 0,9-et. A többszempontú varianciaanalízis azonban nem mutatott ki összefüggést a nem és a kor között.

4. KVALITATÍV ELEMZÉS

A kvalitatív vizsgálat szerint kétféle tipológiát állítottunk fel: az elsőt az alapján, hogy milyen eredetűek a rövidítések: konvencionálisak, kiejtésbeli rövidítések írásbeli rögzítése-e a forma, vagy a modern kommunikációs technológiák alakíthatták ki, illetve növelték meg elterjedtségüket és végül az átmeneti kategóriák. A következő tipologizálást pedig a rövidítési módszerek alapján végeztük.

3. táblázat: Az iwiwen használt rövidítések forrása

A rövidítések eredet szerint	Példák
Konvencionális	SZTE, kb., ua., ui., vmi, gyes, évf., Bp., kft., zrt., kg, cm, sztg, h, db, PR, ill., ea., Mo., sci-fi, pl, k.h.t., tv, stb.
Beszédben rövidült forma	asszem, gimi, lécci, net, bicaj, foci, kori, biosz, matek, sajna, kondi, teki, ovi, csoki, pasi, sulí, izgi, kiló, tanci, tün-ci-bün-ci, gép
Modern technológiák motíválta	sztem, xtem, tok, tom, vok, vaok, wok, wook, szal, fexik, mind1, lébként, +beszél, szgép, számítógép, 1000-rel, &
Átmeneti kategória	mien, oan, naon, mér, müxik, /, tulképp, tévé, addikt, hávécsé, kábé, 17én

4. táblázat: Az adatlapon használt rövidítések csoportosítása a rövidítési eljárás szerint

A rövidítési eljárás alapján	Példák
Mozaikszók	OTP, kft, FIDESZ, EU, FTC, SZOTE, gyes, irc, msn
Szóösszevonások	belker, külker
Szórövidítés, szócsonkítás	osz. vez., ált.isk., gép, net, per pill, üdv, bá, deszkázok
Összetett szók kezdőbetűi	kg, cm, ua, szki, kb, eü., vb, tv, htb
Szórövidítés+képző	csoki, teki, tali, tanci, moci, tanci, tesó, Kecson, köszike
Szóeleji betű(k) (+ szóvégződés)	vmi, sztem, vok, vaok, tok, tom, szal, , bnó, pl, ld, db
X a ksz, gsz, ssz, sz helyett	müxik, fexik, soxor, mexe, igyexem, xaros, vixont,
Tsz, gysz, dsz = cc, sz = c	lécci, teccik, eccerű, szerecc, láccana, tucc, ceret
„Ku” = q	qrvák, energiqs,
Betű és szám kombináció	Mind1, mind2, 1000-rel, 1ébként, 1mást, 4ever
Betű(k) kihagyása	mien, oan, hűeséget, ienkor, naon, mért, mer, dógozom,
Matematikai és logikai jelek: +, /	+beszél, tanítok+tolmácsolok, smink/stílus
& karakter az és helyett	„lenni & szekálni”
Egyéb/átmeneti kategória	wok, wook, ua, sztg, Szfvár, stb, asszem, XTR, nemtom, 17én, xtem, xal, uccsó, bazze, vazzé, éccő, mittómén, bike,thx, köbő, zenejácik, télleg, wixont

5. ÖSSZEGZÉS

Az iwiw adatlapján megvizsgáltuk a rövidítések előfordulásának nembeli és korbeli összefüggéseit. Hipotézisként megfogalmaztuk, hogy a fiatalok és a férfiak

több rövidítést használnak a számítógépes kommunikáció során, mint a nők, illetve a 26-40 éves korosztályunk. Az adatlap sajátosságai miatt elemzésünkben kivettük a végzettségre vonatkozó rész kódolását, mert ez nem spontán nyelvhasználat bemutatását eredményezte, hanem a kutatás szempontjából előhívta a rövidítések alkalmazását. Ezután kétszer kódoltuk még a korpuszt: az egyiket számokkal, a másikat azon számok nélkül, amelyek nem voltak szó részei. Mindegyik kódolásunknál a T-próbás vizsgálat szignifikánsnak mutatta a 0,01-es valószínűségi szinten, hogy a fiatalabb korosztály (14-25 évesek) többet rövidít, mint a 26-40 éves korosztályunk. A nembeli vizsgálat azt mutatta, hogy mikor az összes számot rövidítésnek kódoltuk, a férfiak a 0,05-ös valószínűségi szinten a T-próbával szignifikánsan többet rövidítettek, mint a nők, a második, szám nélküli kódolásunk során, ez a 0,01-es valószínűségi szintre emelkedett. Eredményünk szerint tehát a számítógépes kommunikáció során az iwiw adatlapján a Szegedre bejelentkezett adatközlők közül a fiatalabbak és a férfiak több rövidítést használnak szövegeikben, mint a 26-40 éves korosztály, illetve a nők.

IRODALOM

- Döring, N. 2002. Kurzm. wird gesendet – Abkürzungen und Akronyme in der SMS Kommunikation. *Mutterspache. Vierteljahresschrift für Deutsche Sprache*. 112. 2. 97-114. <http://www.nicola-doering.de/publications/sms-kurzformen-doering-2002.pdf>
- Érsok, N. 2002. Nyelvhasználat a világhálón. In: Keszler B., Kiss R. (szerk.), 2002. *Harmincéves a Mai Magyar Nyelvi Tanszék*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék. 125-127.
- Érsok, N. 2004. Sömös, sumus, írj vissza. *Magyar Nyelvőr* 128. évf. 3. szám. 294-313.
- Hård af Segerstad, Y. 2002. Use and adaptation of written language to the conditions of computer-mediated communication. http://www.ling.gu.se/~ylvah/dokument/concluding_chapter.pdf. 2006.08.09.
- Randall, N. 2002. Lingo online: a report on the language of the keyboard generation. <http://arts.uwaterloo.ca/~nrandall/LingoOnline-finalreport.pdf> letöltés ideje: 2006.08.19.

GENDERBILDER IN DER WERBUNG. EINE HISTORISCHE ANALYSE DER MARKENSLOGANS

Kegyesné Szekeres Erika

1. EINFÜHRUNG: GENDER WIRD DURCH DIE WERBUNG MITKONSTRUIERT

Das Thema Genderbilder in der Werbung bildet ein Forschungsfeld der Angewandten Linguistik. Die Werbung ist das älteste unter den etablierten modernen Medien in Schrift und Bild, in dem – mit einem früheren terminologischen Wortgebrauch – die Geschlechterrollen repräsentiert sind. Nach einer Untersuchung von Merten (1999) sind etwa zwei Drittel aller Werbeanzeigen im Kontext der Geschlechterrollen zu deuten. „Medien stellen Männer und Frauen nicht bloß dar, sondern sie produzieren auch Vorstellungen darüber, wie Männer und Frauen ‚sind‘. Sie liefern Bilder von ‚richtigen‘ Männern und ‚attraktiven‘ Frauen. (...) Auf unterschiedliche Weise arbeiten die Medien daran mit, die Beziehungen der Geschlechter untereinander und zueinander ins Bild zu setzen, zu reglementieren, zu verändern, zu stabilisieren oder zu idealisieren“ (Schmerl 1980: 186). Im Folgenden wird in einer empirischen Analyse nachgegangen, wie Gender in der Werbesprache konstruiert wird. Dabei wird gefragt, wie über die Geschlechter gesprochen wird (s. auch Motschenbacher 2006).

2. GENDERBILDER ALS FORSCHUNGSSCHWERPUNKTE DER WERBESPRACHE

Aus einem diskursanalytischen Aspekt wies schon Goffman (1979) darauf hin, dass die Werbeinhalte nach ihren Wahrheitsmatrizes anders wahrzunehmen sind, als Aussagen der realen kommunikativen Welt, ist darüber jedoch nicht hinwegzublicken, dass sie für viele Idealbilder der Geschlechter durch verbale und nonverbale Elemente produzieren. Goffman (1979) bezeichnet diese Prozesse (Wahrnehmung und Produktion der Geschlechterstereotype) als ritualisierte Ausdrucksformen. Er behauptet, dass es ja eine pragmatische Funktion der Werbung ist, Situationen mit rituellen Zeichen auszustatten, die eine schnelle Orientierung für die Rezipienten „in der geteilten Welt der Geschlechter“ ermöglichen. Goffman analysierte Reklamefotos, und hat aufgezeigt, wie in der nonverbalen Werbesprache die Hierarchie der Geschlechter symbolisiert wird.

Willems und Kautt (2000) haben Analysen von ca. 3200 Werbeanzeigen durchgeführt. Die Ergebnisse zeigten, dass die sprachliche und bildliche Operation mit den Geschlechterstereotypen eine universale und sehr wirksame Werbestrategie ist. Methodisch gesehen haben sie eine sprachpragmatische Analyse vorgenommen, indem sie nachgefragt haben, wie in der Werbung die stereotypischen Merkmale der „Frauensprache“ und „Männersprache“ vermarktet werden. Willems und Kautt (2000) untermauerten mit vielen Beispielen, dass die weiblichen Akteure in der Sprache der Werbung emotional überdimensioniert dargestellt werden, fast in Euphorie über Kleinigkeiten reden, während sich die männlichen Protagonisten in einer selbstsicheren Sprechweise zu den ernstesten Themen des Lebens äußern. Kotthoff (2002) zeigte am Beispiel von Radiowerbungen, dass die paralinguale Seite der Sprechfähigkeit in der Werbung auch vom Belang ist, da die Hörer ganz intensiviert in Erinnerung rufen können, wie eine Werbeaussage gesagt wurde. Kotthoff (2002) belegte mit quantitativen Daten, dass die Werbespots etwa 55% aus Ansprachen bestanden, welche bis zu 95% von Männern gesprochen wurden. Kotthoff (2002) erklärt ihre Ergebnisse so, dass Produkte nur durch den Wirkungseffekt der Autorität am Markt herabzusetzen sind, und eine männliche Stimme der Inbegriff der Autorität ist.

Hübner (1995) analysierte die Werbung und die Werbesprache unter historischem Aspekt. Das Ziel der Untersuchung war, die Wandlungsmotive im Frauenbild empirisch aufzuspüren. Obwohl die Werbung *für die Frau* und *mit der Frau* in den letzten 40 Jahren in vielerlei Hinsicht stark verändert wurde, blieben die Attribuierungen der Frau in Bild- und Textelementen in einem engen semantischen Feld begrenzt konstant: die Frau ist „natürlich schön, frisch und jugendlich“, möchte schön, jung, ästhetisch und reizend bleiben (Hübner 1995). Diese Attribute sind trotz aller sozioökonomischen Entwicklung des 20. Jahrhunderts signifikant, welcher Prozess Hübner „Bodycopy“ nennt. Aber eine Werteververschiebung zum Individualismus ist auch zu erkennen: die Frau ist selbst- und Karriere bewusst.

3. ANALYSE

3.1 METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN

Eine beschreibende Analyse von Werbetexten und -bildern, oder die semiotische Analyse, die lange Zeit als eine der bevorzugten Methoden von Werbeanzeigen fungierte und bedeutsame Konsequenzen auch in Bezug der Werbesprache ermöglichte, können uns bei einer soziokulturellen bestimmten Interpretation der Genderrollen nicht mehr aushelfen (Motschenbacher 2006). Die Inhaltsanalysen können die Geschlechterrollen thematisieren, aber nicht den Verlauf der sprachlichen Konstruktion der Genderrollen (Marschik, Dorer 2002). In der Dimension Femininität / Maskulinität ist eine komplexe Analyse durchzuführen: visuelle Seite (bildlich + ikonographisch), wahrnehmende Seite (perzeptiv + apperzeptiv), ausdrückende Seite (syntaktisch + pragmatisch + lexikalisch), ideologische Seite

(Fixierung oder Auflösung von Genderbildern). Auch die historische Analyse von Markenslogans kann über das „Wesen der Geschlechter“ viel aussagen.

3.2 EXPLIZITE ANALYSE: WERBESLOGANS VON MARKENPRODUKTEN

Bei der Korpusherstellung wurde die Internetseite www.slogans.de benutzt. Die Suchworte bildeten die Schlüsselwörter *Frau(en)*, *Weib(er)*, *Dame(n)*, *Mädchen*, *Mann/Männer*, *Herr(en)*. Die Datenbank lieferte eine Liste von Markenslogans von den Anfängen der Werbung bis heute. Mit dem Lexem *Frau* wurden die meisten Werbeslogans gefunden, diesen folgte das Lexem *Mädchen*. Mit den Lexemen *Dame* und *Weib* wurden nur wenige Slogans gebildet. Mit den Lexemen *Mann* und *Herr* konnten nicht so viele Sprachbelege gefunden werden. Dies zeigt, dass für die Werbung Subjekt Frau potentiell viel vorteilhafter ausgenutzt werden kann, als der Mann. Die Ware Frau ist besser zu verkaufen.

Betrachtet man die Slogans in einer historischen Perspektive, ist zu erkennen, dass schon in den 30-er Jahren auf den Frauenkörper fokussiert wurde, jedoch auf eine andere Weise sexistisch konnotiert als heute: *Die volle Blüte weiblicher Reize zeigt nur der streng hygienisch gepflegte Frauenkörper* (1930, Camelia). Schon in den 50-er Jahren, noch lange nicht im Hintergrund des Feminismus, hießen schon die Schlagwörter der Werbung: Selbstsicherheit und Selbstvertrauen (*Gibt allen Frauen Sicherheit und Selbstvertrauen*, Camelia, 1950). Mode war und ist das meist thematisierte Arrangement der Frau (insgesamt 78 unter 169 Slogans mit Stichwort Frau/Frauen), das es *Das ganze Leben einer Frau* (Burda, 1968) ist. Auch die Werbung reagierte auf die wichtigsten Aufrufe der feministischen Sprachkritik in einem Wortspiel: *Wie herrlich eine Frau zu sein* (Dané-Kosmetik, 1968). Mit der Welle der neuen Emanzipierung wurden auch die Symbole der emanzipierten Frau in das Spielfeld der Werbung gerückt: *Ein Hauch von Eve steht jeder Frau* (Eve-Tabak, 1978). Die Werbeslogans wurden mit der Zeit immer spielerischer (*Für Frauen, die Farbe bekennen*, Poly Color Töner, 1990) und metaphorischer (*Selbst ist die Frau*, BB-Bekleidung, 1995). Auch die soziale Positionierung der Frau wurde betonter: *Nie wurde die Natur der Frau so respektiert* (Ives Rocher 1997) und ihr wurde eine entscheidungsfähige Individualität zuerkannt: *So individuell wie die Frau* (Grünenthal, Pharmaindustrie, 2003). Obwohl typische Fraueneigenschaften wie Emotionalität und Solidarität weiterhin im Vordergrund stehen (*Frauen wissen warum*, Bild der Frau, 2004; *Von Frau zu Frau*, Brigitte, 2002), wird das Bild der Frau vom Sexismus besiegelt. Die Werbung zeigt die Geschlechterunterschiede intensiv, besonders in der Verkehrsmittelindustrie: *Frauen sind anders. Miss Daisy auch* (Daewoo, 2004). Pejorativ wird auch auf den Feminismus Bezug genommen: *Die neue Frauenbewegung* (Kia Picanto, 2005). Das aktuelle Bild der Frau hat drei Komponenten: *Lässig, lebenslustig und clever* (Frau von Heute, 2006).

Das Lexem *Weib* ist im heutigen deutschen Sprachgebrauch der Werbung eindeutig negativ konnotiert, so kommt es als Hauptwort vorwiegend in den älteren Slogans vor. Bemerkenswert ist es aber, dass bei diesen Fällen der eigentliche

Adressat der Werbung nicht die Frau, sondern der Mann ist: *Bauknecht weiß, was Weiber wünschen* (Bauknecht, Elektrogeräte, 1954). Dazu im Vergleich wird das Lexem *Dame* positiv konnotiert und bildet bis heute eine enge Kollokation mit dem Adjektiv *edel*: *Dugena-Alpina – die Uhr der Dame, die das Edle liebt* (Uhrenschmuck 1963), *Auch für den Schuh der Dame stets die edle Schuhpaste Kavalier* (1948), *Mode für die Dame mit edlem Anspruch* (Mona-Bekleidung, 2005). Die *Dame* hatte und hat eine höhere soziale Positionierung als die Frau: *Für Damen, die gewohnt sind, das Schönste zu tragen!* (Rolex, 1957).

Das Lexem *Mädchen* bildete früher kein Schlagwort der Werbesprache. Heutzutage kommt es immer öfter als Schlüsselwort in den Werbeslogans vor. Dies soll damit erklärt werden, dass die Werbung eine immer jüngere Generation ansprechen will, und die Frauen von heute haben auch mädchenhaft und traumhaft auszusehen: *Die Mädchen von heute wollen auch etwas erleben* (Biggi, Medien 2005). Unter den Werbeslogans mit dem Lexem *Mädchen* bilden die Mehrheit die sog. sozialen Werbungen. Diese betonen aber die Unterschiede zwischen den Geschlechtern auch durch die Benutzung von komparativen Ausdrücken: *Mädchen sind klüger / Mädchen wissen mehr / Mädchen denken schneller / Mädchen haben mehr im Kopf* (Slogans der Aktion Jugend forscht, 1995).

Mit dem Grundwort *Mann* bzw. *Herr* sind im Korpus nicht so viele Markenslogans zu finden, wie mit dem Wortfeld *Frau*. Die Werbung will eher Frauen als potentielle Konsumentinnen sehen. Viele Beispiele mit dem Grundlexem *Mann* sind eigentlich eher an die Frau adressiert, als an den Mann: *Ihr Mann für alle Fälle* (Bauen, 2002).

Bis zu den 40-er Jahren war es typisch, dass in der Werbung auch die Männer für Lebensmittel warben: *Mann, is' das ne Wurst* (Bruzzer, 1920). Seit den 50-er Jahren vermehrt sich die Anzahl der Kosmetikwerbungen für Männer: *Der Mann von Welt nimmt Kaloderma* (1956). An einem traditionellen Bild der Männlichkeit klammert sich die Werbung nur bis zu den 70-er Jahren: *3 Dinge braucht der Mann – Feuer, Pfeife, Stanwell*. (Tabak, 1960). *SC macht Männer mutig* (Carstens Getränke, 1965). Auch bei den Werbungen für Männer steht das Wortspiel im Vordergrund: *Prestige macht Männer interessant* (Prestige, Kosmetik, 1968). Mit der weiblichen Emanzipation parallel wird auch die Emanzipierung des Mannes rhetorisch betont: *Für den emanzipierten Mann* (Jockey Bekleidung, 1972). Aber auch die Betonung der Männlichkeit (auch im biologischen Sinne des Wortes) wird vollzogen: *Aktiviert den Mann im Mann* (Pharma, 1978), *Das Zeug zum Mann* (Pharma, 1988). Ab den 90-er Jahren stellt sich ein Wandel im Männerbild ein: die Stereotype der historisch tradierten Männlichkeit treten neulich wieder in den Vordergrund: *Das Bier für den Mann im Mann* (Karsberg, 1990), auch durch Wortspiele wie *Für den ganzen Mann* (Nivea, 1999). Die Werbung spielt mit den viel zitierten Schlüsselwörtern der Geschlechterdifferenz umher: *Macht die stärksten Männer schwach* (Zetti, 2001).

Ein immer wieder auftauchendes Element der Werbesprache ist die sog. Quer-Werbung, d.h. für ein weibliches Produkt wird durch männliche Klischees geworben, und umgekehrt, oder ein Produkt wird durch die Brille des anderen Geschlechts

popularisiert. Einige Beispiele: *Der Ur-Mensch schenkt der Frau die Beute, es schenkt den Knirps der Herr von heute*, Knirps-Bekleidung, 1956; *Frauen sehen uns lieber mit Hut!* Hut-Bekleidung, 1957; *Gentlemen tragen Jockey – auch ihrer Frau zuliebe*, Bekleidung, 1968; *Der Duft, den Frauen männlich finden*, Champana, 1980; *Der Duft, der Frauen provoziert*, Axe 1985, *Lassen Sie sich berühren von der Leidenschaft dieser Frau*, Passion 1985. Genauso oft beruft sich die Werbung auf die Technik, dass sie in der Erwartung an das Produkt aus dem Blickwinkel des anderen Geschlechts argumentiert wird: *Für Frauen, die ein Mann nicht vergißt*, Margaret Astor 1989). Auch ein Werbungseffekt ist die Querverbindung zwischen dem Geschlecht des Produkterfinders/der Produkterfinderin und des Käufers/der Käuferin: *Erfunden von einer Frau für einen Mann* (Amaretto di Saronno, 1976). Nicht selten finden wir Slogans, die beide Geschlechter ansprechen, in einigen Fällen mit den sprachlichen Mitteln der Steigerung oder Opposition: *Frauen lieben ihn – Männer schätzen ihn* (Zaren Kaffee 1961.), *Frauen lieben es und Männer würden alles dafür tun* (Stuttgarter Hofbräu Lemon Gold 2006). Ein neuer Trend in der Werbung folgt den Forderungen der feministischen Linguistik, indem die Geschlechter explizit referiert werden: *Unspürbare Wäsche für Frauen und Männer*, Unno, 2003).

3. 2 IMPLIZITE ANALYSE: WERBESCHLAGZEILEN IN DER ANZEIGENWERBUNG

Die impliziten werbesprachigen Untersuchungen haben das Ziel, den geschlechtsspezifischen Sprachstereotypen in der Anzeigenwerbung entgegenzuwirken (Motschenbacher 2006). In einem Korpus von Anzeigenwerbungen (2000-2007) ist der Bankkunde und der Bankfachmann männlich: *Im Namen des Kunden: doppelte Leistung halber Preis* (Postbank, 2004). Eine aktuelle Werbung der Sparkasse (2007) zeigt einen Mann, der sich in seinem Garten ausruht: *Er hat die Null-Stunden-Woche bei vollem Lohausgleich*. Demgegenüber zeigen Pharmawerbungen für Antistressmittel immer nur Frauengesichter, während eine männliche Stimme im kategorischen Imperativform spricht: *Stop dem Streß*. Mit dem Namen der Stars wird auch gespielt: *Der Don unter den Corps ist zurück* (Krimiserie mit Don Johnson 2005). Sexistische Werbungen verdoppelten sich in letzter Zeit. Neulich hat die Österreichische Bahn mit einer eindeutigen Wort-Bild-Assoziation für Aufsehen gesorgt: *Man fährt wieder Bahn. Zur Sache. (Kann da bitte etwas weitergehen? Das fragen wir uns auch. Schließlich wollen alle so schnell wie möglich besser vorankommen. Auf der Strasse. Und auf der Schiene*. Auf dem Bild sind Frauen, die in das Abteil spazieren, wo die Männer bereits Platz genommen haben.). Die zweite Serie derselben Werbung beginnt mit derselben Überschrift, aber der zweite Teil lautet anders: *Man fährt wieder Bahn. Heiße Fracht. Sie wollen ab ins Blaue. In netter Begleitung. Gute Fahrt*. Als ein Gegenschlag der Frauen ist es zu bewerten: *Sorry Männer: Frauen können es öfter und länger* (Woman Web.de). Was die sprachliche Tätigkeit der Akteure betrifft:

die Frau ist eine Plaudertasche: *Ich bade in Freiminuten* (Telering). Die männlichen Akteure sagen mehr Äußerungen zum Thema Wissen und Erfolg, während die Frauen über Schönheit und Gesundheit sprechen. Es ist auffällig, dass das Pronomen oft fett oder rot gedruckt wird, besonders bei Werbeanzeigen für Zeitschriften: *Was hat sie, was er nicht hat? Emma ist gefragt.* (Das Bild zeigt den Emotionsausbruch eines Mannes.) Als eine Antwort darauf lautet die Webeschlagzeile von einem der Männermagazinen: *Die Konkurrenz schläft nicht. Sie trainiert* (2002).

Die Werbung trägt zum Abbau der Geschlechterklischees nur selten bei: *Ihnen fällt doch bestimmt was Besseres ein, als seine schmutzige Wäsche zu waschen* (Mewa, Textilwaschmittel). Die weiblichen Fähigkeiten werden oft auch lächerlich gemacht, so dürfen die Männer nicht wundern, dass die Frauen ihre Bekleidung nicht so gleich erkennen, da „*Sieben Nächte dauert es, bis ein Glühwürmchenweibchen die Leuchtsignale eines Männchens erwidert. It is all natural.*“ (Marc O’ Polo 2001). Die Frauen werden in alten Rollen gezeigt: im Friseursalon frisiert ein Mann eine Frau, und denkt dabei: „*Warum erzählt sie mir ihre Sorgen? Bin ich die Wiener Städtische?*“

4. FAZIT

Das Bild von Frauen und Männern widerspiegelt nicht die vielfältige Repräsentationsform der Weiblichkeit und Männlichkeit. Die Werbung bewirkt die Abgrenzung der Geschlechterrollen. Es ist ja auch das Ziel aller Werbebotschaften, die traditionellen Geschlechterrollen sprachlich zu stilisieren (Motschenbacher 2006). In Gestaltung der Werbung ist Geschlecht (praktisch die Unterscheidung männlich/weiblich) das Leitmotiv.

LITERATUR

- Merten, K. 1999. Einführung in die Kommunikationswissenschaft. München.
- Schmerl, Ch. 1980. Frauenfeindliche Werbung. Sexismus als heimlicher Lehrplan. Berlin.
- Marschik, M., Dorer, J. 2002. Sexismus (in) der Werbung. *Medien Impulse*. 2002/Dez. 37-44.
- Willems, H., Kautt, Y. 2000. Der Körper in der Werbung: Überlegungen zu den Sinnbezügen und Formen seiner Inszenierung. *Schweizer Zeitschrift für Soziologie* 26, 2: 345-372.
- Kotthoff, H. 2002. Was heißt eigentlich „doing gender“? Zu Interaktion und Geschlecht.. Wiener Slawistischer Almanach. Sonderband 55, 1-27.
- Goffman, E. 1981. *Geschlecht und Werbung*. Frankfurt: Suhrkamp. (eng. 1979. Gender Advertisement)
- Hübner H., A. 1995. Das Frauenbild in der Werbung und Werbesprache: Attribuierungen zur potentiellen Konsumentin. Eine Untersuchung von Werbeanzeigen aus dem deutschen Magazin „Der Stern. Die große Illustrierte“ 1953 und „Stern Magazin“ 1993. <http://wjml1.ncl.ac.uk/issue01/huebner1.htm>
- Motschenbacher, H. 2006. *Doing Gender als Strategie der Werbesprache*. Marbach: Tectum.

A KÓDKEVERÉS ÉS KÓDVÁLTÁS KÜLÖNBÖZŐ FUNKCIÓINAK VIZSGÁLATA KÉT KÉTNYELVŰ CSALÁD ÉLETÉBEN

Lanteri Edina

A kutatás célja a kódváltást befolyásoló, illetve kiváltó okok feltérképezése az Egyes családoknál és családtagoknál. Azonosak-e a kódváltás funkciói, okai és ezek arányai a két különböző kisebbségi helyzetben élő családnál?

A probléma felvetése két okból is figyelemre méltó: elsősorban azért, hogy megértsük a kétnyelvűeknél jellemző kódkeveréses jelenségek okait, másodsorban azért, mert ezeknek a megértése a kétnyelvű gyerekek nyelvelsajátítását befolyásoló mechanizmusok kiszélesítéséhez ad újabb támpontot.

A kódváltás lehetséges okai a következők:

A beszélőre irányuló okok:

- nem ismeri a kifejezést az adott nyelven,
- nem jut eszébe a megfelelő szó,
- úgy érzi, hogy a másik nyelven találóbb a keresett szó,
- hirtelen hangulatváltásnál (például dühében, örömében vagy meglepetésében stb.).

A beszédpartnerre irányuló okok:

- a beszédpartner nem ismeri az adott kifejezést,
- a beszélő feltételezi, hogy a beszédpartner nem ismeri az adott kifejezést,
- félreértések elkerülése miatt,
- nyomatékositani akar valamit,
- a másik kedvében akar járni,
- azonosulási szándékkal,
- visszautal egy/az előzőleg elhangzott beszélgetésre,
- idéz valakit.

Egy másik, a beszélgetésben nem feltétlenül résztvevő, de jelenlévő egyén kapcsán:

- egy másik jelenlévő részére akarja világossá tenni, hogy miről van szó,
- ki akar valakit rekeszteni,
- visszautal egy/az előzőleg elhangzott beszélgetésre,
- a másik kedvében akar járni,
- azonosulási szándékkal,
- idéz valakit.

Stilisztikai okok miatt:

- szakkifejezést használ,
- a poén kedvéért,
- kölcsönzés miatt,
- elhíresült a kifejezés a másik nyelven (egy filmben, egy dalban stb.),
- nyomatékositani akar valamit.

Egyéb ok: témától függően változtat nyelvet.

A kódváltás okainak és funkcióinak a vizsgálata több szempontból sem egyszerű feladat. Egyrészt már a felsorolt valószínűsíthető okok között is lehet átfedés, másrészt egy konkrét kódváltásnak is lehet egyszerre több oka, harmadrészt sokszor nem egyértelmű, hogy egy adott kódváltásos jelenséget melyik kategóriába sorolunk.

A CSALÁDOK BEMUTATÁSA

A vizsgálatban résztvevő őshonos kisebbséghez tartozó szerb-magyar család öt főből áll: anya, apa, két kislány és egy kisfiú. A család legfiatalabb tagja a 4 éves kisfiú (D.), a nagyobbik lány (M.) 9 éves, a kisebbik (I.) 7 éves. A két lány a deszki szerb általános iskolában tanul. A családfő 38 éves, agrármérnök, a családi mezőgazdasági vállalkozásban dolgozik, szülei szerb származásúak. A jelenleg főállású anya 36 éves, érettségizett, szülei magyar származásúak, de húszéves koráig a Vajdaságban élt. Ennek ellenére a szerb nyelvet a jelenlegi férjétől tanulta meg, és nem gyerekkorban, Szerbiában.

Az olasz-magyar család összesen két főből áll; az olasz nemzetiségű apából és olasz-magyar kislányából. Az apa 38 éves, értelmiségi, négy éve él Magyarországon, ebből hármat magyar feleségével élt, az utóbbi egy évet pedig egyedül. Jelenleg olasz lektorként tanít egy középiskolában. A magyar nyelvet társalgási szinten elsajátította, de csak keveset használja; grosjean-i (1992) értelemben nem kétnyelvű. A kislány 4 éves, olasz-magyar kétnyelvű. Az édesanyjával él, az olasz nyelvet csak az édesapjával tudja használni, de szinte naponta együtt tölt vele egy-két órát.

KUTATÁSI MÓDSZEREK

A kutatás mindkét családban informális beszélgetéssel kezdődött, amelyhez a szerb-magyar családban a szülők, a nagyszülők és a gyerekek is hozzászóltak. A beszélgetést kérdőíves felmérés egészítette ki, amelyben részt vett az egész család. A szerb-magyar családban kérésemre az édesanya valamivel több mint 8 óra hangfelvételt rögzített. A felvételek diktafonnal (Sigma) készültek, 15 különböző alkalommal, amikor az egész család otthon tartózkodott. A hangrögzítést azért az édesanya végezte, hogy az a lehető legnagyobb mértékben tükrözze a család tényleges nyelv-

használati szokásait (vö. Berruto 2005:52-53, Guidicini 2005:27). Az olasz-magyar családban az édesapa készített kb. 6 órás hangfelvételt azonos módszerekkel.

EREDMÉNYEK

A kódváltás / kódkeverés tényleges oka a két családnál

A kódváltás / kódkeverés tényleges oka a két családnál	szerb-magyar család	olasz-magyar család
a beszélő nem ismeri a kifejezést az adott nyelven, vagy nem jut eszébe a megfelelő szó	41%	23%
egy/az előző beszélgetésből idéz, vagy visszaüt egy előzőleg elhangzott beszélgetésre	20%	5%
direkt / hibrid kölcsönzés pl. ételek, italok stb. neveinek kölcsönzése	14%	10%
félreértések elkerülése miatt	9%	-
hirtelen hangulatváltásnál	9%	6%
mert elhíresült a kifejezés a másik nyelven (egy filmben, egy dalban stb.)	5%	-
a nyelv, mint játék	1%	24%
micro világ	-	21%
egyéb	-	11%

ÉRTÉKELÉS

Az interjú a szerb-magyar család kódváltással kapcsolatos attitűdjét próbálta felmérni; a családtagok szerint milyen jelentőséggel bír a kódváltás és kódkeverés, milyen okok vezethetnek hozzájuk, illetve milyen tényezők befolyásolhatják. A családtagok elsősorban azzal magyarázták a kódváltást, hogy léteznek olyan szavak, amelyeket szerbül nem ismernek (pl. szakkifejezések), vagy éppen nem jutnak eszükbe, vagy sokat kellene gondolkodniuk ahhoz, hogy eszükbe jussanak ezek a szavak szerbül. Az interjúból világosan látszik, hogy a nagypapa kivételével senkit nem zavar a két nyelv keverése, mely a családon belüli kommunikáció természetes velejárója. Nem tartják zavarónak, ezért nem próbálják elkerülni sem. Az általuk használt szerb kontaktus változat ad lehetőséget a gyors, a mindennapi életben szükséges kommunikáció lebonyolításához. Érdekes adalék, hogy a család minden tagja azt vallotta, hogy mind a saját, mind mások beszédében észreveszik a kódváltásokat. Ez azért figyelemre méltó, mert a kódváltások általában tudat alatt végbe menő folyamatok eredményei (Crystal 1993: 363). Kétféle magyarázat lehetséges: az egyik, hogy a családtagok abban a tudatban vannak, hogy mindig észreveszik a kódváltásaikat, a másik – amely a kevésbé valószínű –, hogy igenis odafigyelnek arra, hogy mit és hogyan mondanak. Mind az első, mind a második esetben azért

váltak kódot, mert a kommunikáció gördülékenysége miatt muszáj: nem ismerik, vagy nem jut eszükbe a megfelelő szó. Ekkor kódkeverésről beszélünk. Abban az esetben, ha valami nagyon tudatos mondanivalójuk van azzal, hogy nyelvet váltottak, kódváltásról beszélünk (Berruto 1997: 32). A beszélő szándékától függően a kódváltás lehet jelölt vagy jelöletlen.

A hangfelvétel alapján a kódváltás és a kódkeverés okai a családban elsősorban a beszélőre irányuló okok miatt következnek be az esetek kb. 64%-ában. Vagyis: *nem jut eszébe a megfelelő szó, nem ismeri a kifejezést az adott nyelven* << I.: *Molim lepo piritós kenyér.* (Piritós kenyeret kérek.) >>, *kölcsönzés miatt* << Apa: *Szőlőcukor je bio unutra, kiselu je bilo citromizű.* (Szőlőcukor volt benne, savanyú volt, citromízű.) >>, vagy *hirtelen hangulatváltásnál* << Anya: *Šta se desilo?* (Mi történt?), Apa: *Beledobta a vízbe i tu mesi.* (Beledobta a vízbe, és most ott kavarja!) >>. Ezen a kategórián belül azok az okok vannak túlnyomó többségben, amelyek a nem tökéletes nyelvtudás eredményeként születtek. A kódkeverés leginkább az édesapa kommunikációjára jellemző, ami azért érdekes, mert kétségtelenül ő beszél a legjobban szerbül a családban.

A következő leggyakrabban előforduló okok a partnerre irányulnak: visszaautal egy/az előzőleg elhangzott beszélgetésre, vagy idéz valakit << D.: Anya, nézd ilyen a házikó! Anya: Super! Šta ima na házikó? Prozore, vrata? (Szuper! Mi van a házikon? Ajtók, ablakok.) >>, nyomatékosítani akar valamit és félreértések elkerülése miatt << Anya: I., znaš da nisam mogla da izvadim onu travu iz tvoje gaće a rózsaszín nadragból. (I. tudod, hogy nem bírtam kimosni a nadrágodból, a rózsaszín nadrágodból, a fű foltot.) >>. Ezek összesen 29%-ot tesznek ki, és egyaránt jellemzők, mind az édesanyára, mind az édesapára.

Stilisztikai okok szinte csak elvétve találhatók a tényleges motivációk között. Igaz, a felsorolt lehetséges kiváltó okok között lehet átfedés, valamint az esetek egy részében nem mindig egyértelmű a csoportosításuk sem.

Az olasz-magyar családban – annak ellenére, hogy a hangfelvétel jóval rövidebb – kétszer annyi kódváltásos részletet (108) figyelhetünk meg, mint a szerb-magyar családban (66). Ebből 62 a kislány beszédprodukcijához, 46 pedig az édesapához tartozik. Úgy tűnik, hogy esetükben a kódkeverésnek és kódváltásnak más funkciói is vannak, mint a szerb-magyar családban. Kommunikációjukban az olasz a matrix nyelv (Myers-Scotton 1998: 217-237), és a magyar a beékelte nyelv. Párbeszédükben 23 olyan kódkeverést fedezhetünk fel, amelynek oka a nem tökéletes nyelvtudásra vezethető vissza, s csak a kislánynál fordul elő << Kislány: *Sai quello che mi piace molto? Quello che fa i kugli.* (Tudod mit szeretek nagyon? Amit a kugli csinál.) Apa: *Che cosa? I kugli?* (Micsoda? Kugli?) Kislány: *La palla che bisogna buttare dentro il kugli. Sai il kugli che fa il gol. Si butta dentro la palla...* (A labdát kell bedobni, az a kugli. A kuglival lövünk gólt. Be kell dobni...) Apa: *Dove?* (Hová?) Kislány: *In un buco. Quello che fa kugli, quello è il più vices.* (Egy lyukba, amit a kuglival csinálunk, az nagyon vices.) >>. Az említett 23 esetből 14 a *kugli* szóhoz kapcsolódik.

Olyan esetek, amikor a beszélő azért ismételi meg egy szót, mert az előző beszélgetésből idéz, nem túl gyakran fordulnak elő náluk (5%). Ezeknek két típusát kü-

lönböztethetjük meg. Az egyik esetben a beszélő nem ismeri a megismételt szót << Kislány: *Ha portato il gyöngyfűző*. (Gyöngyfűzőt hozott.) Apa: *Cosa? Che cosa è il gyöngyfűző*? (Mit? Mi az a gyöngyfűző?) >>, a másik esetben ismeri a megismételt szót << Kislány: *Fai così come un csecsemő*. (Úgy csinálsz, mint egy csecsemő.) Apa: *Non faccio come un csecsemő*. (Nem csinállok úgy, mint egy csecsemő.) >>.

Az olasz-magyar családban nem találhatók olyan kódváltások, amelyeket az indokolna, hogy a beszélő nyomatékosítani szeretne valamit, és kevés esetben fordul elő (6%) az is, hogy hirtelen hangulatváltás indokolná a kódkeverést. A néhány megfigyelt példa mind a kislánynál fordult elő << Kislány: *Brutto è il sárkány, cattivo! Ma veramente ho paura. Ho paura da quello drago*. (Ronda a sárkány, gonosz! De tényleg, félek. Félek attól a sárkánytól.) >>.

A témától függő kölcsönzésnek két fajtáját figyelhetjük meg (10% + 21%). Az egyik ételek, italok, földrajzi nevek stb. kölcsönzésekor fordul elő << Apa: *Ma dov'è che vuoi andare a comprare questa csat da principessa?* (Hol akarsz hercegnőnek való csatot venni?) Kislány: *Andiamo a Széchenyi tér con la macchina*. (Menjünk a Széchenyi térre autóval.) >>. A másik eset egészen speciális, a családra jellemző vonás; a kislány mikrovilágával kapcsolatos tárgyakat magyarul nevezi meg. Erre számos (21%) példát találtunk: a csat *da principessa* (hercegnői csat), a mese szereplők neve, a Télapó, a játszótér, az óvó néni stb. << Kislány: *Quella è Csipkerózsika. Csipkerózsika. La bella addormentata nel bosco*. (Ő Csipkerózsika. Csipkerózsika. Az erdőben álomra szenderült szépség.) >>.

A család kódkeverésének másik legjellemzőbb vonása (24%) az, hogy a nyelvet, mint játékot használják, amely alkalmas arra, hogy szellemes helyzeteket teremtsen, másrészt egy olyan kevert nyelvet, amelyet csak az apa és a lánya ért. Csak ők ketten tudják azt, hogy mi az a konnotáció, amely miatt szükségszerű magyarul használni egy-egy szót << Apa: *Io chiedo all'óvó néni, ma M. ha dormito? Sì, sì, come una bunda*. (Amikor megkérdezem az óvó nénit, hogy M. aludt-e. Ő azt válaszolja, igen-igen, mint a bunda.) Kislány: *Tredici devo dormire, tredicitre e dopo viene il Télapó*. (Tizenhármat kell aludnom, tizenhárom és három, aztán jön a Télapó.) Apa: *Ma il Télapó quando viene, quando c'è il Mikulás*? (De a Télapó akkor jön, amikor a Mikulás?) >>.

KONKLÚZIÓ

A vizsgálat eredménye a szerb-magyar családban arra világít rá, hogy a kisebbségi nyelv használatának csökkenése és a kódkeverés, olyan kéz a kézben járó jelenségek, amelyek egymás hatását erősítik. A kódkeverés a csökkent kommunikatív kompetencia egyik biztos jelének tekinthető, míg a kódváltás egyes funkciói, a két nyelv kontaktus változatának a legitimációját segítik elő.

Az olasz-magyar családban a kódkeverésnek és a kódváltásnak teljesen új funkcióit is felfedezhetjük. Természetesen a két család között vannak átfedések a kódváltás és kódkeverés funkcióira vonatkozólag (lásd táblázat), de azt is megállapíthatjuk, hogy szignifikáns különbségek vannak az arányokat tekintve. Míg a szerb-magyar

családban a kódkeverés általában abból a szükségletből születik, hogy a mindennapi társalgást gördülékennyé tegye, addig az olasz-magyar családban leginkább az apa és a lánya közötti intim viszony megerősítését szolgálja.

Megállapítható tehát, hogy a kódkeverés és kódváltás számtalan funkciói közül több olyan lehet, amely általában jellemző kisebb vagy nagyobb mértékben minden kétnyelvű kommunikációjára. Például az, hogy éppen nem jut eszébe a megfelelő szó, vagy úgy érzi a beszélő, hogy találóbba a másik nyelven az adott szó, vagy a másik nyelven más konnotációval bír az adott szó, amelyet fontosnak ítél az információ szempontjából. A különböző élethelyzetek különböző új funkcióit teremthetik meg a kódváltásnak és kódkeverésnek. Minél több kétnyelvű családot, közösséget vizsgálunk meg, annál teljesebb képet kaphatunk a kódváltás és a kódkeverés okairól és funkcióiról.

IRODALOM

- Berruto, G. 1997. *Le varietà del repertorio*. In: Sobrero, A., A. (a c. di), 1997. *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma – Bari: Editori Laterza. 37-87.
- Berruto, G. 2005. *Prima lezione di sociolinguistica*. Roma-Bari: Editore Laterza.
- Crystal, D. 1993. *L'Enciclopedia Cambridge delle scienze del linguaggio*. ed. italiana (a c. di) Bertinetto, P. M., Bologna: Zanichelli.
- Grosjean, F. 1992. *Another View of Bilingualism*. In: R.J. Harris (ed.), 1992. *Cognitive Processing of bilinguals*. Amsterdam: Elsevier Science Publications.
- Guidicini, P. 2005. *Nuovo manuale della ricerca sociologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Myers-Scotton, C. 1998. *Code-switching*. In: Coulmas, F. (ed.), 1998. *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd. 217-237.

FACHWORTAUSTAUSCH IN DEN MUNDARTLICHEN HANDWERK-FACHWORTSCHÄTZEN (WERISCHWAR/PILISVÖRÖSVÁR)

Müller Márta

ZIELSETZUNGEN

In diesem Beitrag soll von einem 2608 fachmundartliche Einheiten umfassenden Korpus¹ ausgehend mit mundartlichen Belegen² veranschaulicht werden, aus welchen Gebersprachen Fachausdrücke in die mundartlichen Handwerker-Fachwortschätze von Werischwar/Pilisvörösvár gelangten. Neben der Entlehnung sollen auch die Bezeichnungen, die von den Gewährspersonen zwangsläufig auf Ungarisch genannt worden sind, tangiert werden. Schließlich wird darauf eingegangen, in welchen Handwerk-Fachwortschätzen das Verhältnis von bairisch-österreichischem zu fremdem, seit der Ansiedlung in Ungarn übernommenem Wortgut hoch ist, das heißt, welcher Handwerk-Fachwortschatz gegenüber Entlehnungen aus fremden Sprachen als widerstandsfähig, als relativ geschlossen bzw. welcher als aufnahmebereit, als relativ offen bezeichnet werden kann.

LEXEME FREMDER HERKUNFT, AUSTRIAZISMEN

Im Korpus kommen Lexeme fremder, so zum Beispiel neuniederländischer, neuenglischer, italienischer, amerikanisch-englischer, überwiegend aber französischer Herkunft vor: Drechsler: schablon, ‚Lehre, Schablone‘ (18. Jh.) < frz. échantillon; profil ‚Profil‘ (17. Jh.) < frz. profil; schanier, ‚Scharnier‘ (18. Jh.) < frz. charnière; schelak, ‚Schellack‘ (18. Jh.) < nndl. schellak. Fleischhauer: safaladi, ‚Zervelatwurst‘ (18. Jh.) < it. cervellata; trantschieren, ‚zerstückeln, tran[s]chieren‘ (17. Jh.) < frz. trancher. Maurer: beton ‚Beton‘ (18. Jh.) < frz. béton; khlinker, ‚Klinker‘ (18. Jh.) < nndl. klinker[t]. Möbeltischler: scheslon, ‚Chaiselongue‘ (18. Jh.) < frz. chaiselongue; fräse, ‚Fräse‘ (19. Jh.) < frz. fraise; huitsmosaik, ‚Holzmosaik‘ (18. Jh.) < frz. mosaïque; möbl, ‚Möbel‘ (17. Jh.) < frz. meuble; thun funien, ‚furnieren‘ (16. Jh.) < frz. fournir; bebi, ‚Baby‘ (19. Jh.) < ne. baby; ato, ‚Auto‘ (20. Jh.) < frz. automobile; nitrolak, ‚Nitrolack‘ (20. Jh.) < am.-e. nitro-lacquer. Schlosser: khoks, ‚Koks‘ (19. Jh.) < ne. cokes. Schneider: bloosn, ‚Bluse‘ (19. Jh.) < frz. blouse; revuivisok, ‚Revolvertasche‘ (19. Jh.) < am.-e. revolver; schifon, ‚Chiffon‘ (19. Jh.) < frz. chiffon; krepdeschin, ‚Crêpe de

chine‘ (16. Jh.) < frz. *crêpe*. Steinmetz: *khraviern*, ‚gravieren‘ (18. Jh.) < frz. *graver*; *wase*, ‚Vase‘ (18. Jh.) < frz. *vase*. Tapezierer: *diwan*, ‚Diwan‘ (17. Jh.) < türk. *Divan*; *kanapee*, ‚Kanapee‘ (18. Jh.) < frz. *canapé*; *kharniern*, ‚garnieren‘ (17. Jh.) < frz. *garnir*; *kharo*, ‚Karo‘ (18. Jh.) < frz. *carreau*; *tekstilie*, ‚Textilie‘ (19. Jh.) < l. *textilis*. Zimmermann: *intersie*, ‚Intarsiatur, Intarsie‘ (19. Jh.) < it. *intarsio*; *schalu*, ‚Jalousie‘ (18. Jh.) < frz. *jalousie*; *pharket*, ‚Parkettboden‘ (18. Jh.) < frz. *parquet*. In Übereinstimmung mit Wild (2003: 63) werden die französischen Lehnwörter im Korpus zu den Austriaismen gezählt, ungeachtet dessen, dass manche dieser Elemente (und zwar diejenigen, die noch vor dem 18. Jahrhundert in den deutschen Wortschatz gelangten) aus den Herkunftsgebieten der Siedler mitgebracht worden waren. Die französischen Lehnwörter waren in dem ganzen Habsburgerreich als Kulturwörter bekannt und der österreichische Einfluss hat zu ihrer weiteren Erhaltung auch in den untersuchten mundartlichen Fachwortschätzen beigetragen. Die Vermittlerrolle des Deutschen darf auch bei den im 19. und 20. Jahrhundert aus anderen Sprachen in die untersuchten Fachmundarten entlehnten Lexemen nicht unterschätzt werden, auch wenn der Prozess der Übernahme dieser Lexeme nicht nur durch den Wienerischen Einfluss, sondern auch durch die – vom Deutschen ebenfalls nicht unberührt gelassenen – Ungarischen gestärkt wurde. Zum Beispiel im Falle weder des *ato* noch des *nitrolak* ist es möglich, eindeutig zu klären, ob diese Bezeichnungen aus dem Deutschen (etwa durch die Wienerische Vermittlung) oder aus dem lexikalisch vollständig ausgebauten, als Innovationssprache fungierenden Ungarischen übernommen worden sind. Die für den Ortsdialekt charakteristische Monophthongierung in *ato* deutet auf jeden Fall darauf hin, dass diese Bezeichnung schon länger im Wortschatz sowohl des Informanten als auch der Dialektsprecher der Gemeinde vorhanden ist.

UNGARISCHE ELEMENTE IM KORPUS

Es liegt im Wesen von Sprachinselmundarten, dass sie „ein sehr hohes Kontaktpotential auf[weisen]“ (Erb 2002: 39) und da Pilisvörösvár/Werischwar in der Nähe von Budapest liegt, wäre es zu erwarten, dass seine Mundart, und daraus folgend auch der Wortschatz der mundartlichen Variante der befragten Handwerker dem ungarischen Einfluss sowohl qualitativ als auch quantitativ mehr ausgesetzt ist, als zum Beispiel die Mundarten der kompakteren ungarndeutschen Siedlungen Südungarns. Darüber hinaus ist der heutige sprachkommunikative Alltag der Mundartsprecher – mitsamt meinen Informanten – in Pilisvörösvár/Werischwar einerseits von einer mundartlich-ungarischen Diglossie, andererseits von einer die Sprach- und Kommunikationsstrukturen betreffenden zunehmenden Labilität gekennzeichnet. Diese Labilität findet auch in den abgefragten Fachwortschätzen in ungarischen Lehnwörtern oder hybriden Bildungen ihren Niederschlag, wenn auch nicht in dem Maße, wie man es aufgrund der sprachlichen Umstände erwarten würde. Belege für ungarische Entlehnungen: Fassbinder: *lâitschi*, ‚Dippeleisen/lajcsi‘. Fleischhauer: *tågloo*, ‚Schlagbeil/tagló‘; *schâkter*, ‚Schächter/sakter‘. Möbeltischler:

máhágoni, ‚Mahagoniholz/mahagóni‘; *rosettå*, ‚Rosette/rozetta‘. Schneider: *båtist*, ‚Batist/batiszt‘; *dåmåst*, ‚Damast/damaszt‘. Tapezierer: *sofå*, ‚Sofa/szófa‘; *måtråz*, ‚Matratze/matrac‘; *fotel*, ‚Sessel/fotel‘; *åfrik*, ‚Crin d’Afrique/afrik‘; *dråperia*, ‚Faltenwurf, Draperie/drapéria‘. Zimmermann: *låmberia*, ‚Lambris/lambéria‘. Belege für mundartliche Hybridbildungen: Fleischhauer: *khugltschont*, ‚Beinkopf, Oberschenkelkopf‘; *rintschont*, ‚Bein, Knochen‘. Möbeltischler: *kholonialschrank*, ‚Stilmöbel‘. Schlosser: *nutwagoo*, ‚Aufhauer‘; *seeäsn*, ‚Z-Eisen‘. Schmied: *franzausischlisl*, ‚Franzose‘. Zimmermann: *fainstersägei*, ‚Fensterrahmen‘. Die – im Vergleich zum Volumen des ganzen Korpus – äußerst geringe Anzahl der ungarischen Lehnwörter und der hybriden Bildungen legt die Vermutung nahe, dass die Informanten im Bereich der fachsprachlichen Benennungen, das heißt auf der lexikalischen Ebene über ein sehr fundiertes, zuverlässiges Wissen verfügen. Es ist anzunehmen, dass die niedrige Anzahl der ungarischen Elemente in dem Korpus eine Folge des begrenzten fachlichen Kommunikationsradius der Informanten ist: die Gewährspersonen tauschten bzw. tauschen sich über dieselben außersprachlichen fachlichen Gegenstände in dem mehr oder weniger selben Kreise aus. Das Reden über das Selbe erfordert ein klar abgrenzbares sprachliches Repertoire, das nur weniger Innovationen bedarf. Schlussfolgerungen hieraus auf ihren gesamten (mündlichen) berufsbezogenen Sprachgebrauch zu ziehen, wäre aber verfrüht, da in der Befragung nur auf die Wiedergabe einzelner Benennungen in der Mundart eingegangen worden war. Auf der anderen Seite könnten vor allem die Hybridbildungen als okkasionelle Transferenzen betrachtet werden, und dadurch die Anzahl der ungarischen Elemente im Korpus weiter minimiert werden, da die Tatsache, dass einem Informanten zum Zeitpunkt der Befragung eine bestimmte Bezeichnung in der Mundart nicht eingefallen ist, noch lange nicht bedeutet, dass er diese nicht kennt. Die Gründe der Übernahme ungarischen Wortgutes in die mundartlichen Fachwortschätze können nicht eindeutig eruiert werden, wahrscheinlich war das Phänomen „Wörter und Sachen“, das heißt die gleichzeitige Übernahme von Bezeichnung und Kulturgut wirksam, zum Beispiel im Falle von *låitschi*. Die übrigen ungarischen Entlehnungen ließen sich nur aufgrund ihrer ungarischen Aussprache als solche identifizieren, da sie morphologisch nicht einmal, oder nur in einem sehr geringen Maße von dem deutschen Standard abweichen. Es ist auch möglich, dass manche dieser Bezeichnungen durch deutsche – auch ungarndeutsche – Kontakte in den Wortschatz der ungarischen Sprache gelangten und sie dann madjarisiert in die mundartlichen Fachwortschätze rückentlehnt wurden. Nach Kobilarov-Götze (1972) wurde das deutsche *Batist* im 18. Jahrhundert über Wien ins Ungarische vermittelt. Ebenda wird als Gebersprache der ungarischen *damaszt* und *matrac* die deutsche bestimmt. Die Vermutung der Rückentlehnung könnte durch den Umstand untermauert werden, dass ein erheblicher Teil der ungarischen Handwerk-Fachwortschätze deutschen Ursprungs ist. Die ungarischen Handwerkermeister verwendeten daher madjarisierte deutsche entlehnte Bezeichnungen, die von den ungarndeutschen Lehrlingen als ungarische Lexeme empfunden und mit ungarischer Aussprache angeeignet worden sind. Ebenfalls ein Beispiel für Rückentlehnung stellt das

Wort *schåkter* ‚jüdischer Schlächter, der das Tier den jüdischen Speisegesetzen entsprechend fachgerecht tötet‘ dar, da dieser Fachausdruck aus der (deutsch-jiddischen) Haussprache jüdischer Familien stammt, das von den ungarndeutschen Fleischhauern an die ungarische Ausspracheregeln angepasst in das mundartliche Fachvokabular (wieder) eingeführt wurde (Hutterer 1991: 422).

Da die Lexik die offenste und veränderlichste Ebene des Sprachsystems ist, entstehen über den unmittelbaren Transfer von ungarischen Lexemen hinaus hybride Komposita mit einer gemischten Morphemstruktur. Merkwürdigerweise sind im Korpus mehr Determinativa anzutreffen, bei denen als spezifizierendes Glied ein deutsches Wort an das ungarische Grundwort herantritt, als umgekehrt: *khugltschont*, *rintschont*, *nutwagoo* und *fainstersägei*. Dafür, dass vor dem deutschen Grundwort ein ungarisches Bestimmungswort steht, können nur zwei Belege gebracht werden: *kholonialschrank* und *seeäsn*. Im Deutschen bedeutet *kolonial* ‚etwas, was die Kolonien betrifft, kennzeichnet‘ und nicht wie im Ungarischen ‚eine bestimmte Art von Stilmöbeln‘. Bei der Bezeichnung *seeäsn* kontaminierte der Informant die ungarische Aussprache des Buchstaben *Zett* mit dem deutschen Grundwort. Im Falle des *franzausischlisl* haben wir mit einer Lehnübersetzung zu tun, denn bei der Bezeichnung des ‚verstellbaren Schraubenschlüssels‘ wurde nicht auf die deutsche Wortform *Franzose* zurückgegriffen, sondern die ungarische Bezeichnung *franciakulcs* ‚französischer Schlüssel‘ in die Mundart übersetzt.

Die Hybridität, die Vermischung der Strukturen und Elemente zweier Sprachen, kann bis an die äußerste Grenze gehend auf zwei Weisen bewertet werden: als Abwertung (Sprachverhunzung) bzw. als „Kontaktkreativität“ (Földes 2002: 48). Auch Erb (2002: 33-38) subsumiert das Phänomen der ungarischen Entlehnungen und hybriden Komposita in den deutschen Sprachinselmundarten als „Abzugewinn“, da sie einerseits indigene Mundartwörter aus dem Wortschatz verdrängen, andererseits aber zur Aufrechterhaltung der kommunikativen Leistungsfähigkeit beitragen können.

RELATIV OFFENE VERSUS RELATIV GESCHLOSSENE MUNDARTLICHE HANDWERK-FACHWORTSCHÄTZE

Wenn man die Anzahl der althergebrachten bairisch-österreichischen Elemente mit der Anzahl der Entlehnungen fremder und ungarischer Herkunft im Korpus vergleicht, stellt sich heraus, dass die zuerst genannten im Korpus in den Fachwortschätzen dreier Berufe überwiegen: in denen des Bäckers, des Maurers und des Schneiders. In diesen Fachwortschätzen ist das Verhältnis der bairisch-österreichischen Elemente versus entlehntes Wortgut zugunsten der ersteren sehr hoch. Der Umstand, dass die Fachwortschätze dieser drei Berufe die meisten, als seit langem überliefert geltenden Bezeichnungen bewahrt haben, kann mehrere Gründe haben. Erstens sind alle drei genannten Berufe bereits unter den ersten Ansiedlern des Dorfes Pilisvörösvár/Werischwar Ende des 17. Jahrhunderts vertreten (Bonomi

1940: 6-13). Dadurch war die Übergabe des berufsbezogenen Handwerkswissens – samt Fachsprache – sowohl in der Familie bzw. in der Verwandtschaft als auch innerhalb der Gemeinde der frühen Ansiedler bzw. ihrer Nachkommen gesichert. Zweitens decken die Tätigkeiten gerade dieser drei Berufe die materiellen Bedürfnisse, die man zum Leben – und unmittelbar nach der Ansiedlung zum Überleben – brauchte. Drittens haben sich die Bereiche dieser drei Berufe bis 1945 – und teilweise auch über den Zweiten Weltkrieg hinaus – vor Ort wenig verändert. Die in Pilisvörösvár/Werischwar vorherrschenden Tischtraditionen, die Tracht und die Architektur der Häuser hat sich erst in den letzten 60 Jahren umgestaltet, aber auch diese Umwälzungen haben die archaischen Elemente aus den betreffenden Fachwortschätzen nicht tilgen können. In Anbetracht des Verhältnisses von bairisch-österreichischen Elementen versus Elemente fremder Herkunft erwies sich der Fachwortschatz des Möbeltischlers am offensten. Die Aufnahmefähigkeit des Fachwortschatzes dieses Berufes hängt damit zusammen, dass dieser Beruf bzw. die Tischlerprodukte den sich relativ rasch ändernden Stilrichtungen stärker ausgesetzt waren, als die Tätigkeit und die Produkte der anderen erhobenen Berufe. Die überwiegende Mehrheit der entlehnten Lexeme im Fachwortschatz des Tischlers sind französischen Ursprungs, was nicht verwunderlich ist, da auch die Herstellung der deutschen Möbel unter französischem Einfluss stand, mehr noch, sogar das Wort Möbel ist aus dem Französischen *meuble* zu *mobil* „bewegliches Stück“ entlehnt übernommen worden.

LITERATUR

- Bonomi, E. 1940. Zur Besiedlung der Gemeinde Pilisvörösvár. Sonderdruck aus den Südostdeutschen Forschungen. Bd. IV. Heft 3-4. München.
- Erb, M. 2002. Zugewinn oder Abbau? Ungarische Lehnwörter in den neueren deutschen Sprachinselmundarten Ungarns bis 1945. In: Erb, M. – Knipf, E. – Orosz, M. – Tarnói, L. (Hgg.): „und Thut ein Gnügen Seinem Ambt“. *Festschrift für Karl Manherz zum 60. Geburtstag*. ELTE Germanistisches Institut, Budapest, 27-42.
- Földes, Cs. 2002. Zum bilingualen Sprech- und Gesprächstil der Ungarndeutschen. In: Erb, M. – Knipf, E. – Orosz, M. – Tarnói, L. (Hgg.): „und Thut ein Gnügen Seinem Ambt“. *Festschrift für Karl Manherz zum 60. Geburtstag*. ELTE Germanistisches Institut, Budapest, 43-61.
- Hutterer, C. J. 1991. Deutsch-ungarischer Lehnwortaustausch. In: Manherz K. (Hg.): Aufsätze zur deutschen Dialektologie. Budapest: Tankönyvkiadó. 409-425.
- Kobilarov-Götze, G. 1972. Die deutschen Lehnwörter der ungarischen Gemeinsprache. Wiesbaden: Otto Harrassowitz. (=Veröffentlichungen der Societas Uralo-Altaica 7.)
- Wild, K. 2003. Zur komplexen Analyse der 'Fuldaer' deutschen Mundarten Südungarns. ELTE Germanistisches Institut, Budapest. (=Ungarndeutsches Archiv 6.)

1. Der mundartliche Fachwortschatz folgender Berufe wurde erhoben: Bäcker, Drechsler, Fassbinder, Fleischhauer, Maurer, Möbeltischler, Schlosser, Schmied, Schneider, Steinmetz, Tapezierer, Zimmermann.
2. Die mundartlichen Belege wurden aus drucktechnischen Gründen mit Hilfe der deutschen Orthographie transkribiert. Für tiefes, ungarisches *a* wurde das Zeichen *ă* verwendet.

IX. NYELVELSAJÁTÍTÁS
ÉS NYELVI NEVELÉS,
ALKALMAZOTT NYELVÉSZET
AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN;
NYELVMŰVELÉS

ANYANYELVI OKTATÁSI ÉS NEVELÉSI FELADATOK A FELSŐOKTATÁSBAN

Sturcz Zoltán

1. A SZAKMAI KOMMUNIKÁCIÓ ÉS A SZAKNYELVEK TÉRNYERÉSE

A XX. század második fele és a XXI. század a nyelvi kommunikációban a szaknyelvi kommunikáció és a szaknyelvek térnyerését hozta. A nyelvészeti viták, a konferenciátémák, a szakirodalom ilyen irányú könyveinek, tanulmányainak megnövekedett száma is ezt jelzi. Maga a kommunikációs gyakorlat pedig azt mutatja, hogy a szakemberek életük döntő részét szaknyelvi kommunikációs közegben töltik. Bizonyos vélemények szerint a szaknyelvi kommunikáció, illetve a szaknyelv jelenléti aránya az életünkben és a nyelvben akár a kilencven százalékot is kiteheti. Tehát a szakmai anyanyelv és ezzel együtt a szakmai nyelvművelés szerepe és fontossága is megnőtt. Szakmai anyanyelvünk annak színvonala, minősége, igényessége alapján, valamint használatának mértéke és aránya alapján a köznyelv állapotára is hatással van mind az egyén, mind pedig a csoport szintjén. Felvethető a kérdés, hogy a felsőoktatási szakemberképzés során ki tanítja, gondolzza, fejleszti; kinek és milyen állapotban, milyen módon adja át a szaknyelvi halmazt.

2. ANYANYELV A KÖZOKTATÁSBAN ÉS A FELSŐOKTATÁSBAN

A közoktatás – esetünkben a középiskola – még mindig jelentős anyanyelvi műveltséget közvetít, és a felsőoktatásban mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi oktatás során erre alapozhatunk is. De ennek kapcsán mindjárt felmerül két kérdés. Az egyik az, hogy a középiskolai anyanyelvoktatás – vagy inkább csak nyelvtanoktatás – értékeivel együtt megfelel-e a felsőoktatás igényeinek? Úgy gondolom, hogy nem, mivel a funkcionalitás, a szövegtan, a nyelvi rétegzettség, a szaknyelv nincs olyan mértékben jelen benne, mint amennyire azt a felsőfokú és/vagy a felnőttképzés szükségessé tenné. Ez tantervi szerkezeti hiba, amelynek az előzményei egészen az általános iskoláig is visszanyúlnak. Erről a kérdéstről É. Kiss Katalin „Az anyanyelvünk állapotáról” című könyvében a „Teendők” fejezetben így fogalmaz: „Az anyanyelvi nevelés során a nyelv minél több rétegét, változatát, stilisztikai lehetőségét kell megismertetni és gyakoroltatni a tanulókkal.” (É. Kiss 2004: 171).

A másik kérdés pedig az, hogy van-e anyanyelvi oktatás és nevelés a felsőoktatásban. Leegyszerűsítve azt mondhatjuk: nincs, legalábbis olyan értelemben nincs, hogy folytatásról, folytonosságról vagy rendszerezettségéről beszélhetnénk.

(Természetesen ebből a szempontból más és más megítélés alá esnek, eshetnek a bölcsész- és az egyéb karok.) Inkább csak nyelvtanári és szaktanári impulzusokról beszélhetünk. Ez súlyos helyzetet teremt a szakmai anyanyelvvel illetően, mivel a hallgatóknak szaknyelvi előképzettség nélkül és szakmai nyelvművelési stúdiумok vagy ismeretek hiányában kell belefogniuk az egész életüket, életformájukat meghatározó szakmai anyanyelv elsajátításába. Hogy milyen sikerrel teszik ezt, az meglehetősen kétséges, és ez legtöbbször csak egy hosszabb szóbeli vizsgán vagy a szakdolgozatok megírása, megvédése során derül ki. Nem véletlen, hogy amikor a „Teendők a hazai szaknyelv védelmében” című cikkében egyik vegyészeti szaktekintélyünk összegzést ad, akkor az első pontban így fogalmaz: „1. A főiskolákon és egyetemeken – a szakdolgozatoknál, diplomamunkáknál, és egyéb fórumokon is tudományos értekezések megítélésében – a tartalmi, szakmai eredmények mellett kapjon kellő figyelmet a fogalmazás, a nyelvhelyesség, sőt a helyesírás értékelése is.” (Inczédy 2006: 34).

De kitől vagy mitől lenne más a helyzet, hiszen maga a fenti sorok írója állapotrajzában így fogalmaz: „Minthogy a hazai tudományos eredmények közlése magyar nyelven semmiféle ösztönzést nem kap [az impakt faktor és az angol nyelvű publikációk hajszolása miatt: megjegyzés a cikkíró egyéb szövegrészeiben], továbbá a hazai magyar nyelvű tudományos folyóiratok támogatása is gyakorlatilag megszűnt, nincs olyan rangos, nyomtatott, folyamatosan megjelenő orgánум, amely a szükséges **szakmai nyelvápolást** biztosíthatná.” (Inczédy 2006: 34). Tehát azt állapíthatjuk meg, hogy az oktatás hiányán kívül a mintaadással is gondok vannak.

2.1 A MINTA ÉS A MŰHELY SZEREPE

A fenti megállapítás sajnálatos módon igaz, de természetesen azért jutnak is maradnak is minták. Ilyen az igényes nyelvhasználatú szaktanár, a tankönyv, a jegyzet, a szakirodalom, vagy a kiváló előadás és a jó szeminárium, ahol a szaknyelv is – célzatosan és építőmódon – tárgya az oktatásnak. Bár meg kell vallani, hogy a még görög-latin iskolázottságban, a nyelvi és anyanyelvi igényességben nevelt professzori gárda vagy korosztály már erősen kifele tart a felsőoktatásból, így mintaadó szerepe is eltűnőben. Ráadásul a fentebb már említett szerzőnk azt is megállapítja, hogy a: „... fiatal oktatók nem kaptak kellő irányítást, ösztönzést, **oktatást** és **nevelést** a szép magyar nyelv használatára.” (Inczédy 2006: 33). Úgy tűnik, hogy az ún. bolognai folyamat, a kétciklusú képzés bevezetése sem kedvez a szakmai anyanyelv valamiféle intézményesített, rendszeresített vagy akár stúdiumokba tagolt kezelésének. Inkább szétestek, mint megerősödtek az eddigi kezdeményezések, vagy ismét helykereső pozícióba szorultak. Mégis kinek a feladata az anyanyelvi oktatás és nevelés a felsőoktatásban? Úgy gondolom, hogy a felsőoktatási intézményeké, ezen belül a szakfelelősöké, a szaktanároké, a kutatóké, a nyelvtanároké. Hangsúlyoznám, hogy nem, vagy nemcsak nyelvtanári feladatról van szó. Ehhez a kollektív felfogáshoz az intézményeknek elvi felhatalmazást és kötelezettséget is ad a Felsőoktatási törvénynek erre a feladatra hivatkozó pontja (19.§ 3. pont), amely az anyanyelvi és a szak-

nyelvi ismeretek fejlesztéséről szól. Mindezek alapján az anyanyelvi oktatás és nevelés feladatait az intézményi **oktatási stratégia** és a **helyi nyelvpolitika** részeként lehetne kezelni: meg lehetne teremteni a **helyi szakmai anyanyelvi műhelymunka** kereteit, elveit, módszereit. Ez az ügy belső, azaz intézményi oldala.

A külső, a tágabb – talán országos – vagy még tágabb, a nyelvhatárainkat érintő oldalát illetően pedig a már említett É. Kiss Katalint idézhetjük, amikor a „Teendők”-ben így fogalmaz: „A magyar nyelvhasználat szintereinek bővítése”. (É. Kiss 2004: 174) Ez a tézis az én olvasatomban – a külső oldalt és céljainkat tekintve – a következő módon alakulna tovább: a magyar szaknyelvhasználat és szakmai nyelvművelés **mintaadó szintereinek bővítése** (szakirodalom, sajtó, média, szakmai közszereplők, oktatás stb.). A szinterek bővítésének sajátos aspektusaként kell megjeleníteni annak a gondolatnak, hogy nyelvünkéről, benne szakmai anyanyelvünkéről ne az országhatárok mentén, hanem a magyar nyelvi közösség kereteiben gondolkodjunk; ezért dolgozzunk; és tapasztalatainknak levonjuk szakmai, tudomány-szervezési konzekvenciáit is. Bővebb szakmai magyarázatok helyett itt inkább a költői igazolásnak adjunk helyet: „A nyelv haza is. Haza a hazán belül, még inkább haza annak földrajzi határain kívül. Sajátosan összekötő, testvéri szövetsége az azonos anyanyelvűeknek.” (Kiss 1989: 12) Természetesnek veszem, hogy a belső, az intézményi oldalba – tartalmilag – a külső oldal szempontjainak is bele kell tagolódnia. A belső és a külső szempontok összefutása az egységes magyar szakmai anyanyelv megerősödését is szolgálhatná.

3. NYELVÉSZET, ALKALMAZOTT NYELVÉSZET, NYELVMŰVELÉS, SZAKMAI NYELVMŰVELÉS

Az előző fejezetben leírtam, hogy az intézményekben a helyi szakmai anyanyelvi műhelyek keretében kell gondozni az anyanyelvet és az adott szaknyelvi profilokat. Kérdés, hogy ezeknek a tágan felfogott műhelyeknek mi a tevékenységi területe a nyelvészetben belül: a szakszerűséget is figyelembe véve milyen határok között dolgozhatnak. Egyértelműnek tűnik, hogy a nyelvművelés, a szakmai nyelvművelés az a terület, ahol biztonságosan és hatékonyan mozoghatnak. Ez akkor igaz, ha elfogadjuk a Nyelvművelő Kézikönyvnek a máig érvényes állásfoglalását, mely szerint: „1.) Nyelvművelésnek nevezzük az alkalmazott nyelvtudománynak azt az ágát, amely a nyelvhelyesség elvei alapján a nyelvi műveltség terjesztésével igyekszik segíteni a nyelv egészséges fejlődését. 2.) A nyelvművelés célja és tartalma nem örök és változatlan, hanem idő és hely függvénye; mindig az adott társadalom szükségletei határozzák meg.” (Nyelvművelő Kézikönyv II. 1985: 349) Természetesen tekintünk el azoktól az ádáz vitáktól is, amelyek a nyelvművelés körül újra és újra fellobbanak. (Lásd legutóbb 2005 nyara az ÉS-ben, majd az Édes Anyanyelvünk őszi reflexiói.) Az nyilvánvaló, hogy ennek a munkának számos nyelvészeti és alkalmazott nyelvészeti szakfeladatként jelentkező eleme van. Éppen ezért törvényszerű, hogy a nyelvművelés központját, áttekintését, összefogását, irányítását az intézmé-

nyek nyelvi egységei végezzék az anyanyelvi és az idegen nyelvi tárgyakat oktatók segítségével. De szintén az intézményi felelősség és műhelymunka hatókörébe tartozik például az anyanyelvi lektorság intézményesített fenntartása, vagy inkább visszaállítása a tankönyv- és a jegyzetírásban és az intézményi kiadványokban; az anyanyelvi rendezvények (előadások, szakmai viták, versenyek, honlapok stb.) biztosítása; az anyanyelvi publikációs lehetőség és színvonal fenntartása. Ha van intézményi minőségbiztosítási program, akkor miért ne lehetne annak része a nyelvi minőségbiztosítás, amelynek tartalma a következő elemekből állhatna össze:

- az anyanyelvi műveltség és kultúra terjesztése, színvonalemelése,
- a tudatos nyelvi magatartás kialakítása (az oktatás, a kutatás, az adminisztráció, a kiadványok, az elektronikus megjelenés területén),
- nyelvművelői eszköztár fenntartása (oktató-kutató egység, könyvtár, internet, fórumok),
- szakszolgálat biztosítása.

Azt mondhatnánk erre, hogy ez merő illúzió, de nem egészen az, mivel egy ilyen programnak számos eleme vagy töredéke jelen van az intézményekben, de nincs szervezettsége és koherenciája a meglévő dolgoknak, így azok jórészt hatástalanok, eredménytelenek. Persze lehet, hogy ebbe a folyamatba a helyi nyelvpolitikán túl a nemzeti nyelvpolitikának, a nyelvtervezésnek, az országos intézményeknek is bele vagy hozzá kellene szólni, főleg akkor, ha elfogadottnak tekintjük a következő tétele: „Nincs versenyképes társadalom versenyképes anyanyelv nélkül.” – ahogy ezt a Magyar Professzorok Világtanácsa az anyanyelvvvel kapcsolatos téziseiben leszögezte. (B.G. 2005: 8)

4. OKTATÁSI FELADATOK: ISMERET, JÁRTASSÁG, KÉSZSÉG

Felvethető a kérdés, hogy ilyen laza műhelymunka keretében milyen módon lehet átadni ismereteket, megszerezni a kellő jártasságokat és készségeket, hogyan válnak azok az anyanyelvről összeálló ismeretkörré, hiszen mind az oktató, mind pedig az oktatott részéről képlékenynek és esetlegesnek tűnik a dolog. Ez utóbbit el-lensúlyozza két tény is: először is a hallgatók esetében az anyanyelv tekintetében jelentős hozott ismeretekre építhetünk; másodszor általános intelligenciájuk és hozott tanulási készségeik alkalmassá teszik őket arra, hogy elindított „ismeretimpulzusok”, orientációk alapján önállóan fejlesszék ismereteiket, tájékozódjanak, megtanuljanak valamit anélkül, hogy a tanári bevezető szakaszban teljes ismeret-, jártasság- vagy készségszintre kidolgozott anyagokhoz jutnának. Azt is leszögezhetjük, hogy az anyanyelv alapján „ismert anyag”, így a formális tanulás mellett az informális és a non-formális tanulás lehetőségei és eszközei jobban kihasználhatók, mint más területeken.

Ma a nyelvművelés **eszköztára** meglehetősen nagy mind a hagyományos, azaz a papíralapú, mind pedig az elektronikus világban – de súlyos gond, hogy kevésbé ismert és még kevésbé használt. Ez a hiányosság részben ismét a közoktatás számlájára írható, de nemcsak az anyanyelvi oktatására, hanem az oktatás egészé-

re (szaktárgyak, könyvtárhasználat, informatikai oktatás). Ennek a hiányosságnak a legszembetűnőbb eleme, hogy oktatási tapasztalataim szerint a hallgatók határozott ellenérzéssel fogadják az egynyelvű anyanyelvi szótárakkal, szakszótárakkal való bármilyen munkát, szinte méltatlannak tartják a felsőoktatási színvonalhoz. Csak akkor oldódik ridegségük, amikor ráébrednek, hogy ezek a segédeszközök segíteni tudják nemcsak nyelvi, hanem a szakmai ismereteik bővítését is, sőt növelik szakmai identitásukat is. A szótárakhoz csatlakoztatni kell a nyelvművelés kézikönyveit, az alapvető segédműveket, pontosabban ezek megismerését és használatát Mindezek jelentős része elektronikusan is elérhető, ez gyorsabbá és a hallgatók számára kedveltebbé teszi a használatot. Az eszköztár feltárása és bemutatása az első számú oktatási feladatnak tűnik, mert elindít a szakszerűség és az igényesség útján. Ennél bonyolultabb, de kikerülhetetlen feladat annak tudatosítása, hogy a hallgató – a leendő szakember, a szaknyelv majdani gondozója és fejlesztője – **szakmai írásműveket és beszédműveket** alkot a különböző szakmai kommunikációs szituációkban: a tanulmányírás, a jegyzőkönyv-összeállítás, a TDK dolgozat, a szakdolgozatírás, a prezentáció, a véleménynyilvánítás, a beszámoló, a szakmai viták, a kiselőadások, a diplomavédés stb. során. Ráadásul ezek műfajilag és stílusregiszterben eltérő dolgok, amelyeknek a helyesírástól a stílusig precízen, továbbá adekvát módon, ugyanakkor más és más nyelven kell megjelenüük.

4.1 NEVELÉSI FELADATOK: ISMERET, JÁRTASSÁG, KÉSZSÉG

Az anyanyelvi nevelés elemei legalább annyira fontosak, mint az oktatásé, már csak azért is mert az oktatási feladatok kibontása az idő- és az órakeret, illetve a szervezési problémák miatt korlátozottak. Ezek közül a feladatok közül az első helyre a nyelvi tudatosságra való nevelés tehető. Ennek a tudatosságnak eltérő, ugyanakkor egymást erősítő összetevői és szintjei vannak, amelyek a következőkben határozhatók meg: 1.) szint: általános nyelvi tudat (vagy a nyelvről szóló tudat) az idegen nyelvi tudás-tanulás, a soknyelvű környezet, a világháló alapján alakul, alakítható; 2.) szint: általános anyanyelvi tudat: az anyanyelvtanulás és -tanítás során megszerzett tudás; 3.) szint: anyanyelvi rétegtudat (szakmai, csoportnyelvi), mely a felsőoktatási folyamatban alakul, alakítható. A nyelvi tudatossághoz kapcsolódó, de a nyelvi etikai nevelés körébe tartozik annak megvilágítása, hogy a magunkkal hozott anyanyelvjárás vagy a regionális anyanyelv, továbbá a művelt köznyelvi anyanyelv és a szakmai anyanyelv együttes jelenléte vagy megléte a nyelvi gazdagság vagy gazdagodás állapotát hozza magával. Ezek nem ellenérdekelt, nem egymást kizáró formák, hanem egymás mellett élő változatok. Egyikkel szemben sem lehet diszkriminatív magatartást tanúsítani vagy diszkriminatív észrevételeket tenni.

A nyelvi tudatosság bármilyen szintű megteremtése elvezethet a nyelvi igényességre és szakszerűségre neveléshez, amely – a praktikum szempontjából – aprólékos és sokszereplős munka, hiszen az intézmény egészének – értsd összes munkatársának – kellene részt venni benne. Ha a korábban említett írásművek és beszédművek nem maradnak javítatlanul, nyelvi kritika vagy elemzés nélkül, és a műfajok tuda-

tosodnak, akkor a nevelési és egyben az oktatási feladat teljesül. Ehhez persze valamiféle kollektív intézményi hozzáállás kell, amelyről a minőségbiztosítás témakörnél már szoltam. A szaknyelv nem szépirodalom: halljuk gyakran a kollégáktól, de ettől még rendelkezik esztétikai értékekkel, a nyelvi szépség számtalan formában megjelenhet benne: a metaforikus láttatásban, a stílusban vagy akár a tiszta, világos szabatoságban és számos más elemben. Azaz az esztétikai tényezők jelen vannak a nevelési szempontok között, az a tény pedig, hogy az érzelmi attitűdök is ott vannak, sőt ezek fejleszthetők, az anyanyelvhez, a szakmai anyanyelvhez való legtermészetesebb viszonyt tükrözi. Végül utalni kell arra, hogy a felsorolt oktatási és nevelési célok együttese az értelmi nevelésben csúcsosodik ki, amelynek az lenne a lényege, hogy egyfajta „lektori” szemlélet vagy nyelvművelői szemlélet alakul ki a hallgatókban.

5. KÖZÖS ANYANYELVI ÉLMÉNY: KÖZÖS ANYANYELVI FELELŐSSÉG

Az intézményi felelősség szervezeti és szakmai oldaláról a korábbiakban szoltam, de úgy gondolom, hogy egy felsőoktatási intézmény vagy annak szakjai – a szak oktatói és hallgatói – az adott szakmai anyanyelv diskurzusközösségét alkotják. Ennek okán a közös szakmai és anyanyelvi felelősség, de a közös szakmai és anyanyelvi érdek összeköti őket, főleg akkor, ha mindkét fél felismeri és önmagában tudatosítja a szakmai anyanyelv munkaeszköz és versenyesezköz jellegét. Tehát úgy gondolom, hogy elképzelhető, sőt megvalósítható egy olyan szakmai vállalkozás (projekt), ahol hálózati rendszerben oktató és hallgató a maga szintjén megtalálja a saját kötelezettségét, feladatát. Nyilvánvaló, hogy ez a vállalkozás széles szakmai skálán „teljesíthet”, amelynek a csúcsán az oktatási keretekben működő következő három elem áll: 1.) önálló anyanyelvi, szakmai anyanyelvi, nyelvművelői tantárgyak; 2.) olyan tárgyak, amelyekhez az idegennyelv-oktatók tevékenységének tananyag szinten és nyelvápoló szinten megjelenő anyanyelvi elemei kapcsolódnak; 3.) majd mindehhez csatlakozik a szakoktatók tudatos szaknyelvtérjesztő, szaknyelvfejlesztő, mintaadó munkája.

Mindezt kiegészíthetik azok a „iskolarendszeren kívüli” elemek, amelyekről korábban már szoltam, és jelentőségük sok tekintetben legalább akkora, mint a formális tanügyi oktatási és nevelési elemeké és eszközöké. Ezek közül több okból is kiemelten kezelhetők az elektronikus világ szakmai és technikai lehetőségei. Úgy gondolom, hogy egy ilyen típusú szakmai vállalkozásnak, programnak, projektnek a sikere azon múlik, hogy milyen a menedzsmentje, a szervezeti felépítése, a működése, a feltételrendszere. Ezek átgondolása nélkül, ha tetszik a feladat SWOT-analízise – azaz az erősségek, a gyengeségek, a lehetőségek és veszélyek számbavétele – nélkül nem lehet egy sokszereplős és hálózati rendszerben felépítendő szakmai elgondolást sikerre vinni. A megvalósítás ráépülhet egy adott intézményi modellre mint példára, de magasabb szintű nyelvpolitikai döntések és támogatás nyomán akár közel egységes felsőoktatási szakmai anyanyelvi nyelvművelő rendszer is kialakulhat.

Persze a legszerencsésebb az lenne, ha az intézményi vagy a helyi nyelvpolitika és a nemzeti nyelvpolitika ebben az ügyben egymásra találna.

IRODALOM

- B.G. 2005. Anyanyelv, szaknyelv. *Édes Anyanyelvünk*. 2005. XXVII. évf. 4. sz. 8-9.
É. Kiss K. 2004. *Anyanyelvünk állapotáról*. Budapest: Osiris Kiadó. 2004. 177.
Grétsy L.-Kovalovszky M.szerk.1985. Nyelvművelő kézikönyv I-II. Akadémiai Kiadó, Budapest
Inczédy J. 2006. Teendők a hazai szaknyelv védelmében. *Mérnök Újság* 2006. XIII. évf. 12. sz.(december) 33-34.
Kiss D. 1989. Teremtő anyanyelv. *Népszava*, 1989. április 17. 12.

TÁGULÓ VILÁG – ZSUGORODÓ MESÉK. KLASSZIKUSOK A MINIMÁL JEGYÉBEN

Wallendums Tünde

Gyakorló édesanyaként nap mint nap találkozom a nyelvelsajátítás folyamataival és az anyanyelvi nevelés egyes – laikusokat is érintő – kihívásaival, mint pl. a jó mesekönyv kiválasztásának (és felolvasásának) felelőssége.

Köztudomású, hogy a könyvesboltok kínálatában számos alacsony színvonalú és kommersz ízlést tükröző-gyermekkönyv szerepel, de fellelhetőek minden tekintetben igényes művek is. Ugyanakkor viszont „[...] *nincs [...] ma Magyarországon olyan kiadó, amelynek a neve [...] garanciát jelentene a kiadott gyermekkönyvek minőségét illetően*”. (Lovász 2003) A szakmai tájékozódást megkönnyíti, hogy számos, mesével foglalkozó Web-oldal létezik: pl. www.mese.lap.hu, www.gyermekirodalom-lap.hu, www.mese.webmania.hu, www.nepmese.hu, Ugyanakkor a hazai mesekutatás mindmáig adós a szakmai terminológia egységesítésével. Ez utóbbi hiányában pedig mindenki mást ért pl. a „klasszikus mese” elnevezés alatt.

Hamupipőke meséje valószínűleg-klasszikusnak tartható minden megközelítésben, tény azonban, hogy a napjainkban közkézen forgó változatok között számos tartalmi és nyelvi különbség is megfigyelhető, s az olvasó/hallgató olykor már nem is tudja, hogy melyik meseváltozat az eredeti, az „igazi”.

Összegyűjtöttem a kislányom könyvespolcán megtalálható különböző Hamupipőke meséket (összesen hetet), paramétereiket a mellékelt 1. számú táblázat összegzi.

A magyar kiadás alapjául az esetek egy részében a német, máskor valamely angol, illetve francia változat szolgált. A fordító és a kiadó (egyetlen kivétellel) minden esetben különböző volt. Az összehasonlított Hamupipőke-változatok között szerepel egy – a családi könyvespolcra ajándékként került – olasz nyelvű mesegyűjtemény is, amelynek magyar fordítása ugyan nincs, de forma és tartalom tekintetben egyaránt párhuzamba állítható a magyar nyelvű kötetekkel.

A *Grimm legszebb meséi* címet viselő mű kivételével az összes vizsgált könyvre érvényes, hogy a vizuális ingerek (színes képek, rajzok) meghatározóak. Az egyes meséken belüli szöveg és képek aránya – a tipográfiai eltérések miatt – csak nehezen mérhető össze. A legrövidebb az olasz nyelvű kiadásban szereplő 12 soros, rímbe szedett „történet”, ezt követi a térbeli mesekönyv 10 oldalra elosztott, olykor azonban csak néhány soros szöveget tartalmazó kiadása. Harmadik a *Mesék és versek kincsestára* című kötet, 4 darab A5-ös méretű oldallal, majd a Pestalozzi Kiadó és a Passage Kiadó 8, illetve 10 oldal terjedelmű változatai következnek. A leghosszabb Hamupipőke mesék az immár sokadik kiadást megélt *Grimm legszebb meséi* című kötetben, valamint a Walt Disney-féle átdolgozásban olvashatók. A jobb ösz-

szezhasonlíthatóság kedvéért megmértem, hogy mennyi ideig tart az egyes változatok felolvasása, ennek alapján alakult ki az 1. számú táblázatban látható sorrend.

1. táblázat: Hamupipőke mesék paraméterei

sorszám	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.
cím	365 fiabe, storie e filastrocche	Hamupipőke Térbeli mesekönyv	Mesék és versek kincsestára	A Grimm testvérek legszebb meséi gyermek részére	Tündérmesék királykisasszonyai	Grimm legszebb meséi	Hamupipőke
KIADÓ [zárójelben az eredeti kiadás adatai]	nincs magyar kiadása [Giunti Editore S.p.A., Firenze-Milano 2004 november (első kiadás)]	Officina Junior [Peter Haddock Ltd. Bridlington, England]	Alexandra, Pécs [Bookmart Limited, 1996]	Egmont-Hungary Kft., Budapest [Pastalozzi-Verlag ?!, 1957, 1984, 1989]	Passage Kiadó, Budapest [Groupe Fleurus, 2003.]	Móra Könyvkiadó, Budapest (9. kiadás!)	Egmont Hungary Kft., Budapest [Walt Disney Company 1990, Franz Schneider Verlag GmbH 1991]
fordító		Csöndes Anita	Sebestyén Gábor	Sz. Elek Judit	Jencsó Júlia	magyarra átdolgozta (!) Rónay György	Sz. Elek Judit
oldalszám	Minden napra (365) egy mese ill. vers. Június 15-nél szerepel a Hamupipőke = Cenerentola meséje, hossza 12 sor.	10 oldal, melyből 4 oldal csak kép.	79 mese és 92 dal 32 oldalon, melyből 4 oldal a Hamupipőke meséje. A rajzok a szöveg körül helyezkednek el.	13 mese 140 oldalon, ebből 14 oldal (6 egész oldalas képpel) a Hamupipőke.	4 fejezetből álló, 124 oldalas könyv, melyből 10 oldal a Hamupipőke meséje. Képek a szöveg mellett, általában fele-fele arányban.	50 mese 314 oldalon, ebből 9 oldal a Hamupipőke, 2x1/3 oldalnyi fekete-fehér rajzzal.	Egyetlen mese 96 színes, képes oldalon, melyből 48 oldalon van 4-20 sor terjedelmű szöveg.
felolvasáshoz szükséges idő	26 másodperc	2 perc 51 másodperc	2 perc 23 másodperc	6 perc 20 másodperc	7 perc 3 másodperc	18 perc	18 perc 41 másodperc

A kérdés – hogy a köznap i értelmezésen túl valóban mesének tekinthetőek-e, betölt(het)ik-e szocializációs, személyiségfejlesztő és egyéb feladataikat az említett, egyre rövidebb, tartalmilag és nyelvi le is mind egyszerűbb, sőt szegényesebb meseváltozatok – megválaszolása a számos, olykor egymásnak is ellentmondó mese-definíció miatt sem könnyű. Ráadásul tudjuk, hogy „[...] *formális úton nem lehet egy mese minőségét meghatározni. Csak az számít, hogy el lehet-e mélyülni egy mesében vagy sem.*” (Böszörményi 9)

A legtöbb mesekutató egyetért abban, hogy a jó mese egyik kritériuma az archetipusok jelenléte; a Tündér-keresztanya, illetve Jó-tündér, a királyfi, a gonosz mostoha valamennyi vizsgált Hamupipőke-változatban megtalálható, bár tény, hogy sokszor kevésbé kidolgozott formában.

A mese másik alapvető követelménye a pozitív végkifejlet. A jó befejezéshez azonban az is hozzátartozik, hogy gonosz megkapja megérdemelt büntetését. Ez a momentum viszont számos modern változathól hiányzik, noha a katarzis nem lehet teljes a gonosz mostoha és a rút nővérek további sorsának ismerete nélkül. A jó befejezés ugyanakkor önmagáért beszél, és semmiképpen sem igényel olyan didaktikus összegzést, mint pl. „[*Hamupipőke*] mindig jó és jámbor volt, [...] jóra is fordult hát a sorsa, királyné lett belőle, és holtáig boldogan élt az urával”. (Grimm 1977:70)

A mese nyelve közismerten mágikus, teremtő nyelv, ezért a rövid mese még nem jelent feltétlenül rossz mesét, sőt, a klasszikusok ősváltozata általában rövidebb, mint a későbbi irodalmi átdolgozás: amikor ugyanis „[...] *a nyelv teremtő ereje meggyöngyült, akkor sokat kell beszélni, sok támpontot kell adni a fantáziának. Ha azonban érzünk még valamit a nyelv erejéből, akkor éppen a második* [az eredeti változat] *tűnik legyengítettnek*”. (Böszörményi 6) A vizsgált átdolgozásokban mégsem az ősváltozat ereje tér vissza, az adaptálás számos esetben a cselekmény leegyszerűsítését (pl. három bál helyett már csak egy lesz), és a a nyelvi és tartalmi érték minimalizálását jelenti.

A rövidebb változatokban könnyen felismerhetőek a nyelvi gazdaságosságra való törekvés jegyei is: nincsenek ’felesleges’ kitérők, eufemisztikus megfogalmazások (pl. „*meghalt*”, illetve „*érezte, hogy nem sok ideje van hátra*”). Általában kevés a párbeszéd, a kommunikáció nem életszerű, a felek gyakran elbeszélnek egymás mellett. A nyelvi takarékoság további bizonyítéka, hogy – a *Grimm legszebb meséi* című kötetben található változaton kívül – kevés jelzővel találkozhatunk, s azok is inkább határozott értékítéletet közvetítenek „*csodálatos báli ruhát is varázsolt*” (III. változat). Ritkábban fordul elő, hogy semlegesen bemutatnak, leírnak valamit „*a mogyorófa madara ledobott neki egy aranyos-ezüstös ruhát meg egy pár ezüsthímest selyemtopánkát*” (VI. változat).

Érdemes megemlíteni, hogy a rövidebb kiadásokban elmaradnak a gyermekek által egyébként könnyen megtanulható és lapozgatás közben is örömmel ismételt versbe szedett varázsigék is: pl. „*rázd meg fácska magadat, adj rám ezüstit aranyat*”, „*burukk, burukk, szép a lány, de a lába véres ám, kicsi rá a topánka, otthon ül még a mátká*” (IV. változat). Pedig a szöveg jelentésén túl ezeknek „*ritmusa, dal-*

lama is nagyon fontos lenne, hiszen az [...] ismétlés révén önmagában is elringató, megnyugtató hatású” (www.freeweb.hu). Ám a rövid, gyakran oldalanként 4-5 sorosra zsugorított szövegek esetében ez a pozitív hatás sem tud érvényesülni.

S, ha már a verses formánál járunk, minden eddig említett tömörítést felülmúl az a 12 soros, rímekbe szedett olasz Hamupipőke-változat (*Cenerentola*), amely valójában az eredeti mese karikatúrája, noha feltehetőleg nem ezzel a céllal készült: tömondatok, (udvariatlan) felszólítások és felkiáltások alkotják.

Végül a rövidítés – és a valószínűleg szándékolatlan távolságtartás – eszközei közé tartozhat a szereplők sajátos egyéni vonásainak (többek között nevének) mellőzése is: a mostohanővéreknek pl. csak a Walt Disney-féle kiadásban van nevük. Hasonlóképpen a Hófehérke mai kiadásait lapozgatva sem sikerült rábukkanni a hét törpe – egyébként közismert – nevére.

A mese szövegén túl érdemes az illusztrációk arányát és szerepét is megfigyelni. A rajzok tipográfiaiilag általában elkülönülnek a szövegtől. Két alkalommal viszont (a térbeli mesekönyvnél és a Walt Disney kiadványnál) egyértelműen a képek mesélnek, s éppen csak megtűrik magukon a szöveget. Ezek a tolakodó illusztrációk kétségtelenül hozzásegíthetnek a mese szövegszintű megértéséhez, ugyanakkor nem szolgálják a teljesebb átélést, sőt inkább manipulálják a gyermek gondolatvilágát, meghatározott klisék közé terelve az alkotó fantázia működését. Talán éppen ezért ajánlják a mesékkel foglalkozó szakemberek, hogy a felnőttek, ha tehetik, felolvasás helyett a szabad mesélési módot válasszák, hiszen „*így jobban alkalmazkodhatunk a helyzethez és a gyermekhez*”. (Komáromi 1999: 294) Ez utóbbi esetben (miként önálló lapozgatáskor is) természetsszerűleg felértékelődhet az aprólékosan kidolgozott képek szerepe.

Tudjuk, hogy minden jó, ha a vége jó, mégsem zárhatjuk vizsgálódásunkat azal, hogy valamennyi említett Hamupipőke-változat jó mese: azokat tekinthetjük elfogadhatónak, amelyek – a mesék legalapvetőbb kritériumainak megfelelően – egyáltalán lehetőséget kínálnak a katarzis élményére. Nyelvi szempontból – ellentétben pl. a lázári mesékkel – ezek a feldolgozások nem igazán jelentenek segítséget az anyanyelvi nevelés területén (Gödéné 2004: 280), kevésbé alkalmasak pl. a szókincs bővítésére vagy a beszédkézség fejlesztésére. A bevezetőben feltett kérdésre, hogy valóban mesének tekinthetjük-e az erőteljesen átdolgozott Hamupipőke-változatokat, válaszunk végső soron igen. Bármennyire is nem tetsző a történetek krimi-szerűsége, a nyelvi lelemények hiánya, a megfogalmazások pongyolasága, stb. – megfelelő mesélés esetén – a szimbolikus történet még csonka állapotában is maradandó élményt jelenthet, s ezért nem tagadható meg tőle a mese elnevezés. A „light” változatok többsége a mesék külső, formai kritériumainak (pl. archetípusok jelenléte; „*egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer...*” vagy „*hol volt, hol nem volt, élt egyszer*” jellegű kezdés; alapvetően pozitív – bár hiányos – befejezés stb.) is megfelel. A bemutatott átdolgozások fő hibája, hogy filmszerű gyorsasággal mutatják be az eseményeket, adott, sablonszerű pályára terelve a hallgató gondolkodását. Így gyakorlatilag csak a mesélő személyétől és felolvasás stílusától függ, hogy sikerül-e a gyermeknek a szereplőkkel való azonosulás, illetőleg hogy eljut-e a katarzis

felszabadító, erőt adó élményéig. A könyvpiacra természetesen jól eladhatóak a rövid szöveg és sok kép dinamikáján alapuló mesék, akárcsak az élelmiszerboltokban a karcsúságunkat biztosítani/megőrizni hivatott light élelmiszerek, melyekben általában kevés, a szervezetünknek hasznos tápanyag található. Hasonlóképpen csekély hasznát látja a gyermeki személyiség a fordulatoktól és negatívumoktól megfosztott light meséknek: „[...] a mese esztétikai élvezete úgy viszonyul valódi tartalmához, mint az étel íze a tápértékéhez.” (Böszörményi 1) Egyes Hamupipőke-változatok esetében azonban olykor még az esztétikum jelenléte is kérdéses. Tény és való, hogy tudományos ismeretek vezérelte racionális világunkban „[...] már a gyerekektől ellopjuk az igazi meséket, és beledöngöljük őket a 'realitásba'.” (Müller 2006:144). Miként azonban a mesehősök is erőt gyűjtenek az előttük álló emberfeletti nehézségek leküzdéséhez, nekünk (tanároknak, nevelőknek, édesanyáknak) is érdemes – még ha gyakran rossz mesekönyvből is – megpróbálni átadni gyermekeinknek, tanítványainknak a valójában – szerencsénkre – elronthatatlan, jó meséket.

IRODALOM

- Böszörményi L. 2007. *A mesékről*. In: www-itec.uni-klu.ac.at/~laszlo/Antro/A_mesekrol.pdf 2007. március 25.
- Gombos P. 2007. *Utazás Narniától Fantáziáig*. In: <http://www.karizmatikus.hu/ker-gyirod.rtf>. 2007. március 25.
- Gödéné Török I. 2004. A gyermekirodalom kommunikációs feladatai (Lázár Ervin meséin keresztül). In: Galgóczi L., Vass L. (szerk): *Stílus és anyanyelv* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2004.
- Komáromi G. 1999. *Gyermekirodalom*. Budapest: Helikon.
- Lovász A. 2007. *A mai magyar gyermekirodalom időtlen kérdéseiről*. Elhangzott az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, valamint a Magyar Írószövetség Gyermekirodalmi Szakosztálya által szervezett konferencián. Budapest, 2003. április 7. 2007. március 25.
- Lovász A. 2007. *Gyermek-irodalom*. Vázlat a Gyermekirodalom könyv kritikájához. In: www.jamk.hu/ujforras/010819.htm 2007. március 25.
- Müller P. 2006. *Szeretetkönyv*. Pécs: Alexandra Kiadó.
- www.freeweb.hu; www.gyermekirodalom-lap.hu, www.mese.lap.hu, www.mese.webmania.hu, www.meseterapia.hu, www.nepmese.hu

FORRÁSOK

- 365 fiabe, storie e filastrocche. Giunti Editore Spa., Firenze-Milano, 2004.
- A Grimm testvérek legszebb meséi gyermekek részére. Egmont-Hungary, Budapest, 2006.
- Grimm legszebb meséi. Móra Könyvkiadó, Budapest, 1977.
- Hamupipőke. Egmont-Hungary, Budapest, 1995.
- Hamupipőke. Térbeli mesekönyv. Officina Junior, (év nélkül).
- Mesék és versek kincsestára. Alexandra, Pécs, (év nélkül).
- Tündérmesék királykisasszonyai. Passage Kiadó, 2004.

X. AZ IDEGEN NYELVEK
OKTATÁSA, NYELVPEDAGÓGIA:
TANULÁSI- ÉS TANÍTÁSI
STRATÉGIÁK, CURRICULUM-
FEJLESZTÉS,
MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS
ÉS TELJESÍTMÉNYMÉRÉS

A HELYZETMONDATOKRÓL A NYELVTANÁR SZEMSZÖGÉBŐL

Balogh Katalin

1. ELMÉLET

Tágabb értelemben a helyzetmondatokat olyan adott helyzetben ismétlődő, általában dialógikus formához kötődő, sokszor hiányos szerkesztésű mondatokként értelmezzük, amelyeknek az idiómákhoz való viszonyát illetően nincs egyetértés a kutatók között.

A jelenséget a nyelvészeti szakirodalomban a szemantikában és a pragmatikában már többen is próbálták meghatározni, más-más terminust használva. (rutinformulák, Coulmas 1979, kötött megnyilatkozások, Fónagy 1982, helyzetmondatok Kiefer 1999)

A Fónagy által felállított kritériumok szerint formai szempontból megfigyelhető a helyzetmondatoknak az adott formában történő megkövesedése, esetleg bizonyos prozódiai kísérőjelenségek fellépése (intonáció), az alkotó elemeitől való stilisztikai függetlensége. A referenciális funkció gyengülésével jelentésük elhalványodik, de nem lép konfliktusba a szó szerint jelentéssel, mint az idiomatikus kifejezések esetén. (Fónagy 1995: 164)

Kiefernél a helyzetmondatok „rendszeresen ismétlődő beszédhelyzetekhez kötődő sztereotip megnyilatkozások” (Kiefer:38), amelyeknek szituatív jelentését a keret és a forgatókönyv határozza meg. Kiefer csupán a nem idiomatikus megnyilatkozásokat tekinti helyzetmondatnak.

Más nézőpontból a frazeológia is foglalkozik a helyzetmondatokkal. Francia-magyar viszonylatban Bárdosi a frazeológia egységeken belül a szituatív kliséknek négy altípusát különböztette meg: az ún. kapcsolatteremtési- és fenntartási kliséket, a metakommunikatív (az üzenetre vonatkozó), a kommentár jellegű, emocionális töltetű kliséket és végül a legtisztábban egy adott szituációhoz köthető, *akkor mondják, ha* típusú kliséket. (Bárdosi 1996: 191-192) Ezek közül az első kategória egy része egybevág a szélesen értelmezett udvariassági formulákkal.

A Bárdosi szerkesztette Magyar szólástárban azok a helyzetmondatok szerepelnek, amelyek a kötött megnyilatkozások hat alesete közül az egyiket, „a beszédhelyzethez, szituációhoz kötött *„akkor szokták mondani, ha...”* típusú, ún. „pragmatikus helyzetmondatok”-at, konvencionális szójárások”-at alkotják. (i.m.VIII) Számos esetben ezek szóláshasonlatok vagy szállóigék formáját öltik.

2. GYAKORLAT: A NYELVÓRAI ELŐFORDULÁS

2.1 HELYZETMONDATOK

2.1.1 A helyzetmondatok a spontán tanári kommunikációban

Szerepei gyakorlása közben egyes helyzetekben egy anyanyelvi tanár könnyebben és természetesen tud az odaillő nyelvi formában reagálni. Ezt a többnyire egyirányú (tanár→diák) megnyilvánulást csak akkor sajátítják el a nyelvtanulók, ha kellően gyakori az előfordulása. A nyelvórán azonban a tanári kommunikáció aránya ideálisan nem haladhat meg egy bizonyos szintet.

2.1.2 A helyzetmondatok a különböző tanári szerepek gyakorlása során a tanítási folyamat különböző pontjain

A módszertani szakirodalomban meghatározott osztálytermi tanári szerepek szerint visszatérő elemek mind a Harmer-féle, mind a Wajnryb-féle osztályozásban az irányítás, javítás (visszacsatolás, ellenőrzés), szervezés, bátorítás (ösztönzés, támogatás), tanácsadás. (Bárdos:205.)

Az osztálytermi megfigyelések rendszeréből, az igen régi (1970) Flanders-féle tanár-diák interakciót vizsgáló modellből átvehető a tanár megnyilvánulásait vizsgáló első hét szempont. (Bárdos:229) (a példák saját gyűjtésűek)

A diákra gyakorolt közvetett hatás második kategóriájában a dicséret és bátorítás osztályába (Allez, un petit effort. 'Na, gyerünk, még egy kis erőfeszítést!' N'hésitez pas à 'Nyugodtan.' Je me tiens les pouces. 'Drukkolok, szorítok'.) a flanders-i modell szellemétől elütően nem csak elismerő megjegyzést vettem bele. (Mieux vaut tard que jamais. 'Jobb későn, mint soha'. Félicitations! Vous avez un zéro pointé. 'Gratulálok. Csillagos egyes'.)

A közvetlen ráhatás hetedik, fegyelmezés elnevezésű kategóriájába soroltam a rendreutasítást (*Pas de messes basses, s'il vous plaît.* 'Csak semmi pusmogás.', *Silence radio.* 'Teljes csendet kérek'), a tréfás fenyegetéseket (*Ça va barder. Il va m'entendre.*) és az elutasítást (*Il faut rire?* 'valami egyáltalán nem vicces elutasítására').

A tanár (pozitív vagy negatív) érzelmeinek is hangot adhat idegen nyelven is, az ésszerű határokon belül. (*Tiens! Tiens!* meglepetés kifejezésére, *Décidément! Na tessek! Zut! A fenébe! Bah:* elutasításra, *Et patati et patata: blablabla*), (*J'en vois 36 chandelles,* 'Csillagokat látok', *Ouille, ouille, ouille: jaj!*) Ha a tanórát külső zavaró tényező, legtöbbször zaj, befolyásolja, megtanítható néhány hangutánzó kifejezés. (*Han:* erős ütés esetén, *Houps:* ha valami kicsúszik, *Ouste, allez ouste: kifelé!* etc.) Ha valami leesik, a konvencionális megjegyzés franciában a *Ça ne pousse pas*.

A tantermi rituálénak is vannak általános udvariassági szabályai. A köszönésen túlmenően, például a köszönetnyilvánítás (*Vous me gêtez.* 'Elkényeztetnek' Il ne fallait pas. 'Igazán nem kellett volna' Je vous en prie. 'Kérem' Je suis flatté. 'Hízelgő'

Je te dois une fière chandelle. 'Hálám örökké üldözni fog.') a bocsánatkérés és elfogadása (Késésért: j'ai été retenu, j'ai eu un empêchement de dernière minute, je devrais m'absenter //vous êtes tout excusé) Ez utóbbi beszédaktus igen sokféleképp valósulhat meg, számos árnyalata van a vétség jellegéből, ismertségéből, elismeréséből stb. adódóan. A teljes jóvátevő interakció akár négy lépcsős is lehet. (A téma bővebb összefoglalása olvasható a PhD-értekezésem, Az udvariasság elemei a mai francia nyelvben kilencedik fejezetében.)

A tanári kommentár kategóriába tartozó példák a nyomatékosítás, megerősítés (*Tu te rends compte? Most mondd meg!*), a bizonyosság kifejezése (*Je vous le donnerais en mille que 'Lefogadnám, hogy'*), a sejtés beigazolódása (*Je m'en doutais. 'Sejtettem.'*), a hitetlenkedés *Mon oeil!* (gesztus). Ide sorolhatóak a memóriakiesés miatti szabadkozás *j'ai un trou de mémoire, ça m'échappe, je l'ai sur le bout de la langue ...*, vagy az észbejutás is *cela est passé par ma tête, ça me vient à l'esprit*.

A helyzetmondatok vonatkozhatnak a feladatmegoldás lefolyásának módjára is, többek közt az eredményességére vagy eredménytelenségére. *C'est la journée. It's not my day*, Fónagy p.71) *C'est un coup d'épée dans l'eau*, 'Nem az én napom', a hiábavalóság kifejezésére. Számos játékból származó frazeologizmust használhatunk az eredeti helyzetétől eltérítve az eredményesség kifejezésére. Ilyen (a torpedóból) a *touché, coulé*, (a bújócskából) a *coucou, me voilà*. A megoldáshoz már közel járás kifejezésére: *Tu brûles!*. A kérdés kitalálását feloldó hagyományos mondat a *Vous donnez la langue au chat? 'Szabad a gazda?'*

A szervezési feladatokban a folyamat kezdete, folytatása és vége nyomatékosítható. *C'est le commencement de la fin. Tout est fini. Tout finit bien qui finit bien. La séance est levée. Ça y est*. Itt is találunk gyermekjátékokból, kártyából vagy sakkból, esetleg hazardjátékokból eredő frazeologizmusokat, mint a rulettből ismert *Faites vos jeux!*, *Les jeux sont faits. Rien ne va plus* vagy a kártyából származó *Je passe*. Ide sorolhatjuk a kiszámolókat is, *Amstram, gram*, etc., az újrakezdésre alkalmazott *revenons à la case départ*-t, a versenyt elindító rituális *vigyázz, kész, rajt*-ot is. (*A vos marques! Prêts? Partez*)

Figyelemfelkeltésre használható álmodozó, vagy álmos hallgatóság esetén a *Vous rêvez? Vous dormez? Vous êtes dans la lune? Hé, c'est ... Eh! Je suis là!*, vagy nógatásra az *Allez, ... Allons-y, Alonso!*

2.2 A HELYZETMONDATOK A TANANYAGBAN

A valós kommunikációban sokkal sűrűbben fordulnak elő a helyzetmondatok, mint a nyelvkönyvekben. A kisgyermekkor szocializáció során a gyermek számtalan a saját kultúrájához kötődő helyzetmondatot sajátít el. Például az anya felszólíthatja a gyereket az ajándék megköszönésére a *Qu'est-ce qu'on dit? Merci, qui?* formulával. Különösen sok a kérés/teljesítés/köszönet/nyugtázás típusú szerkezet. Az evéssel kapcsolatosan gyakran használunk ún. prediktív kliséket, amilyen például a magyarban a *Béka nő a hasadban*. Ezek kultúránként különbözőek: a franciában

a levestől nő nagyra az ember, a sárgarépatól pedig nem fűtyülni tanul meg, hanem kedves lesz. (A francia példák Martins-Balthartól. i.m.3)

A helyzetmondatoknak tanításba emeléséhez dialógikus és lehetőleg nem tankönyvi szövegtípusok kellenek. A gyűjtés két nyelv irányából egyaránt történhet. A nem szótárazott megnyilatkozások gyűjtését szövegből érdemes elkezdni, mert ez ad esélyt a szituáció lehető legpontosabb megértésére. Fónagy rádiójátékokat, színdarabokat javasolt. Ez manapság leginkább forgatókönyvrészletekkel valósítható meg. Eric Rohmer filmjei a francia újhullám intellektuális, és lényegében az egész film során csak beszélő és alig cselekvő hőseivel elsődleges feltételezésem szerint merítésül szolgálhatnak ilyen helyzetmondatok azonosítására.

Az anyaggyűjtés másik módja a kérdőíves módszer. (Mit mondana /mit tenne a nyelvtanuló egy adott helyzetben?) A kapott variánsok elfogadhatóságát anyanyelvi beszélőkkel szükséges ellenőriztetni. Ebben a munkában fel lehet használni az egyes udvariassági kifejezésekre vonatkozóan készült kérdőív eredményeit is (PhD értekezésem).

Ritka példa a helyzetmondatok tankönyvi előfordulására a *Tempo* sorozat I. kötetében a különböző helyzetekben más jelentésűvé váló számok tanítása. *1,2,3, partez! A la une, à la deux* stb. (i.m.207)

2.3 A HELYZETMONDATOK FELDOLGOZÁSA

A helyzetmondatokkal a különböző nyelvi szinteken foglalkozhatunk. Egyes megnyilatkozások a szokásostól eltérő intonációtól válnak helyzetmondattá. Érdekes példa erre a Fónagy által említett *On peut pas se plaindre* helyzetmondat magyarok által történt félreértése. Az óvatlan magyar beszélő ezt a mondatot szó szerinti jelentésében tudja csak felfogni, holott így megfogalmazva a jelentése *nem lehet panaszkodni*, és nem az, hogy *nem lehet/szabad panaszkodni*. Ez a jelenség megfigyelhető más tagadó szerkezeteknél is, például az *on peut pas dire, tu peux pas savoir* esetében is.

Egyes helyzetekben a megnyilvánulást kísérő gesztusok és mimikák hívják fel a figyelmet a jelenségre.

A grammatika szintjén az egyes szófajok közül az igék esetében feltűnően sok helyzetmondat épül a leggyakoribb (és sokszor rendhagyó) igék mint az *aller, venir, tenir, parler, dire, voir* stb. köré. Kézenfekvőnek tűnik tehát folyamatos bevezetésük már az igeragozás tanításánál a kezdet kezdetén. Azonnal megtanítható a *vouloir* ige kérdő alakjának felszólítást jelentő használata, vagy az egyes igeidőkhöz kötődő különleges funkciók, mint például a meseformula eleje és vége. (*Il était une fois ils vécurent heureux.*)

Haladókkal megpróbálhatjuk akár kötött megnyilatkozású vagy szabad átfogalmazású szinonim szerkezet keresését. Fordítókkal kiindulhatunk a magyar nyelv helyzetmondataiból is (Magyar szólástár). Érdemes azonnal rávilágítani arra, ha teljes azonosság fedezhető fel a két nyelv helyzetmondatai között például *Si vous le dites 'biztos, igaz'* jelentésben. Ha csupán hasonlatos a két elem, külön fel kell hív-

ni rá a figyelmet, például a módosítószavak eltérő jelenlétére. *J'allais dire 'Csak azt akartam mondani'* jelentésben. A teljes különbözősége példa az *Eh bien, dis donc!* A csodálkozást, meglepetést magyarul a *'Hű, a nemjóját!'* vagy az *Ejha!* mondattal adhatnánk vissza. Ha a teljes eltérés mögött kulturális különbség húzódik meg, akkor fokozottan beszélni kell róla.

Ebbe az utóbbi kategóriába tartoznak egyes szállóigék (a *Revenons à nos moutons* Pathelin mester farce-ából), történelmi utalások (*C'est la Bérézina*), a prediktív vagy babonás klisék (ha egy gyerek hazudik, azt mondják *Ton nez remue*, ha valaki hamsan énekel, *il va pleuvoir*).

Különösen olyan esetekkel érdemes foglalkoznunk, ahol a megnyilatkozás éppen a szó szerinti jelentése ellenkezőjét jelenti: *La belle affaire! La bonne blague! C'est malin.* (Martins-Baltar:4) Ehhez a kategóriához sorolhatóak az olyan kiegészítendő kérdések, amelyek kimondatlanul magukban rejtik a negatív választ: *De quel droit? (aucun) De quoi j'aurais l'air? (d'un imbécile)* (Martins-Baltar:4)

A magyar fordításban a helyzetmondatok sokszor kiegészülnek módosítószavakkal. Például Tu dis ça! 'Ezt **csak** úgy mondod'. Tu peux me regarder comme ça. '**Hiába** nézel így rám'. Tu te répètes! '**Csak** ismétled magad'. Ça commence à bien faire. '**Na** ez jól kezdődik'. Tu te rends compte! '**Most** mondd!' Jellegzetes különbség a két nyelv megoldásai között az állító és tagadó szerkezet eltérő helyeken való alkalmazása: Tu penses! 'Na **ne** mondd!' Tu parles! '**Ne** beszélj!' Et allez donc! Penses-tu! '**Na ne**!'

A helyzetmondatok nyelvórai használatának korlátot szabhat az a tény, hogy ezek sokszor bizalmas stílusértékűek, nem formális kommunikációban fordulnak elő. A szólástár példáinak egy része például nem ültethető át nyelvőrára, (durva) szleng, vagy kifejezetten agresszív megfogalmazása miatt. Martins-Baltar meg is jegyezte, hogy kezdőkkel kerüljük el ezeket. (i.m.13.)

3. KONKLÚZIÓ

A helyzetmondatokat vizsgálva egyrészt a valós kommunikáció lezajlásáról kapunk hű képet, másrészt bizonyos nyelvi szabályszerűségeket fedezhetünk fel a nyelvenként eltérő reakciókban. A helyzetmondatok problematikája még kiaknázatlan az idegen nyelvek tanítása módszertanának területén. Első lépésként szükséges lenne a nyelvtanároknak tudatosítani a helyzetmondatok jelentőségét, a kommunikációba és a tananyagba való integrálásukkal.

IRODALOM

- Balogh Katalin: *Az udvariasság elemei a mai francia nyelvben*. PhD értekezés. (Pécsi tudományegyetem Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Programja) Kézirat. Pécs, 2001.
- Bárdos Jenő. 2000: Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdosi Vilmos-Karakai Imre. 1996. *A francia nyelv lexikona*. Budapest: Corvina.

- Bárdosi Vilmos (főszerk.). 2003. Magyar szólástár. Szólások, helyzetmondatok, közmondások értelmező és fogalomköri szótára. Budapest: Tinta.
- Bérard, E.-Canier, Y. – Lavenne, Ch. 1996. *Tempo 1*. Paris: Les Editions Didier
- Coulmas, Florian: (ed.). 1981. Conversational Routines. Exploration in Standardized Communication Situation and Prepatterned Speech. The Hague: Mouton.
- Fónagy Iván. 1982. *Situation et signification*. Pragmatics Beyond III:1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Fónagy Iván. 1995. Figement et mouvement. Changements lexicaux en cours dans le français contemporain. *Revue Romane*. 30: 163-204.
- Kiefer Ferenc. 1999. A helyzetmondat. In: Balaskó Mária-Kohn János (szerk.) A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. I. k. Szombathely, BDTF Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. 37-49.
- Martins-Balthar, Michel. 2005. Approche pragmatique d'un ensemble d'énoncés „fondamentaux” du français”. Elhangzott a *Français fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement 50 ans de travaux et d'enjeux* című szimpozionon a lyoni Ecole Normale Supérieure-ön 2005. december 8-10.

A CMLF VIZSGÁKRA VALÓ FELKÉSZÍTÉS A ZRÍNYI MIKLÓS NEMZETVÉDELMI EGYETEMEN

Forgácsné dr. Göttler Viktória

1. A CMLF NYELVVIZSGA-RENDSZER

1.1. NATO ÉS FRANCIA KATONAI NYELVVIZSGA RENDSZEREK

A Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetemen (ZMNE) több mint tíz éve folyik francia katonai szaknyelvi vizsgára való felkészítés. A ZMNE Nyelvi Intézete Békepartnerségi Katonai Nyelvképzési Központjában (BKNYK) magyar és külföldi hallgatóknak oktatjuk a francia katonai szaknyelvet. A tisztek, illetve a védelmi szférában dolgozó polgári alkalmazottak a tanfolyamok végén CMLF (Certificat Militaire de Langue Française) vizsgát tehetnek. A CMLF diploma hivatalosan egyenértékű a NATO országokban használatos és elismert NATO STANAG 6001-es (NATO Standardisation Agreement) vizsgával, egymásnak kölcsönösen megfeleltethetők. E két vizsgarendszer azonban a nyelvtudás szintjeinek meghatározásában, tartalmában, formájában, a vizsgáztatás módjában néhány ponton eltér egymástól, ahol bizonyos hangsúlyeltolódások figyelhetők meg. A STANAG 6001 nyelvvizsga követelményrendszere és az egyes szintekhez tartozó feladatok részleteiben fellelhetők a *Nemzetvédelmi Egyetemi Közlemények* 2002/2-es számában (Kovácsné 2002).

A ZMNE-n 1996. októberében vezették be a STANAG 6001-vizsgára való felkészítő tanfolyamokat, STANAG 6001 vizsgát pedig először 1997. júliusában szerveztek angol nyelvből. A francia katonai nyelvvizsgarendszert, a CML-t (Certificat Militaire de Langue), egyrészt a francia katonatisztek idegennyelvtudásának egységes értékelésére, mérésére, meghatározására vezették be (CMLE – Certificat Militaire de Langue Etrangère), másrészt pedig a nem francia anyanyelvű katonák részére biztosít egységes értékelési módot (CMLF). A CMLF diploma – a francia nyelvtudáson felül – a vizsgázó Franciaország védelempolitikájára vonatkozó ismereteit is bizonyítja, valamint konkrét katonai ismereteket követel meg a francia szárazföldi haderőnem fegyvernemeiről és szakszolgálatairól.

1.2 A CMLF DIPLOMÁK

A CMLF vizsgabizonyítványt a Szárazföldi Haderő Oktatási Parancsnoksága (Commandement de Formation de l'Armée de Terre – COFAT) állítja ki, ame-

lyen feltüntetetik a jelölt által elért CMLF nyelvi szinteket, ez a PLS kódjel (Profil Linguistique Standardisé), melynek NATO megfelelője az SLP kódjel (Standardized Language Profile). Mind a CMLF, mind a STANAG 6001 diplomákon a kódjelet négyjegyű szám követi, mely 0-5 ig terjedhet. Például: PLS 3333. A kódot követő négyjegyű számsor mindkét bizonyítvány esetében a négy alapvető nyelvi készségben elért szintet jelzi, az alábbi sorrendben: szövegértés, beszédkészség, olvasott szöveg értése, íráskészség.

1.3 A CMLF VIZSGÁK

Magyarországon a CMLF vizsga lebonyolítását a mindenkori francia összekötő tiszt végzi a ZMNE-n. A vizsgára való jelentkezés feltételei, módja, a követelmények és a vizsgaidőpontok napra és órára pontosan meg vannak határozva. Akárcsak Franciaországban, hazánkban is évente kétszer, ősszel és tavasszal lehet vizsgázni. Az őszi időszakban az írásbelit november végén, a szóbelit december elején rendezik, a tavaszi időszakban pedig március végén, illetve április elején van lehetőség a vizsga letételére. Az írásbeli anyagát minden esetben a COFAT küldi. A javított példányokat meghatározott időn belül vissza kell küldeni a francia vizsgaközpontba, hogy ellenőrizzék és jóváhagyják azt. A szóbeli vizsgáztatást is a mindenkori francia összekötő tiszt végzi, s a felkészítő tanárok nem vehetnek részt a vizsgán. Sikeres esetén a diplomákat egy hónapon belül postán küldik meg Franciaországból.

1.4 A CMLF VIZSGARENDSZER NYELVI SZINTJEI ÉS FOKAI

A CMLF vizsgarendszer a nyelvtudás 3 fokát és 5 szintjét határozza meg. Az 5 szint megegyezik a NATO STANAG 6001-ben alkalmazott besorolással, lásd 1. táblázat szerint.

A **CMLF 1 fok** a francia nyelv **jó** ismeretét jelenti. Ez a katonai kiképző és szakiskolákban elsajátítható alapszintű hadműveleti ismeretekhez szükséges katonai szókincs birtoklását mutatja. A **CMLF 2 fok** a francia nyelv **nagyon jó** ismeretét jelzi, amely jó színvonalú beszédkészséget és előadói készséget feltételez francia nyelven. A katonai szaknyelv ilyen fokú ismerete elegendő a francia katonai felsőfokú képzésben való részvételhez. A **CMLF 3 fok** nemcsak a francia nyelv **kiváló** ismeretét követeli meg, hanem vizsgázónak ezen felül rendelkeznie kell a francia haderő szervezetéről, feladatairól, fegyverzetéről szóló ismeretekkel is.

A CMLF rendszer öt szintje az alábbi nyelvi ismereteket jelenti:

- 1.szint: alapfokú (*niveau: élémentaire*)
- 2.szint: elegendő korlátozott feladatok ellátásához: elég jó (*niveau: assez bien*)
- 3.szint: a szűk szakmai feladatok ellátásához szükséges szint: jó (*niveau: bien*)
- 4.szint: megfelelő bármilyen szakmai feladat ellátásához: nagyon jó (*niveau: très bien*)
- 5.szint: anyanyelvi szinten beszéli a nyelvet: kiváló (*niveau: excellent*)

1. táblázat: A CMLF fokai és szintjei, valamint a STANAG 6001-el való megfeleltetése (Forgácsné 2004)

CMLF fok / degré	CMLF és egyben STANAG 6001 szint / niveau	megfeleltetési szabály
1. fok (1 ^{er} degré)	1. szint (niveau 1)	ha a maximális 20 pontból az elért pontszám 8 vagy 9
1. fok (1 ^{er} degré)	2. szint (niveau 2)	ha az elért pontszám 10 vagy annál több
2. fok (2 ^e degré)	3. szint (niveau 3)	3. szint (niveau 3)
3. fok (3 ^e degré)	4. szint (niveau 4)	4. szint (niveau 4): ha az elért pontszám 10 -16
3. fok (3 ^e degré)	5. szint (niveau 5)	5. szint (niveau 5): ha nagyon jó eredményt ér el a 3 fokon a CMLE vizsgán (írásbelin) és/vagy CMLP vizsgán (szóbelin)

2. A CMLF VIZSGÁRA FELKÉSZÍTŐ TANFOLYAMOK

2.1 A NYELVI FELKÉSZÍTÉS SZERVEZETI KERETE

A BKNYK létrehozása a hazai katonai idegen nyelvi és szaknyelvi képzés történetének egyik fontos állomásának tekinthető.

1994-ben a Honvédelmi Minisztérium Oktatási és Tudományos Főosztálya a honvédség vezetésének teljes egyetértésével elgondolást készített egy NATO Regionális Idegen Nyelvi Oktató Központ létrehozására, melyben megállapították, hogy:

„a Partnerség a békéért program... tovább bővítette az együttműködés területeit és lehetőségeit. A külkapcsolatok nagyarányú megváltozásának egyik kiemelkedően fontos területe a képzés és továbbképzés.... A külföldi katonai tanintézeti képzésben történő részvételt jelentősen akadályozta, hogy a magyar tisztek és tiszthelyettesek nyelvi – elsősorban angol és német – felkészültsége és felkészítése nagyon hiányos volt. Számos olyan képzési felajánlást kellett visszamondani – nyelvismertet hiányában – ami perspektivikusan előnyöket jelenthetett volna a honvédség számára.” (Kádas 1994: 5)

A fent idézett kezdeményezés eredményeként 1995-ben megalapították a BKNYK-t, ahol a NATO két hivatalos nyelvén, az angolon és francián kívül német szaknyelvi képzés is folyik. A magyar hallgatókon felül nagy számban érkeznek katonatisztek a környező NATO országokból, illetve a NATO Békepartnerségi Programban és a Mediterrán Dialógusban részt vevő országokból is, hogy továbbfejlesszék általános és katonai nyelvtudásukat. A katonai szaknyelvi vizsgákra a hallgatókat 300 órás intenzív tanfolyamokon készítjük fel. Az angol és német csoportok hallgatói STANAG vizsgát, a francia csoport hallgatói pedig a fent bemutatott CMLF vizsgát tehetik le.

2.2 A NYELVI FELKÉSZÍTÉS SZÍNTEREI

A BKNYK évi három alkalommal indít 12 hetes intenzív nyelvtanfolyamokat, melyek francia nyelvből elsősorban a CMLF 1-es fokra készítenek fel (ez megfelel a NATO STANAG 6001 2-es szintnek). A tanárok 1995 szeptembere óta végzik a hallgatók nyelvi felkészítését, s joggal állíthatjuk, hogy a sokak számára BKNYK-ként ismert MLTC (Military Language Training Center) külföldön is elismert intézmény.

Magyarországon első alkalommal 2007 februárjában indult CMLF 2-es fokra felkészítő tanfolyam. Az első modul egy 100 órás munka melleti kurzusból állt, mely a márciusi vizsgaidőszakig tartott.

2.2.. CMLF 1-re felkészítő tanfolyam

A 12 hetes intenzív francia nyelvtanfolyamon a hallgatók napi 6 órában, három másfél órás blokkban sajátíthatják el a katonai szaknyelvet. A heti 26 óra döntő többségében katonai szaknyelvet oktatunk és készítjük fel hallgatóinkat a CMLF vizsga követelmény-rendszerében meghatározott négy nyelvi készség elsajátítására. Ezen felül kiemelt szerepet kapnak a nyelvtani, nyelvhelyességet fejlesztő gyakorlatok mind szóban, mind írásban, hiszen a bemeneti követelményként előírt középfokú nyelvismeret nem minden esetben nyugszik biztos alapokon, illetve a hallgatók gyakran igen-igen megkopott nyelvismerettel érkeznek. Az általános nyelvi ismeretek felelevenítésére és fejlesztésére csak korlátozott lehetőségeink vannak a tanfolyam rövidege miatt. A francia szakcsoport két állandó tanárának munkáját délutánonként egy francia anyanyelvű lektor segíti a Budapesti Francia Intézetből, aki a tanfolyam elején személyre szabottan foglalkozik a kevésbé jó nyelvi ismeretekkel bíró hallgatókkal, valamint a „haladóknak” beszédgyakorlatokat, illetve civilizációs órákat tart.

A CMLF vizsgákra való felkészítés alapját a francia szakcsoport tanárai által írt jegyzetek képezik. A tanfolyamok színvonalát és a CMLF vizsgák eredményességét folyamatos tananyagfejlesztéssel igyekszünk növelni. A nyelvi felkészítést elsősorban a francia szárazföldi haderőt bemutató jegyzet (*Lugosi Ágnes: A francia szárazföldi erők – L'Armée de Terre Française, ZMNE NATO BKNYK, Bp., 2000.*) és a katonai videó és DVD filmekre épülő szöveg- és gyakorlatgyűjteményekre (*Forgácsné Göttler Viktória: Recueil de textes et d'exercices pour des vidéos militaires (volume I) ZMNE BKNYK, Bp., 1999 és Forgácsné Göttler Viktória : Recueil de textes et d'exercices pour des vidéos militaires (volume II) ZMNE BKNYK, Bp., 2004.*) alapozva végezzük. Ezenfelül rendkívül hasznos kiegészítő tananyagoknak bizonyulnak olyan francia nyelvű katonai folyóiratok is, mint például a Terre Information Magazine, az Air Actualités vagy a Cols Bleus.

A francia katonai nyelvtanfolyam tematikájának természetesen szerves részét képezik Franciaország védelempolitikájával, a NATO-val, az Európai Unió védelem- és biztonságpolitikájával kapcsolatos alapvető fontosságú fogalmak és ismeretek. A

hagyományos tankönyveken és jegyzeteken kívül katonai szövegeket tartalmazó hangkazettákat, videókat és DVD-ket is használunk, elősorban a szóbeli vizsgára való felkészítéshez. A francia követség által rendelkezésünkre bocsátott DVD filmek (*MagTerre 14 – Les forces terrestres aux Antilles*, *SIRPA TERRE 14 rue Saint Dominique – 75007 Paris*) egyrészt rendkívül hasznosak a hallott szöveg értés és a beszédkésztség fejlesztéséhez, másrészt a hallgatók naprakész információk birtokába juthatnak, legyen az egy haditechnikai újdonság, nemzetközi hadgyakorlat vagy egy békemisszió, melyeket mind a magyar, mind a külföldi hallgatók örömmel fogadnak. A gyári DVD filmekon kívül készítettünk 2 perces rövidfilmeket is, hiszen CMLF 1-es szinten a vizsgázónak 2 perces hanganyagot kell meghallgatnia (2-szer egymás után rövid szünettel), majd franciául összefoglalnia. A délelőtti nyelvórákat és a délutáni kiscsoportos foglalkozásokat múzeumlátogatásokkal és kirándulásokkal egyésszítjük ki. A szakcsoporthoz tartozóan rendszeresen tart előadásokat a francia katonai összekötő tiszt, egy-egy aktuális biztonságpolitikai témában vagy egy-egy fegyvernemet bemutatva. A CMLF vizsgákra való felkészítéshez a számítógépes laborokat is igénybe vesszük, kiaknázva az internet kínálta lehetőségeket.

2.2.2 CMLF 2-re felkészítő munka melletti tanfolyam

Magyarországon 2007-ben nyílt először lehetőség CMLF vizsga letételére 2-es szinten, amely, mint azt már fentebb részletesebben kifejtettük, a STANAG 3-as szinttel egyenértékű.

A tanfolyam egy kétórás és egy háromórás blokkból állt, igazodva a hallgatók igényeihez. A kurzust heti 4 kontakt nyelvórából, egy fakultatív konzultációból, számítógépes konzultációból és – a ZMNE Nyelvi Intézetében első alkalommal – távoktatási elemekből építettük fel.

Ami a tematikát és a tananyagokat illeti, természetesen célirányosan a CMLF 2-es vizsga követelményrendszere alapján állítottuk össze, illetve készítettük el. A résztvevők a kontakt órákon tematikusan végigvették a francia szárazföldi haderő fegyvernemeinek és szakcsapatainak feladatrendszerét és haditechnikai eszközeit, felfrissítették Franciaország védelempolitikájának főbb elemeivel, a NATO-val valamint a közös európai védelem- és biztonságpolitikával kapcsolatos alapvető fontosságú fogalmakat és ismereteket (Politique Européenne de Sécurité et de Défense – PESD). Az órák elmaradhatatlan részeként kell említést tennünk a nyelvhelyességet javító gyakorlatokról, melyek elengedhetetlenül fontosak mind az írásbeli, mind a szóbeli vizsgákon.

A hagyományos tantermi nyelvórákat telefonon, illetve internetes telefonon (Skype) történő egyéni beszédgyakorlatok is kiegészítették. A tanfolyam résztvevői heti egy alkalommal 2-szer egymás után meghallgattak egy előre elkészített 3 perces hanganyagot, melyről telefonon vagy a Skype-on keresztül számoltak be. A telefonos konzultáció egyik óriási előnye, hogy a tanár csupán egyetlen hallgatóra koncentrál, könnyebben tudja követni egyéni fejlődését, illetve van lehetőség, idő és mód visszatérni az esetleges korábbi hibáikra.

A tanfolyam kontakt óráit úttörő módon távoktatással egészítettük ki. Ez a gyakorlatban azt jelentette, hogy a vizsgán mért négy készség közül az íráskészség fejlesztését teljes egészben távoktatási módszerrel végeztük. A hallgatók a csütörtöki órán feladott témában írtak fogalmazást, melyet e-mail-en keresztül küldtek vissza. A felkészítő tanárok kijavítva visszaküldték az anyagokat, s a hibákat a személyes konzultáció alkalmával volt lehetőségük részleteiben is átbeszélni. Mindez rendkívül eredményesnek bizonyult. Meg kell azonban jegyezni, hogy annak ellenére, hogy már az 1800-as évek közepén folytattak idegennyelvi oktatást távoktató módszerrel, a távoktatás jelenleg sem külföldön, sem hazánkban nem elterjedt és elfogadott módja a nyelvvoktatásnak. Véleményünk szerint e módszer csak akkor növelheti a katonai szaknyelvvoktatás hatékonyságát, ha szorosan beépül a ZMNE-n folyó idegennyelvi képzés és továbbképzés rendszerébe.

A fent leírt új típusú, távoktatási módszerrel támogatott munkamelletti nyelvtanfolyam szervesen illeszkedik a ZMNE nyelvstratégiájához, a nyelvképzéssel és vizsgáztatással kapcsolatos célkitűzéseikhez, melyeknek fontos elemei a nyelvképzési formák piachoz igazítása, valamint a rugalmas tanfolyami szerkezet. (Szabó 2007)

IRODALOM

- Forgácsné Göttler V. 2004: A francia katonai szaknyelvi vizsgarendszer. *Új Honvédségi Szemle*, LVIII évf. 5. szám. 71-79.
- Kádas G. 1994: Az idegen nyelv és a katonai szaknyelv oktatásának és fejlesztésének helyzete, fejlesztésének lehetőségei a Magyar Honvédség tanintézeti és tanfolyami képzésében – kandidátusi értekezés ZMKA 5.
- Kovácsné Nábrádi M. 2002: A STANAG 6001 vizsgáztatás helye, szerepe és módszerei a NATO beosztásokra kijelölt tisztek nyelvi felkészítésében. *Nemzetvédelmi Egyetemi Közlemények* 6.évf. 2.szám 273-281.
- Szabó J. 2007: Stratégiai építő kiinduló pontok a nemzetvédelmi felsőoktatás átalakításában. *Hadtudomány* XVII. évf. 2.szám

UNINTENDED HUMOR IN THE CLASSROOM: SAMPLES AND OBSERVATIONS

Giampaolo Poletto

INTRODUCTION

My paper addresses the routine teaching practice in a foreign language classroom, where the focus tends to be on form rather than on meaning, and L2 is unlikely to be used for classroom management and for genuine social purposes. The setting is least like a natural one and not so viable to foster and implement the negotiation of meaning (Ellis, 1986).

In such an environment, the teacher-student discursive interactional practices can reasonably be assumed to stick to the Initiate-Respond-Evaluate (IRE) model (Mehan, 1978).

My purpose is to concisely display samples of unintended humor and discuss the way it provides an opportunity for negotiation of meaning and the enactment of communications strategies, which are both means to achieve a limited and item-oriented form of linguistic and cultural assessment.

Samples are authentic and are envisioned as an integral part of the class interactional exchanges. They occur in a context which tends to stick to a more conversation-oriented model of class, below briefly outlined.

THE CLASS ENVIRONMENT

The class is viewed as an interactive and cooperative environment, where (language) learning can be described in terms of a social practice, which occurs by means of and implies assisted performance, meaning co-construction and participation in joint and goal-directed activity (Vygotsky, 1978).

The (language) learner is supposed and acknowledged to be a strategic acquirer, a processor of input and a discursive practitioner (Kington, 2000). The teaching and the learning processes depend on communication, whose aim is collaborative and obtains through negotiation of meanings, towards a mutual understanding (Wells, 1986). Given the relevance of the talk in which pupils are engaged in the classroom, the role of conversation is crucial (see Van Bramer, 2003).

The model of classroom interactions thus departs from the above IRE and unfolds around three discourse features (Cazden, 2001). She puts forward the needs: for the student to be more in control of the management of turn taking – *speaker's right*;

for the teacher to shift from constant questioning to other forms of input, such as declarative statements, reflections, invitations for students to elaborate – *teacher's role*; for the teacher to search for less planned and more flexible forms of talk, more responsive to student input – *speech style*.

In such a foreign language classroom negotiation of meaning tends to be fostered.

THE NEGOTIATION OF MEANING

As Varonis & Gass imply (1985), non-native speakers risk or perceive they may risk to lose face when they perform in their L2, the more if their interlocutor is a native speaker. I am a mother tongue teacher of Italian, who works with Hungarian 14-to-18-aged high school foreign language learners of Italian. That given, the negotiation of meaning is to be exploited, precisely to overcome the above impairment – at least partly.

As Pallotti underlines, with reference to L2 learners (1998), the negotiation of meaning takes place in a communicative context, when a message is produced by a native speaker, processed and not fully understood by a non-native speaker, due to her/his lacking linguistic – and extralinguistic – knowledge in L2. The linear flowing of the ongoing speech is repeatedly interrupted, as a result.

The goal for speaker and listener is to achieve mutual understanding. The means is the exchange of information to find a common ground. When it is obtained, the process of meaning negotiation is inferred to have been successful, and viceversa. For both interlocutors this entails the enactment of communication strategies, which relate to the notion of communicative competence.

COMMUNICATIVE COMPETENCE AND COMMUNICATION STRATEGIES

Beyond the domain of grammar rules, communicative competence involves what to say to whom in what circumstances and how to say it (Hymes, 1972), and subsumes an interwoven set of competences.

According to Canale & Swain (1980), they are four: linguistic, or the knowledge of the language code; sociolinguistic, or the mastery of the socio-cultural code of language use; discourse, or the ability to combine language structures into different types of cohesive and coherent texts.

The final and tying one is strategic competence, or the knowledge of verbal and non-verbal communication strategies, which can enable the speaker to overcome difficulties – for instance when communication breakdowns occur – and enhance the efficiency of communication. Communication strategies (CSs) are enacted, as devices used to compensate for lack of L2 knowledge (Faerch & Kasper, 1984), as meaning negotiation mechanisms (Tarone, 1980), as problem-solving mechanisms in L2 communication (Dörnyei, 1995).

As Manchón underlines (2000), they counteract the imbalance between ends and means typical of the productive use of language by L2 learners, who resort to existing linguistic knowledge, for a literal translation, code-switching, foreignizing; or to L2 knowledge, paraphrasing, use of semantically related terms or word coinage; or else, to non-verbal codes. The main characteristics of CSs are problem-orientedness, given a resource deficit, and consciousness, as awareness of a problem.

For the sake of conciseness, I just hint at the classifications of CSs elaborated by Tarone (1981) and Chesterfield & Chesterfield (1985), to finally point out how Dörnyei & Scott (1997), argue for their teachability and subdivide them according to their goal: message avoidance or reduction; achievement or compensatory; stalling or time gaining.

Now let me tie the net and shift to samples of unintended humor, after a quick brief on the way humor and the notion of face matter the present work.

HUMOR AND FACE

Humor – here verbal – arises out of a manifest incongruity (see Forabosco, 1992), of an odd and unusual – but possible – association between two or more totally or partly overlapping and opposing scripts (see Attardo, 1997; Raskin, 1985). Humor is a pervasive social phenomenon (Tannen, 1984), plays a major role in conversation (Norrick, 1983), allows the utterer to take and keep the floor for face recognition (Goffman, 1981), in terms of public self-image (Brown & Levinson, 1987).

Here the focus is on the case when, in a foreign language classroom, the student's performance in L2 – whatever oral or written – unintentionally produces humor. It is a spontaneous form of unpredictable and situated verbal humor (see Poletto, 2007), which is as pervasive and exploitable as intended humor in the social context of a lesson, but, differently from the exclusiveness of successful intended humor, can actually spring from any learner.

The manifest incongruity lies in the gap between what the learner intended to say, out of an input by the teacher, and what she/he effectively says. The overlapping or opposing scripts undercover an impairment in the L2 and the conscious attempt to overcome it by means of CSs.

The teacher, the more if mother tongue, is in charge of reducing the threat posed to the learner's face, by stating it clearly, towards a positive face recognition, that eventual smile or laughter are of consensus and appreciation for the learner's effort and performance in the L2.

The output may also be profitable in didactic terms, for the whole group, as it provides the teacher with an unexpected hook towards a circumscribed – digressive, thus short – reflection on grammatical or pragmatic or cultural features, on which it allows to lay the emphasis.

Once that the teacher has monitored whether such features are within the learners' reach, she/he proceeds to a revision, a follow-up, a reinforcement of a concept, a lexical item, a grammar or a syntactic construct, a pragmatic function, a cultural

notion. There are a participated negotiation of meaning and a linguistic and cultural assessment (see Kerper Mora, 2003).

UNINTENDED HUMOR: SAMPLES

This closing paragraph faithfully reports a short selection of the authentic oral samples of unintended humor, collected in my two-year teaching experience with 14-to-18-aged Hungarian high school foreign learners of Italian. Utterers are learners of any grade and proficiency, who have taken risks, have enacted CSs to overcome an impairment, have managed to produce a comprehensible, enjoyable and profitable output in their L2.

1. The teacher reminds a girl of a beginner group about her promise not to use her mobile in the class. Her successful approximation – *No, non c'è mai il telefonino*, which reads *No, there is never a mobile* – means *I haven't got my mobile with me, Non ho il telefonino*.

The group knows: the verbs *essere* and *avere* – *to be* and *to have*; the word *telefonino* – *mobile*; the form *c'è* – *there is* – and its function; how to make a simple (S)VO sentence and the negative form by opening with *non* – *don't/doesn't*; how to introduce a negative reply with *no*.

Everybody hears her. The teacher pays her a compliment, lets the learners sit and opens the lesson with a reminder. He writes on the board what she said and what she should have said. The focus shifts from the fun to the above listed linguistic elements, for revision and reinforcement, through a participated translation into Hungarian and further clarifying examples.

2. To express her feeling in a situated context, a girl of an intermediate group foreignizes twice, in English and in Hungarian – L3 and L1 – and achieves her goal: *Non vedo film like this (come questo), perché ho un brutto erzes (sensazione)*, which reads *I don't watch such films, because I feel bad*. She monitored her simplified sentence, introducing the foreign elements in the form of an appeal for assistance. Somebody smiles but not noisily. The teacher translates them, makes her repeat the relevant chunks and expresses his appreciation for her contribution.

3. The teacher has just happened to let a group of upper beginners know that the verb *girare* means both *to turn something* and *to shoot something*.. He uses the name of a famous film director to exemplify the latter. The use of the present perfect is implied. The class is asked to try and make an example. One boy says: *Ho girato Steven Spielberg – I turned Steven Spielberg*.

His achievement-oriented short utterance with few basic elements guarantees him grammar correctness. The incongruity springs from the object, which in both constructs is [-animated]. Without expliciting this, the teacher sympathetically thanks him and uses the same syntactic structure for two examples situated in contexts recognizable and familiar to the learners: *Ho girato la frittata – I turned the omelette*; *Steven Spielberg ha girato un film – S.S. shot a film*.

The boy's attempt functions as an indirect and general request for clarification, for it reveals a still imprecise intake, not just on his side.

4. Out of a repetition to reinforce the understanding of two notions, during an early morning lesson the same advanced student says *E' un governo di colazione* instead of *di coalizione* – *It's a breakfast government*, instead of *government of coalition*. The priming effect is due to her comprehensible hunger. Then, talking about the actual Pope, she calls him *Benito XVI* instead of *Benedetto XVI*, as the class has just studied the Italian fascism in history.

She immediately realizes her flaws and laughs them out herself. The whole group benefits for the opportunity to better scaffold cultural notions which they have received.

CONCLUSION

In this paper, I have just tried to outline the management of unintended humor in a language classroom. My starting point was its pervasiveness. My conclusion is the need for a more thorough investigation on its positive effects in the routine teaching practice.

REFERENCES

- Attardo, S. 1997. The semantic foundations of cognitive theories of humor. *Humor*. 10-4:395-420.
- Brown, P., Levinson, S. 1987. *Politeness*. New York: Cambridge University Press.
- Canale, M., Swain, M. 1980. Theoretical Bases of Communicational Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1: 1-47.
- Cazden, C.B. 2001. *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chesterfield, R., Chesterfield, K.B. 1985. Natural order in children's use of second language learning strategies. *Applied Linguistics*. 6: 45-59.
- Dörnyei, Z. 1995. On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*. 29: 55-85.
- Dörnyei, Z., Scott, M.L. 1997. Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning*, 47(1): 173-210.
- Ellis, R. 1986. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C., Kasper, G. 1984. Two ways of defining communication strategies. *Language Learning*. 34: 45-63.
- Forabosco, G. 1992. Cognitive aspects of the humor process: the concept of incongruity. *Humor*. 5-1/2. 45-68.
- Goffman, E. 1981. *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell.
- Hymes, D. H. 1972. On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Kerper Mora, J. 2003. *Language Assessment. What It Measures and How*. <http://coe.sdsu.edu/people/jmora/LangAssessmtMMdl>.
- Kinginger, C. 2000. Learning the Pragmatics of Solidarity in the Networked Foreign Language Classroom. In Hall, J.K., Stoops Verplaetse, L. (Eds.) *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 23-46.

- Manchón, R.M. 2000. Fostering the autonomous use of communication strategies in the foreign language classroom. *Link & Letters*, 7: 13-27.
- Norrick, N. 1993. *Conversational Joking: Humor in everyday talk*. Bloomington: Indiana University Press.
- Mehan, H. 1978. Structuring school structure. *Harvard Educational Review*. 48(1). 32-64.
- Pallotti, G. 1998. *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Poletto, G., 2007. On the discursive interactions in a language class: multilingual humor. In *Proceedings of the Third International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research*, March 2-4, 2007, 143-157 <http://www.readingmatrix.com/conference/pp/proceedings2007/poletto.pdf>
- Raskin, V. 1985. *Semantic Mechanisms of Humour*. Dordrecht: Reidel.
- Tannen, D. 1984. *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tarone, E. 1980. Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning*. 30: 417-431.
1981. Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*. 15: 285-295.
- Van Bramer, J. 2003. Conversation As a Model of Instructional Interaction. *Literacy Teaching and Learning*. 8/1:19-46.
- Varonis, E., Gass S. 1985. Non-native/non-native conversations: As model for negotiation. *Applied Linguistics*, 6: 71-90.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. 1986. *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.

A NÉMET NYELV HELYE A XIX. SZÁZADI MAGYARORSZÁGI KATONAI CÉLÚ NYELVOKTATÁSBAN

Kiss Kálmán

A történelmi Magyarország életében a német nyelv több vonatkozásban is fontos szerepet játszott. Egyrészt, évszázadokon keresztül szolgálta a nem csekély létszámú hazai németajkú lakosság egymás közötti kommunikációját (1800 körül Magyarország lakosainak egy nyolcada német volt), másrészt pedig az osztrák hatalom érintkezett ezen a nyelven a magyarokkal. Ez utóbbi szerepkör a német nyelv számára kevésbé volt hálás, amit az is egyértelműen jelez, hogy az öntudatos magyar nemesség az ország- és vármegyegyűléseken, továbbá a hivatali ügyintézésben – nemtetszését és tiltakozását kifejezendő – hivatalos nyelvként a latint használta.

A reformkori törekvéseknek köszönhetően a német és latin nyelv használata a magyar közéletben 1844-ben szűnt meg, amikor is „A magyar nyelv és nemzetiség-ről” szóló 1844. évi II. törvénycikk a magyar nyelvet Magyarország hivatalos állami nyelvévé nyilvánította. Jóllehet az 1848/49-es szabadságharc leverését követő Bach-korszakban hazánkban rövid időre ismét szerephez jutott a német nyelvű adminisztráció, az 1867-es kiegyezéssel a magyar nyelv végérvényesen állami nyelvvé vált, a német pedig – a nemzetiségi nyelvhasználatot nem számítva – a Magyarországon oktatott idegen nyelvek egyike lett.

A magyarországi katonai célú németnyelv-oktatás múltját vizsgálva a XIX. századnál korábbi időre nem igazán tudunk visszamenni. Ennek hátterében az áll, hogy a mind tartalmi, mind formai szempontból modern oktatási rendszer hazánkban – Európa többi országához hasonlóan – a XIX. század második felétől, még pontosabban annak utolsó harmadában alakult ki.

Az Osztrák – Magyar – Monarchia időszakában megindult az ország modernizációja, és a nagyfokú előrelépést a gazdasági, társadalmi átalakulás mellett az oktatás és művelődés területén is hamarosan érezni lehetett. A felsőoktatás intézményrendszere jelentős mértékben gazdagodott. Elsőként a már régóta működő pesti egyetem mellett Kolozsvárról hoztak létre újabb egyetemet. A fővárosban megnyitott Műegyetemen, valamint a Budapesti Kereskedelmi Akadémián megkezdődött a műszaki, a gazdasági és a kereskedelmi élet számára szükséges szakemberek felsőfokú képzése.

A katonai oktatás céljainak megvalósítását a működését 1872-ben kezdő budapesti Ludovika Katonai Akadémia szolgálta. Mint látható, az előbb említettekhez hasonlóan ez az intézmény is a kiegyezés után kezdte meg működését, de létrehozá-

sának gondolata már sokkal korábban, a XIX. század első éveiben megfogalmazódott. Mivel az intézmény keletkezésének történetében és XIX. századi sorsának alakulásában a német nyelv meghatározó szerepet játszott, erről a kérdésről bővebben szükséges szólni.

Az 1808-as országgyűlésen a magyar rendek I. Ferenc király hozzájárulását kérték egy hazai katonai tisztképző intézet létrehozására. Az uralkodó támogatta a kérést, és „A katonai Ludovika-Akadémiáról” szóló 1808. évi VII. törvénycikk elrendelte a tanintézet felállítását. A katonai akadémia céljaira a király egy még Mária Terézia uralkodása idején épült raktárépületet ajánlott fel Vácott, amelyben eredetileg szegény nemesi ifjak tanodája, 1780-tól pedig II. József parancsára katonai raktár működött (Dezséri 1930: 30). Az iskolaépület kialakításával kapcsolatos munkálatok, valamint az oktatásszervezés felügyeletével I. Ferenc király József nádort bízta meg. Mivel a rendelkezésre bocsátott raktárépület átalakítását a magyar nemesek felajánlásain kívül Mária Ludovika királyné is jelentős pénzadománnyal támogatta, a születendő tanintézet hálából felvette a Ludovika nevet. Az intézményt latinos változatban Ludoviceumként emlegették.

A tanintézet évi kétszáz hadapród képzését tűzte ki célul. Az oktatási tervzetben a vallástan, a latin, a magyar és a német nyelv ismeretét előfeltételként tüntették fel. Az elképzelések szerint az oktatás nyelve a német lett volna.

A Napóleon elleni hadviselés, illetve az annak következményeként kialakult nehéz gazdasági helyzet miatt elhúzódott az építési és szervezési munka, és 1827-ben a magyar országgyűlés úgy döntött, hogy a katonai iskolát nem is Vácott, hanem inkább Pesten építik meg. Az alapkövetelményre 1830-ban került sor, és az épület 1837-ben készült el. Ekkor azonban a reformkori eszméktől áthatott magyar nemesség már tiltakozott az ellen, hogy az oktatás nyelve a német legyen, s mivel I. Ferdinánd király a magyar nyelvű képzéshez nem járult hozzá, az intézmény nem kezdte meg működését.

Egy évtizeddel később, az 1848-as márciusi forradalom után csillant fel ismét a remény a magyar nyelvű katonai oktatás megindítására, ám a szabadságharc bukása megakadályozta azt. Rendkívül figyelemre méltó a független magyar kormány honvédelmi vezetése által 1848 nyarán készített katonai oktatási tervzet (Dezséri 1930: 192). A korábbi elképzelésekhez képest lényeges különbség volt, hogy a német nyelv most már nem oktatási nyelvként szerepelt, hanem csupán az egyik oktatott idegen nyelv volt, jöllehet, a németnek egyértelműen kiemelt szerepet szántak.

Az 1848-as katonai vezetés szerint a német nyelv tanulására azért van nagy szükség, mert – mint fogalmaztak – a német a szomszédos országok (Ausztria, Németország) nyelve, és népeinket régi történelmi kapcsolatok fűzik össze. A földrajzi közelség a sokoldalú kapcsolatok fenntartását feltétlenül indokolja, és ehhez a német nyelv ismerete elengedhetetlen. A világirodalom remekei között nem csekély számban találhatók német szépirodalmi alkotások, amelyek eredetiben történő olvasása a művelt katona számára nagyon fontos. Természetesen szakmai szempontokkal is indokolták a német nyelv oktatását: a német nyelvű katonai tudományok el-

ismerten magas színvonalon álltak Európában, és ezek tanulmányozásához szükség volt a jó nyelvismeretre.

Második idegen nyelvként a franciát szerették volna tanítani, amely mellett szintén több érvet sorakoztattak fel. Hagyományosan a francia volt a politikai diplomácia nyelve, és a felső katonai vezetés is ezt a nyelvet használta a nemzetközi szintű érintkezés eszközeként. Ugyanakkor a tervezet utalt a különböző, elsősorban francia nyelven elérhető tudományok tanulmányozásának fontosságára is.

Figyelemre méltó, hogy harmadikként az angol nyelv oktatásának szükségességét hangsúlyozták. Mint fogalmaztak, az angolok az ipari fejlődésben, a reál- és természettudományok művelésében élen járnak, ezért eredményeik megismerése, tanulmányozása, itthoni alkalmazása az ország jövője szempontjából rendkívüli fontosságú.

A magyar nyelvű katonai oktatás számára a lehetőséget az 1867-es kiegyezés nyitotta meg. Ennek bemutatása előtt azonban vessünk rövid pillantást a magyarok korábbi katonai képzési lehetőségeire!

Osztrák császári zászlók alatt évszázadok óta szolgáltak magyar katonák tiszti rangban, illetve közkatonaként. A tisztek esetében a képzés osztrák katonai intézményekben zajlott, természetesen német nyelven. Bár a hadsereg hivatalos és legfelsőbb szintű vezénylési nyelve a német volt, a katonai érintkezésben ezzel párhuzamosan más, úgynevezett „ezrednyelvek” is léteztek. Az Osztrák Birodalom területén szétszórtan állomásozó, és különböző nemzetiségekből álló katonákkal előjáróik csak akkor tudtak eredményesen érintkezni, ha beszélték az ezredbe besorolt köz-katonák nyelvét. Mivel a Habsburg Birodalom számos etnikumból tevődött össze, a tiszteknek tanulmányaik során ismerkedniük kellett a majdan irányításuk alá kerülő katonák nyelvével (ilyen nyelv volt többek között a cseh, a horvát, a lengyel, a rutén). Természetesen a mindennapi katonai életben, a csapatoknál ezeket a nyelveket általában sajátos katonai keveréknyelvként használták, amelyek döntő többségben a legnagyobb etnikum nyelvéből vett elemeket tartalmaztak (Deák 1993: 129).

A kiegyezés eredményeként az osztrák-magyar közös hadsereg mellett egy honvédekből álló magyar hadsereg is létrejött, amelynek feladata Magyarország területének védelme volt. E hadsereg vezénylési nyelve a magyar lett, és intézményileg a korábban megépült, de működését el nem kezdő Ludoviceum volt hivatott a magyar nyelvű katonai szakemberállomány képzésére.

A Magyar Királyi Honvéd Ludovika Katonai Akadémián az idegen nyelveket az 1848-as tervezet elvei szerint kezdték oktatni. A nyelvi tantárgyak között továbbra is első idegen nyelvként szerepelt a német, amelyet az oktatás mindkét szintjén (a tisztképző tanfolyamon és a felsőbb tiszti tanfolyamon) tanították. A tisztképző tanfolyamon a hadapródok számára magasabb óraszámban (heti 3 óra), a felsőbb szintű képzés hallgatóinak pedig heti két órában oktatták a német nyelvet. Ez utóbbiak esetében azonban a kevesebb óraszám is elég volt, mert ők már korábbi tanulmányaik során elég magas szinten elsajátították a németet. Ebben a képzési formában egyébként nem csupán általános németnyelv-tanulás, hanem egyes katonai tárgyak

(például a fegyvernemek használata, a fegyverismeret) német tankönyvekből történő tanulmányozása is szerepelt.

Az oktatott idegen nyelvek között a németen kívül meg kell még említenünk a franciát, a horvát és a magyar nyelvet, továbbá az úgynevezett egyéb nyelveket, köztük az oroszot. A felsorolt nyelvek közül a németet és a franciát mindenkinek kötelezően kellett tanulnia, a horvátot a magyarok, a magyar nyelvet a horvátok tanulták. Az oroszral csak a törzstiszti képzésben, és ott is viszonylag kevesen ismerkedtek. Ezt a nyelvet elsősorban olyan hallgatók választották, akik már beszéltek valamely más szláv nyelven (Kiss 1994).

Az intézmény vezetése folyamatosan vizsgálta az oktatás eredményességét, és ha szükségesnek látták, változtatásokat rendeltek el. Nyelvi vonatkozásban például már 1873-ban sor került némi korrekcióra, amikor is mindenki számára kötelezővé tették a német „iránytan” tanulását, amelynek célja a német írásbeli nyelvi készségek és a helyes stílus kialakítása volt. E tantárgy keretében a hallgatók fogalmazások, magán- és hivatalos levelek, különböző katonai fogalmazványok készítésének formai és tartalmi szabályaival, nyelvi és stilisztikai jellegzetességeivel ismerkedtek meg.

A tiszti tanfolyamon a hallgatóknak az új elképzelés szerint a magyar nyelven előadott katonai tárgyakban használt szakkifejezéseket, katonai műszókat német nyelven is el kellett sajátítaniuk.

Lényeges tartalmi változás volt továbbá az is, hogy a századforduló környékén a gyakorlati nyelvtudás érdekében a német nyelv- és olvasókönyvekből a nagy terjedelmű irodalomelméleti és -történeti fejezeteket elhagyták, ám a műveltség emelése céljából az irodalmi olvasmányok feldolgozását továbbra is fontosnak tartották.

A tanintézet oktatói a hallgatók tanítása és nevelése mellett jelentős részt vállaltak a magyar katonai terminológia megalkotásában, valamint a magyar nyelvű katonai szakkönyvek és tankönyvek elkészítésében.

A magyar katonai szókincs megteremtéséhez mind a tankönyveket németről magyar nyelvre fordító tanárok, mind az intézmény 1873-tól rendszeresen megjelenő katonai szakperiodikájának, hivatalos nevén a Ludovika Akadémia Közlönyének szerzői is hozzájárultak. A közlöny az évek során egyre nagyobb terjedelemben jelentetett meg tanulmányokat, ismertetéseket, külföldi katonai lapok szócikkeinek fordításait, illetve a katonai terminológia kérdéseivel kapcsolatos hozzászólásokat. A századfordulóra a közlöny éves oldalszáma már az ezer oldalt is meghaladta.

Az oktatás során használt szakmai tankönyvek is változtak az évtizedek alatt: eleinte a magyar tankönyvek hiányában előfordult, hogy német katonai szerzők német nyelvű munkáiból tanultak a hallgatók. Ezek a könyvek külföldről származtak, többnyire Bécsben, Lipcsében, Berlinben kerültek kiadásra, de megvásárolhatók voltak akár a budapesti könyvkereskedésekben is. A későbbiekben, különösen a hadapródképzésben igyekeztek egyre kevesebb német nyelven írott könyvet használni, a felsőbb szintű képzésben azonban erre a hallgatók jó nyelvi kompetenciája miatt nem törekedtek kizárólagosan.

A katonai akadémián a német mint idegen nyelv oktatásának elsődleges célja a

hallgatók szóbeli kommunikációjának fejlesztése volt, ugyanakkor a katonai tárgyú fogalmazványok segítségével az írásbeli készségek fejlődését is elősegítették. Az általános műveltség és irodalmi tájékozottság növelése céljából a német szépirodalom remekeiből vett részletek olvasására került sor. Az olvasmányokat széles spektrumból válogatták össze: a szemelvények az ókori mitológiától a XIX. század irodalmáig terjedtek.

Az általános németnyelv-oktatásban – ellentétben a szakmai tárgyaknál használt külföldi könyvekkel – a magyarországi szerzők által írott német nyelv- és olvasókönyveket használták. Megjegyzendő, hogy ezek a munkák elsősorban nem a katonai nyelvoktatás céljára készültek, hanem döntően középfokú iskolai használatra szánt tankönyvek voltak. Bár a katonai oktatás során alkalmazott tankönyvekről különböző határozatok rendelkeztek, a ludoviceumbeli tanárok a nyelvkönyvek meglehetősen gazdag kínálatából válogathattak.

A tankönyvek szerzői olyan, legtöbbször német ajkú családból származó polgári személyek voltak, akik sokoldalú tudományos, pedagógiai, oktatói vagy kulturális tevékenységük révén a magyar közművelődésben és közéletben hírnevet szereztek maguknak. A teljesség igénye nélkül említhetjük Heinrich Gusztávot (1845-1922), a pesti egyetem germanisztika professzorát, akinek *Deutsches Lesebuch* című munkáját tanították a Ludovikán. A hallgatók Harrach József (1848-1899) *Német olvasókönyv a középiskolák számára* című négy kötetes tankönyvéből is ismerkedtek a német nyelvvel és irodalommal. A Budapesti Kereskedelmi Akadémián tanító Heinrich Károly (1856- ?) *Gyakorlati kézikönyv a német nyelv tanításához* című munkája pedig a Ludovika Akadémia nyelvoktató tanárai számára nyújtott módszertani segítséget.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a német nyelv a XIX. századi Magyarországon funkcióváltáson ment keresztül: a reformtörekvéseknek köszönhetően a század derekára a német nyelv hivatalosan is elveszítette korábbi nyelvi státuszát, a kiegyezés után pedig egyértelműen a magyar iskolákban oktatott idegen nyelvekhez csatlakozott. A katonai oktatásban ugyanakkor egy ideig még sajátos volt a helyzete, mivel a németet a magyar katonai szaknyelv létrejöttéig és a magyar nyelven írott katonai szakirodalom megteremtéséig egyfajta oktatási nyelvként is használták. A XIX. század vége felé ez a szerepe azonban mindinkább háttérbe szorult, és a németet a katonai stúdiumok hallgatói számára is már mint idegen nyelvet tanították.

IRODALOM

- Deák, I. 1993: *Volt egyszer egy tisztikar. A Habsburg-monarchia katonatisztjeinek társadalmi és politikai története 1848-1918*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Dezséri Bachó, L. 1930: *A Magyar Kir. Honvéd Ludovika Akadémia története*. Budapest: Ludovika Akadémia.
- Harrach, J. 1883-1891: *Német olvasókönyv a középiskolák számára 1-4*. Budapest: Franklin-T
- Heinrich, G. 1875: *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten insbesondere für Obergymnasien und Oberrealschulen*. Bd. 1. 2. Aufl. Budapest: Wodianer

- Heinrich, G. 1889: *Német olvasókönyv középiskolák számára. Szótárral Bartos Fülöp főreáliskolai tanártól.* 1. r. Budapest: Athenaeum
- Heinrich, K. 1898: *Gyakorlati kézikönyv a német nyelv tanításához. Középiskolák és felső kereskedelmi iskolák használatára.* Budapest: Athenaeum r. társ. ny.
- Kiss, K. 1994: *Fejezetek polgári és katonai orosznyelv-oktatásunk történetéből /1887-1945/.* Nyíregyháza: Bessenyei György Kiadó.

INTERACTION IN THE YOUNG LEARNERS' LANGUAGE CLASSROOM

Magocsa László

In young learners' language classroom practice there are factors which can affect the interaction initiated by the teacher and its effectiveness as well. Considering young age, learners' *listening skills* play a significant role in developing real communication skills because here we cannot speak about reading or writing competence yet. The adage "I do not care what the teacher is saying, I am engaged in other things" describes quite accurately what happens in some lessons. Some learners simply do not listen and, consequently, it results that *communication* cannot be initiated. How a language teacher can *organize* lessons to be really facilitating in this respect is one issue I would like to discuss.

The technique of *asking questions* plays a significant role while initiating interaction in a young learners' language classroom. There are *closed questions*, *low-level*, and *high-level* ones. The *order* in which we ask questions is also of importance. *Redirection* is another useful technique to use in question and answer sessions. *Framing* a single question for which there are many possible responses allows participation from several learners. *Prompting* can be used when young learners fail to answer because they do not understand part of the question.

A careful consideration of all these, while planning the language lesson, can ensure that young learners are *challenged* appropriately – according to their age – with *relevant* learning activities. The outcome is successful interaction in the classroom and the development of speaking and listening skills.

Further in this presentation I would like to build my thoughts on Cullen's (2002) view according to which real communication can be created in the language classroom when the teacher "build" utterances of the learners into the communication process. In this way the young learners are involved into the interaction. They feel that enough attention is being paid towards them and find the whole activity challenging because their opinion is shared with their peers and consequently there is created the situation when they can speak to each other using a language which is not their mother tongue. As Scovel (1998: 49) states, "communication is not a one-way broadcast of signal, it is an interactive process, involving not just the interaction *between* the interlocutors but also the interaction *within* each individual speaker." As Nádudvari (1980) remarks, almost all the processes of kindergarten education are to be built on playful situations and in these circumstances we can achieve that the children will speak the foreign language in a natural way i.e., using it without translation. In this way the language is used by them as a means of thinking and communication.

The question is how to create the situation in which children are willing to communicate in the target language. It is evident that psychological and psycholinguistic domains play probably the most significant role in creating *relevant* learning activities. But sometimes the educators in the kindergarten face the problem of not being able to properly identify these particular domains according to each child who are the individuals participating in the “game” where their communication skills are to be developed. Here we face the question of “classroom” organization. Pair work seems to be appropriate for this activity. Sometimes the educators make the mistake of identifying the pairs who are to work together regardless of the real communicative need of the participants in the conversation. Generally, it is accepted that those children who sit next to each other are willing to speak to each other. But sometimes it can happen that they do want to communicate with others depending on the topic being chosen for communication. The scenario for creating optimal circumstances for interaction is the following: “...it is a good idea to demonstrate what you want the children to do using ‘open-pairs’. Select two children to do part of the activity while the rest of the class watches” (Phillips 1997: 9). This “openness” is the key factor in this respect because the children can instinctively find their partners in the interaction who probably match with their psychological domain more than in the case of any artificial selection implied by the teacher. All this classroom logistics can lead to the creation of a “communication network” (Hunyadi 1984: 181) within which the participants find their own places and feel comfortable while initiating interaction with each other. In these circumstances the teacher’s role is significant because s/he can provide some words or phrases to trigger conversation. With carefully chosen elements of the language the children can be involved into the communication with each other and with the educator as well. In this network the situation itself can be highly motivating when there is no extra need for the teacher to tell the participants when to “tune in” and what to listen for. They will listen to each other willingly because they have something to tell each other. This is the motivation generated by the situation itself which cannot be neglected particularly when dealing with very young learners of the language. Of course we have to bear in mind that no-one listens intently from one minute to the next even in the communicative situation described above.

The involvement of the young children into any kind of activities cannot be longer than half an hour. In our case even this period of time should be made more exciting for the learners by incorporating the necessary elements of playing different games in which interaction can take place. But the question is: what kind of games to play with them in order to be able to develop their language skills? Indeed, to answer this question the teachers need to be prepared to deal with children of different attitude and aptitude (Scovel 1998) and their individual differences have to be considered at a maximum level. All of the pupils are individuals and have to be treated accordingly. Those of e.g., external intuitive type do not bear the “rules” of behavior which have been established for a long time. Consequently, interaction in this case cannot be facilitated using the traditional methods because of the

mentioned interaction situation. Metacognitive (“beyond the cognitive”) strategies to be used in order to help learners “to regulate their own cognition and to focus, plan, and evaluate their progress as they move towards communicative competence” (Ellis 2000: 116.). These children need to be involved into conversation in which they suppose that they can find something which promises that particular new information, they are tuned in, to get something challenging (Jung 1988). They cannot resist the temptation of the intuition and they neglect the process of thinking and drawing conclusions because these categories are less differentiated in their case (Jung 1988). Accordingly, their interaction in the second language has to be initiated with consideration of these characteristic features. On the other hand, the child of extrovert sensitive type is the person who likes getting information about reality by concrete experience. His/her constant desire is to feel the subject, get first hand experience, based on the senses and get pleasure of all these experiences (Jung 1988). As we can see even teaching aids are supposed to be used in different ways according to the individual differences of the children being taught. If there is uncertainty from the side of the teacher concerning which aids or organizational techniques to use while planning the activity, it is better to let them choose the right type/s of activity first. In this way the children can be considered as “partners” in creating really challenging situations and activities.

The relevant learning situation can be created in this way in which all of the pupils get involved, thanks to the enjoyable activities in which they are willing to participate and finishing them, they will probably feel the need for being involved again and again in similar situations. They will be waiting for the next lesson, full of expectations, motivation and challenges, where all of them get the emotional, mental and cognitive domains they really expect from the activities.

What can be educators’ expectations concerning learners’ behavior? As Gearheart (1984: 100-101) states learners’ behavior includes “both social behavior (interactions with teachers and other students) and academic achievement.”

I would like to call attention to the common phrase, “what you see is what you get.” There are misinterpretations of the learners’ behavior which can be misleading while approaching particularly those language learners who begin SLA (second language acquisition) at an early age. There can be erroneous assumptions from the side of the teachers that some of the children are low achievers concerning their second language development, because they cannot cope with the language elements as quickly as their peers do. But are they really of lower language capacity, or perhaps the methods used for teaching them are not appropriate? Probably this latter assumption is to be considered while dealing with young language learners. Their openness to the new in a way or another can be explored if it is done professionally.

Even the process of thinking in their mother tongue can be eliminated if the activities are planned according to their age factor. As Nádudvari (1980) mentions, there can be created situations when the children instinctively tune on the target language. She used experiments with pictures for language development. The children got used to speaking the second language whenever they saw the pictures.

Consequently, while dealing with pictures, they tried to speak about them (with the help of the teacher) using exclusively the second language, thanks to “habit formation”. Later on they applied this experiment of speaking about pictures, while they were trying to speak about “live pictures” i.e. about the interaction situations created by the teacher.

According to our conception, there can be made one more step towards second language interaction, when the children speak about objects surrounding them using the same experiment as was used while speaking about pictures and “live pictures.” After these activities can follow the “creative” way of interaction, when the children draw different pictures as the expression of their feelings and thoughts and try to speak about them using exclusively the target language. This multi layered activity can lead to total elimination of the mother tongue while second language interaction is the main objective of the lesson. Of course all these can lead to the formation of second language proficiency as the steps of acquisition are similar to the one of the mother tongue. As Nádudvari (1980) mentions, planning of these lessons requires a lot of flexibility and expertise from the teachers. The intuitive attention of the children can only be concentrated on the subject matter in this way.

There are assumptions that teachers should use the second language as much as possible, particularly to create the mentioned interaction situation by using the second language. It would be, however, misleading to think that the mother tongue is to be totally eliminated from these activities. According to my own experience there are situations when the use of the second language is not productive at all. “Feedback should be done in the children’s native language, as the aim is not to practice English, but to involve the children in the learning process” (Phillips 1997: 11).

As a summary it is necessary to state that dealing with children of the above discussed age requires precisely worked out teaching plans. The psychological factors are also of importance while teaching them any second language. Second language acquisition should be based on verbal methods, just like in the case of acquiring the mother tongue at the very early age. In this verbal phase of acquisition there is a certain place for the mother tongue, but it would be a serious mistake to think that it should be used overwhelmingly. On the contrary, the mother tongue should only create a kind of background where sometimes it is worth going back in order to facilitate the process of acquisition which is going on using the second language. The mother tongue should function in this process as a “rule”, which is sometimes looked up by the players who want even more to enjoy the game (the language of which in our case is English).

REFERENCES

- Cullen, R. 2002. Supportive Teacher Talk: The Importance of the F-move. *ELT Journal*, 56/2. 117-127.
- Ellis, R. 2000. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gearheart, B.R., Weishahn, M.W., Gearheart, C.J. 1984. *The Exceptional Student in the Regular Classroom*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hunyadi Gy. 1984. A kommunikáció pszichológiája. In: Lénárd F. (szerk.) 1984. *Alkalmazott pszichológia*. Budapest: Gondolat.
- Jung, C.G. 1988. *A lélektani típusok*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Nádudvari L. 1980. A gyermekek idegennyelv-oktatásának pedagógiai-lélektani alapjai. Debrecen.
- Phillips, S. 1997. *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Scovel, T. 1998. *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

TEACHERS' AND STUDENTS' PERCEPTIONS OF AND BELIEFS ABOUT MOTIVATIONAL STRATEGIES IN THE EFL CLASSROOM

Mezei Gabriella

1 INTRODUCTION AND THEORETICAL BACKGROUND

Motivation research dates back to the middle of the last century and since then a host of interesting and exciting issues have come to light. Past research typically concentrated on the different factors that might be the antecedents of motivation, and also the hypothesised components that comprise or contribute to motivation were the main focal points of several studies. Qualitative-type of research projects were rare to find, the building blocks were of interest in the first place. The last years or decades, however, have witnessed the spreading of qualitative undertakings of researching motivation, most probably because of the realisation that this complex issue needs a closer look from a different point of view as well. This different aspect is the qualitative angle, most typically taking the form of case studies and interview studies. To comprehend the microcosm of a classroom, the qualitative approach seems more fruitful, especially if we want to understand the participants' world and behaviour.

Motivational strategies research gained its first insights at the turn of the 1980s and 1990s. The so-called educational shift (Crookes and Schmidt 1991) opened up the way towards more situation-specific research breaking with the social-psychological paradigm. Not denying past research, scholars started to focus more on the classroom and the events taking place there. Gardner's (1985) conceptualisation of motivation was no longer seen the only way to conceive of motivation. The everyday reality of the classroom seemed to include a host of variables quantitative research had had to ignore before. Lists of advice of how to motivate learners appeared, and research results showed practical ways practising teachers could use.

One of the earliest conceptualisation of motivational strategies is by Good and Brophy (1994: 212), who referred to these techniques as "unsystematic "bag-of-tricks" approaches". Although Brophy (1987) had previously summarised his suggestions in the form of a "starter set" (Brophy 1987: 45), motivational strategies were seen as random techniques without any systematisation. It was Dörnyei (1994) who first set up a framework for second language motivation in a tripartite system, which comprised the language level, the learner level and the learning situation

level. He also listed 30 strategies under the three main parts to motivate students to learn.

Dörnyei and Csizér (1998) conducted a nationwide study to investigate how useful teachers think different motivational strategies are, and how frequently they use these strategies. The end result was the “Ten commandments” for motivating language learners. This empirical study shed light on several important issues, one of which is that “no motivational strategy has absolute and general value” (Dörnyei and Csizér 1998: 224). They also found that goal-related issues are somewhat neglected in the classroom.

The most comprehensive work related to motivational strategies is that of Dörnyei (2001), who, on the basis of the process model of motivation (Dörnyei and Ottó 1998), created the model of motivational teaching practice. This four-phase cycle consists of the following stages: creating basic motivational conditions, generating initial motivation, maintaining and protecting motivation, and encouraging positive retrospective self-evaluation (Dörnyei 2001: 29). Not only did Dörnyei set up the framework, he also listed strategies under each phase detailing their functions and likely positive effects on student motivation.

The paradigm shift and setting up a model like Dörnyei’s (2001) have both contributed to a more profound understanding of everyday classroom events. They have also allowed us to gain a deeper insight into the practice of teaching and thus help us conceptualise what is a motivating teacher like. This study, therefore, will follow this tradition and try to shed light on this issue from the point of view of teachers and students alike.

2 METHOD

2.1 PARTICIPANTS

Participants of this study were three teachers and three students, and also the opinion of a group of teachers at a language school training session was asked. The teacher participants were female teachers between the ages of 26 and 32, who teach in secondary schools, language schools, and tertiary education. Their experience of teaching varies between 3 and 11 years. They were selected on the basis of reputation, that is, they are said to be “good teachers” by fellow colleagues. The aim of selecting “good teachers” was twofold: on the one hand, good teachers were expected to be more willing to share their experience, and on the other hand, they were expected to apply more motivational strategies, and, at the same time, more consciously be able to articulate their opinion about their teaching practice.

The student participants were three learners of a bilingual school in Budapest at the age of 17 and 18, so in their 4th and 5th grade. One of them was male and two females. They all study in the same bilingual school where one of the teacher participants teaches. This teacher was asked to select three students of three different

teachers, who are not extreme cases in any sense, so neither high-achievers, nor low-achievers.

2.2 INTERVIEWS

The interviews took place in two phases. The teacher interviews were conducted in spring 2006, while the student interviews were held in autumn 2006. Both interview guides were validated and based on Dörnyei's (2001) motivational teaching practice. The process of validating the teacher interview is documented in Mezei (2006). The student interview was adapted from the teacher interview. The main parts of the interviews were as follows: *general questions* concerning issues such as expertise in teaching, length of learning English, whether the teachers like teaching and whether the students like learning English; *the practice of language teaching* relating to issues of goals, atmosphere in class, personality of the teacher, humour, games, encouragement, evaluation, feedback, rewards, variety of classes, material, relationship between teacher and student, individual needs, extracurricular activities, etc.; and *beliefs about motivating students* including explicit questions as to who and how should motivate the students.

2.3 THE TEACHER TRAINING SESSION

It was held in December 2006 about motivating students to learn. The session took the form of a brainstorming event eliciting the participating teachers' ideas and thoughts partly to raise awareness and partly to elicit valuable data concerning their perceptions and views. The teachers contributed with invaluable insights about their teaching practice relating to issues of motivation.

2.4 ANALYSIS

To analyse data, the constant comparative method was used (Maykut and Morehouse 1994). The constant rereading of the interviews allowed for establishing categories and refining emerging patterns. The data gained from the teacher training session was added as useful support.

3 RESULTS AND DISCUSSION

When discussing the results, it is necessary to differentiate between the objective categorisation part, that is, describing the categories that emerged from analysing the interviews, and the interpretive part, that is, drawing conclusions based on the data and the categories that emerged. First, the categories that emerged from the interviews will be presented along with quotations from both the teacher and the student interviews, then the main conclusions based on the detailed analysis of

the interviews and also the overall impressions gained from the interviews will be presented supported by the insights gained at the teacher training session.

The following 13 categories emerged when analysing the interviews. The quotations are from the three teacher (T) and the three student (S) interviews:

goals: “well, I know what my aims are, and they, I don’t think it’s important enough to spend time on telling them” (T)

atmosphere in class: “It’s lax, relaxed, calm” (S), “the atmosphere in class is joyful, we laugh a lot so it’s free of stress” (T)

the personality of the teacher: “it’s very important for them that I’m consistent” (T)

sense of humour: “laughter looses the basic frame that one has to learn and the other dictates, which remains the framework but with the help of humour it is placed in a different context” (T)

games: “I make the lessons more varied with games ... so board games and if I learn something at a conference, I like to try it out, so it’s renewal in fact” (T)

encouragement, the feeling of success: “she says that it’s no problem you can do it, you think too little of yourself” (S)

evaluation, feedback: “I always write very good things about them” (T)

praise and rewards: “[she says that it’s] super and ... it gets publicity in class so she’s very proud of us and of me” (S)

material, extra material, variety of classes: “I immediately change if they become tired” (T), “it completely depends on the teacher what she brings in” (S)

teacher-student relationship: “she’s like my second mother” (S)

decisions made by students: “it depends on the group” (T), “if the students got too many rights ... that leads to chaos” (S)

catering for students’ comfort level, individual needs: “if they feel low, I cater for their needs in a way that I’m much kinder, I ask the easiest questions” (T)

extracurricular activities: “we rehearse a play in the afternoon, they wanted to do it” (T), “English drama group, we wanted it very much” (S)

Looking at the quotations above, it can be seen how extensive is the use of motivational strategies in the English class. In addition, it is also visible that the teacher’s aspect and the student’s point of view coincide. Although not all the students belong to the same teacher, and the sample is rather small, it cannot be denied that both teachers and students consider the same type of motivational strategies important (because these were the issues that both parties talked about). What the teachers think about the issue of motivating the students to learn varied but also overlapped. Here are some excerpts: “that they *want to* learn and they *feel* that it’s important”, “it’s a positive *attitude* originating from having goals and feeling good in class”, “it’s *raising attention* with the help of an interesting game for example through which we make the student activate himself/herself”, “it’s intrinsic *attitude/orientation* to act/pursue a given goal”, “*interest* or *openness* that is present from the beginning and which ensures enthusiasm to *learn/teach*” (my emphasis).

As for interpreting the results, the following observations were made.

The teachers use a wide range of motivational strategies of which they are aware but they do not consider these techniques as motivational strategies.

Decisions about how to motivate students to learn remain largely unconscious.

Students can name a variety of motivational strategies the teacher uses but they do not really know how the teachers motivate them, alternatively, they name the teacher as the main motivational force.

Teachers and students see the process of motivating essentially the same.

Goals are reported to be neglected on the part of the teachers although they use quite a few goal-related strategies. Maybe teachers should teach students to set goals.

The teacher training session resulted in an inventory of the most important characteristics of a motivating teacher. These are as follows (this is not a rank order of any kind): creative, well-prepared, persistent, direct, enthusiastic, critical, determined, flexible, patient, motivated himself/herself, sympathetic, curious, balanced, positive, consistent, fascinating, purposeful, objective, and has prestige. This is an impressive list but the participants agreed, and resonated the same idea as Dörnyei (2001: 136) expressed:

What we need is *quality* rather than quantity. A few well-chosen strategies that suit both you and your learners might take you beyond the threshold of the ‘good enough motivator’, creating an overall positive motivational climate in the classroom. Some of the most motivating teachers often rely on a few basic techniques!

4 CONCLUSION

The teacher training session also showed that although the teachers could not really interpret the cyclical model of motivational teaching practice (Dörnyei 2001), they had an informed opinion about the processes and events of the classroom as well as about what they do to motivate their students. All the instruments used point to the conclusion that despite the fact that teachers are not good at articulating what and how they do in their everyday teaching practice, they are clearly and definitely motivating forces.

The limitation of the study, however, was the fact that no real triangulation was used – complementary classroom observation will be essential to gain valid results in further studies. No matter how useful and revealing interviews are, other sources of data are indispensable. As for further research, the way how students motivate themselves and self-regulate their own language learning might inform us – both teachers and researchers – about the process of teaching in general and motivating in particular.

REFERENCES

- Brophy, J. E. 1987. Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership* 45. évf. 2. szám. 40-48.
- Crookes, G., Schmidt, R. W. 1991. Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41. évf. 4. szám. 469-512.
- Dörnyei Z. 2001. Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: CUP.
- Dörnyei Z. 1994. Motivation and motivating in the second language classroom. *The Modern Language Journal* 78. évf. 273-284.
- Dörnyei Z., Ottó I. 1998. Motivation in action: A process model of L2 motivation. In: *Working Papers in Applied Linguistics* London: Thames Valley University. 4. évf. 43-69.
- Gardner, R. C. 1985. Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.
- Good, T. L., Brophy, J. E. 1994. *Looking in classrooms*. New York: HarperCollins.
- Maykut, P., Morehouse, R. 1994. Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide. London: The Falmer Press.
- Mezei G. 2006. Egy interjúkérdőssor validálása: A motivációs tanítási gyakorlat vizsgálata. *Iskolakultúra* 16. évf. 10. szám. 128-132.

IGEN, MAGÁNTANÁRHOZ JÁROK...

Szilágyi Anikó – Szőke Andrea

1. BEVEZETŐ

A magántanítás módszertana elhanyagolt területnek számít a módszertani szakirodalom tekintetében. Sem az általános didaktikai szakirodalom, sem a nyelvpedagógia nem foglalkozik kellő mértékben ezzel az igen fontos területtel. Még nem jelent meg olyan tudományos igényű mű, amely átfogóan mutatja be a magántanítás elméleti hátterét és módszertani tanácsokkal is szolgál. Pedig a magántanításnak, tehát annak a tanítási-tanulási szituációnak, amikor egy diákot egy tanár oktat, az ókorig visszanyúló hagyományai vannak. Ezeket a későbbi korok is előszeretettel ápolták, hiszen a gyermekek oktatását az arisztokrata és később a nagypolgári családokban is házitánítók vagy nevelőnők végezték. Elterjedt gyakorlat volt, hogy az idegen nyelveket is így tanulják meg az előkelő családok gyermekei. Bárdos (2005) a nyelvtanítás történetéről szóló könyvében a nyelvpedagógia nagy alakjai között többeket is megemlít, akik magántanárként dolgoztak, vagy magántanártól tanulták meg az idegen nyelvet.

Napjainkban a magántanítás még mindig széles körben elterjedt tevékenység, leginkább valamely idegen nyelv elsajátítása miatt járnak a diákok magántanárhoz. Természetesen a tevékenység célja ebben az esetben is ugyanaz, mint a csoportos oktatáskor, de a munkaforma, a módszerek és a tanár-diák viszony attól eltérőek. A magántanítás során az egyénre, az egyén fejlődésére fókuszálunk, mivel „a diák egyedi nyelvi, kommunikációs és tanulási igényekkel, háttérrel és tapasztalattal és kialakult preferenciákkal rendelkező személy, aki azért választja az egyéni oktatást, hogy a tanulási-tanítási folyamatot e tényezők maximális szem előtt tartásával tervezzék meg számára”. (Szilágyi-Szőke 2007: 17)

A BGF KVIFK Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék tanáraiként az a tapasztalatunk, hogy hallgatóink közül nagyon sokan szintén nemcsak iskolai keretek között, hanem magántanárnál (is) tanultak idegen nyelvet. Mindketten sokat foglalkozunk a magántanítás módszertanával, így szerettük volna „általános tapasztalatainkat” empirikus vizsgálattal is megerősíteni vagy megcáfolni. Ezért a 2006/2007. tanév I. félévében elindítottunk a Karon egy (terveink szerint) longitudinális kutatást, azzal a céllal, hogy feltérképezzük, hogy milyen tapasztalataik és elvárásaik vannak hallgatóinknak a magántanárral történő nyelvtanulással kapcsolatban.

2. A KUTATÁS

2.1 A KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS CÉLOK

Kutatásunk megtervezésekor nem fogalmaztunk meg hipotézist, csak kutatási kérdéseket, amelyek a magánúton történő nyelvtanulás okainak, céljainak, pozitívumainak és negatívumainak feltárására irányultak, és szeretnénk volna felmérni a magántanítás szerepét a nyelvvizsgára való felkészülésben is. Célunk, hogy a kutatás eredményeit a főiskolai oktatásban is megpróbáljuk hasznosítani.

2.2 A KUTATÁS MÓDSZERTANA

Kutatásunk során a kérdőíves módszert választottuk. Saját tapasztalataink és a feltételezett gyakorlat alapján összeállítottunk egy kérdőívet, amelynek végső változatát a szakértői validálás és a próbakitöltés után készítettük el. A kérdőívet 2006. szeptemberben a BGF KVIFK 362 elsőéves hallgatója töltötte ki. Mivel longitudinális vizsgálatot tervezünk, 5 éven belül egy kb. 1500-1700 fős populáció válaszait tudjuk elemezni és értékelni. Az első felmérés adatainak bevitele és elemzése excel programmal történt, de a későbbiekben az SPSS szoftverrel is szeretnénk további releváns számításokat végezni. Jelen cikkben csak az első felmérés eredményeit ismertetjük néhány gyakoriság bemutatásával.

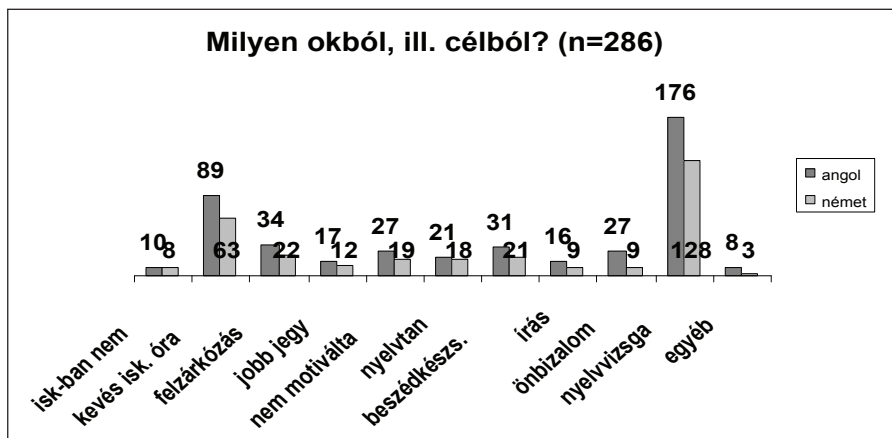
3. EREDMÉNYEK

A megkérdezett 362 diákból 293 fő járt magántanárhoz, többségük a középiskolai tanulmányok idején. A legjellemzőbb (198 fő), hogy a diákok középhaladó szinten kezdtek el magánúton nyelvet tanulni, de viszonylag magas a kezdők száma (135 fő) is. A tanult nyelvek között az angol vezet (229 fő), megelőzve a németet (178 fő), majd messze leszakadva következnek a neolatin nyelvek (össz. 34 fő) ill. az orosz (3 fő) valamint egyéb nyelvek (2 fő). Jelen tanulmányban ezért elsősorban az angol és a német nyelvre vonatkozó eredményeket mutatjuk be.

Az adatokból az derül ki, hogy mindkét nyelvet átlagosan kb. 25 hónapig (angol: 25,445, német: 25,006 hónap) tanulták hetente kétszer (angol: 1,987, német: 1,907 alkalom/hét) magántanárnál a diákok és alkalmanként 1,5-2 tanítási órának megfelelő időt töltöttek el a nyelvórán (angol: 1,627, német: 1,573 óra/alkalom).

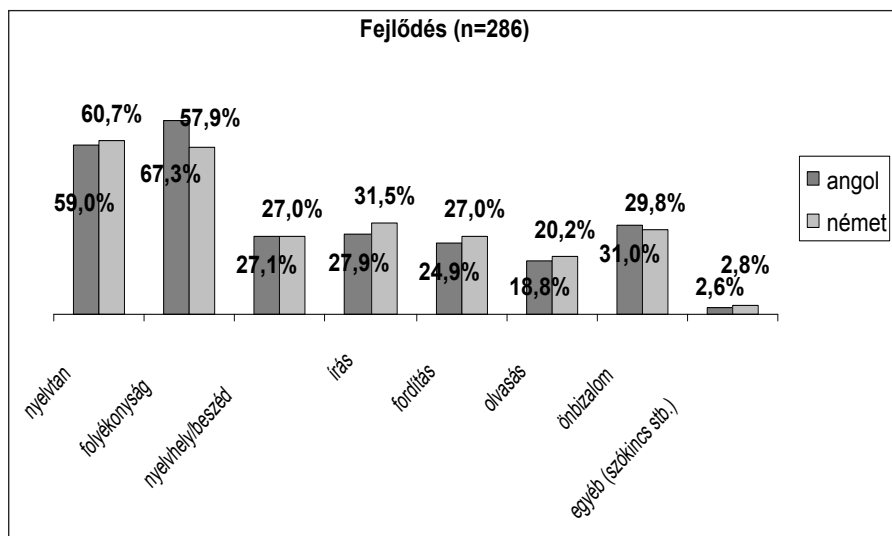
Leggyakrabban a nyelvvizsga megszerzése és a kevésnek talált iskolai órák miatt jártak magánórákra az angolul és németül tanuló diákok, ahogy ez az 1. ábrán is látható.

1. ábra: Miért tanult magántanárnál?



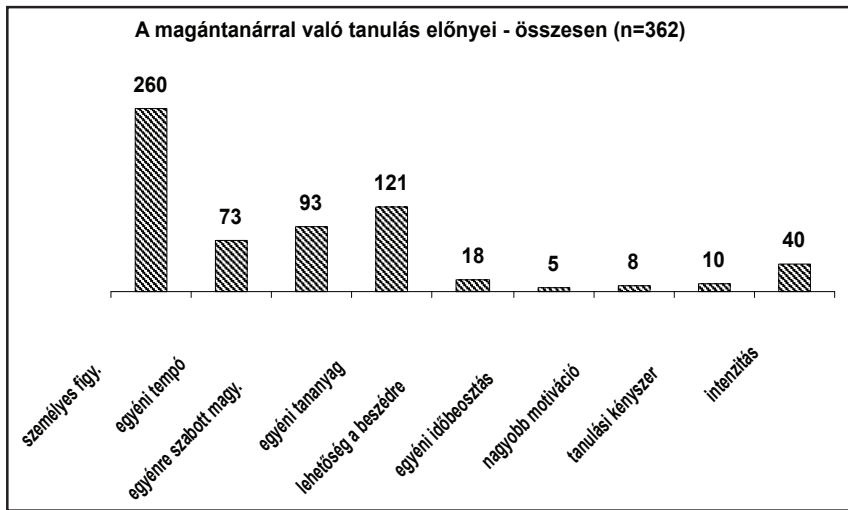
A 2. ábrából megállapítható, hogy leginkább a nyelvtan és a beszédflowékonyság területén érezték fejlődést a megkérdezettek, de nem elhanyagolható azok aránya sem, akik több önbizalommal rendelkeznek a magántanárral való tanulás után.

2. ábra: Magántanárnál milyen területen fejlődött a legjobban?

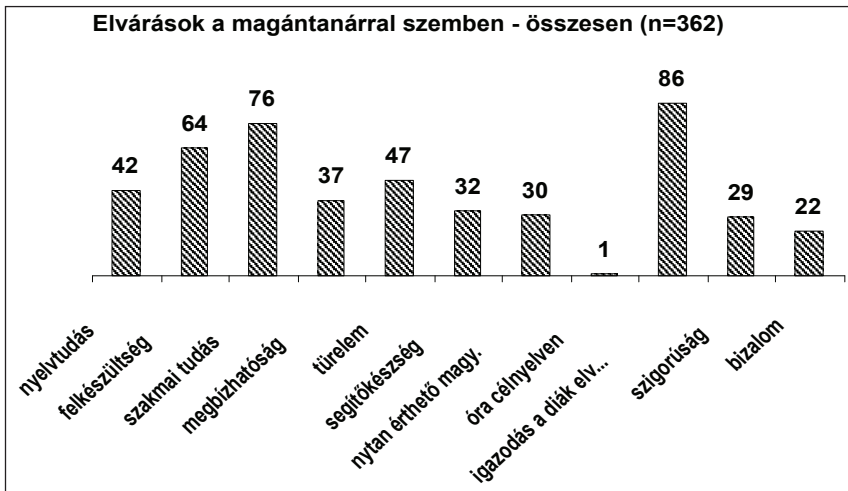


Ha a magántanárral történő tanulás előnyeit vizsgáljuk, látható, hogy a kitüntetett szerepet tulajdonítanak a diákok a személyes figyelemnek, amelyet az egyéni tananyag, az egyénre szabott magyarázat és az egyéni tempó követ. (3. ábra) A magántanárral szembeni elvárások is azt mutatják, hogy a diákok számára a legfontosabb az elvárásaikhoz való igazodás, amely megelőzi a szakmai tudást és a felkészültséget. (4. ábra)

3. ábra: Ön szerint milyen előnyei vannak a magánúton történő nyelvtanulásnak?



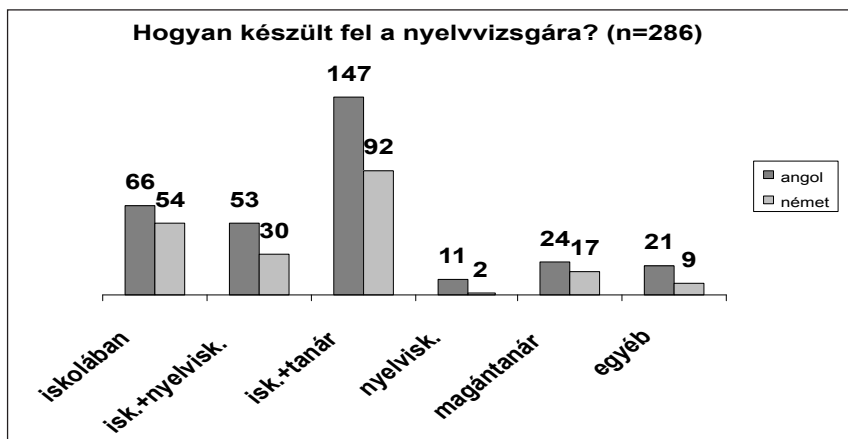
4. ábra: Mit vár el egy magántanártól/miért ajánlaná magántanárát másnak is?



A magántanárral való tanulásnak viszonylag kevés hátrányát említik a megkérdezettek, a legnagyobb problémát az anyagi vonzat jelenti, úgy tartják, hogy magántanárhoz járni költséges (132 fő). 33 esetben kifogásolták, hogy nincs meg a lehetőség a mások előtt való szereplésre és 26 alkalommal említették hátrányként a csoportmunka hiányát. A megkérdezett 362 diák közül 319 hallgató összesen 532 nyelvvizsgával rendelkezik, 205 tanulónak két nyelvvizsgálja is van, 110 diák pedig egy nyelvvizsgát szerzett főiskolai tanulmányai előtt és 43 diák jelezte, hogy nincsen semmilyen nyelvvizsgálja. A nyelvek között az angol (295) és a német (196) dominanciája figyelhető meg.

A magánórák célja – mint említettük – leginkább a nyelvvizsgára való felkészülés volt, ezt megerősítik azok az adatok is, amelyek azt mutatják, hogy a legtöbb megkérdezett az iskolai órán és magántanárnál készült fel a nyelvvizsgára. (5. ábra)

5. ábra: *Hogyan készült fel a nyelvvizsgára?*



4. KÖVETKEZTETÉSEK, ÖSSZEGZÉS

Az eddigi eredményekből megállapítható, hogy a magánúton történő nyelvtanulás egyik legfőbb oka a kevés iskolai óra és legfontosabb célja a nyelvvizsgára való felkészülés. A megkérdezettek elsősorban azért választották a nyelvtanulás ezen formáját, mert fontos számukra a személyes figyelem és az „individualizált” oktatás. Ez a megállapítás az elvárásokban is igazolódik – ami megfontolandó tanulság lehet a csoportos oktatás számára is, már csak azért is, mert a magántanítás a legtöbb diák számára költséges megoldást jelent.

5. TOVÁBBI LEHETŐSÉGEK

Kutatásunkat – ahogyan az 1.2. pontban említettük – szeretnénk továbbfolytatni. A kérdőíves felmérés mellett interjúkat tervezünk tanárokkal és diákokkal is, akik tapasztalatokkal rendelkeznek erről az oktatási formáról. Természetesen a bemutatott gyakoriságok mellett további számításokat is elvégzünk az összefüggések és különbségek feltárására.

IRODALOM

- Bárdos J. 2005: *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
 Szilágyi A., Szőke A. 2007: *1 tanár + 1 diák, 1 könyv azoknak, akik üzleti nyelvet tanítanak magánúton*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

IMPLEMENTATION OF INTERCULTURAL AND GLOBALIZATION DIMENSIONS INTO ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Viera Bocková – Tatiana Hrivíková

The start of globalization in the economic, social and political life has changed the entire nature of life styles of the world's population. It means that we are no longer limited by state borders but all of us have become part of an international complex network. These changes initiated a new concept of communication in businesses, organizations, international bodies, etc. A need for more effective and clear communication among different people speaking different languages and coming from different cultures has been urgently triggered. It is widely recognized that only knowledge of foreign languages is not sufficient any more. To become successful in an international and intercultural environment it is vital to be aware of the fact that intercultural communication has become a must. Bearing these ideas in our minds we have prepared three courses and a project of internationalization at the University of Economics in Bratislava.

INTERCULTURAL DIMENSION OF COMMUNICATION

In the first part of our paper we would like to track the development of intercultural training at our University. About ten years ago motivated by the theory of M. Byram who is one of the first proponents of intercultural dimension in the teaching process we started to introduce the basic essentials of intercultural training into the foreign language teaching process. Byram presents a rather detailed model of Intercultural Communicative Competence (ICC), which includes the following domains: attitude, knowledge, and skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction, and critical cultural awareness/political education (1997: 50-54). **Attitude** is defined as the „curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own” (50). Within the context of this study, this would entail that learners are unbiased and open to learning about their partners' cultures. In addition, learners may refrain from regarding their own culture as being superior to those of their partners. **Knowledge** refers to the „knowledge of social groups and their products and practices in one's own and in one's partner's country, and of the general processes of societal and individual interaction” (51). This includes social, cultural, and historical relationships in one's own and in the partner's culture and aims at bringing learners to be aware of the relationship between the home and target cultures (51). For example, learners may become aware of why certain

types of stereotypes exist in other people's cultures by asking their partners about this. The **skills of interpreting and relating** are defined as the ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one's own" (52). In other words, the intercultural speaker possesses the ability to „identify areas of misunderstanding and dysfunction in an interaction" as well as to „mediate between conflicting interpretations or phenomena" (52). Related to this project, learners may be expected to analyze potential sources of miscommunication in their international cooperation, such as different expectations regarding the joint project work, or cultural conventions or writing styles. **Skills of discovery and interaction** contain the ability 'to acquire new knowledge of a culture.' Some of the above-mentioned aspects have been reflected into the teaching process.

The importance of intercultural learning in higher education and foreign language learning has been discussed for some time now (e.g., *Bredella & Delanoy 1999; Byram 1997; Kramsch 1993; Stier 2006, Fons Trompenaars, 1996*). Teachers realized that it was not sufficient for a successful communication performance to teach only language and to make students language aware only. The language could not be separated from the cultural aspects and knowledge of the way of life of the given linguistic region. This new concept highlighted the interlinking of language awareness with the cultural awareness in the teaching process. The role of culture in the area of diplomacy, international relations, international business, international recruitment and management (expats) is unavoidable. The main justification of involvement of intercultural dimension into the teaching process is that the international global environment continues to offer numerous opportunities for misunderstandings, poor communication, lack of empathy and sometimes can even result in the breach of negotiations.

The role of culture in international business is now recognized as having a major impact on international sales, marketing, recruitment, management and mergers. In short, culture is behind everything we do or say. Therefore, in the international multi-cultural community, there are ample opportunities for misunderstandings and poor communication. Both will have negative effects on people and businesses. Intercultural training is now increasingly being recognized as a critical element for successful achievements on the global stage. Intercultural awareness training has been incorporated predominantly into three subjects. The course ***British, American and Slovak Studies*** makes students aware of the basic facts and contexts of the main English speaking countries (with the focus on Great Britain and USA). Among the topics there are particulars about social security, welfare state, immigration and identity, judicial system, way of life, etc. The students confront the new knowledge with their mother country's culture and life style. In the course ***International Communication*** individual negotiation styles and communication patterns are shown and defined with the focus on cultural differences between countries and nations. Students are encouraged to speak about their personal experience and compare different national cultures, and the newly acquired knowledge is being practiced in case studies and short negotiations.

The third course called ***Culture and Communication*** has been recently implemented into the program of study. The syllabus of the course has been built on a more general basis resulting from the fact that the learners have achieved a higher level of proficiency and a more global worldview. The content does not tackle so closely individual cultural differences but strives to offer a more detached view on global matters. Topics like integration tendencies, Social Charta, international manager, international postings and culture shock, relocation processes, the role of EU, corporate culture are typical for the course. There are also articles about communication with ‘difficult persons’, dominant and dictatorial managers, extremely demanding clients, etc.

The courses concentrating on intercultural dimensions of communication entail four levels of intercultural training:

1. THE SOCIETAL LEVEL

For those people who live in multicultural societies it is much easier to understand the values, attitudes and life styles of people coming from different cultures. For people coming from predominantly mono- cultural environment and people who are not active in the international environment it may seem more challenging to acquire and use the knowledge of different ethnicities, religions and understand such notions as identity, diversity, universality, femininity versus masculinity, etc. They raise their cultural awareness as they realize the importance of breaking down barriers. As Dr. Martin Luther King Jr. once said, “Men hate each *other because they fear each other; they fear each other because they do not know each other; they do not know each other because they do not communicate...* “. (31)

2. MANAGERIAL LEVEL

It is generally known that effective management is not possible without intercultural awareness. International managers and expatriates should know how to handle their staff and how to encourage international team performance. In the course the students learn about cultural differences in delegating powers, power distance, decision making processes, conflict resolutions and motivation factors. It is essential for them to learn about Hofstede’s theory of culture factors in corporate and national cultures.

3. ORGANIZATIONAL LEVEL

With increasing number of various forms of international economic cooperation (e.g. mergers, acquisitions, joint ventures) there is an urgent need for team building of people coming from different cultures and for such corporate culture that would suit all staff. Communication at horizontal level (colleagues, experts) and communication on vertical level (management and employees) are being focused on

in the course of international communication. Degrees of formality, addressing, and e-mail correspondence are the examples of the topics under discussion.

4. LEVEL OF NEGOTIATIONS

Cultural differences concerning general national values, sense of humor, hierarchy, dress code, dos and taboos are often critically vital for positive outcome of diplomatic talks and business negotiations. While e.g. British negotiators are known for their exaggerated sense of fair play, the Germans for their disciplined, logical and well-prepared approach, the Greeks on the other hand are seldom punctual, and are difficult to read since their body language is generally relaxed. They would smile even when they are angry.

Benefits of intercultural communication for the learners.

1. COMMUNICATION

Intercultural training helps professionals become aware of how culture may influence communication with their colleagues or clients. They are able to ensure that what is being said is understood correctly.

2. PRODUCTIVITY AND EFFICIENCY

Intercultural training not only helps people working better with each other through communication but it is also efficient in other areas such as negotiation styles, management, motivation, remuneration and recruitment. When it comes down to it, it helps the whole organization work better.

3. COMPETITIVE ADVANTAGE

A company with culturally competent employees is always going to have a competitive advantage over its rivals with employees without any intercultural skills.

4. LONG TERM BENEFITS

A company that wishes to achieve its targets on a global market needs people with the right skills, experience, knowledge and understanding. Flexible, open-minded and culturally trained employees can face the challenges of working in foreign environments easier.

Intercultural aspects should be an active part of any teaching activity. It is the task of the teacher to implement this attitude into all their activities. Our university has endeavored on spreading the news not only in regular courses but in the form

of projects too, so that students of our faculties, teachers and managers who are interested in the issues could participate in a series of courses and activities.

We have prepared a project, supported by the **European Social Fund**, under the title **Internationalization of education of economists and managers**. The aim of this project is to familiarize all the interested students, teachers or managers with as much information as possible about the lifestyle, culture, geography, history, economy and expectations of different nations within certain language areas and to enable foreign students to study at our university in foreign languages.

The project has been divided into two subprojects both lasting three years. The first one has been developed to help teachers of our university to prepare their courses and seminars in foreign languages. It is an inevitable requirement of a modern university to be able to offer a complete range of subjects and courses in foreign languages if we want to become and remain a full member of the international community of high quality universities with teacher as well as student mobility.

The whole process has been divided into three stages; the first one is an introductory course for the teachers in foreign language combined with some sessions on methodology and PC skills. The teachers are grouped according to their chosen languages; it can be English, German, French or Spanish. The course is run by our language teachers who concentrate on developing their classroom language, as most of them are able to discuss their own subject areas but often miss the basic useful classroom vocabulary for running courses and reading lectures. During the sessions, the teachers collectively study some topic, for example globalization, in the same way as they would do it in their own classes, going through a brief lecture, additional material for reading comprehension, asking and answering questions, clarifying ideas and vocabulary, open discussion of the topic, explanations, definitions, and arguments with main focus on useful language. As we have mentioned earlier, these seminars are combined with discussions on methodology, some brainstorming, exchange of experience, best proceedings etc. There are also two sessions on using PowerPoint in classrooms to keep the forms of teaching up-to-date. This first stage is finished by a special session where all the participants prepare a PowerPoint presentation of their subjects which they wish to teach in a foreign language.

The second stage of this project is individually tailored to the needs of the teachers; each of them obtains a personal tutor or facilitator and they prepare a schedule of eight consultations according to the special needs of each participant. The result of these consultations should be a full set of lectures and materials for seminars for a one-semester course in their area of specialization such as Marketing, Management, Finance, Accounting or any other subject taught at our university.

Each of our colleagues who participate has different needs and this is the reason of the individual meetings with the tutor. Some of them may have problems with grammar in use, others with terminology, pronunciation or general language. We try to help them and prepare them for the lectures with proof-reading, rehearsals or grammar exercises according to their needs.

The third stage is then collective again, with participants presenting the results of their work during the individual consultations and a short lecture on one of the topics of their subject. We have completed one full cycle of this project and in the following semester the participants will start running their lectures in the chosen foreign language. Generally, most of the participants choose English as their foreign language but we have a quite long tradition in teaching courses in French and German too.

The second branch of the project has been developed for the benefit of our students. As it has been mentioned before the students of Faculty of international relations have a number of culture- and intercultural communication-related subjects. But our aim is to enable students of all faculties to become acquainted with these issues. So the main focus of the second subproject has been given to development of a series of lectures and seminars in English, German, Spanish and French introducing a set of topics concerning Slovakia during the first semester and the countries of the language areas in the second semester. The aims and reasons for preparing those cycles of sessions include:

An improvement of language skills of all students through increased exposure to the chosen foreign language such as **listening comprehension**, **speaking** and **writing** including **note taking**

Developing academic language skills like **definition**, **discussion** or **argument**

Learning **facts** about the chosen language area

Developing better **understanding** of other **cultures**, ability to discuss various aspects of cultures such as history, religion, language, habits, traditions

Improvement of one's own **cultural awareness** through comparison, searching for similarities and differences among them

Development and creation of **common European identity** based on the shared values of European nations

The first semester covered the topics concerning Slovakia namely:

Geography of SR

History of Slovakia

Political Aspects of Transformational Processes in Slovakia

Economic Aspects of Transformational Processes in Slovakia

Processes of Integration of Slovakia

Present Society and Politics

Present Economic Situation

International Relations of the Country

How to Do Business in Slovakia Education, Culture and Arts

Each of these sessions consisted of a lecture and a seminar and they were run by teachers of different departments at our university, some of them participants of the first subproject. The second semester of the project continues through this semester with a series of lectures and seminars on other countries according to the language area of interest. The following topics have been dealt with there:

- Geography
- History of the Country until 20th Century
- History of the Country in 20th Century
- Present Society
- Present Political Situation
- Economic Development of the Country
- Present State of Economy
- Processes of Integration
- Lifestyle, Habits, Traditions and Holidays
- Culture and Arts

Again we cooperate with teachers of different departments to get the best experts for each area of interest. At the end of the seminar the students grade the presented topic as well as the teacher's performance. Based on that feedback from participants, we can state that our effort has not been in vain; the students' responses are quite positive and they highly appreciate the possibility to enrich their knowledge.

Finally the third semester will cover issues of intercultural communication and topics prepared include:

- The Phenomenon of Intercultural Communication
- Culture and Social Studies
- Communication and its Theory
- Language and Linguistics
- Communication in Management
- Communication in Business
- Dimensions and Standards of Intercultural Communication
- Intercultural Contacts of the Language Region
- Ethics and Etiquette in Intercultural Communication

All stages of this project have been very demanding not because their wide range of topics but also from the point of view of preparation and management. But it is a pleasure and pride for all who participate in any of the phases that the results can prove themselves useful for the participants, our students and in fact future managers and economists of our country.

BIBLIOGRAPHY

- Bernaus, M. et al.: (2004-2007) Language Educator Awareness: Developing plurilingual Awareness in Language Teacher Education. ECML medium-term program, ECML Graz
- Byram, M.: (1997) Teaching and Assessing Intercultural Communication Competence, Multilingual Matters
- Collier, M.J. (1994): 'Cultural Identity and Intercultural Communication'. in R.E. Porter: Intercultural Communication, a reader (pp. 36 – 44), Belmont, California, Wadsworth Publishing Co.
- Council of Europe. (2001): Common European Framework of Reference for Languages, Cambridge University Press
- King, M.L.: Stride Toward Freedom, The Montgomery Story, Harper and Brothers, 1964

XI. A MAGYAR, MINT IDEGEN NYELV HATÁRON INNEN, HATÁRON TÚL

BARANGOLÁSOK A SZÓREND ÚTVESZTŐIBEN KÍSÉRLETEK A MAGYAR SZÓREND MEGFEJTÉSÉRE A XIX. SZÁZADBAN

Nagyházi Bernadette

BEVEZETÉS

Naumenko – Papp Ágnes írta mintegy 20 évvel ezelőtt, hogy „Azok a tanárok, akik a magyart idegen nyelvként tanítják, az első órától kezdve javítják rendületlenül a szórendi hibákat, mert nem tudnak támpontot adni, szabályokat felsorakoztatni, amelyeknek alapján helyes magyar szöveg/mondat alkotható.” (Nyr. 111. 433 – 443.). Hozzátenném ehhez még azt is, hogy a nyelvtanároknak egy-egy szórendi hiba javításával együtt a nyelvtanulók miértjeivel is meg kell birkózniuk.

Készülő doktori dolgozatomban egy olyan modellt szeretnék bemutatni, amelynek a segítségével a gyakorló magyar mint idegen nyelv tanárok világosabbá tehetik diákjaik számára a magyar mondat szerkezetét, és segíthetik a nyelvtanulókat a mondat szerkesztés automatizmusának elsajátításában.

A TÉMA FELVETÉSE A NYELVÖRBEN

A mai előadásban visszatérek a kezdetekhez, a gyökerekhez: A magyar szórendre vonatkozó korai fejtegetések egyik lelőhelye az 1872-ben indult Magyar Nyelvőr. Ennek első korszakát Szarvas Gábor szerkesztő neve jegyzi. Szarvas Gábor az 1872-es 1. szám bevezetőjében *Mit akarunk?* címmel megfogalmazza a lapindítás okát és a kitűzött hármas célt:

örködni a nyelv tisztasága felett, kiirtani idegen fattyúhajtásait;
teret és helyet nyújtani a nyelvjárási, nyelvtörténeti gyűjtések számára;
megvitatni a nyelv elméleti kérdéseit.

Ez utóbbiak között említi: „...A szó- és mondatrend részletekbe ható megvitatását” (Szarvas 1872: 2).

Ha a Nyelvőr 135 éves, megsárgult lapjait forgatjuk, látjuk, hogy a folyóirat a kitűzött célokból – legalábbis Szarvas Gábor szerkesztésében – különösen a nyelvjárási, nyelvtörténeti gyűjtések tekintetében járt jelentős eredménnyel. Ugyanakkor már az 1. évfolyamban megszólalt Joannovics György: „A szórend törvényeinek

egyes részleteit hasztalan keresnők a nyelvtanokban. ... A tátongó hiányt tehát csak úgy fogjuk kipótolhatni, ha folytonosan gyűjtjük a szórendi törvénykönyv kiegészítésére szolgáló adatokat.” (Joannovics 1872: 167), majd megindította gondolatfolyamát egy különleges szórendi jelenségről: az *is* mondatbeli helyéről. Részben erre hivatkozott Ihász Gábor a Nyelvőr III. számában, amikor nyomatékosan kérte a szerkesztőt, hogy „... intézzén egy lelkes, hazafias felszólítást a magyar nyelvtan íróihoz, tanáraihoz, az irodalmi körökhöz ..., hogy gyűjtsenek és gyűjtessenek anyagot a magyar syntaxishoz...” (Ihász 1874: 402). A későbbiekben többen, többféle nézőpontból közelítve szóltak hozzá a témához, kiegészítve vagy éppen módosítva Joannovics megállapításait, s végül valóságos tolcsata bontakozott ki egyes szórendi kérdésekről, melyben olyan nevek szerepelnek, mint Simonyi Zsigmond, Király Pál, Komáromy Lajos, Brassai Sámuel, Kicska Emil.

A mai előadásban két szerző munkáját szeretném ismertetni. Egyiküket irodalmi vonatkozása, érdekessége, másikukat az időrend jogán.

ARANY JÁNOS ÉS A MAGYAR SZÓREND

Engedjék meg, hogy történeti beszámolómat Arany János szórendi játszadozásaival kezdjem.

Arany János a kezdetektől figyelemmel kísérte a Nyelvőr életét. Szórendi írása (*A szórend*) a Nyr. II. évfolyamában jelent meg. Szarvas Gábor egy megjegyzése indította arra, hogy védelmébe vegyen néhány, Arany László és Gyulai Pál Népköltészeti gyűjteményében közölt adatot, s ez érdekes szórendi megfigyelésekhez vezetett. A felvetett kérdés az ígékötő szórendi helyére vonatkozott. Szarvas Gábor négy mondatot emel ki a gyűjteményből, és felhívja a gyűjtők figyelmét ezek ritkaságára. E példák közül Arany kettőt vesz a védelmébe:

„Az ördög ... olyan hosszút(czérnát) **belehúzott** (a tübe), hogy...”

„Mi a manónak tetted azt a tüt ebbe a zsákba, nem **elfért** volna másutt!”

Arany e szerkezetek gyakori előfordulására több köznyelvi példát hoz „a legközségesebbek közül” (Arany 1873: 7): Oly nagyot **levágott** a kolbászból. Oly sokszor **felhozta** neki. Nem **megmondtam**, hogy eső lesz, Hát nem **elszökött** az a gyerekek megint? Arany pontosságát, rendszerező elméjét bizonyítja, hogy nem elégszik meg a gyakoriság igazolásával, hiszen ezzel „az ily szerkezet használatos volta csak ki volna mutatva, megfejtve nem” (ugyanott). Arany ostromozza az „a priori” megállapított szabályt, „miben mai syntaxunk¹ leginkább szenved”, amely szerint az oly nagy, oly sok „az ígékötő hátravetését parancsolja” (Arany 1873: 8). Arany felismeri, hogy a hiba a pontatlan besorolásban, a rendszer hiányosságaiában van; ezen az úton és mélyebbre, s jut el az állító és tagadó mondatok szórendi különbségeihez. Négy mondat szerkezet elkülönítésével érdekes négyes modellt állít fel, olyan mondatokkal, melyekben az ige határozott módban (segédige nélkül), illetve határozatlan módban (segédigével) áll:

1. Állítva:

Leírom.

Jól megtanulta.

2. Tagadva:

Nem írom **le**.

Nem tanulta **jól** meg.

4.

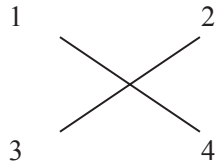
Le fogom **írni**.

Be van az én szűrőm ujjá **kötve**.

Nem fogom **leírni**.

Nincs az én szűrőm ujjá **bekötve**.

A „schema”:



Vagyis az igekötő nem válik el az 1. és a 4. esetben, de elválik a 2. és 3. esetben. Ezt kiegészíti a hangsúlyviszonyok tisztázásával is². Bár nem mondja ki, a későbbiekben világossá válik, hogy Arany ezt a sémát tekinti a nem nyomatékos mondat alapszerkezeteinek: „*Ha akármelyik mondatcsoport e schemabeli szerkezettől eltér, ...már nyomatékossá válik*” (Arany: 9):

1.

Akkor írta le.

Jól tanulta meg, (de rosszul adta elé).

2.

Nem leírom (csak olvasom).

Nem **jól** tanulta meg (hanem rosszul).

3.

Mikor fogom ezt **leírni**?

Az **én** szűrőm ujjá van bekötve.

4.

Nem **leírni** fogom (csak elolvasni).

Ha a szűrőm ujjá **be** nincs **kötve** (kihullott volna).

Mindezzel – Arany úgy érzi – mind az állító, mind a tagadó mondatok szerkezetét megfelelően leírta, s „kísértse meg akárki állító és tagadó mondatainkat az 1. 2. 3. 4. schema szerint csoportosítani, ugyanazon eredményt nem tagadhatja meg” (Arany: 9).

Arany azonban nem áll meg ezen a ponton, s igazi érdeme is ez után következik. Észrevette, hogy „az állító mondatok rendszerét követi minden olyan mondat, mely **pozitív**, a tagadókét (2.4.) mely **negatív** jelleműnek mondható, úgy hogy e részben ellentétesek: **sokszor** – **ritkán**, **jobban** – **nem annyira**, **is** – **sem**, **nagyon** – **kissé...**” (Arany: 10).

1.

(Plus)

Sokszor megszólította.

Jobban megérdemled.

2.

(Minus)

Ritkán szólította meg.

Nem **annyira** érdemled meg.

3.

(Plus)

Sokszor meg akartam szólítani.

Oly hosszú czérnát beléhúzott.

Annyiszor megbántam!

4.

(Minus)

Ritkán tudtam megszólítani.

Oly rövid czérnát húzott belé.

Oly ritkán látogat meg.

A példákból kitűnik, hogy Arany felfigyelt egy, a szórendet meghatározó jelenségre, melyet ma pozitív és negatív értelmű kvantoroknak nevezünk.

Mindezek után lássuk, hogyan is fejthető meg a két, Szarvas Gábor által ritkának nevezett, valójában gyakori szórendi jelenség.

Az *Az ördög ... olyan hosszú(czérnát) belehúzott (a tűbe), hogy...* mondat esetében Arany azzal magyarázza az egyenes szórendű igekötőt, hogy a *hosszút* „pozitív jellemű”, s így a 3. mondszerkezetnek felel meg, s ez indokolja az igekötő egyenes szórendjét.

Ennél meggyőzőbb a másik idézett példa magyarázata. A *Mi a manónak tetted azt a tűt ebbe a zsákba, nem elfért volna másutt!* mondatról megállapítja, hogy az valójában „nem is tagadás, hanem állítás kérdő-tagadás álarczában, s így, mint kedélymozzanatot kifejező, nyomatékosává vált” (Arany: 10). Végezetül e tagadva állítás erejének és létjogosultságának igazolására Arany „parancsoló” szerkezeteket idéz, melyek állító formája „másodfokú, erősb” nyomatékot fejez ki (Arany: 11), s ezzel ma is egyetérthetünk: Megállj, hé!, Elvidd (azt az ostort innen)!

Az igekötő váratlan szórendi viselkedésének megfigyelése, értelmezése, az okok keresése több szerzőt késztetett gondolkodásra. Ennek legrészletesebb kiteljesedése Molecz Béla *A magyar szórend történeti fejlődése* c. munkája 1906-ból. Az olyan megjegyzések és gyűjtések, fejtegetések, mint Arany Jánosé, fontos lépcsőfokot jelentettek a megengedhető mondszerkezetek felderítésében, végső soron a magyar szórend tisztázásában.

Arany János haláláig lelkes olvasója és közreműködője volt a Magyar Nyelvőrnek – ezt a VII. évfolyamban meg is vallotta: „Szorgalmas olvasója vagyok a Nyelvőrnek.” Nyr. 1878: 408.) Írásait, gyűjtéseit, megjegyzéseit saját nevén és Szalontai János álnéven küldte be. Simonyi Zsigmond azzal adózott Arany emlékének, hogy halála után is közölte a költő korábban gyűjtött jegyzeteinek részleteit *Tallózások* címmel, melyek ugyan rendezetlen alkalmi jegyzetek, de igazolják, „mily aprólékos gondot fordított Arany János az irodalmi nyelvhasználat megfigyelésére” (Simonyi 1897: 504; 1898: 17-18). E rövid, megjegyzésekkel ellátott, értelmezéseket is tartalmazó feljegyzések közlésével Simonyi éppen Arany gondos, mindenre odafigyelő nyelvörködő munkája előtt kívánt tisztelni.

JOANNOVICS GYÖRGY ÉS A SZÓREND ELSŐ MEGKÖZELÍTÉSE

Joannovics György már az I. évfolyamban közzétette első szórendi fejtegetéseit, melyet újabbak követtek a XIII., majd a XVIII. és XXXII. kötetben. Szórendi írásai mellett több témához is hozzászólt: hosszasan elemezte a *-nak*, *-nek* besorolását, írt az egyeztetésről, a nyelvújításról, a nyelvi helytelenségekről. A Nyelvőr I. számában annak a felhívásnak tett eleget, melyet Szarvas Gábor a lapindító cikkben fogalmazott meg, s néhány adattal kívánt hozzájárulni a szórendi gyűjteményhez. Nem is akármilyen jelenséget választott első dolgozata témájául: az *is* nyomósító és kötőszó szórendi helyét. Ha meggondoljuk, hogy az *is* szórendi helyének tanítása a magyarnyelv-tanítás egyik „nehéz esete”, nem érdektelen végigjárni az utat, amelyet elődeink nyitottak meg előttünk. S tesszük mindezt azért, hogy olyan gondolatokra bukkanjunk, melyek segíthetik megválaszolni a magyar nyelvvel birkózó nyelvtanulóink miértjeit.

Joannovics két kérdést vet fel az *is*-sel kapcsolatban, de itt inkább az első érdemel figyelmet:

„Mennyire nyomósítja e kötőszó a közvetlen előtte álló fogalmat, és minő befolyást gyakorol a mondat szórendére? (Joannovics 1872:167).

JOANNOVICS GONDOLATAINAK MAI ÉRTELMEZÉSE

Joannovics elemzéseinek és gondolatainak egy része felett valóban eljárt az idő. Ismertetésüket a szórendre vonatkozó mai, pontosabb ismereteink már okafogyottá teszik. Néhány esetben azonban felvetései és megközelítési módja hasznára lehet a magyar idegen nyelvként tanító tanárnak, mivel olyan jelenségekre hívja fel a figyelmet, amelyek gyakran vezetnek miértekhez a nyelvórán.

A „természeténél fogva nyomósító mondat”

Az egyik ilyen jelenség a „természeténél fogva nyomósító mondat”.

Az *is* szórendet befolyásoló tulajdonságait az határozza meg, hogy az *is* kapcsolódása egy szóhoz nem okozza önmagában az előtte álló fogalom nyomatékos-sá válását: „*az előtte álló fogalomnak ... csak másod rendű nyomatékot adhat...*” (ugyanott), azaz az *is* nem teszi nyomatékos-sá a szórendet, nem löki hátra az ige igekötőjét. Példái: *Engem is elkésérít ez a dolog. Ezen is át kell esnünk.* Stb.

Előfordul azonban, hogy az *is*-sel kiegészült elemet tartalmazó mondatban fordított szórendű állítmány áll. Ennek megfejtéséhez Joannovics bevezet egy új fogalmat: az *ab ovo*, azaz természeténél fogva nyomósító mondatot (Joannovics 1872: 168). Később – Vadnay Lajos nyomán – „született” nyomósító mondatnak nevezi az általa taglalt jelenséget (Joannovics 1872: 168). Megállapítja, hogy egyes fogalmak már önmagukban megkívánják az erős nyomatékot. Ilyenek

– olyan határozók és kötőszók, amelyek magára az igré, és nem a körülményére vonatkoznak: *ritkán, nehezen, csupáncsak, alig*;

- határozatlan fogalmat kifejező szók (nem tulajdonnevek, személyes névmások, „birtokragos” szók);
- névelő, mutató névmás és mennyiségjelző nélkül álló főnevek.

Példamondatai, amelyekben az igekötő mindig fordított szórendben szerepel:

Péter házat ad **el**.

Részvényeket vásárolok **össze**.

Alig éri **meg** a tavaszt.

Korán kelek **fel**.

Későn fekszem **le**.

Ritkán haragszol **meg**.

Nőikkel veszem **össze**.

Rozsot küldök **be** a vásárra.

Ezekben a mondatokban az *is* megjelenése nem változtat a szórenden; a született nyomósító mondat az, amelynek „... a szórendre való befolyása döntő” (Joannovics 1872: 171).

A „született nyomósító mondatok” egy részét mai nyelvelméleti ismeretünkkel már nem tekintjük születetten nyomósítóknak. A *Péter házat ad el*; *Részvényeket vásárolok össze*; *Nőikkel veszem össze*; *Rozsot küldök be a vásárra*; mondatok tagadhatatlanul egyfajta szembeállítást rejtenek magukban (nem autókat, nem telkeket, nem férfiakkal, nem búzát), de anélkül, hogy valóban hangsúlyoznánk, nyomósítanánk ezeket az ellentéteket. Általános gyakorlat, hogy szeretünk nyomatékos mondatokkal tanítani, hiszen ezek szórendjét pontosabban, szabályokba öntve tudjuk bemutatni. Nem mondhatunk le azonban a pusztán tényközlő mondatokról sem a nyelvtanítás folyamatában. A fenti mondatok más hangsúlyviszonyok érvényesítésével pusztán tényközlő mondatokká válhatnak – s erre a jelenségre mindenképpen fel kell hívni haladó nyelvtanulóink figyelmét.

A másik figyelmet érdemlő jelenség, hogy egyes időhatározók (*ritkán, soha, későn, korán, mindig, gyakran*) már önmagukban nyomatékos követelnek maguknak. Ezeket a nyelvkönyvek általában egy csokorban mutatják be – ha egyáltalán foglalkoznak a jelenséggel –, de a hozzájuk kötődő különleges szórendi jelenséget nem tárgyalják. Ezek az időhatározó-szók soha nem állnak mondatkezdő helyzetben, az alanyt megelőzve, viszont lehetővé teszik egy „valódi” nyomatékos szó megjelenését is a mondatban. A *Küszöbszintben* (Aradi A., Erdős J., Sturcz Z. 2000) javasolt hatpozíciós modell lehetőséget ad ennek a jelenségnek a magyarázatára. A nyelvtanítás folyamán azonban ezt a hatpozíciós modellt érdemes lépésről lépésre felépíteni, és egy kiegészítő szabállyal az együtt tanított időhatározók számára sajátos, megosztott helyet létrehozni a mondat szerkezetében anélkül, hogy ezt az alternatív helyet állandósítsanak, és a mondatok jelentős részében üresen hagyják.

AZ ÉRTELMEZŐ ÉS A TERMÉSZETÜKNÉL FOGVA NYOMÓSÍTÓ MONDATOK

Joannovics a továbbiakban újabb szerkezetekben vizsgálja az *is* hatását a mondat felépítésére. Megkülönbözteti az ún. értelmező („nem-nyomósító”) mondatokat a természetüknél fogva nyomósító mondatoktól:

Értelmező mondatok:

Ez **is eszembe** jutott.

Andor **is részt** vett benne.

Term. fogva nyomósító mondatok:

Jutnak eszébe komoly ügyek is.

Vesz ott részt szakértő is, kontár is.

Az állandósult kifejezések szórendi viselkedésének megfigyeltetése és tanítása sem kerülhető el a magyar mint idegen nyelv órán. Ezek a kifejezések (eszébe jut, pórul jár, részt vesz, stb.) különösen a nyelvtanulás nem teljesen kezdő szakaszában okoznak gondot, amikor a nyelvtanuló öt-hat szóból álló mondatot próbál helyesen felépíteni. Amennyiben e kifejezések meghatározóit az igekötőkhöz hasonlítjuk, már nem lesz nehéz a nyelvtanulók számára az igekötők esetében megismert szórendi viselkedés adaptálása.

Az *is* és az állítmány egymáshoz viszonyított helye

További fontos szórendi megfigyelése Joannovicsnak:

„Van az *is*-nek még egy főrajtsága E szó ugyanis nagyon megkívánja, hogy nyomósítottját ... kövesse azonnal a szorosabb értelemben vett állítmány ... ez lehet pusztá ige; és lehet az igével legszorosabb viszonyban álló szók csoportsorozata *is*” (Joannovics 1872: 209).

Ezt azzal magyarázza, hogy az *is* szó megzavarja a nyomaték nélküli mondat egyensúlyát, mivel az *is* nyomatéka, „... ha nem *is* első rendű, minden esetre első a másod rendűek közt. ... Ez okozza azt, hogy az *is* oly mohón kapcsolja nyomósítottját az állítmányhoz” (Joannovics 1872: 210) – függetlenül attól, hogy nem-nyomatékos vagy „született” nyomatékos mondatról van-e szó.

A jelentést **is beküldöm holnap**.

Jelentést **is küldök be holnap**.

*A jelentést **is holnap beküldöm**.

*Jelentést **is holnap küldök be**. (feltéve, hogy a holnap szót nem akarjuk különösebben kiemelni)

E tétele magyarázata során Joannovics – amint az a példákból kitűnik – felfigyelt arra is, hogy ezekben a mondatokban az *is* szót tartalmazó szerkezet nem követel magának ige előtti nyomatékos helyet, és megengedi valódi nyomatékos szó megjelenését is. Az *is*-sel bővített szerkezet és az állítmány közé azonban csak a nyomósító mondatban kerülhet másik szó, s ez „kétszeresen nyomósítóra változtatja a

mondatot. A természetüknél fogva nyomósító mondatokban ez nem okoz szórendi változást:

Visszaélések is **fordulnak** elé.

Visszaélések is **csak kivételesen** fordulnak elé.

Amennyiben az értelmező (nem-nyomatékos) mondatban az *is*-sel bővített szerkezetet nem az állítmány követi, a hallgató „nyomatos szórendet vár, és ha „... egyenes szórenddel találkozik, a kellemetlenek közé fog tartozni” (Joannovics 1872: 211). Bonyolult példákkal igazolja e tételét:

Az A. gyárnál is a vállalkozók egy kis elemi iskolát tartanak fenn.

A szórend azt sugallja, hogy a *vállalkozók* lesz a mondat főnyomatékú eleme. Joannovics rájött azonban, hogy a szerző az elemi iskolákat kívánta nyomósítani. Szellemesen bírálja a hibás mondat szerkezetet:

„Nincs kifogásom ellene; csak hogy akkor a tisztelt vállalkozók törvényellenesen helyezkedtek a gyár és az iskola közé; mert ezzel felbontották a szórendet” (Joannovics 1872: 212).

A helyes szórendű mondat – Az A. gyárnál is **egy kis elemi iskolát** tartanak fenn a vállalkozók – nyomatékos lett. Értelmező mondatot pedig csak az általa javasolt szabály figyelembe vételével tart megengedhetőnek: Az A. gyárnál is **fenntartanak** a vállalkozók egy kis elemi iskolát.

Az *is* szórendszerző szerepére vonatkozó fejtegetései végaszavában Joannovics olyan nyelvhasználati jelenséget ostromoz, melyet mára már elfelejtett az átlagos nyelvhasználó: mely szerint sokak szokása, már-már szenvedélye, hogy „...*mindig utoljára hagyják az állítmányt*” (Joannovics 1872: 212).

JOANNOVICS ELMÉLETÉNEK ÉRTELMEZÉSE A KÜSZÖBSZINT TÜKRÉBEN

Joannovicsnak ez a tétele fontos adalék a magyar nyelvet tanító nyelvtanár számára: az *is*-sel bővített szerkezet után mindenképpen az ígének kell következnie, akkor is, ha az *is*-t tartalmazó szerkezet nem viseli a mondat főhangsúlyát. A Küszöbszintben javasolt hatpozíciós modell lehetővé teszi e jelenség értelmezését is. Az itt látható B² pozíció felvételére éppen az ilyen szerkezetek számára van szükség (*is*-sel bővített szerkezetek, *mind*- kezdetű szavak, szerkezetek, pozitív összefoglaló értékű határozószók [általában, rendszeresen, végleg, sokan]). Az itt megjelenő elemeket logikailag hangsúlyosak érezzük, mégsem befolyásolják a B¹ pozícióban álló, esetleg a mondat főnyomatékát viselő elemek szórendi helyét – a példákból látható, hogy éppen erre figyelte fel Joannovics. A fő kérdés természetesen az, hogyan hasznosíthatjuk a Küszöbszint hatpozíciós modelljét a magyarnyelv-

tanításban. Függetlenül attól, milyen szabályok vagy modellek segítségével tanítjuk a magyar szórendet a külföldieknek, mindenképpen fel kell hívnunk a figyelmet az is-t tartalmazó szerkezet szórendet is befolyásoló, különleges viselkedésére.

5.5. Az „is-vita” a Magyar Nyelvőrben

Hosszú és nehéz út vezetett Joannovics első cikkétől a Küszöbszint modelljéig. A most ismertetett cikksorozat hatalmas lavinát indított el az *is*-sel kapcsolatban; sokan hozzászóltak a kérdéshez, mint pl. Gyulai Béla (Nyr. V: 20-), Simonyi Zsigmond (Nyr. VII: 373-374), Király Pál (Nyr. VIII: 215-), Führer Ignác (Nyr. VIII: 156-164), majd Simonyi a XII., erre válaszként Joannovics a XIII., ismét Simonyi a XVII., Brassai a XVIII., Kicska a XIX-XXII., Molecz Béla a XXVIII., majd ismét Simonyi a XXXI., végül erre (is) válaszként Joannovics a XXXII. évfolyam számaiban – s ezek még csak az egymáshoz kapcsolódó írások az első 30 év terméséből! Termékenynek bizonyult tehát Szarvas Gábor felhívása, és gondolatébresztőnek Joannovics első, e témában a Nyelvőr 1. számában megjelent cikksorozata.

ZÁRSZÓ

Előadásom címében a *barangolás* és az *útvesztő* szavak szerepelnek. Útvesztő, hiszen micsoda átláthatatlan rengetegnek tűnhetett fel a XIX. századi nyelvészek számára a magyar mondat szerkezet – megfelelő elméleti háttér, a fogalmak tisztázottsága nélkül. S barangolás is, mert azok, akik a XIX. században megindultak a magyar mondat lehetséges szórendi variációinak rengetegében, ráirányították a figyelmet egyes különös szórendi jelenségekre, koruk nyelvművelőiként irtották a hibás szórendű mondatokat, emellett hatalmas anyagot gyűjtöttek, s időnként rátaláltak a helyes útra – de legalábbis kereszteztek azt, érdekes olvasmányokat hagyva hátra a késői olvasónak.

JEGYZETEK

¹ Minden idézetet eredeti- esetleg mai helyesírásunktól eltérő – írásmóddal közlök.

² A szórend és a hangsúly összefüggéseinek vizsgálata kívül esik ezen dolgozat keretein.

XII. SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ

AZ EU HATÁSA AZ AGRÁRSZAKNYELVRE

Andrássy Géza

1. BEVEZETÉS

Új lexikai elemek általában akkor jelennek meg, ha hozzájuk valamilyen felfedezés, találmány kapcsolódik. Ez esetben azonban nem új felfedezésekhez kapcsolódnak, hanem az agráriumhoz kapcsolódó újabbkeletű fejleményekkel vannak összefüggésben. A cikk, a lexikai elemek használata szempontjából, a következő fő pontokkal foglalkozik:

A rendszerváltozás óta a magyar mezőgazdaság folyamatos változáson megy át, és a mezőgazdasági termékekkel szemben új követelmények léptek fel.

A táplálkozástudomány, ami az „egészséges” táplálkozás érdekében az utóbbi időben igen erős hatást gyakorol a mezőgazdasági termelés gyakorlatára.

A gazdasági élet, és itt is elsősorban az energiahordozókkal kapcsolatos kérdések, illetve az ezekre adható válaszok szintén hoztak új elemeket a mezőgazdaság szókincsébe.

2. MI TÖRTÉNT A RENDSZERVÁLTOZÁS ÓTA?

A rendszerváltozás óta eltelt időszak, elsősorban az EU csatlakozás jelentős számú új lexikai elemet hozott, bár egyes kifejezések, mint a *KAP* (közös agrárpolitika) – (*Common Agricultural Policy*), vagy a *fenntartható mezőgazdaság* (*sustainable agriculture*) már korábban is ismertek voltak.

Különösen jelentős a 2000. január 12-én Brüsszelben elfogadott *White Paper on Food Safety* (ún. *Fehér Könyv*) hatása, ami a mezőgazdasági termék-előállítás és termékbiztonság szempontjából a magyar mezőgazdaság számára is irányadó. Újabb, az EU csatlakozás után, elsősorban a már említett *KAP* révén megszokottá vált kifejezések közé tartozik számos lexikai elem, mint például *Az EU Közös Agrárpolitikájának bemutatása* (2005) című kiadványban szereplő következő kifejezések: *intervenció* (*intervention*) és *parlagon hagyás* (*set-aside és nem fallowing*).

Az utóbbi esetben a magyar kifejezés pontatlan, mert az angol verzióban *set-aside és nem fallowing* szerepel, mely utóbbi a vetésforgó része. Ugyanakkor az EU szótár szerint a *set-aside* magyar megfelelője *területpihentetés*.

Az OEM (Protected Designation of Origin – PDO) oltalom alatt álló eredetmegjelölés, és

OFJ (Protected Geographical Indication – PGI) oltalom alatt álló földrajzi jelzés védjegyek közül az előbbi olyan mezőgazdasági termékekre, illetve élelmiszerekre vonatkozik, amelyek szorosan kapcsolódnak egy speciális helyhez vagy régióhoz. Az utóbbi pedig olyan terméket jelöl, amely különleges tulajdonsággal vagy

hírnévvel rendelkezik, ami egy bizonyos térséghez köti, és a termelésnek legalább egy fázisa abban a térségben történik.

A *HKT védjegyet* (*hagyományos különleges termék; Traditional Speciality Guaranteed – TSG*) olyan különleges tulajdonságú termékekre használják, amelyek vagy hagyományos hozzávalók felhasználásával, vagy hagyományos módszerekkel készülnek. Ebbe a csoportba tartozik, például, a „Kalakukko” kenyér, a „Jamón Serrano” és a „Kriek” sör.

A *set-aside*-hoz hasonló helyzet tapasztalható a *biogazdálkodás* szóval is, amit kezd kiszorítani az *organikus mezőgazdaság, vagy gazdálkodás* kifejezés, ami az angol *organic farming* tükörfordítása. Az említett kiadvány még *organikus védjegyről* (*organic logo*) is ír. A negatív példák sok esetben az olyan, nem pontos fordítói munka következményeként jelennek meg, mint a *kap hozzájárulás* (Az EU Közös Agrárpolitikájának bemutatása) és aminek a mű angol verziójában található megfelelője a *Cap contribution*, azaz *hogyan járul hozzá a KAP, vagy mi a KAP szerepe*.

Ugyanebben a műben található a *meat and edible offal* kifejezés, amit az *hús és ehető belsőségek*-nek fordít. Ez szintén pontatlan, mert az *offal* jelentése *vágási melléktermék és belsőség*. A viszonylag pontos fordítás *húsnyesedék és egyéb ehető melléktermékek, belszervek* lehetne. Ez azonban még mindig sok pontatlanságra adhat lehetőséget, ami a kifejezés valós tartalmát illeti, mivel a *húsnyesedék és egyéb ehető melléktermékek, belszervek* meghatározás tágan értelmezett, hiszen az „ehető” fogalma nem minden kultúrában jelenti ugyanazt.

Ugyancsak az Európai uniós szabályozás eredménye a *ZRt* rövidítés mivel az EU szabályozás szerint van *nyílt részvénytársaság* (*public limited company*) és *zárt részvénytársaság* (*private limited company*), amit a magyar terminológiának a jogharmonizáció értelmében követnie kellett.

3. AZ EGÉSZSÉGES TÁPLÁLKOZÁS

Az egészséges táplálkozás témaköre és szókinccse szintén kapcsolódik az EU-hoz, hiszen ma csak az a mezőgazdasági vállalkozás lehet versenyképes, amelyik kiváló minőségű, élelmiszerbiztonsági szempontból is megbízható terméket versenyképes önköltséggel tud előállítani. Az Európai Unió élelmiszer-higiéniai szabályozását a *Fehér könyv* alapelvei irányítják. Ennek alapelvei a mezőgazdasági termék-előállítás minden fázisára vonatkoznak, és a különböző minőségbiztosítási rendszerek alkalmazásában realizálódnak. Maga a *minőségbiztosítás* (*quality assurance*) szó is viszonylag új. A gabonatermesztésben például két irányból indult el, egyrészt a vetőmagtermesztéstől, másrészt az élelmiszeripartól. Ennek következtében a mai mezőgazdaságban a genetikai kutatások egy része már nem magára a hagyományos genetikára, hanem a *genomikára* (*genomics*) irányul, melynek egyfajta definíciója a következő lehet:

„A genomika genom léptékű biológiát jelent, vagyis azt, hogy a vizsgálatok kiterjedhetnek akár az adott élőlény (például az ember) összes génjének DNS-szintű, illetve expressziós (mRNS és/vagy fehérje) analízisére. A teljes genom DNS-szintű

megközelítését szerkezeti, az expressziós vizsgálatokat pedig funkcionális genomikának nevezzük.

A genomika abban segít bennünket, hogy a gének funkcióit megértsük, ... gyakorlati szempontból pedig a biomedicinában és a mezőgazdaságban idéz elő rendkívüli változásokat.” (Falus András, 2002)

A *genomika* szó a magyar kiadású, általánosan elérhető szótárakban nem található meg, de az Internet, akár csak a további idevonatkozó lexika esetében is, jó megoldásokat kínál:

- poliploid, diploid, tetraploid, hexaploid,
- genom – genome,
- aminosavak,
- asparagin, glutamin, lizin leucin, izoleucin, treonin, valin, metionin, histidin, arginin, alanin, glicin, prolin, szerin, tyrozin, cysztein, fenilalanin, tryptofán, izoleucin, metionin, aszpartánsav.

Az internet, jó segítséget nyújt még akkor is, ha a gyakorló fordító nem rendelkezik mélyreható biológiai, vagy kémiai ismeretekkel.

Ugyanehhez a kutatási témához kapcsolódnak a következő kifejezések is:

- monoamino-monokarbon sav apoláros R csoporttal,
- monoamino-monokarbon sav poláros R csoporttal,
- diamino-monokarbon sav,
- monoamino-dikarbon sav,
- amid- amide,

monoamino-monokarbon sav apoláros R csoporttal.

Ezek fordításánál szintén jó segítséget nyújt az Internet. A példákat eredetileg tartalmazó genomikai kutatás a búza vetőmagok fejlesztéséről szólt, ami a már említett minőségbiztosítási követelmények egyik végpontját képviseli. A másik végpont a fogyasztói oldal, azaz az élelmiszeripar, ahol például a búzával szemben is komoly új követelmények merültek fel egyrészt a már említett „*fehér könyv*”, másrészt a fogyasztói igények változása és a minőségbiztosítási követelmények miatt.

Az egyik újdonság, hogy a Magyarországon korábban használt *farinográf* / *valorigráf* helyett, amit továbbra is alkalmaznak, mint dinamikus, az elemzések végzéséhez használatos eszközt, az *alveográf* nyert teret. Ez viszont statikus, a búzalisztből gyúrt tészta reológiai paramétereinek, (szintén új kifejezés), mérésére szolgáló eszköz. Mi az, amit a ma széleskörűen használt alveográf mér, és elsősorban Európában miért elterjedtebb társainál? A magyarázat egyszerű: az alveográf koncepcióját Hankóczy Jenő dolgozta ki, de a szabadalmazást már a francia Marcel Chopin végezte, és mint tudjuk, a francia mezőgazdaság nagy szerepet játszik az EU agrárpolitikájában. Ezen túlmenően a Földközi-tenger térségében ez az eszköz terjedt el, nem pedig a farinográf. Az előbb említett eszközök által mért paraméterek közé tartoznak többek között a következők:

- fehérjetartalom – protein content,
- lisztfehérje – flour protein,
- nedves sikér tartalom – wet gluten content.

A fentiek nem számítanak újnak, szemben a következőkkel:

- sikerterülés – gluten expansion / spreading,
- farinográfós/valorigráfós érték – farinograph / alveograph reading / value,
- Zeleny-féle szedimentációs index – Zelemy(’s) sedimentation index,
- Hagberg-féle esésszám – Hagberg(’s) falling number(s),
- hamutartalom – ash(es) content,
- alveográfós minőségi mutatók – alveograph quality parameters,
- nyújtási értékszám (BC/AC) – stretching index (BC/AC), gluten spreading.

A *gluten spreading* kifejezést az interneten találtam egy magyarról fordított cikk angol nyelvű összefoglalójában, és az általam megkérdezett szakemberek nem tartják az angol szakirodalomban elfogadottnak.

Mindezen mutatók egyrészt a búzalisztnak a magyar szakzsargonban *beltartalomnak* nevezett jellemzőjére is vonatkoznak, mely kifejezést az angol, illetve a nemzetközi szakirodalom nem szereti. Lehet ugyan találkozni az Interneten az *inner content* kifejezéssel, de a hivatalos angol megfelelőnek a *chemical composition* tekinthető, ami viszont sok esetben ugyanazt jelenti, mint az *elemtartalom* (*element content*), és valószínű, hogy a magyar szakirodalom itt különbséget tett a kettő között.

A kifejezések másik része a búzaliszt reológiai tulajdonságaira vonatkozik. A *reológia* jelentése a következő: „a fizikának az anyag áramlásával (elaszticitás, plaszticitás, viszkozitás) foglalkozó ága” (<http://www.hazipatika.com>). A Magyar-angol Nagyszótár (Ország, et al. 1998) ezt a szót sem tartalmazza, annak ellenére, hogy a kilencvenes években már használatban volt, de a 2005-ben kiadott *Dativus CD*-n már szerepel.

A reológiai tulajdonságok a kenyér *sütési minőségére* (*baking quality*) vannak hatással, ami annak a terméknek a tulajdonsága, amivel közvetlenül találkozunk.

Hasonló tendenciákkal találkozunk az állattenyésztés területén is, ahol szintén a „*Fehér Könyv*” diktálja a tempót. Egyébként az EU csak listászerűen teszi közzé az állati eredetű élelmiszerekben, így például a tejben megengedhető, tolerálható gyógyszer hatóanyagok mértékét, amit az MRL rövidítés jelöl. Ennek jelentése:

maximum residue limit (MRL) – maximális szermaradék határérték (EU szótár)

Az állattenyésztés területén is voltak bizonyos kezdeményezések már a 90-es években is, hiszen, például, a mangalica tenyésztésénél magát a mangalica nevet vissza kellett hozni a köztudatba, másrészt az állat hújának beltartalmi értékelemzése szintén maga után vont ma már ismertebbnek nevezhető kifejezéseket is, mint például a következőket:

- omega3 zsírsav,
- vérplazma koleszterin,
- HDL koleszterin,
- triglicerid – trygliceride,
- mirisztinsav – miristinic acid,,
- sztearinsav – stearic acid,
- palmitinsav – palmic acid,

- palmitolein sav – pamitoleinic acid,
- olajsav – oleic acid,
- linolsav – linolic acid.

Ezek valójában ugyanazok a kifejezések, melyek nagy részét megtaláljuk a szokásos humán vérvételes laboratóriumi vizsgálati lapon.

4. ENERGIAHORDOZÓK

Napjainkban az energiahordozókkal kapcsolatban jelentős aggályok tapasztalhatók. Ezenkívül a cukorgyárak bezárása miatt jelentős területek esnek ki, például a cukorrépa-termesztésből, melyeket a gazdák valamilyen szinten művelni akarnak. Viszont a túlélési lehetőséget kínáló gabonaágazatokban évről évre jelentős feleslegek tárolásáról és külföldi értékesítéséről kell gondoskodni. A fenti-eken túlmenően a kukorica intervenciós felvásárlása, valamint a cukorrépa-ágazat EU-szabályozásának várható szigorodása hosszú távon kérdőjelezi meg bizonyos növénytermesztési ágazatok stratégiai jelentőségét hazánkban. A problematikus értékesítési lehetőségek tehát hosszabb távon kikényszerítik a folyékony hajtóanyagok, illetve alternatív energiaforrások előállításában rejlő lehetőségeink jobb kihasználását. Ezen eljárások igen alkalmasak a mezőgazdasági termelés biztonságának fokozására, hiszen diverzifikálják a gazdálkodók tevékenységét, és piacképes termékeket állítanak elő. A termék-előállításban nemcsak a növénytermesztés, hanem az állattenyésztés is szerepet kap, és ezzel párhuzamosan a két ágazat lexikájában is új elemek jelennek meg.

A növényeket az energiaszakma a következők szerint csoportosítja: *Alkoholnővények*, *Olajnövények*, *Szilárd biomassza növények* és *Biogáz növények*. Ez egyértelműen hasznosítási terület szerinti csoportosítás, mivel a fenti növénykategóriákban számos, ma még nagyüzemileg nem termesztett kultúrát találunk. Ezeket részletesen az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat: Az energianővények felosztása (Fogarassy Csaba 2006 után)

Alkoholnővények	Olajnövények	Szilárd biomassza növények	Biogáz növények
Árpa Burgonya Búza Cikória Cukorcirok Cukorrépa Csicsóka Kukorica Rozs Tritikálé Zab	Csillagfűrt Napraforgó Repce Szója	Angol perje Búza Kender Kínai nád Kukorica Nádképű Csenkesz Óriás keserűfű Rozs Szudánifű, energiafű Tritikálé Zöld pántlikafű	Cukorcirok Csicsóka Kukorica Nádképű csenkesz Rozs Tritikálé

Nem valószínű, hogy a fenti listákból ezelőtt sokan találkoztunk a Nádképű csekesz (tall fescue), az Óriás keserűfű (giant knotweed), a Zöld pántlikafű (green canary grass), vagy akár az energiafű (energy grass) kifejezésekkel. A jövőben ez biztosan változni fog, mert energianövényként jelentős szerepet kaphatnak. Meg kell szoknunk a bioüzemanyag, bioenergia, biodízel bioetanol, biogáz kifejezéseket is, melyek mindegyike a mezőgazdasági termelés valamilyen aspektusán alapszik.

5. ÖSSZEGZÉS

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a mai mezőgazdaság szókinccse az elmúlt másfél évtizedben a rendszerváltozás és az EU csatlakozás következtében bizonyos módosuláson megy át. Ugyanakkor ezt a mai mezőgazdaságot számos korábban nem tapasztalt külső hatás éri a törvényalkotás, az egészséges táplálkozás, a gazdasági élet – elsősorban az energiahordozók és az informatika területéről.

Megfigyelhető, hogy a vizsgált lexika egy része igazából annyiban új, amennyiben a mezőgazdaságban új elemeket hordoz, mint a genomikával, vagy az élelmszerbiztonsággal kapcsolatos kifejezések. Más lexikai elemek ugyanakkor egyéb tudományterületekről kölcsönzéssel kerültek a mezőgazdaságba, például a kémia, biológia területéről, míg egy harmadiknak tekinthető réteg, mint amilyen az úgynevezett energianövényekre vonatkozó lexika, magából a mezőgazdasági szakszókincséből újult meg.

IRODALOM

- Falus A. 2002. Genomika az orvosbiológiában. *A Természet világa*. 133. évf., 2. szám: TIT: Budapest
 Fogarassy Cs. 2006. Biogáz energianövényekből. Elhangzott: *Energoexpo konferencia*. Debrecen 2006. szeptember 27.
 Országh, L., Futász, D., Kövecses, Z. 1998. *Magyar-angol Nagyszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó

FORRÁSOK

- Az EU Közös Agrárpolitikájának bemutatása* (2005): Európai Közösségek: Európai Bizottság: Mezőgazdasági főigazgatóság: Brüsszel
 Dativus Translator Kft. 2005. *Dativus PRO 7. CD* Székesfehérvár: DATIVUS TRANSLATOR Kft.
 Igazságügyi Minisztérium Fordításkoordináló Egysége 2004. *Az Európai Unió hivatalos kifejezéstára*. Budapest: MorphoLogic-SZAK
 Mangalicatenyésztők Országos Egyesülete 2003. *Mangalica törzskönyv*: Debrecen
The Common Agricultural Policy Explained 2004: European Communities: European Commission: Directorate General For Agriculture: Brussels
White Paper on Food Safety 2000: Commission of the European Communities: Brussels
<http://www.hazipatika.com/services/enc?etid=936;srchkywrđ=reológia>
 saját gyűjtésű lexikai anyag

AZ IDEGEN NYELVŰ SZAKNYELVI KÉPZÉS TARTALMA A GAZDASÁGI FELSŐOKTATÁSBAN HASZNÁLT NYELVKÖNYVEK TÜKRÉBEN

Biróné Udvari Katalin

1. BEVEZETÉS

A felsőoktatási képesítési követelmények nyelvi előírásai – szükségletelemzés-
sek eredményeit figyelembe véve – egyre inkább a szaknyelvi vizsgát köve-
telik meg a hallgatóktól. A szaknyelvi vizsga követelményei, egyes feladatai, fel-
adatformái a vizsga célkitűzésének megfelelően összhangban vannak az idegen
nyelvű szaknyelvi képzés feladatával, céljaival. A szaknyelvi képzésnek a hallga-
tók felsőoktatási tanulmányait kell elősegítenie, hiszen a szakirodalom nagy része
(csak) idegen nyelven érhető el, illetve a képzés során azokat a készségeket, kom-
petenciákat és funkciókat kell fejleszteni a hallgatókkal, amelyek lehetővé teszik,
hogy a nemzetközi tudományos, szakmai életben aktívan részt tudjanak venni, kül-
földön tanulmányokat tudjanak folytatni, a különböző szakmák az általános nyelvi
képzéshez viszonyítva pontosabban meghatározott tevékenységeit, feladatait végre
tudják hajtani, illetve specifikus követelményeknek tudjanak megfelelni.

2. A HALLGATÓKKAL, KÉSŐBBI MUNKAVÁLLALÓKKAL SZEMBEN TÁMASZTOTT NYELVI ELVÁRÁSOK, A SZÜKSÉGES KOMPETENCIÁK

A nyelvet használó (leendő) szakembernek képesnek kell lennie az idegen nyel-
vű írott és hangzó szövegek, diskurzusok megértésére (receptív képesség) és az
adott kontextusban történő pontos értelmezésére, ezek megválaszolására, valamint
önálló írott illetve szóbeli nyelvi produkcióra. Ehhez elengedhetetlen a különböző
nyelvi és kommunikációs stratégiák alkalmazása (szó szerinti értés, környezetfüg-
gő (kontextuális) globális lényegértés, kulturális konotációk tudatos alkalmazása,
grammatikai kompetencia).

„A szakemberek nyelvi felkészítése, a szakmai nyelvhasználat oktatása során
olyan **idegen nyelvi műveltségi kompetenciát** kell tehát kialakítani, amelyben a
deklaratív (ismeretek) és a procedurális tudás (jártasságok, készségek és képessé-
gek) úgy szerveződnek, hogy alkalmazójuk a nyelvet képes a mindenkori környezet

és (munka)helyzet körülményeinek és igényeinek megfelelően rugalmasan és helyesen használni illetve transzferálni.” (Kurtán, Silye, 2006: 33)

A procedurális tudás szerveződését a tartalom, a felhasználói cél és helyzet határozza meg. A műveltség egy idegen nyelv esetében a célnyelvi kultúra ismeret szintű elsajátítását és elemeinek adekvát használatát jelenti, ezt **szociokulturális ismereteknek és kompetenciának** nevezzük, melyek nyelvi megjelenítéséhez szükség van **szociolingvisztikai** eszközökre, melyek szintűgy **kompetenciává** szerveződnek. (Kurtán, Silye, 2006)

Az előbbi megállapítások fényében kimondható, hogy a szakmai nyelvhasználat tanítása során is érvényes az általános idegennyelv-tanításban leggyakrabban használt öt tényező kompetencia-modell (Canale-Swain 1980 nyomán Bárdos 2002), amely tartalmazza a **nyelvi** (értés, nyelvhelyesség és beszédfolyamatoság), a (hangzó és írott) **szövegalkotói**, a **szociolingvisztikai**, a **stratégiai** és az ezeket összekapcsoló **(szocio)kulturális** kompetenciát. Kasper kompetencia-leírásában más elnevezéseket használ, bizonyos értelemben bővíti és a szaknyelvre specializálja az előző modellt. Kasper szerint (Kasper, 2000) a nyelvet használó szakembernek szüksége van **funkcionális nyelvi ismeretekre és készségekre** (beszéd, értés, olvasás, írás), **akadémiai és kritikai nyelvi készségekre, szociokulturális és elektronikai kompetenciára**, azaz idegen nyelvi műveltségi kompetenciára.

A fenti gondolatok alapján egyértelmű válasz adható arra a régi dilemmára, hogy a tartalomalapú vagy a kompetenciaalapú (szak)nyelvoktatást kell-e előnyben részesíteni. Mivel a procedurális tudás szerveződése tartalomfüggő is, a felhasználói cél és helyzet határozza meg, egy értelmes, célt követő szaknyelv-tanítás csak a a szükséges szakmai tartalomra alapulva nyújthat segítséget a felsorolt kompetenciák elsajátításához. A szaknyelv-tanítási folyamatot elősegítő taneszközöknek, többek között a tankönyvnek is ezt a szemléletet kell tükröznie. A következő vizsgálatban a szövegelemzés, tartalomelemzés, két esetben a számítógépes tartalomelemzés módszerét használva kerülnek összehasonlításra ebből a szempontból a német gazdasági felsőoktatásban használt legismertebb tankönyvek, valamint két új mű.

3. SZAKNYELVI TANKÖNYVEK A NÉMET GAZDASÁGI FELSŐOKTATÁSBAN

Felvetődik a kérdés, hogy a felsőoktatásban jelenleg használt szaknyelvi tankönyvek megfelelő választ tudnak-e adni a mai szakemberekkel szemben támasztott követelményeknek megfelelően az új kihívásokra. A szerző a Budapesti Gazdasági Főiskola német gazdasági (kereskedelem, vendéglátás, idegenforgalom) szaknyelvet oktató tanáraként összehasonlító tankönyvelemzést végzett a gazdasági felsőoktatásban leggyakrabban használt német nyelvkönyvek **tartalmát** (szakmai ismeretek idegen nyelven, **kulturális** ismeretek, **gazdasági kulturális** ismeretek, **készségfejlesztés**) illetően. Mivel eddig ilyen jellegű felmérés nem készült, kutatási szempont volt, hogy milyen mértékben vannak jelen a tankönyvekben a **deklaratív** (szükséges szakmai ismeretek) és a **procedurális tudást** (jártasságok, készségek és

képességek) közvetítő részek. A kutatás célja volt többek között annak feltárása is, hogy milyen tartalommal (ténykultúra, viselkedés és teljesítménycentrikus kultúra – Hammerly (Bárdos 2002) kategorizációja alapján), milyen mennyiségben és mélységben jelenik meg a **célnyelvi kultúra**, s ennek speciális részeként a **gazdasági kultúra** (= viszonyulás, attitűd, értékrendszer, viselkedési szabályok a (piac)gazdaságban (Biróné 2007)) a tankönyvekben.

A gazdasági felsőoktatásban a szaknyelvi vizsgára való felkészítésben általánosan használt tankönyvek kerültek elemzésre az említett szempontok alapján. Az elemzés a teljesség igénye nélkül készült, a tanítási tapasztalatok alapján önkényesen választva a meglehetősen széles és egyre bővülő nyelvkönyv-palettából. A szaknyelvek, amelyekre kiterjedt a vizsgálat: üzleti (kereskedelem, marketing, pénzügy), idegenforgalom, vendéglátás. Az elemzésre került (kereskedelmi forgalomban kapható) tankönyvek listája a Függelékben található. A vizsgálat eredményét az 1. sz. táblázat mutatja.

1. táblázat A gazdasági felsőoktatásban általánosan használt német szaknyelvi tankönyvek összehasonlítása

Könyv	Szint	De- kla- ratív tudás	Proce- durális tudás	Téma- körök	Kult. isme- retek	Szo- cio- kult. komp.	Inter- kult. vo- natk.	Gazd. kult. vo- natk.	Szó- tár	Meg- oldó- kulcs	Tanu- lás- mód- szer- tan	Színes illusz- tr. / hang- anyag
Csillag- Kelecsényi, 1996.	B2	100%	-	20 + minta- levelek	-	-	-	+(isme- retek)	+	-	-	-
Olaszy- Pákozdiné, 2002.	B2, C1+	+	+	25	-	-	-	+(ism.)	-	külön	-	-
Sümeziné et al., 2002.	B2, C1	-	100%	12	-	+	-	+	+	+	-	-
Sümeziné et al., 2004.	B2 és C1	100%	-	14	-	-	+	+	+	-	-	-, CD
Szalay, 1995.	B2	50%	50%	üzl.komm.	+	+	+	+	+	+	+	-
Szmodits, 1994.	B2	100% ma- gyarul	-	üzleti levelezés	-	+	-	+	+	-	-	-
Mekis- Szőke, 2005.	B2, C1	50%	50%	9, ált. gazd. ism.	tény- kult., visel- kedés	+	+	+	-	+	-	-, CD

Könyv	Szint	De- kla- ratív tudás	Proce- durális tudás	Téma- körök	Kult. isme- retek	Szo- cio- kult. komp.	Inter- kult. vo- natk.	Gazd. kult. vo- natk.	Szó- tár	Meg- oldó- kulcs	Tanu- lás- mód- szer- tan	Színes illusz- tr. / hang- anyag
Mekis- Szöke, 2006.	B2, C1	50%	50%	13, orsz./ szakmai ism.	tény-, vi- selk., tel- jesít- mény- kult.	+	+	+	-	+	-	-, CD
Matecki, 2001.	B2	75%	25%	orsz. ism.	tény-, vis.- telj. kult.	+	+	-	-	-	-	+, 2 kazet- ta
Molnár- Szinna, 1997.	B2	-	100% hallá- sértés	orsz. ism.	tény-, vis.- telj. kult.	+	-	-	+	-	-	-, 1 kazet- ta
Lévy-Hille- rich, 2004.	B1+	25%	75%	7 foglalko- zás, mun- kakör	tény-, vis.- kult.	+	+	+	+(4 nyel- v)	+	+	+, CD

A Budapesti Gazdasági Főiskolán a BSc képzés keretében a szaknyelvi képzés első két, minden szak számára azonos tananyagot és követelményeket előíró félévére az Üzleti nyelv I., II. tantárgyak tanításához született **két új, a bolognai folyamat körülményeire specializált** (szaknyelv-oktatás: heti 4 óra 3 féléven át), általános kereskedelmi forgalomban (még) nem kapható **tankönyv** a BGF három karának együttműködésében: *Winkler, Á. (szerk.): Német üzleti nyelv I. Perfekt, Budapest, 2006.* és *Winkler, Á. (szerk.): Német üzleti nyelv II. (megjelenés alatt).*

Mindegyik fejezet (12) ráhangoló bevezető után deklaratív tudást közvetítő rész-szel kezdődik (a leíró szöveg B2 szintű), amely elsajátítását kapcsolódó kérdések, feladatok ellenőrzik. Mindegyik egységhez tartozik nyelvtani áttekintés gyakorlatokkal, amelyek többnyire a szövegre alapulnak, ezzel gyakorolható az elsajátítandó szókincs is. A jobb felkészültségű csoportok számára, amelyekben valószínűleg több hallgató készül C1 (régi felsőfok) szintű vizsgára, ajánlják a szerzők a C részt, amelyben C1 szintű olvasásértés, dokumentumleírás gyakorlat, szituációs és írásfeladatok találhatók. Néhány pontban lehetőség nyílik az önálló beszédprodukciónak gyakorlására is.

A sikeres nemzetközi gazdasági működés egyik alapvető feltétele a különböző kultúrák ismerete. A könyvek elvitathatatlan erőssége, hogy bőségesen közvetítenek tény-, viselkedési és teljesítménycentrikus kultúrát is. Az országismereti részek az adott kultúrára vonatkozó sztereotípiák feldolgozásával kezdődnek, az egységek végén a Tudta-e ön, hogy....? című részben rövid, érdekes információkat találunk

az illető ország kultúrájának mindenféle területéről (történelem, politika, szokások, művészetek, kultúrtörténet stb.). Az önálló tanulást is elősegíti, hogy a könyvekben megoldókulcs és szótárrész is található.

4. GAZDASÁGI KULTÚRA

A **gazdasági kultúra közvetítését**, a kulturális kompetencia ezen részének kialakítását, gyakorlással történő automatizálását tekintve a felsorolt művek legtöbbje elsősorban **ismereteket** nyújt (a modern piacgazdaság lényege, működési szabályai). A gazdasági kultúra kialakításához és kialakulásához szükség van bizonyos ismeretekre, ezen kívül azonban bizonyos **viszonyulásra, attitűdre, értékrendszerre** is. A piacgazdaság keretei között a gazdasági kultúra összetevőit képezik a normálisan működő piacgazdaság olyan alapelvei, mint a **vállalkozó szellem**, a gazdasági szereplők **korrekt versenyzése**, a versenyszabályok betartása, a **hatékonyságra** való törekvés, a **kockázatvállalás**, a változó helyzetekhez való **(gyors) alkalmazkodás**, a **folyamatos döntéshozatal** és a **kooperáció**, a **professzionális fogyasztói magatartás** és a **fogyasztóvédelem**. A szakmai társalgási szituációk adhatnak lehetőséget ezen attitűdök, illetve egy bizonyos értékrendszer kialakításához.

Az elemzésre került könyvek szinte mindegyike számtalan lehetőséget kínál a procedurális gazdasági kulturális ismeretek elsajátítására is, még ha ennek konkrét lehetőségére, mikéntjére nem is hívják föl a figyelmet. Éppen ezért hangsúlyozni kell a **tanár elengedhetetlen szerepét és felelősségét**, még akkor is, ha a nevelés nem elsődleges fontosságú a felsőfokú oktatás célkitűzései között.

5. ÖSSZEGZÉS

A kutatás alapvető kérdéseire a következő válaszok adhatók:

(1) Nincsenek rögzített szabályok, előírások a szaknyelvi tankönyvek tartalmát, az egyes részek arányát illetően. A jelenleg általánosan használt gazdasági nyelv-könyvek összességükben szem előtt tartják a (leendő) szakemberekkel szemben támasztott követelményeket, elvárásokat, s ennek értelmében **összehangoltan közvetítenek deklaratív és procedurális tudást**. Leszámítva néhány elemzett művet, amelyek célja csupán bizonyos ismeretek összefoglaló átadása, a tankönyvszerzők nagy hangsúlyt helyeznek a **készségfejlesztésre**, még ha ez nem is mindig fele-fele arányban történik.

(2) A mostani elemzést összevetve egy 2003-ban készített vizsgálattal (Biróné 2004) megállapítható, hogy **előrelépés történt a kultúra kategorizált területeinek közvetítésében**, az új tankönyvek szerzői deklaratív és procedurális tudásként egyaránt közvetítenek kulturális, gazdasági kulturális ismereteket. Ez örömdetes tény, még ha a munka nem is tekinthető befejezettnek. Az is megállapítható, hogy a célnyelvi kultúra, a szociokulturális kompetencia közvetítésében a **nyelvtanár**ra hárul a legnagyobb **munka, kötelesség és felelősség**.

IRODALOM

- Bárdos, J. 2002. Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, 8. évf. 1. szám, 5-18.
- Biróné, U.K. 2004. A szociokulturális kompetencia mint értékelési szempont a gazdasági szaknyelvi vizsgán. *Porta Lingua – 2004*. 157-164.
- Biróné, U.K. 2007. A szaknyelvi óra, mint a gazdasági kultúra közvetítésének színtere. *BGF Tudományos évkönyv 2006*. 331-342.
- Kasper, L.F. 2000. New technologies, new literacies: Focus discipline research and ESL learning communities. *Language Learning and Technology*, 4(2), 105-128. <http://llt.msu.edu/vol4num2/kasper/default.html>
- Kurtán, Zs.- Silye, M. 2006. A szaknyelvi oktatás a magyar felsőoktatás rendszerében: http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200610/szaknyelv_061010.pdf

FÜGGELÉK

TANKÖNYVEK LISTÁJA

Üzleti nyelv (kereskedelem, marketing, pénzügy)

1. Csillag, J.-Kelecsényi, L.: Külkereskedelmi ismeretek német nyelven. KOTK, Budapest, 1996.
2. Olaszy, K.-Pákozdiné, G.I.: Neue Wirtschaftsthemen. Holnap, Budapest, 2002.
3. Sümeginé, D.K.-Borgulya, I.-Somogyvári, M.: Ziel: Wirtschaftsdeutschprüfung. KJK-KERSZÖV, Budapest, 2002.
4. Sümeginé, D.K.-Borgulya, I.-Jacob, R.-Mátyás, J.: Wirtschaftskenntnisse auf Deutsch. KJK-KERSZÖV, Budapest 2004.
5. Szalay, Gy.: Gespräch ist Geschäft. Pro Lingua, Budapest, 1995.
6. Szmodits, A.: Németül az irodában. Pro Lingua, Budapest, 1994. Idegenforgalom-vendéglátás szakmai nyelv
7. Mekis, Zs.-Szőke, A.: Wirtschaftsdeutsch für Tourismus und Gastgewerbe, Bd.I. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2005.
8. Mekis, Zs.-Szőke, A.: Wirtschaftsdeutsch für Tourismus und Gastgewerbe, Bd.II. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2006.
9. Matecki, U.: Dreimal Deutsch. Ernst Klett International, Stuttgart, 2001.
10. Molnár, J.- Szinna, U.: 4 Länder-1 Sprache – 4 ország-egy nyelv. Animus, Budapest, 1997.
11. Lévy-Hillerich, D.: Kommunikation im Tourismus. Verlag Fraus, München, 2004.

AZ INTERNETES INFORMATIKAI SZAKNYELVHASZNÁLAT SAJÁTOSSÁGAI

Juhász Kálmán Attila

1. BEVEZETÉS

Feltevésém szerint az Internet az egyik legfontosabb forrás informatikai tárgyú információszerzésre. Ezen hipotézis helyességének ellenőrzésére végeztem el az alább röviden bemutatandó vizsgálatot. A vizsgálat eredményei alátámasztják elgondolásomat. Megjegyzendő azonban, hogy a vizsgálat nem reprezentatív, így a belőle levonható következtetések meglehetősen korlátozott érvényűek. Sajnálatos technikai és időkorlátbeli problémák következtében a célközösség (a Dunaújvárosi Főiskola oktatói és hallgatói) töredéke szolgáltatott adatokat az intranetre (N meghajtó) feltett Excel alapú kérdőívekre.

A vizsgálattól függetlenül is kijelenthető, hogy az Internet az informatikai célú információszerzésben nagyon fontos szerepet játszik, és az ismeretszerzési források között előkelő helyen áll. Következésképpen a magyar nyelvű honlapok terminológia használatának nagy jelentősége van. A magyar nyelvű honlapok nyelvhasználati jelenségeit az adatszolgáltatók által választott honlapok vizsgálatán keresztül mutatom be.

2. A VIZSGÁLAT MÓDJA

2.1 AZ INTRANETRE FELTETT ADATLAPOK

A főiskola belső hálózatára (N meghajtó) három Excel táblázatot tettem fel. A cél az volt, hogy a Dunaújvárosi Főiskola hallgatói (informatika szakos- nem informatika szakos), illetve oktatói (informatika szakos- nem informatika szakos) informatikai tárgyú internetes ismeretszerzési szokásait, preferenciáit feltérképezsem. Technikai nehézségek és az időkorlát szükségessége miatt az alapsokasághoz tarozóknak csak kis hányada töltötte ki a kérdőíveket (összesen 52 fő). A kapott eredmények a következő helyen találhatók meg: www.duf.hu/nyelvi_intezet/J.K.A.

Ennek következtében a vizsgálat eredményeit még a célközösség körére sem tekinthetem reprezentatívnak. Mégis, úgy gondolom, hogy a kapott eredmények- csak korlátozott validitással és megbízhatósággal- alkalmasak egyes jelenségek észlelésére és elemzésére.

Az első lapon a válaszadók 1-12-ig rangsorolták, hogy számukra melyik a legkedveltebb (1-es értékszám), majd egyre kisebb mértékben kedvelt s informatikai

információszerzésre egyre kevésbé használt forrás. A második lapon a válaszadók az általuk legjobban kedvelt három magyar nyelvű honlapot jelölték meg, míg a harmadik lapon a három legkedveltebb angol nyelvűt.

A kapott eredmények sokrétű elemzésre adnak lehetőséget, azonban a cikk szempontjából az a legfontosabb, hogy a kérdőív és a diagramok azt mutatják, hogy a magyar nyelvű honlapok a megkérdezettek három kategóriájában (io: informatika oktató; eo:egyéb oktató; ih: informatika szakos hallgató) a kérdőív által felkínált lehetséges 12 kategória közül a legkedveltebb két kategória közé került. Az eredmények ugyanakkor azt is mutatják, hogy az informatikus szakemberek körében a szakkönyvekből való tájékozódás megelőzi az Interneten történő információszerzést. Lényeges még, hogy ebben a körben az angol nyelven való információszerzés intenzitása alig marad el a magyar nyelvűtől. Egy következő kutatási fázisban célszerű lesz megvizsgálni, hogy az informatikát oktatók miért helyezték előbbre a szakkönyveket ismeretszerzési forrásként, mint az Internetet. Ha igaz az az állítás, hogy a legújabb informatikai tudományos eredményekről leghamarabb az Internetről értesülhetnek a szakemberek, nem logikus, miért jelölik meg a szakkönyveket elsődleges forrásnak, hiszen a nyomdai átfutási idő hossza miatt az informálódás késedelmet szenved, akadálya a naprakész tudásnak.

Megfontolandó egy újabb kategória beiktatása a kérdések körébe, a tudományos konferenciákon való részvétel útján történő informálódás, illetve a konferenciakötetek tanulmányozása. Elképzelhető, hogy ez módosítaná a sorrendet, de az Internet használatának fontosságán ez sem változtatna. A negyedik válaszadói kategória (eh: egyéb hallgató) válaszadó hiányában üres maradt.

2.2 A MAGYAR NYELVŰ HONLAPOK SZÖVEGEI

A magyar nyelvű honlapokról kiemelt szövegeket az Internetről (<http://www.textworld.com/scp/index.html>) ingyen letölthető KWIC konkordancia vizsgálatnak vettem alá.

A vizsgálat egyes stilisztikai és morfológiai nyelvi jelenségek vizsgálatát célozta meg. A fő szempont az előbbi esetben az volt, hogy az egyes szövegek nyelvi megformálása mennyiben elégíti ki a tudományos szövegekkel szemben támasztott kritériumokat, a másik esetben a vizsgálat főleg a toldalékolási jelenségeket tette a középpontba, illetve az ezekkel összefüggő hantani, illeszkedési problémákat

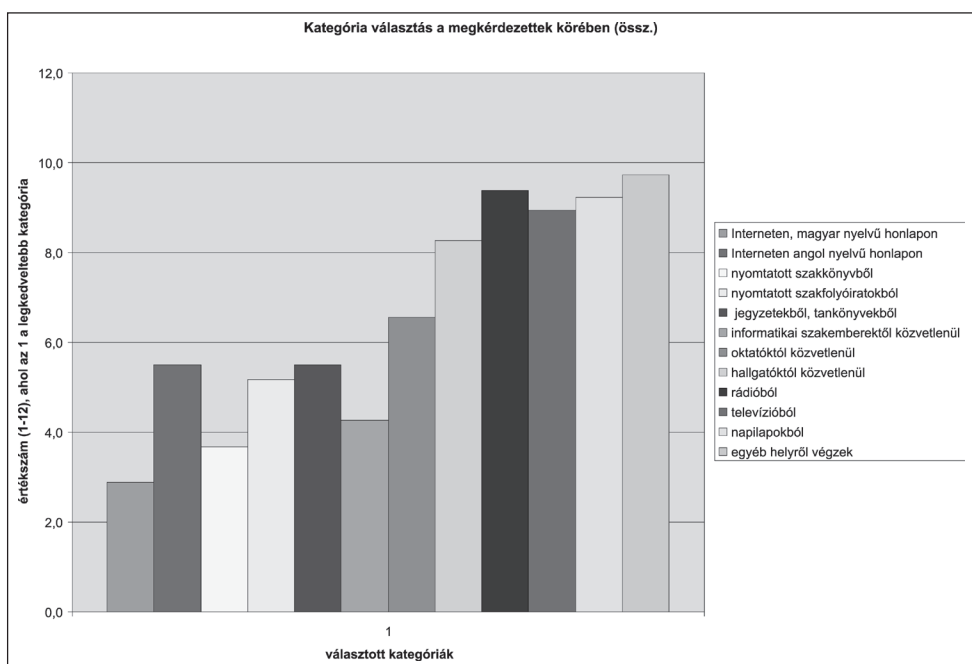
A konkordancia projektbe felvett számos szöveg közül a cikkben két szöveg elemzésének eredményei kerülnek bemutatásra. A program természetéből adódik, hogy a kulcsszavas részt a hozzátartozó projektstatisztikával együtt mindig újra el kell végezni, mert a program ezeket az adatokat nem tárolja. A cikkben a két elemzett szöveghez tartozó kulcsszólistákat ezért Word dokumentumba átmásoltam, s ezeket is a fent megjelölt Internet oldalon szerepeltetem.

3. A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

3.1 A KATEGÓRIA VÁLASZTÁS ÉRTELMEZÉSE

A vizsgálat eredményeit két részre lehet felbontani. Az első a táblázatok adatainak értelmezése, amely mutatja, hogy az Interneten történő informatikai tárgyú információszerzés nagyon fontos, a válaszadók teljes körében az első helyen áll, s ezen belül is a magyar nyelvű honlapok látogatása a legfontosabb kategória (1. ábra). Ez teszi indokolttá a második rész, a válaszadók által megjelölt legkedveltebb magyar nyelvű honlapok informatikai szaknyelvhasználati jelenségeinek vizsgálatát (3.2.). Ez a terminológia használatának jellegzetességeire korlátozódik, s azon belül is csak a magyarítás fontosságát, elodázhatatlan voltát alátámasztó nyelvi jelenségeket mutatja be.

1. ábra: Kategória választás az összes megkérdezettek körében



3.2 A VILÁGHÁLÓ KIVÁLASZTOTT LAPJAI NYELVI ELEMZÉSÉNEK EREDMÉNYEI

A nyelvi jelenségek vizsgálatának körét terjedelmi okokból két internetes oldalról kiválasztott szövegre korlátoztam.

A vizsgálat célja és a vizsgált nyelvi jelenségek a cikk 2.2 részének második be-

kezdésében vázoltak szerint a nyelvhasználat alaktani és stilisztikai jelenségeire fókuszál.

A Kecsőppel c. írást a www.Prohardver.hu oldalon a Logout menüpontból választottam ki. A cikk szerzője egy rajzolóprogramról ír, mint a program lelkes felhasználója. A cikkhez számos vélemény kapcsolódik ezen a csevegő oldalon.

A másik írás a www.Informatika.lap.hu oldalon az adatbázis menüpontból került kiválasztásra, ezen belül az adatbáziskezelés fogalma címszó alatti szöveg vizsgálatára került sor. Az írás szerzője informatikai szakember, feltehetően oktató, aki tárgyyszerű, tudományos stílusban teszi közzé a tárgykörhöz tartozó ismereteket. Bizonyára hatékony ismeretterjesztő eszköznek tekinti az Internetet, ha szükségesnek tartja a jegyzeteken, szakkönyveken túli elektronikus forma használatát. A két cikk stílusa, műfaja különbözik, s ebből adódóan más-más nyelvi jelenségek (is) figyelhetők meg bennük.

3.2.1 A „Kecsőppel” szöveg nyelvi jelenségei

A csevegő oldalakra jellemző oldott, közvetlen stílus, az élőbeszédre jellemző kevéssé megformált és választékos szövegalkotás jegyei megfigyelhetők az informatikai terminológia használatakor is. Ez a fajta laza írásmód hangtani, alaktani, szintaktikai problémákat vet fel. 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 **hotkey-ek** szóalak esetében a kötőjel használata indokolt, de az -ek toldalék hibás. A fonológiai eredetű hiba oka, hogy a cikk szerzőjének fejében az angol szó hangjai helytelenül jelentek meg, a [ki:] helyett valószínűleg a [kíj] vagy [kéj] hangalakhoz igazította a végződést. Hasonlatos ez ahhoz, amikor valaki pendrive-val [pendraiv]-val helyett [pendráj]-jalt mond. Mindez elkerülhető, ha valaki a penderítő szót használja. Ez a magyar szó szellemes, mert kifejezi, hogy az eszköz átpenderíti az adatokat egyik adathordozóról a másikra.

A **gugli** szó a Google [gu:gl] helyett azt mutatja, hogy a magyar nyelv nem szereti a mássalhangzó torlódásokat. A **bakup** szóalak is a kiejtés szerinti elmozdulás a backup angol szótól. Ennek az angol szónak a magyar fonetikai szabályoknak megfelelő kiejtése „magyarul” **bekap**, ami kissé zavarba ejtő (lehet). A szó (backup) háttértárolást jelent, ezt lehetne használni helyette. A laza, közvetlen stílusra példa a **progi** szó használata a **program** helyett. Ez a fajta becéző alak jól ismert egyéb területekről (pogácsa-pogi). A rajzvázlat (**sketchup** v. **sketch-up**) is többszörös fonológiai változás után alakult át kecsőppé. A szöveg írója előszeretettel látja el magyar toldalékokkal az angol szavakat, nem törekszik magyar szavak használatára, ez a gyakorlat nem zavarja (**toolt**, **bridgebulderrel**, **projection-ra**). A kivetítés itteni szóalakja (**projection-ja**) esetében nem indokolt a kötőjel használata, és baj van a hangrendi illeszkedéssel is.

A fent említett nyelvi (morfológiai, fonológiai, szintaktikai) jelenségek felidézik a békécsabai szlovákok kevert nyelvű nyelvhasználatát: *Id’eme na Városházu te-*

lekadó zaplat'it' (Menjünk a Városházára befizetni a telekadót). Beszéljünk tisztán, szépen magyarul! Beszéljünk szépen, tisztán szlovákul (angolul)! Azonban ne keverjük a kettőt!

3.2.2 Az adatbáziskezelés alapjai szöveg nyelvi jelenségei

A szöveget a www.informatika.lap.hu oldal adatbázis menüpontjából választottam ki, az írás címe: „Az adatbáziskezelés alapjai”, s ennek alcíme „Az adatbázis fogalma”. Ebből a szövegrészletből származnak az alábbi idézetek:

“Az adatbázis fogalma

Környezetünk leírásához meg kell azt figyelni, adatokat kell gyűjtenünk az objektumairól, összegeznünk kell azok tulajdonságait, valamint meg kell figyelni a köztük levő kapcsolatokat. Ezek után juthatunk a rendelkezésre álló, tárolt adatokból új ismeretekhez, információhoz. Az adatoknak egy jól struktúrált halmazát adatbázisnak nevezzük, amelyből a későbbiekben információt akarunk majd nyerni. Az információnyerés céljából pedig olyan szoftvereket használunk, amelyek lehetővé teszik az adatbázisok kezelését (lekérdezés, módosítás, törlés, karbantartás) és amelyeket együtt adatbáziskezelő rendszernek nevezünk. Az olyan rendszereket, amelyek a hardveren tárolt adatokból szoftverek és egyéb alkalmazói programok segítségével lehetővé teszik a felhasználó számára az információ nyerését, információs rendszereknek nevezzük.”

A szövegből vett idézet példázza, hogy a szaknyelvi anyagot tudományos stílusban leíró szerző terminológia használatára a magyar szakszavak előfordulása a jellemző (*lekérdezés, törlés, karbantartás* stb.). Ezek között sok az olyan szó, ami itt terminológiai helyzetben van, s ezért tekinthetjük a szaknyelvi szókincs részének (pl. *rendszereknek*- itt informatikai rendszer). Azonban a hardver és szoftver itt is szerepel toldalékolt formában (*hardveren, szoftverek*), mutatva, hogy ezek a szavak ilyen magyarosított helyesírási formában a nyelvben meggyökeresedtek, ezért magyaráításukra már semmi esély sincs. Példaként szolgálnak arra, hogy a magyaráítást kellő időben kell elvégezni.

Az alábbi idézetben a *fileban* a helyesírási szabályok szerint kötőjelet kellett volna használni, hiszen a [fail] után néma e van. Esetleg itt lehetett volna az *adatállomány* szót használni, elkerülendő a toldalékolási problémát. “Az adatmodell nemcsak felsorolása a fileban tárolt mezőknek, hanem az adatok jelentését is tartalmazza.”

A következő példában megtalálható a *view* adatbázissal kapcsolatos meghatározása és magyar megfelelője is (*külső szint*). Remélhető, hogy az adatbázisokkal foglalkozók számára a külső szint egyértelműen a definícióban leírt tartalommal bír, s mindenki ugyanazt (ugyanazt) érti alatta, s ezzel jelentős lépés történt a magyar kifejezés beágyazására a magyar nyelvbe. „Külső szint (view-k): melyek azt írják le, hogyan látják az egyes felhasználók az adatbázist. (view= alséma, szűkített adatbázis, amely az adatbázis rekordjait tartalmazza, de nem az összes mezővel.)”

A befejező két példa szintén azt mutatja, hogy az angol terminológiának van ma-

gyar fordítása. A két fogalom fordítása nem tükörfordítás, hanem a funkció alapján történt a magyar fogalom megalkotása: „*az adatleíró nyelv (Data Definition Language)*”, *az adatkezelő nyelv (Data Manipulation Language)*”.

Az scp konkordancia kulcsszavainak szólistája sok angol szakszót tartalmaz, azonban ez esetben a szövegösszefüggéses elemzés feltárja, hogy az angol szavak legtöbb esetben a magyar mellett jelennek meg, ahogy ezt a fenti utolsó három példa is mutatja.

4. KÖVETKEZTETÉSEK

Általános következtetésem az, hogy – látva azt, hogy az idegen eredetű szavak milyen hangtani, morfológiai és szintaktikai problémákat okoz(hat)nak a magyar nyelvhasználat során – szükséges ezen terminusokat magyar nyelven megalkotni. A szerző amikor e megállapításokat teszi, csak a maga kutatási eredményeire hivatkozik és hagyatkozik (pl.: Research on IT Language Use at a Company (Suggestions Based on a Research into Information Technology Language Use at a Company), Teaching Mathematics and Computer Science (TMCS) <http://tmcs.math.klte.hu> 2006)

4.1 A MAGYARÍTÁS SZÜKSÉGESSÉGE

A szemantikai oldalt is említve magától értetődő és alapvető igazság az, hogy a szakszó jelentése egyértelmű kell, hogy legyen mind a szakemberek, mind a laikusok számára. Az egyértelműsítést (disambiguation) leghatékonyabban a megfelelő magyar szakszó megalkotásával lehet elérni. Az informatikai szakterminológia kezelését, az ezzel kapcsolatos szakszerű nyelvészi és nyelvészeti munkát – informatikai szakemberek bevonásával – elvégezhetné, vagy legalábbis összehangolhatná egy terminológiai központ (pl. a Szombathelyen működő).

Szerencsés esetben a nyelvészi és az informatikai kompetenciák egybeeshetnének, erősítve a folyamat sikerességét. Nem véletlen az, hogy a legtöbb szakterület – így az informatika is – rendelkezik kétnyelvű szakszótárral, akár nyomtatott, akár elektronikus formában. Azonban az informatikai terminológia gyorsan bővül, ezért megfelelően gyors választ kell adni, s ez egy elektronikus, monitoring-korpuszalapú és háttérű szótár létrehozásával lehetséges. A sikerhez szükséges, hogy közismert legyen, hozzáférhető és megbízható. A hitelességhez pedig szerintem szükség van arra, hogy tekintélyes szakemberek és intézmények hitelesítsék a szótárat. (Lásd a fentebb vázolt lehetőséget!) Természetesen a szerző nem gondolja, hogy ez megoldhatja a problémát, hanem mindössze azt állítja, hogy a fenti javaslat(ok) megvalósítása hozzájárulhat a jelenlegi gyakorlat változásához.

5. ZÁRÓGONDOLATOK

A fentebb említett koordináló testület esetleg fontolóra vehetné egy, a világháló informatikai tartalmaival kapcsolatba lépő program létrehozását, amely minden bizonnyal elősegítené a magyar nyelvű informatikai szakterminológia elterjedését, különösen akkor, ha sikerülne megoldani azt, hogy az ajánlott magyar szó vagy kifejezés minden informatikai tartalom esetében szóbuborékként – opcionálisan – megjelenjen a képernyőn és ajánlja a magyar kifejezést. Igaz, hogy ennek a technikai kivitelezése nagyon nehéz, mert a világhálón minden egyes oldal önálló egységként működik, s minden egyes oldallal külön-külön, újra és újra kapcsolatba kellene lépnie a programnak. Másik lényeges előrelépési lehetőség a magyar nyelvű szakterminológia kialakítására és terjesztésére a nagy programgyártó és forgalmazó cégekkel való összehangolt együttműködés kialakítása lenne, ami egy koherens és következetes, még nem létező nyelvstratégiai programra támaszkodhatna, s a magyarított kifejezés elterjesztését még azelőtt elvégezhetné, hogy az új termék angol elnevezéssel megjelenne a kereskedelembe, a reklámokban és más területeken. Meg lehetne továbbá állapodni a megfelelő internetes szolgáltatókkal abban, hogy a helyesírási programjaiknak legyen egy mindig megújuló informatikai szaknyelvhasználati komponense, amely a magyar kifejezést ajánlaná a felhasználóknak. Mindehhez alapvetően egy konszenzusos nyelvstratégia kialakítására van szükség.

A szerző véleménye szerint minél előbb!

FORRÁSOK

www.duf.hu/nyelvi intézet/J.K.A.

www.Prohardver.hu

www.Informatika.lap.hu

www.textworld.com/scp/index.html

PSZICHOSZOMATIKUS BESZÉLGETÉS A SZÜLÉSZET-NŐGYÓGYÁSZATBAN

Koppán Ágnes

1. BEVEZETÉS

Az egészségügy konfliktusokkal teli átalakulási szituációban van: a növekvő költségek privatizációt, ellátásbeli megvonásokat, racionalizálást és a hatékonyság optimalizációját követelik. Ezzel szemben áll az igény az informált, döntésképes és optimálisan ellátott páciens ideáljának megvalósítására. Éppen e célkitűzések különbözősége húzza alá a kommunikáció professzionalizálásának szükségességét az egészségügyben: a résztvevők jobb kommunikációja sikeres esetekben költséget takaríthat meg, és hozzájárulhat a **betegközpontú ellátás** létrejöttéhez.

A gyógyítás (ápolás) több dimenziót ölel magába, egyszerre **tudomány, művészet és kommunikáció**. A nyelv (a beszélgetés) az orvosi ellátás legfontosabb eszköze (ahogy a német szakirodalom nevezi, egy, a nyelvtudományon alapuló Handwerkzeug – *szerszám*). Nélküle nem lehet helyes diagnózist felállítani, a páciensben a gyógyításhoz nélkülözhetetlen **bizalmat** orvosa iránt kiépíteni, **terápiakövető magatartást** kialakítani. Ezért hat paradoxonként, hogy a globális kommunikáció korában az orvos és a beteg, illetve ápoló és a beteg közötti **kommunikáció szűkülő tendenciájú**. Mindez a beteg elégedetlenségébe, az ellátást érintő szaporodó panaszaiába, a konvencionális medicinába vetett hitének, bizalmának gyengülésébe torkollik. Pedig a nyelv segít abban, hogy a gyógyítás folyamatában a beteg ne legyen mellékszereplő, illetve ne érezze magát annak. Az orvos-beteg kapcsolat azonban olyan sajátos kommunikációs ismereteket és készségeket igényel, amelyek tanulás és gyakorlás útján sajátítandók el (Kopp 2003).

A beszélgetések, a kommunikáció szerepének fontossága nem egyértelmű a modern orvostudományban. Az utóbbi években Nyugat Európában és a tengerentúlon egyre nagyobb hangsúlyt kap az orvostudományi oktatás keretein belül a nyelvi-kommunikációs képzés ügye egyetemeken, rezidens és továbbképzési programokban, diplomás egészségügyi szakemberképzésben. Régebben az orvosképzés első sorban arra koncentrált, hogy a leendő orvos képes legyen megfelelő anamnézist készíteni, a szükséges klinikai szakértelmet elsajátítani és esettanulmányt felállítani. Mára több nyugati országban a kommunikáció a tanrend kötelező részét képezi, Észak-Amerikában pedig a kommunikációs jártasságok nélkülözhetetlen részét képezik az orvosok hatékony működésének és oktatásának. Az Egyesült Államokban az orvosi licensz vizsga utolsó, egyben egyik legnehezebb eleme az ún. CSAT

(Clinical Skills Assessment Test), mely során előre felkészített színészeket kell a jelölteknek kikérdezniük, majd vizsgálniuk és terápiás tervet felállítaniuk.

Ezek a jártasságok az orvosok, egészségügyi szakemberek felelősségéhez kapcsolódnak, és a betegekkel, családokkal, kollegákkal és más egészségügyi szakemberekkel való kommunikációt foglalják magukban, nem pusztán lehetőséget, de felelősséget is sugallva az orvosi egyetemeknek, hogy **tanítsák és felmérjék a kommunikációs készségeket**.

Jelen tanulmány egy, a Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kara Doktori Iskolájának keretein belül megkezdett kutatás bemutatása, amely az egészségügy egy bizonyos területén dolgozó orvosok és egészségügyi szakemberek kommunikatív kompetenciájának felmérését illetve fejlesztését tűzte ki célul.

2. A KOMMUNIKÁCIÓ OKTATÁS HELYZETE A HAZAI ORVOSTUDOMÁNYI EGYETEMEKEN

Magyarországon az orvosi egyetemeken 1993 óta oktatnak kommunikációt, ennek óraszámja azonban igen alacsony (1. táblázat). Összehasonlításként: az angol egyetemeken minden évfolyamon oktatnak orvosi kommunikációt, az adott képzési szintnek megfelelően. Miközben egy orvos praxisa során több százezer orvos-beteg találkozás részese, addig a kommunikáció oktatására a Semmelweis Egyetemen pl. csak 30 óra jut, amely az egyetemi képzés összes óraszámának 0,5%-a. Sajnálatos módon a legtöbb egyetem kurrikulumában a kommunikáció oktatása az alsóbb évfolyamokon szerepel – abban az időszakban, amikor a hallgatóknak még nincsenek saját tapasztalataik páciensekkel. További probléma, hogy 2003 szeptemberétől a kommunikáció – a Pécsi Egyetem kivételével – már nem kötelező, hanem csupán választható tantárgy. Az orvostanhallgatók számára így adott az a lehetőség is, hogy kommunikáció tanulása nélkül kapják meg orvosi diplomájukat. Ugyancsak problematikus, hogy az egyetemi tanulmányokat követő, úgynevezett posztgraduális képzésekben a magatartástudományi tárgyak oktatásának szerepe rendkívül csekély. Így az új szabályozás következményeként előfordulhat, hogy a leendő és gyakorló orvosok között lesznek olyanok, akik egyáltalán nem tanulnak kommunikációt.

1. táblázat: Kommunikációs képzés a magyarországi orvosi egyetemeken
(Kopp Mária 2003. Az orvosok kommunikációs képzésének helyzete Magyarországon.
A Semmelweis Egyetem Magatartástudományi Intézetének közleménye.

Intézmény	A tantárgy neve	A kommunikáció oktatás helye az orvosképzésben	A kommunikáció oktatás órászáma	Kötelező vagy választható tárgy-e?	Idegen nyelvű képzésben van-e kommunikáció oktatás?
Semmelweis Egyetem Magatartástudományi Intézet	Kommunikációelmélet és Gyakorlat	Az alapozó modul része (Első- vagy másodéves hallgatók választhatják)	30	Választható	Nincs
Debreceni Egyetem Magatartástudományi Intézet	Kommunikáció	Első évfolyamon	30	Választható	Igen: angol nyelven
Pécsi Tudományegyetem Családorvostani Intézet	Orvosi Kommunikáció Gyakorlata	Első évfolyamon	14	Kötelező	Igen: angol nyelven
Szegedi Tudományegyetem Magatartástudományi Csoport	Pszichológiai alapfogalmak, Kommunikáció	Első évfolyamon	28	Választható	Igen: angol nyelven
Szegedi Tudományegyetem Magatartástudományi Csoport	Orvos-beteg kommunikáció	Harmadik évfolyamon	14	Választható	Igen: angol nyelven

3. CÉLKITŰZÉS

Az egészségügyi kommunikáció számos témakört ölel fel: betegtájékoztatás, betegközpontúság, kedvezőtlen hírek közlése, döntéshozás, sikertelen kommunikáció, nemzetközi összehasonlítás, különböző betegkategóriák (gyermek, súlyos beteg, mozgássérült, rákos beteg), a különböző egészségügyi és orvostudományi szakterületek kommunikációs kérdései.

Ezek vizsgálatával a **társalgáselemzés** foglalkozik, amely az 1970-es évek elején először Amerikában megjelent új nyelvészeti diszciplína. A társalgáselemzés empirikus módon, a hétköznapi beszélgetések rögzítésével és szerkezetének elemzésével foglalkozik, és „feltételezi, hogy a beszélt nyelv ... bizonyos szabályokat követ, a beszélgetések vizsgálatával éppen ezeket a törvényszerűségeket és szerkezeti mechanizmusokat próbálja kimutatni” (Iványi 1998). A vizsgálat tárgyát képezik a nyelv és a magatartás összefonódásának specifikus jellemzői is, „a rendszernyelvészet által le nem írható elemek, azaz a verbalizáció látszólag egyéni „zavarai” (a beszéd folyamatát megtörő szünetek, akadozások, bizonytalanságok, ismétlések, javítások), valamint a metadiszkurzív és szupraszegmentális elemek” (Iványi u.o.).

A társalgáselemzés egy nála 10 évvel korábban keletkezett szociológiai diszciplína, a Garfinkel (Garfinkel 1967) nevével fémjelzett **etnometodológia** egyik ága, az etnometodológiai konverzációelemzésnek a továbbfejlődése. Az első orvosi tárgyú, a konverzációanalízis módszerével készült elemzés szintén 1967-ben készítette D. Sudnow (Sudnow 1967).

Az orvos-beteg interakciók vizsgálata aztán a 80-as évektől vált elterjedt kutatási témává először angol és amerikai kutatók körében, aztán német és más nemzetek tudósai között is. A 90-es években a vizsgálatok az interakciókat már komplex voltukban igyekeztek nagyító alá vonni, és kihangsúlyozták a beszélgetések intézményi jellegét illetve az interakciók szerveződésének asszimetrikus voltát. Megállapították, hogy a kommunikáció itt mindkét fél által ismert, meghatározott struktúrák mentén halad, melynek részei pontosan körülírhatók, a diskurzusokban tetten érhetőek: köszöntés és beszélgetésindítás, panaszok felsorolása, vizsgálat, diagnózis felállítása, terápia megtervezése, befejezés. Ebben az asszimetrikus szerepjátékban természetesen mind a mai napig az orvos szerepe dominál, aki megpróbálja a diskurzust ezekhez a részekhez igazítani és adott részekben belül minél rövidebbre fogni. (Buda 1994). A beteg pedig próbál ezen keretek közül kitörni, illetve adott kereteken belül szerepét kihangsúlyozni, a részek közötti részeket valamiképpen kitölteni. Próbálja hangsúlyozni az interakció egyéni voltát, a páciens „igazi” beszélgetést akar. Amint azt számtalan orvosi szociológiai és nyelvészeti tanulmány mutatja, ezen intézmény és individuum közti érdekkonfliktus hatja át az orvos-beteg kommunikáció minden formáját és a kiváltója számos zavarának (Demeter 2003).

Az általunk megkezdett kutatás a hazai egészségügy egy adott területén végez társalgáselemzést: a szüléset- nőgyógyászatban vizsgálja az orvos-páciens beszélgetésvezetést és igyekszik bizonyítani a kommunikációs ismeretek és technikák tudatos használatának szükségességét és fontosságát, illetve a fejlett országokban már alkalmazott technikákat szeretné kipróbálni és adaptálni a hazai gyógyítás-ápolás mindennapjaiban.

Az orvosi intervenció a nőgyógyászatban és a szülésetben a nő intim tapasztalatait, magatartásait, női identitását érinti, de individuális, családi és társadalmi életfejlődését is. Ezért van ezen a területen a verbális és nem verbális kommunikációnak orvos és páciens, illetve az őt segítő egészségügyi személyzet és a páciens között még fokozottabb jelentősége, mint a gyógyítás más területein. Ha nem jön létre a kommunikáció verbális és nonverbális eszközei segítségével egy bizalmas kapcsolat orvos és páciense között, ha a kikérdezés a rosszul vezetett beszélgetés következtében sikertelen marad, és nem derül fény a helyes diagnózis felállításához nélkülözhetetlen információkra, ez helytelen terápiák alkalmazásához, tehát a gyógyítás sikertelenségéhez, a páciens elégedetlenségéhez vezethet. Meggyőződésem, hogy a pszichoszomatikus beszélgetéseknek, illetve a páciens nem csupán szomatikus jelzéseire odafigyelő, érzékeny kérdezői magatartásnak, kommunikációnak a nőgyógyászatban igen nagy jelentősége van. Gondoljunk csak arra, hány nőt tart vissza az orvos illetve az egészségügyi személyzet színvonal alatti kommunikációja attól, hogy intim panaszaival orvoshoz forduljon? Inkább él továbbra is együtt és

szenved az akár életminőségét is megrontó panaszaival, mint azokat olyan szakember elé tárja, akivel nem érzi lehetségesnek egy intim diskurzus létrejöttét.

4. VIZSGÁLT BETEGCSOPORTOK ÉS MÓDSZEREK

4.1 BETEGCSOPORTOK

A vizsgálat tárgyát a reprodukzív korban lévő felnőtt nők (terhesek, nőgyógyászati betegek), illetve a klimaktérium és postmenopausa életszakaszban lévő felnőtt nők (nőgyógyászati betegek, különös hangsúllyal a daganatos betegek) alkotják.

4.2 KÖRÜLMÉNYEK

A betegcsoportokat standard közkórházi illetve standard járó beteg szakellátási körülmények között vizsgáljuk.

4.3 VIZSGÁLANDÓ PROBLÉMATERÜLETEK

4.3.1 Terheseknél

Csak tudatosan irányított kommunikációval derülhet fény olyan kulcsfontosságú információk megszerzésére, mint pl. terhesség előtti illetve alatti droghasználat vagy más élvezeti szerek használata (alkohol); nemi erőszak illetve más abúzus (postraumatikus reakciók felismerése és kikérdezési technikája); nem kívánt terhesség; terhesség ambivalens megélésének okai; terhesség folyamán fellépő szövődmények fellépésének okai; a terhesség fogantatásának esetleg kellemetlen körülményei (apa kiléte). Magának a terhesség tényének adekvát közléséhez is képesnek kell lenni az orvosnak arra, hogy az előzetes beszélgetések verbális vagy nonverbális jeleiből felmérve felismerje, hogy kívánt vagy nemkívánt terhességről van szó. De nem csökken a jelentősége az orvos-pácines illetve az egészségügyi személyzet-pácines kommunikációjának a **terhességgondozás folyamán** sem. A terhes nő pszichéje még érzékenyebben reagál a kommunikációban esetlegesen fellépő zavarokra.

4.3.2 Nőgyógyászati betegeknél

Különösen problematikus terület a különböző nőgyógyászati pszihoszomatikus zavarok feltérképezését célzó **pszihoszomatikus beszélgetésvezetés** az urogenológiai illetve szexuális dysfunctióval bíró betegekkel való kommunikáció során (a vizelettartási illetve szexuális panaszok intim jellegüknél illetve esetleges negatív társadalmi diszkriminációt okozó hatásuknál fogva a kommunikáció erőpróbáit jelenthetik). Hasonlóképpen nagy figyelmet igényel az **onkológiai betegekkel** való beszélgetésvezetés, gyanu-diagnózis és diagnózisközlése.

A kutatás anyagát tehát empirikus kórházi adatgyűjtés képezi: rögzített illetve fel-

jegyzett beszélgetések, interjúk, kérdőívek. A beszélgetések nyelvészeti feldolgozásához és kiértékeléséhez a mai modern társalgáselemzést számítógépes programok állnak már a kutatók segítségére. Beszerzésük ugyan nem egyszerű és nem olcsó, de segítségével a legmodernebb módszerekkel lehet nagy mennyiségű adatból értékelhető és áttekinthető eredményeket produkálni. Ezek később e tapasztalatok didaktikai feldolgozását is lehetővé teszik, amely alkalmas lehet a későbbi kommunikációs oktatás illetve tréningek anyagaiba való beépítésre.

Mivel a kutatási terület – az előzőekben felvázoltakból is jól láthatóan – rendkívül interdiszciplinális, a vizsgálat egyesíti a nyelvészet mellett az érintett szakterület szakembereinek kompetenciáját is: orvosok, egészségügyi dolgozók, valamint pszichológus/pszichiáter szakemberek.

5. VÁRT EREDMÉNYEK, LEHETSÉGES HASZNOSÍTÁS

Fontos, hogy ez és a hasonló vizsgálatok a tananyagok megváltoztatásával járjanak, hatékony képzéshez, programokhoz, stratégiák kidolgozásához vezessenek, eredményükképpen a nyelvi-kommunikációs oktatás a magyarországi orvosi és diplomás egészségügyi szakemberképzésben is elnyerje a nyugat-európai ill. az észak-amerikai curriculumokban elfoglalt helyét és rangját.

IRODALOM

- Buda, B. 1994. A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. Budapest: Animula.
- Demeter, É. 2003. A beteg perspektívája. Betegség narratívumok szociolingvisztikai elemzése. PhD értekezés. PTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Iskola Könyvtára
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Engewood Cliffs. N.J.: Prentice Hall
- Iványi, Zs. 1998. A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr*
- Kopp, M. 2003. Az orvosok kommunikációs képzésének helyzete Magyarországon. *A Semmelweis Egyetem Magatartástudományi Intézetének közleménye*. Budapest
- Sudnow, D. 1967. *Passing on: The Social Organization of Dying*. Engewood Cliffs. N.J.: Prentice Hall

ORVOSTUDOMÁNYI KÖZLEMÉNYEK ETNOMETODOLÓGIAI ELEMZÉSE

Rébék-Nagy Gábor

1. BEVEZETÉS

1.1 BESZÉLŐKÖZÖSSÉG ÉS DISKURZUSKÖZÖSSÉG

A közösségek emberi interakcióban játszott szerepe olyan tény, amely nem szorul bizonyításra. A kultúra, vagyis „*a jelentés azon szövedéke, amelynek alapján az emberek tapasztalataikat értelmezik és cselekedeteiket irányítják*” (Geertz 1973 idézi Trompenar 1993: 25) kommunikációra gyakorolt hatása hasonlóképpen közismert. E tények figyelembe vételével feladatunk az orvostudományi kutatók nemzetközi közösségének nyelvi viselkedés szempontjából történő megbízható leírása. E közösség, illetve a közösségen belül folyó kommunikáció kultúra-függőségének több, a fenti kultúra-definíciót kielégítő leírása létezik. Ezek egyike a széles körben használt beszélő közösség, amelyet Gumperz (1982) olyan emberi tömörülésként határoz meg, amelyen belül gyakori a minden tag számára ismert verbális jelekkel történő interakció, és amely jelentős nyelvhasználatbeli különbség alapján más hasonló közösségektől élesen elhatárolható. E nyelvhasználat alapú közösség- meghatározást Gumperz (1982) a diskurzus-stratégiák szerepének hangsúlyozásával egészíti ki, amelyet közös nyelvi és szocio-kulturális ismeretként definiál. E stratégiák teszik lehetővé az interakció „kulturális, szubkulturális és szituációs sajátosságainak értelmezését” (Gumperz 1982: 4). Észre kell venni, hogy e meghatározás inkább az individuum mint a közösség szerepét hangsúlyozza. A közösségi jelleget hatékonyabban ragadja meg a Swales (1990) által bevezetett diskurzus közösség fogalom. Swales az általa szocio-retorikai közösségnek nevezett diskurzus közösség jellemzésére a következő ismérveket sorolja föl:

- széles körben elfogadott közös célrendszer,
- a tagok közötti interkommunikáció mechanizmusai,
- az információ és a visszajelzések célba juttatására szolgáló részvételi mechanizmusok,
- egy vagy több műfajnak a közösség céljaira történő felhasználása,
- a műfaj(ok) birtoklásán felül specifikus szókincs birtoklása,
- a közösség tagjainak megfelelő mélységű, a szakterülettel összefüggő tartalmi és diskurzusbeli gyakorlata.

E rövid áttekintés alkalmasnak látszik arra, hogy az orvostudományi kutatók által a legmagasabb presztízsűnek tekintett orvostudományi közlemények etnometodológiai értelmezését megalapozzák.

1.2 ETNOGRÁFIA ÉS ETNOMETODOLÓGIA

A dolgozat címében jelzett etnometodológiai megközelítés arra vállalkozik, hogy az ún. „etik”-típusú, vagyis a nyelvhasználat jellegzetességeit a külső, vagyis a diskurzus közösségen kívül álló szemlélő elemzési szempontjait meghaladja. A diskurzusközösségen belüli interakció „etik” típusú jellegzetességei, amelyek az etnográfiai elemzés tárgyát képezik, csupán az interakció szituációs kontextusának kívülről történő megfigyelésével megragadható jellemzők feltárására szolgálnak. Jó példa erre Dell Hymes SPEAKING modellje, amelynek segítségével a kontextus rendszeresen elemezhető. Bár az ily módon kapott eredmények értéke vitathatatlan, az is kétségtelen, hogy a diskurzusközösség tagjai számára fontos ún. „emikus” jegyek feltárására nem alkalmas. Pedig e jellegzetességek fontosságát aligha lehet túlhangsúlyozni. Nélkülük sok esetben nem értelmezhető a diskurzus közösségen belül folyó kommunikáció vagy annak bizonyos elemei. Az etnometodológiai kutatások filozófiai alapját Kenneth Pike (1967) a következőképpen foglalja össze: *„The view of the local scene through the eyes of a native participant in that scene is a different window.”*, ami szabad fordításban körülbelül így adható vissza: A hazai táj látványa egy bennszülött szemével más perspektívát kínál.

1.3 AZ ORVOSTUDOMÁNYI KÖZLEMÉNYEK ETNOMETODOLÓGIAI VONATKOZÁSAINAK FELTÁRÁSA

A diskurzusközösség tagjainak tudományos közleményekkel kapcsolatos nézetei implicit formában vannak jelen a közösség életében, ezért ezeket nehéz megismerni és még nehezebb standardizálni. Az ilyen típusú információ megszerzésére három alapvető módszer kínálkozik: az interjú, a közösség nyelvi viselkedésének helyszíni megfigyelése, valamint a közösség erre vonatkozó dokumentumainak elemzése. A jelen dolgozatban leírt kutatás ez utóbbi módszer alkalmazásán alapul. A kutatás három kompetencia-fajta tükröződésének vizsgálatára koncentrált: a nyelvi kód ismeretével kapcsolatos kompetenciákra, ami jelen esetben az angol mint idegen szaknyelv használatát jelenti, az angolszász kulturális kompetenciára, aminek két fontos jellegzetessége az individuum tisztelete és a pragmatizmus, valamint a szakmai ismeretekre, amelyeknek a tartalmi ismereteken felül részét képezik az ún. diskurzus kompetenciák is.

2. A KUTATÁS MÓDSZERE

A kutatás során orvostudományi közlemények angol nyelvhasználatára vonatkozó utalások összegyűjtése, rendszerezése és értékelése történt. Az utalások a diskurzus- közösségen belül folyó kommunikáció írott és íratlan szabályait kidolgozó és azokat alkalmazó szervezeteinek, illetve felhasználóinak interneten elérhető dokumentumaiból származnak. A „style in medical journals” keresés 485 találatot eredményezett, amelyekből a kutatás céljára 10 közleményt választottak ki. A kiválasztás szempontjai között a nemzetközi orvostudományi kutatói közösségen belü-

li tekintély játszott főszerepet. Az arányosság követelményének figyelembe vételével így került sor az ICMJE (International Committee of Medical Journal Editors), vagyis az Orvostudományi Folyóiratok Szerkesztőinek Nemzetközi Bizottsága által közzétett követelmények, valamint a tekintélyes, angol anyanyelvűek által szerkesztett BMJ (British Medical Journal) illetve egy nemzeti, nem angol anyanyelvűek által szerkesztett folyóirat, a CMJ (Croatian Medical Journal) publikációs követelményeinek vizsgálatára. A szerzők által képviselt szakterületek a következők voltak: az egészségügyi ellátás menedzsmentje, molekuláris biológia, radiológia, általános medicina, szerkesztők és korrektorok valamint nyelvi lektorok.

3. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

Az 1. sz. táblázat a helyesírásra vonatkozó követelményeket tartalmazza.

1. táblázat: Helyesírással kapcsolatos követelmények

a z-s használatának specifikumai a szavak helyesírásában	2
a latin és amerikai írásmódban egyaránt írható szavak problémái	2
10 alatt számnevek betűvel történő írása i(kivételekkel)	2

A betűk használatában a diskurzus- közösségen kívül is bizonyos zavarok figyelhetők meg, ami a brit, illetve amerikai angol nyelvhasználat különbségeinek nem következetes alkalmazására vezethető vissza. Kifejezetten a diskurzusközösségre jellemző követelmény viszont a számok számjegyekkel illetve betűvel való írásának szabályozása.

2. táblázat A központoszással kapcsolatos követelmények

A nyelvhasználati követelmény neve	előfordulás /10 cikk
A pont mint írásjel használatának tiltása rövidítésekben	1
A vessző mint írásjel használatának minimalizálása	3
Vessző használata határozói és nem-határozói mellékmondatokban	2
Vessző használata mellérendelő mondatokban	1
A kötőjel használatának minimalizálása, különösen névszói kifejezésekben	1
A felkiáltójel elkerülése	1
A nagybetűk használatának minimalizálása	1

A 2. sz. táblázat a központoszással kapcsolatos követelmény-megfogalmazásokat tartalmazza. Meglepő, hogy a zömében nem nyelvész beállítottságú diskurzusközösség egyáltalán foglalkozik a központoszás helyes használatával. Ezen belül a legtöbb ajánlás a vessző használatának elkerülésére vonatkozik, ami azért érthető, mert az angol nyelven belüli központoszásnak ez a téma mind anyanyelvű mind nem

anyanyelvű beszélők számára közismerten komplikált és meglehetősen liberálisan értelmezhető, csak részben szabályozott területe.

A 3. sz. táblázatban megfogalmazott követelmények a kifejezésalkotás területét veszik célba. Ez az orvosi szaknyelv egyre nagyobb mértékű nominalizációja miatt érthető.

3. táblázat Kifejezésalkotással kapcsolatos követelmények

A nyelvhasználati követelmény neve	előfordulás /10 cikk
redundáns kifejezésalkotás elkerülése	5
körülírás helyett egyszerű kifejezés	3
érzelmileg telített jelzők / határozók kerülése	2
A nominális szerkezetek túlzott kompressziója kerülendő	4

A redundancia és a túlzott mértékben nominalizált szerkezetek elkerülése már a közlemény tartalmi kérdéseit is érintő követelmény. Az egyszerű és ettől valószínűleg érthetőbb nyelvhasználatra vonatkozó ajánlás valószínűleg a dagályos áltudományos stílus elkerülését célozza, míg az érzelmileg telített jelzős szerkezetek elkerülésének követelménye a tudományosság illetve az objektivitás fokozásának igényét mutatja a diskurzus- közösségen belül.

A 4. sz. táblázat az ajánlások között megfogalmazott szintaktikai követelményeket tartalmazza. E kategóriába kerültek a nyelvészeti szempontból nem teljesen explicit módon megfogalmazott követelmények, pl. klisék kerülése, tiszta, világos stílus, amelyek valójában a mondat szintjére vonatkoznak.

4. táblázat Szintaktikai jellegű követelmények

A nyelvhasználati követelmény neve	előfordulás /10 cikk
Cselekvőszerkezet használatának dominanciája a szenvedő szerkezettel szemben	4
Az alany és állítmány számbeli egyeztetése	1
Testületek és csoportok neveneki egyes számú főnévként kezelése	1
A participiumok és alárendelt mellékmondatok kötött használata	3
A többszörösen összetett mondatok kerülése	4
Klisék kerülése	4
A túlzott óvatosságot kifejező többszörös köntörfalazás elkerülése	2
A tiszta, világos stílus	4

A követelményeket a következő példák szemléltetik. Cselekvő szerkezet használatának dominanciája a szenvedő szerkezettel szemben:

Animáció: The conclusions include, The conclusion was drawn helyett,
The analysis revealed that, It was found that helyett,
The X-ray showed that, ...was shown by the X-ray helyett.

Ágens megváltoztatása: *103 patients presented to ...*, *103 patients were admitted* helyett. Ugyanakkor figyelmet kell fordítani a tárgyas/tárgyatlan igék használatakor bekövetkező jelentésváltozásra,

blood pressure reduced significantly,
blood pressure was reduced significantly,

ahol jelentős értelmezésbeli különbséget okoz az, hogy pl. a vérnyomás csökkent, vagy egy beavatkozással csökkentették.

A redundáns kifejezések egyszerűsítésére jó példa a *disease process* helyett használható *disease*, a *red in colour* dagályos kifejezés helyett használható *red* szó, vagy a már-már tudományoskodónak tűnő *female child* helyett használható *girl* szó.

Az ajánlások között megfogalmazódik az érzelmileg telített jelzők, pl. *shocking*, *enormous*, *great* kerülése, ugyanakkor tudni kell, hogy a *surprise*, *surprisingly interesting*, *interestingly*, *odd*, *oddly* szavak a diskurzus- közösségen belül általánosan elfogadott diskurzus markereknek számítanak.

A nominális szerkezetek fokozott kompressziója explikációval kerülhető el, melyre jó példa az *adult sheep muscle protein iron* kifejezés helyettesítése a szintaktikailag bonyolultabb, de a helyes értelmezést támogató *the concentration of iron in the protein contained in adult sheep muscle* kifejezéssel.

4. KÖVETKEZTETÉSEK

Az etnometodológiai indíttatású nyelvi követelmények rendszerbe állíthatók és taníthatók, illetve tanulhatók. Az implicit módon megfogalmazott etnometodológiai követelmények feltárása további kutatást igényel.

IRODALOM

- Geertz, C. 1973. *Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
Gumperz, J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
Pike, K.L. 1967. *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behaviour*. The Hague: Mouton.
Swales, J. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

AZ IDEGEN NYELVI ZÁRÓVIZSGÁKTÓL A SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓIG

(EGY IDEGEN NYELVI INTÉZET
MÁSFÉL ÉVTIZEDE)

Répási Györgyné

A MÚLT

1. Tíz éven át, 1991-2001-ig vezettem a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola (a továbbiakban BGYTF) Nyelvi Lektorátusát, majd 2001-2006. végéig a Nyíregyházi Főiskola (a továbbiakban NYF) megalapítása után a volt Mezőgazdasági Főiskola és a Bessenyei György Tanárképző Főiskola Lektorátusából létrejött Idegen Nyelvi Intézetet. Most ennek a 15 évnek a tapasztalatait szeretném összegezni. Az idegennyelv-oktatás az egyetemeken és főiskolákon az utóbbi másfél évtizedben egy sor probléma megoldását kívánta a szakma művelőitől. Az 1980-as években a nem idegen nyelv szakosoknak szervezett nyelvvoktatás a főiskolákon elsősorban az orosz nyelv oktatását jelentette, az egyéb nyelvek tanítása szórvány jelenséggént zajlott. **Intézményi záróvizsgákat** is tömegesen orosz nyelvből tettek a hallgatók. A NYF-án ezek a záróvizsgák szigorlati státust kaptak. Később a választható nyelvek köre bővült az angol, francia, német és az olasz nyelvvel, a nagyobb egyetemeken pedig további nyelvekkel is. Közvetlenül a rendszerváltás után a legnagyobb problémát az idegen nyelvi kínálat szélesítése, a nyugati nyelvszakos szakember utánpótlás jelentette. Meg kellett becsülni az átalakulás idején a majdan választandó idegen nyelvek arányát is ahhoz, hogy az oktatáshoz szükséges nyelvtanári kar kialakulhasson. Kezdetkor nagy volt a fluktuáció: néhány év alatt több mint 35 angol szakos tanárt hívtam a főiskolára, akiket hosszabb-rövidebb ideig alkalmaztunk is. Akkor még többségük jól fizető állást talált a versenyszférában, és gyorsan váltott. Ma már nem ez a helyzet. Angol szakos diplomával is egyre nehezebb elhelyezkedni.

2. **Az idegen nyelvi kínálat szélesítésével**, valamint a kialakult új társadalmi/politikai berendezkedéssel párhuzamosan felvetődött és meg is valósult egy tankönyv-család megírásának gondolata. A BGYTF akkori Nyelvi Lektorátusának oktatóival megírtuk az *Orosz nyelvkönyv haladóknak* (Répási Gy. - Németh Gy. szerk. 1994.; 1995.; 2003.), az *Angol nyelvkönyv haladóknak* (Fábiánné -Mártonné -Pálosiné szerk. 1999.) és a *Francia nyelvkönyv haladóknak* (Kovács -Tibáné szerk. 1999.) című, általános, középfokú „C” típusú nyelvvizsgára felkészítő főiskolai jegyzeteket.

Ezt követően, a nyelvvizsgarendszer átalakulásakor, 2000-től a nyelvvizsgáztatás jogának megszerzése volt napirenden. A NYF 32 fős vizsgáztatói karral rendelkező

ITK „Origó” és ECL akkreditált nyelvvizsgahely lett. Örömmel adhatok tájékoztatást arról, hogy a nyelvvizsgák az idegen nyelvi tanszékeink oktatóinak közreműködésével zökkenőmentesen zajlanak, és mára a vizsgázói létszám szempontjából Debrecen után országosan a második legnagyobb ITK ORIGÓ-s akkreditált nyelvvizsgahely a NYF.

3. Néhány éve országos igényként jelentkezett a felsőoktatásban a felsőfokú szakképzések beindítása. Ma már egyetemek és főiskolák egyaránt hirdetnek ilyen képzéseket. Tevékenységi profilunk bővítése céljából mi is az elsők között akkreditáltattunk egyet, a *gazdasági idegen nyelvi levelező* felsőfokú szakképzést. Ennek a működtetése természetesen nem csupán az Idegen Nyelvi Intézet oktatóinak feladata, hanem tanszékeken és karokon átívelő, külön koordinációs munkát igénylő tevékenység.

4. A kreditrendszerre való áttérés a felsőoktatásban újabb problémát vetett fel azért, hogy nem rendeltek kreditet a nyelvvizsgára felkészítő idegen nyelvi kurzusokhoz. Ellehetetlenült az általános idegennyelv-oktatás, a hallgatók nem vették komolyan az oklevél megszerzéséhez kimeneti követelményként előírt nyelvvizsgákra való felkészülést, következésképpen az egyetemeken és főiskolákon több száz kiadhatatlan diploma raktározása jelent mára gondot. Remélhetőleg az emelt szintű érettségi valamelyest javít ezeken a gondokon, de nem oldja meg az alapproblémát, mivel nem fog minden középiskolás emelt szintű érettségit tenni. Az oktatási kormányzat középpontba helyezte a szaknyelvoktatás szükségességét a felsőoktatásban azzal a jelszóval, hogy az első évfolyamra felvett hallgatók már középfokú nyelvvizsga bizonyítvánnyal fognak érkezni az egyetemekre és a főiskolákra, és a felsőoktatásban a szaknyelvoktatás kerül előtérbe. Éppen ezért a következő napirenden lévő feladat szaknyelvi kurzusok kidolgozása volt.

5. A homogén képzést folytató egyetemek, mint pl. egy orvosi egyetem a maga orvosi szaknyelvi igényével, vagy egy gazdasági főiskola a maga gazdasági, üzleti szaknyelvi igényével hozzánk képest jóval könnyebb helyzetben van. A Nyíregyházi Főiskola korábban, de ma is meglehetősen széles spektrumú képzést folytat. Természetes, hogy nem lehet mind az öt általunk oktatott nyelvből minden szakhoz megfelelőt szaknyelvi kínálatot biztosítani. Kidolgoztunk 30-féle szaknyelvi kurzust. Olyanokat, amelyekről feltételeztük, hogy lesz irántuk igény, vagyis a hallgatók C” típusú tárgyként felveszik, kapnak érte 2 kreditet, látogatják az idegen nyelvi órákat, és ez, valamint a többi kurzus együtt biztosítani fogja kollegáinknak is a szükséges (most már megemelt) óraszámot. Így tehát az Idegen Nyelvi Intézet az alábbi szaknyelvi kurzusokat hirdeti meg a nyelvtanárok óraszámának és egyéb, az adott szemeszterben aktuális óráinak függvényében:

1.) Angol nyelven:

- Angol irodalmi szaknyelv;
- Angol munkahelyi kommunikáció-ügyvitel;
- Angol nyelv a nemzetközi együttműködéshez;
- Angol szaknyelv: turizmus, vendéglátás, szállodaipar (alapfok);
- Angol szaknyelv: turizmus, vendéglátás, szállodaipar (középfok);

- Angol számítógépes szaknyelv (kezdő szint);
 - Angol számítógépes szaknyelv (haladó szint);
 - Angol történelmi szaknyelv;
 - Angol üzleti szaknyelv;
 - Angol-magyar fordítások
 - Angol-magyar sajtónyelvi fordítási gyakorlatok;
 - Környezettudományi angol szaknyelv;
- 2.) Német nyelven:
- Európai Unió német szaknyelv;
 - Gazdasági német szaknyelv;
 - Német idegenforgalmi szaknyelv;
 - Német irodalmi szaknyelv;
 - Német környezetvédelmi szaknyelv;
 - Német külkereskedelmi szaknyelv;
 - Német történelmi szaknyelv;
 - Német vendéglátóipari szaknyelv;
 - Német-magyar összehasonlító pedagógia;
 - Német-magyar sajtónyelvi fordítási gyakorlatok;
- 3.) Francia nyelven:
- Fordítástechnikai gyakorlatok (francia -magyar);
 - Francia szállodaipar;
 - Francia vendéglátás, turizmus;
- 4.) Orosz nyelven:
- Orosz-magyar sajtónyelvi fordítási gyakorlatok;
- 5.) Olasz nyelven:
- EU-s olasz szaknyelv;

A szaknyelvi kurzusok intézményünkben nagy népszerűségnek örvendenek, közülük többen nyelvszakos hallgatóink is felvesznek. Így jutottunk el tehát az idegen nyelvi záróvizsgáktól a szaknyelvi kommunikációig. Térjünk át a jelenre.

A JELEN

Ismeretes, hogy az oklevél kiadásának egyik feltétele a képzési és kimeneti követelményekben (a továbbiakban KKK) előírt szintű nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése a nem nyelv szakos hallgatók körében az új BA/BSc szakok esetében is. A felsőoktatási intézmények természetesen lehetőséget biztosítanak a többi feltétel teljesítéséhez, de a nyelvtudás megszerzését és szinten tartását egyfajta szükséges rosszként kezelik, és többnyire a nyelvoktatáson akarnak pénzt megtakarítani. A KKK-ban előírt szintű nyelvvizsgára felkészít ő kurzusok helyzete országos szinten megoldatlan. A közelmúltban tekintettük át a NYF oktatási rektor-helyettesének kezdeményezésére az öt kar alapszakjainak idegen nyelvi kimeneti követelményeit. A változás és a problémák bemutatása céljából egy táblázatban jelenítettem meg

a 2006. szeptemberig érvényes követelményeket, valamint az új alapszakok jelenlegi követelményeit.

**1. táblázat Az oklevél kiadásának idegen nyelvi követelményei
a Nyíregyházi Főiskola új alapszakjain**

Szak	Követelmény 2006. szeptemberig: (államilag elismert)	Alapszakok	Követelmény jelenleg: (államilag elismert)
Ének zene	Alapfokú „C” vagy középfokú „A” vagy „B”	Ének-Zene alapszakos szakember	Közép „C”
Karvezetés	Alapfokú „C” vagy középfokú „A” vagy „B”		
Népzene	Alapfokú „C” vagy középfokú „A” vagy „B”		
Ügyvitel	Középfokú „C” kivéve a mű-, jel-, holt nyelveket	Magyar	Közép „C”
Magyar	Középfokú „C” kivéve a mű-, jel-, holt nyelveket		
Történelem	Középfokú „C” kivéve a mű-, jel-, holt nyelveket	Történelem	Középfokú „C” élő idegen nyelvből vagy latinból
Informatikus könyvtáros	Középfokú „C” kivéve a mű-, jel-, holt nyelveket	Informatikus könyvtáros	Közép „C”
Szociálpedagógus	Alapfokú „C” vagy középfokú „A” vagy „B” LD képzésben az első diploma megszerzéséhez előírt követelmény a feltétel.	Szociálpedagógia	Közép „C”
Tanító	Alapfokú „C” vagy középfokú „A” vagy „B” LD képzésben az első diploma megszerzéséhez előírt követelmény a feltétel.	Tanító	Közép „C”

XII. SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ

Szak	Követelmény 2006. szeptemberig: (államilag elismert)	Alapszakok	Követelmény jelenleg: (államilag elismert)
Rajz Vizuális kommunikáció	Alapfokú „C” vagy középfokú „A” vagy „B” szakpárban (NA) a másik szakra előírt követelményt kell teljesíteni	Környezetkultúra	Közép „C”
		Plasztikai ábrázolás	
		Képi ábrázolás	
Háztartáskökonómia életvitel	Alapfokú „C” vagy középfokú „A” vagy „B” LD képzésben az első diploma megszerzéséhez előírt követelmény a feltétel	Környezetan	Közép „C”
Biológia Fizika Földrajz Kémia Környezetvédelem Matematika Programozó matematikus Számítástechnika Technika	Alapfokú „C” vagy középfokú „A” vagy „B” LD képzésben az első diploma megszerzéséhez előírt követelmény a feltétel. Előírt nyelvek: angol, dán, finn, francia, görög, holland, horvát, lengyel, német, olasz, orosz, portugál, román, spanyol, svéd, szerb, szlovák, ukrán.	Biológia	Közép „C”
		Fizika	
		Földrajz	
		Kémia	
		Környezetan	
		Matematika	
		Programtervező informatikus	
		Környezetan	
Testnevelés	Alapfokú „C” vagy középfokú „A” vagy „B” LD képzésben az első diploma megszerzéséhez előírt követelmény a feltétel	Sportszervező	Közép „C”
		Testnevelő-edző	
Gazdálkodási	Középfokú „C” (eszperantó is megengedett)	Gazdálkodási és menedzsment	Közép „C” szaknyelvi vagy felsőfokú „C” általános nyelvből

Szak	Követelmény 2006. szeptemberig: (államilag elismert)	Alapszakok	Követelmény jelenleg: (államilag elismert)
Nemzetközi kapcsolatok	Legalább két idegen (közülük az egyik angol vagy francia nyelvből szakmai anyaggal bővített nyelvvizsgaszigorlat, melyek közül a szabadon választott nyelvből felsőfokú „C” típusú nyelvvizsga is kielégíti a követelményeket	Nemzetköz tanulmányok	Legalább kettő államilag elismert középfokú „C” típusú nyelvvizsga, amelyből az egyik szaknyelvi, a másik általános nyelvvizsga.
Művelődésszervező	Középfokú „C” (eszperantó is megengedett)	Andragógia	Közép „C”
Kommunikáció	Középfokú „C” (eszperantó is megengedett)	Kommunikáció és médiatudomány	Közép „C”
Mezőgazdasági gépészmérnök	Alapfokú „C” vagy középfokú „A” vagy „B” LD képzésben az első diploma megszerzéséhez előírt követelmény a feltétel	Mezőgazdasági és élelmiszeripari gépészmérnöki	Közép „C”
		Gépészmérnöki	
Mezőgazdasági mérnök	Alapfokú „C” vagy középfokú „A” vagy „B” LD képzésben az első diploma megszerzéséhez előírt követelmény a feltétel	Mezőgazdasági	Közép „C”
Repülőmérnök	Angol nyelvből középfokú „C”	Közlekedésmérnöki	Angol nyelvből középfokú „C”

2. táblázat Felsőfokú szakképzések

Szak	Követelmény 2006. szeptemberig: (államilag elismert)	Alapszakok	Követelmény jelenleg: (államilag elismert)
Gazdasági idegen nyelvi levelező	Két középfokú „C” típusú gazdasági szaknyelvi vizsga.		Két középfokú „C” típusú gazdasági szaknyelvi vizsga
Titkárságvezető	Első nyelvből középfokú államilag elismert „A” vagy „B” nyelvvizsga, második nyelvből alafokú „A” vagy „B” nyelvvizsga		Első nyelvből középfokú államilag elismert „A” vagy „B” nyelvvizsga, második nyelvből alafokú „A” vagy „B” nyelvvizsga
Kereskedelmi szakmenedzser	Középfokú „C” típusú szaknyelvi vizsga		Középfokú „C” típusú szaknyelvi vizsga
Projektmenedzser asszisztens	Alapfokú „C” típusú gazdasági szaknyelvi vizsga		Alapfokú „C” típusú gazdasági szaknyelvi vizsga
Kereskedelmi menedzsment	Középfokú „C”		Középfokú „C”
Euromenedzser	Középfokú „C”		Középfokú „C”
TQM	Középfokú „C”		Középfokú „C”
Logisztika	Középfokú „C”		Középfokú „C”
Idegenforgalmi szakmenedzser	Középfokú „C” szaknyelvi vizsga		Középfokú „C” szaknyelvi vizsga

Miben látom a problémát? Az új idegen nyelvi kimeneti követelmények egyértelműen kikapukat nyitnak a hallgatók előtt *azáltal*, hogy a KKK-k nem egységesen definiálják az elfogadható nyelvek körét. A repül ő mérnöki szakunkat kivéve gyakorlatilag minden más alap szakos előtt nyitva állnak az egyéb lehetőségek, úgymint eszperantó, lovári, beás nyelv. Gondolom, más felsőoktatási intézmények is hasonló álláspontra jutottak a KKK-k idegen nyelvi követelményeinek értelmezése tekintetében. Egyfelől tehát van/lesz egy korszerűnek, átjárhatónak kikiáltott európai felsőoktatási rendszerünk, másfelől viszont az idegen nyelvek tudása visszaesést fog jelenteni a korábbi állapotokhoz képest. Megítélésem szerint nagyon beszédes az a tény, hogy 2007. januárjában az Oktatási és Kulturális Minisztérium internetes honlapján a felsőoktatási témakörök nyelvvizsga rubrikája egy 2004. március 29-i keltezésű „friss” hírrel kezdődik:

„Javaslat felsőoktatási intézmények tájékoztatására az eszperantó él ő idegen nyelvként való elismerése”

2004. március 29.

Az elmúlt években vitát váltott ki az a kérdés, hogy lehet-e államilag elismert nyelvvizsgát szerezni eszperantó nyelven. A Magyar Tudományos Akadémia Nyelv-tudományi Intézetének 2004. január 6-án kelt állásfoglalása értelmében az eszpe-

rantó élő idegen nyelvnek minősül, ezért a szakcsoportokra vonatkozó kormányrendeletekben előírt nyelvi követelmények teljesítéseként elfogadható akkor, ha a képesítési követelmények nem rendelkeznek konkrétan az általános nyelvvizsga elfogadható nyelvéről.”

A fentiek értelmében az állásfoglalás megszületésének dátumától a szakcsoportokra vonatkozó kormányrendeletekben előírt nyelvi követelmények teljesítéseként elfogadható. Javasoljuk, hogy azon hallgatók esetében, akik tanulmányaikat már befejezték, de az oklevelet nyelvvizsga hiányában nem kaphatják meg, amennyiben eszperantó nyelvből rendelkeznek a megfelelő ő szintű és típusú nyelvvizsgával, azt fogadjuk el a képesítési követelményekben előírt nyelvi feltétel teljesítéseként” (<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=630>).

A fenti minisztériumi javaslattal a következő a gond: 2004. márciusa óta még mindig nem kristályosodott ki egy – a szakma által is elfogadható – álláspont az idegen nyelvi kimeneti követelményekkel kapcsolatban? Vitát nem az a kérdés váltott ki, hogy „lehet államilag elismert nyelvvizsgát szerezni eszperantó nyelven”, hanem az, hogy elfogadható-e a diploma kiadásának feltételeként előírt nyelvtudás igazolására. Következő kérdés, hogy vajon elfogadható-e a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézetének 2004. január 6-án kelt állásfoglalása, mely szerint „az eszperantó élő idegen nyelvnek minősül”. A legnagyobb problémát pedig a fenti javaslatnak abban a kitételében látom, hogy „elfogadható akkor, ha a képesítési követelmények nem rendelkeznek konkrétan az általános nyelvvizsga elfogadható nyelvéről”. Márpedig az új alapszakjaink KKK-i egyetlen esetet, a repülőmérnöki szakot kivéve nem rendelkeznek erről.

A JÖVŐ

Merre tart tehát az idegen nyelvek oktatása a felsőoktatásban? A válasz egyértelmű és nagyon rövid: a minőség romlása és az összeomlás felé. Javaslataim:

1. Célszerű volna kreditet rendelni az általános idegen nyelvi tárgyakhoz.

2. Állást kellene foglalni abban a kérdésben, hogy valóban ilyen megenged ő-e az akkreditációs bizottság az új idegen nyelvi kimeneti követelmények tekintetében?

Mert ha igen, akkor egy-két éven belül a világnyelvek oktatása jelentősen vissza fog szorulni a felsőoktatásban az egyéb megoldások miatt.

3. Kíváncsú lenne az idegen nyelvi szakmai kommunikációs tantárgyak tartalmát a különféle szakmák részéről felmerül ő igényekhez igazítani. Vannak ilyen igények a felsőoktatásban?

IRODALOM

Fábiánné - Mártonné -Pálosiné 1999. *Angol nyelvkönyv ha/adóknak* (Szerk. Fábiánné Nádudvari Tatjana -Mártonné Buszlai Éva -Pálosiné Gyöngyösy Judit) Bessenyei György Könyvkiadó. Nyíregyháza, (419 p.) (Társszerz őkkal)

- Kovács -Tibáné 1999. *Francia nyelvkönyv haladóknak* (Szerk.: Kovács Zsuzsanna -Tibáné Molnár Ágnes) Bessenyei György Könyvkiadó. NYÍREGYHÁZA, (269 p.)
- Répási Gy.- Németh Gy. 1994. *Orosz nyelvkönyv haladóknak* (Szerk.: (Szerk.: Répási Györgyné -Németh Gyuláné). Bessenyei György Könyvkiadó. NYÍREGYHÁZA, 1994. (446 p.) (Társszerzőkkel); 1995. *Második, javított, átdolgozott kiadás*; 2003. *Harmadik, javított, átdolgozott kiadás*)
- <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderill=630>

A TÉRKÉPI NYELV STÍLUSVÁLTOZÁSAI: A VERBÁLIS ELEMEEK STÍLUSÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

Tokaji Ildikó

Vizuális korban élünk, a felhalmozott tudás közvetítése sokféle, egyre több vizuális jelet tartalmazó formában nyilvánul meg, a szöveg pedig a képhez képest általában alárendelt szerepet játszik. A legfontosabb képi információ-hordozók közé tartozó térképen azonban soha nem lehet a „szöveg” alárendelt szerepű, mert abban az esetben a térképi kép értelmezhetetlenné válik. A térképeken előforduló megnevezések és számfeliratok összességét **névrajznak** nevezzük, amely az ábrázolt sík, víz és domborzatrajzot teszi olvashatóvá, értelmezhetővé. A névrajz elősegíti a tájékozódást a térképeken, valamint információt szolgáltat az ábrázolt terület jellegéről, egyes térképeken pedig a tulajdonviszonyokról is (pl. *Pál-major*; *Füvészkert*). A települések elnevezései számos olyan egyéb adatot szolgáltatnak, amelyek az illető terület történelmi múltjára utalnak (pl. *Török-ugrató*).

1. A FÖLDRAJZI NEVEKRŐL

Amikor kézbe veszünk egy térképet és a földrajzi neveket böngésszük rajta, nem gondolunk rá, hogy ezek térképen való „feltüntetése” nem is olyan egyszerű dolog, mert a helyes elnevezések kiválasztása és elhelyezése komoly és felelősségteljes térképszerkesztői feladat.

A **földrajzi név** fogalmát Fábián Pál, Földi Ervin, Hőnyi Ede: *A földrajzi nevek helyesírása* című kiadványban (1998: 15) a következőképpen adja meg:

„Földrajzi névnek nevezünk minden olyan nyelvi alakulatot, amelyet a földfelszín természetes (hegy, patak, sivatag stb.) vagy mesterséges (csatorna, út, dűlő, település stb.) részleteinek azonosítására kisebb vagy nagyobb közösségek használnak. A földrajzi nevek (Bécs, Mátra, Dunántúl, Belső-Ázsia, Rákos-patak, Nagy-Ausztráliai-öböl, Ördög küllője, Tolna megye, Akácfa utca stb.) mind tulajdonnevek.”

A helynév sokféle információt nyújt számunkra, ezek közül az egyik a keletkezés ideje. Sajnos Magyarországon, (mivel az írásbeliség viszonylag fejletlen volt), a X. század előtt nem léteztek olyan oklevelek, amelyek a települések korát bizonyíthatnák, és a települések java részéről a fennmaradt térképek sem szolgáltatnak megfelelő információt. A ma használatos földrajzi nevek az idők folyamán több átalakulásokon mentek keresztül. Új államok és országhatárok alakultak ki, melyek következtében a földrajzinév-használat jelentősen megváltozott. Némelyikre csak új

helyesírás érvényes, de van olyan is, amelyik más nevet kapott, vagy valamilyen mértékben módosult. A közelmúlt politikai eseményei is komoly változásokat idéztek elő a térkép névrajzában.

A földrajzi nevek ismerete és helyes használata elvileg elvárható lenne a képzett, tanult emberektől, a magyar földrajzinév-használatban ezzel szemben elég nagy a káosz.

Faragó Imre a földrajzinév-használat ellentmondásosságáról a következőket írja:

„A magyar földrajzinév-használat a különböző korokban és irodalmi, történelmi, kartográfiai (stb.) műhelyekben gyakran nem teljes körű. A földrajzi nevekkel „dolgozó” szakírók, térképészek, illetve az azokat a kommunikációban használók hajlamosak a nem Magyarországhoz tartozó távolabbi területek magyar földrajzi neveit csak részben vagy egyáltalán nem használni. Ez a jelenség nyelvünket indokolatlanul csorbitja és megítélése a szakemberek körében is ellentmondásos.” (Faragó 2005)

A térképek földrajzinév-használata nem csak ma történhet több nyelv egyidejű alkalmazásával. Viszonylag nagy méretarányú és részletes Magyarország-térképet készített Wolfgang Lazius 1556-ban. A térkép különlegessége abban is rejlik, hogy ez az első hazánkat ábrázoló térkép, amelynek jelmagyarázata van, ráadásul a jeleket három, latin, német, magyar nyelven is megmagyarázza. A három nyelv alkalmazása a térképen is megjelenik, a települések egy részének neve többnyelvű. A megkülönböztetés érdekében a latin neveket dőlt, a magyarokat álló, a német neveket gót betűkkel írták.

Idegen szavak nyelvünk minden területén megtalálhatók. A történelem folyamán a népek és a nyelvek állandóan érintkeztek, kölcsönhatásba kerültek egymással, ennek következményeként pedig új szavak, új elnevezések kerültek a nyelvbe. Így keletkezett Magyarország helyneveinek bizonyos része, melyeket a honfoglaló magyarság az itt talált népektől vett át, vagy amelyeket később idegen nemzetiségek nyelvéből kölcsönzött. A többi földrajzi név azonban magyar, amelyek a magyar lakosságtól erednek a honfoglalástól napjainkig.

Előfordul, hogy egy településnek egyidejűleg több neve is használatban van, ugyanis együtt élő népek gyakran neveznek el egy-egy földrajzi tárgyat egyformán, persze mindegyik a maga nyelvén, és gyakran nem lehet eldönteni, hogy melyik keletkezett előbb. Sok erdélyi falunak, városnak van magyar, német és román neve, melyet újabban a térképeken és a helységnévtáblákon együtt olvashatjuk (pl. *Nagyszeben, Hermannstadt, Sibiu*).

Arra, hogy mit tekintünk magyar földrajzi névnek az Akadémia által kiadott *Földrajzi nevek helyesírása* (Fábián et al. 1998: 17) ad támpontot:

„A földrajzi nevek közül magyar névnek tekintjük a magyar szóalkotás révén magyar elemekből létrejött neveket (Borsod, Magyarország, Hódmezővásárhely, Velencei-tó, Sziklás-hegység, Vas megye stb.); a nyelvünkhöz idomult hagyományos átvételeket (Párizs, Tátra, Ázsia, Nílus, Duna stb.); az említett két csoport neveinek és más magyar szavaknak kombinációit (Észak-Borsod, Dél-Magyarország; Magas-Tátra, Kelet-Ázsia; stb.). Részben magyar név az a többtagú földrajzi név,

amelynek egy vagy több tagja idegen név vagy szó (Hudson-öböl, Déli-Orkney-szigetek, Keleti-Sierra Madre stb.).”

A magyar helynévanyag jelentős része természetes, nem pedig mesterséges módon keletkezett. A természetes nevek elsősorban a tájjal kapcsolatos nevek, pl. *erdő, tó, völgy*. A földrajzi köznevekből is keletkeztek földrajzi nevek oly módon, hogy megkülönböztetés céljából jelzővel egészültek ki (pl. *Kerektó, Hegyeshalom, Kopaszhegy*).

Sok településnév (a magyar névadásra jellemző módon) **személynév eredetű**, mások esetében valamilyen **építmény** szolgált a névadás alapjául (pl. *Földvár, Vasvár, Boldogkőváralja*).

A településnév egyik tagja néha a **templomra**, annak **védőszentjére**, vagy valamilyen **egyházi tulajdonra** utal, így pl. *Félegyház, Szentgyörgy, Monostor, Püspök, Apáti*. (A falvak védőszentjükről való elnevezése nyugati hatásra honosodott meg a XII-XIII. századforduló táján, legalábbis korábbi adat nem ismert.)

Számtalan településnév származása **népnévre** vezethető vissza: Kiskunfélegyháza, Hajdúböszörmény, Rácalmás, Tótkomlós, Szirmabesenyő, Alsónémedi, Jászládány, stb. Más esetben **foglalkozásra**, vagy **vásárra**: Halászi, Kovács, Szerdahely, Szombathely stb.

Az bizonyos, hogy a magyarországi helynévanyag egy része korábbi a magyar honfoglalásnál, vagyis nem magyar eredetű. Ezek között a víznevek fordulnak elő legnagyobb mennyiségben: *Balaton, Tisza, Duna, Maros* stb. Földrajzi neveink részben idegen eredetűek, mert a honfoglalás kori elnevezéseket megőriztük, vagy később más betelepülő népektől kölcsönöztük. Jelentős mennyiségű a szláv eredetű, vagy közvetítésű névanyag. Kristó Gyula a következőképpen ír erről:

„Nem tudjuk, hogy a Kárpát-medence szláv, török és ismeretlen eredetű helynévanyagából mennyi vezethető vissza a magyar honfoglalás előtti korból. Az olyan vizsgálatok, mint pl. Zala megye vonatkozásában történtek, s amelyek arra az eredményre jutottak, hogy a mai Zala megye helységneveinek mintegy 90%-át a magyarok adták, bizonyossá teszik: a középkori Magyarország helyneveinek túlnyomó többsége csak a magyarból vezethető le, tehát a 895. utáni időben a magyarság adott nevet a legtöbb Kárpát-medencei objektumnak.” (Kristó 1986: 63)

Német eredetű helynevek is származtak a honfoglalás előtti korból. Nyugat-Magyarországon találhatunk ilyeneket, de kis számban, pl. *Mosony, Lajta*. Nagyobb számban a később Magyarországra települő németektől származnak földrajzi nevek: *Láncsér, Stomfa, Vinda*, stb.

A térszínformák egyes részeit élőlényekkel azonosítva, emberi, vagy állati testrészek nevével jelölik meg. Így keletkeznek a következő nevek: *hegyhát, hegyláb, folyótorkolat* stb. Szintén beszédesek azok az elnevezések, amelyek valamilyen eseményre vonatkoztathatók vissza: *Vesznémet, Törökles* stb. A régi eredetű nevekben gyakran találkozunk a nyelvből már kihalt szavakkal: *jó-folyó (Sajó, Hejő), Aszó-völgy, Láz-fennsík (Lázbérc)* stb.

A településnevek sokféle változáson mentek, ennek keresztül jelenleg is. Ennek okai között találhatunk politikai és társadalmi okokat. Ha megvizsgáljuk, akkor azt

vesszük észre, hogy a magyar földrajzinév-használat a különböző korokban, irodalmi, történelmi, kartográfiai stb. művekben koránt sem egységes elvekre, hanem kettős tájszemléletre támaszkodik. Létezik számos olyan név, amely nem a magyar nyelvterületen lévő földrajzi objektum jelölésére alakult ki, és csak régisége okán soroljuk ma a magyar névterülethez (pl. *Bécs, Prága, Krakkó*). Ez a kettősség egymással párhuzamosan él a térképeken és jelen van az oktatásban is.

2. A TÉRKÉP STÍLUSÁT MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐK

A stílus az a sajátos mód, ahogyan közölnivalónkat szóban, írásban, vagy rajzban a megfelelő nyelvi és grafikai elemek segítségével kifejezzük – adódik a korból, és meghatározó eleme is egy kornak. A térképek – mint jellegzetes kultúrtörténeti dokumentumok – szorosan összefüggnek az adott időszak tudományos ismereteivel, technikai színvonalával, gazdasági berendezkedésével, politikai szerkezetével, és nem utolsósorban művészeti ábrázolási stílusával. A térképi nyelv valamennyi eleme (pontjel, vonalas jel, ikonszerű jelek, kartogramok, megírások, keret stb.) részt vesz a stílus megalkotásában, névrajzával pedig tükrözi a korabeli állapotokat. Az ábrázolás stílusát számos tényező befolyásolja, közülük a legfontosabbak a következők: **a mondanivaló tárgya, a közlés célja, a közlés körülményei**. A tudományos információkat tartalmazó, valamint a publicisztika számára készült térképek célja szűk szakmai csoport részére adatok közlése, ezekre tehát kevésbé látványos térképi nyelvi elemek használata jellemző; a művészi hatásra törekvő idegenforgalmi térképeken viszont a színes képek, ikonszerű térképjelek, díszes feliratok stb. a gyakoriak.

3. A TÉRKÉPKÉSZÍTÉS KORSZAKAI

A térképkészítés első meghatározó korszaka a kéziratos térképek kora. A térképek művészeti alkotások voltak, ezért magukon viselik a készítő személyiségét, kézjegyét, világszemléletét, földrajzi ismeretét, ízlésvilágát. A reneszánsz tájképfestészet fejlődésének idején a térképi ábrázolásnál is előtérbe került a természetes színek alkalmazására és a perspektivikus ábrázolásmód, a díszes szöveg és felirat. A térképezés hosszú ideig szemrevételezésen alapult, később, amikor már méréseket (mérőasztalokat) alkalmaztak, a terepen rajzolták és feliratozták a térképeket. A térképkészítésben forradalmi korszakot jelentett a nyomtatás, a fényképezés, majd a számítógép megjelenése. A nyomtatás sokáig csak a térkép-sokszorosításra szorítkozott, mert a térképraírást egészen a közelmúltig kézzel végezték.

Az új, számítógéppel szerkesztett térképek jóval egyszerűbbek, megfelelnek a ma divatos minimál stílusnak. Megjelenésükre jellemző a „gépiesebb” steril külső, (egyszerűbb, sematikusabb jelek, betűtípusok, letisztult geometriai formák), de könnyebben olvashatóak, jobban áttekinthetők. Használati értékük elsősorban naprakész információtartalmuk miatt jelentősen magasabb a hagyományos térképekénél. A raszteres digitális térképek nagyításával általában nem jelenik meg újabb

információ, bizonyos határon túl pedig élvezhetetlenné, olvashatatlanná válik a térkép. A vektoros térkép tartalma könnyen változtatható, frissíthető, a jelkulcsi jelek és feliratok cserélhetők, (akár más nyelvűre is), valamint további kiegészítő információk, leíró adatok is hozzárendelhetők (Klinghammer 1997).

4. A NÉVRAJZ ELHELYEZÉSE

A **névrajz** (kartomómia) kifejezés egy gyűjtőfogalom csupán, mert a térkép feliratainak összességét jelenti. Ezek a következők: helynevek (toponómia), területnevek (choronómia), víznevek (hidronómia), domborzati nevek (oronómia), keretmegírások. A térképen elhelyezett feliratok egyedülálló betűkből, szavakból, mondatokból és számokból állnak. Ezek írásképet kell logikusan a térkép mondani- valójával, méretarányával összhangba hozni. A **betűnagyság** és a **kifejezőkészség** szoros összefüggésben áll a térképpel szemben támasztott követelményekkel. A betű méretét nem lehet a végtelenségig csökkenteni, ezért a térkép kisebbítésekor komoly gondot okozhat a feliratok megfelelő elhelyezése. Természetes, hogy idegenforgalmi térképeknél nagyobb betűket alkalmazunk, mint egy politikai térképen.

Az **írás hovatartozósága** azt jelenti, hogy az írás elhelyezésénél egyértelművé kell tenni, mire vonatkozik. A **nevek átírása és lefordíthatósága** elsősorban a nem latin betűvel író nyelvek esetében jelent gondot. Itt a térképészeti ismeretek mellett hasznos a nyelvészeti, ismeret is. A nevek átírásához az idegen nyelv helyesírását, nyelvi sajátosságait kell tanulmányozni, nehogy téves kifejezések, elnevezések nyomán helytelen földrajzi nevek kerüljenek a térképre (mint pl. az *Alpesek*, *Vogézek*, pedig ezek már eleve többszámú alakok voltak).

5. A BETŰTÍPUSOK STÍLUST MEGHATÁROZÓ SZEREPE

A szöveg nélküli térkép szinte értelmezhetetlen, ezért ritkák az olyan térképek, amelyeken nincs semmiféle felirat. A régebbi korokban (elsősorban a kéziratos térképek korában) a térképszerkesztő egyéni stílusa, kézügyessége határozta meg az alkalmazott írásmódot, ma szigorú szabályozás alapján kell a szöveges elemeket elhelyezni. A térképen a feliratoknak, (a névrajznak) többféle technikai és esztétikai feltételnek kell megfelelniük:

Minden esetben harmonikusan kell illeszkedniük a térkép tartalmához,

Speciális karakterek alkalmazása (latin és nem latin betűs földrajzi nevek),

A magyar helyesírás szabályai a földrajzi nevek írására vonatkozóan,

Az ábrázolt témához illő, jól olvasható betűtípus kiválasztása, amelyek képesek hierarchia-viszonyok és minőségi eltérések kifejezésére is.

A térképi nevek olvashatósága nemcsak a betűk alakjától, nagyságától, színétől függ, hanem a különböző nevek elhelyezésétől, elrendezésétől is. Területi elhelyezésnél a nevet úgy helyezik el, hogy a név iránya, hossza kifejezze az adott terület kiterjedését. Ez igaz mind a domborzati, mind a vízrajzi nevek (állóvíz) esetén. Függőleges észak-déli irányú elhelyezéskor a neveknek a térkép bal oldalán alulról

felfelé, jobb oldalán felülről lefelé kell haladniuk, az óramutató járásának megfelelően. Vonalas elhelyezéssel jelölik a vonal- vagy szalagszerű kiterjedésű tárgyakat. Leggyakoribbak a térképen ezek közül a vízfolyások. A folyóneveket olyan helyre szokták elhelyezni, ahol a folyó nem kanyarog, egyenletesen fut. A pontszerű íráselhelyezéseket alkalmazzák a pontszerű (pl. hegycsúcs) vagy a térkép méretarányában pontszerű ábrázolást kapó tárgyak (települések), illetve olyan felületek megírására, melyekbe az adott méretarányban a területnév nem helyezhető el (forrás: Zentai).

6. ÖSSZEGZÉS

Összességét tekintve, mint minden vizuális termékre, a térképre és így az azon elhelyezett szövegekre is jelentős hatásuk van az aktuális stílusirányzatoknak, amelyek hol a rajzi egyszerűsödés, hol pedig a színesebbé, gazdagabbá válás irányában hatnak. A változásokat természetesen a térképfelhasználók igényei befolyásolják a legnagyobb mértékben.

IRODALOM

- Fábián P., Földi E., Hőnyi E. 1998. *A földrajzi nevek helyesírása*. Budapest: Akadémia kiadó.
- Faragó I.: *A magyar földrajzinév-használat*. www.ki.oszk.hu/kf/kfarchiv/2005/4/farago
- Klinghammer I. 1997. A magyar térképészet Lázár deáktól napjainkig. *Magyar Tudomány* XLII. kötet, 9. szám. 1037-1056.
- Kristó Gy. 1986. *A Kárpát-medence és a magyarság régmúltja 1301-ig* Szeged. Szegedi Középkortörténeti Könyvtár 3.

ÍFORRÁSOK

- Zentai L.: *Térképészet, 10. Betűtípusok*. lazarus.elte.hu/hun/dolgozo/zentail/sav/

FRANCIA SZAKNYELVOKTATÁS A BOLOGNA-RENDSZERŰ KÉPZÉSBEN

Vágási Margit

2006 szeptemberétől a Bologna-rendszerű képzés beindításával új kihívások elé néznek a bölcsészettudományi karok nyelvi tanszékein oktató tanárok. A hároméves időtartamú képzés nem újdonság számukra, hiszen a rendszerváltás után ennyi idő alatt képeztek ki nyelvtanárokat. A kötelező orosz megszűnésével más idegen nyelvek, az angol, német, francia, stb. fellendítése, elterjesztése, a közoktatásban való súlyának erősítése volt a feladat.

Rövid idő alatt dolgozták ki a programokat, bevezették, kipróbálták, ha kellett, korrigálták azokat. Ez a fajta képzés sikeresen folyt több, mint 10 éven keresztül, majd megszűnt. Az oktatásügy vezetői úgy döntöttek, hogy elegendő számú nyelvtanár van országukban.

Jött az újabb reform, a Bologna néven „elhíresült” 3+2+3 év = alap – mester – doktori fokozatokat magába foglaló rendszer.

Az első szakasz, amely 6 féléves alapképzés, a végzettségi szintet illetően alapfokozat. A végzettséget tanúsító oklevélben a mi esetünkben a szakképzettség megjelölése a következő: romanisztika, francia [nyelv és kultúra] alapszakos bölcsész.

Ez az oklevél birtokosát nem jogosítja fel francia tanári tevékenység végzésére; ahhoz el kell végeznie a második, ún. mester fokozatot, ahová a belépés feltétele az első fokozat (BA = Bachelor of Arts). Köztudott, hogy Magyarországon tanárokból túlképzés van, különösen a bölcsészettudományok területén, ezért olyan felső döntés született, hogy a BA fokozattal rendelkezőknek csak egyharmada lépjen a második ciklusba, azaz a mesterszintű képzésbe. A fennmaradó kétharmad kerüljön ki az életbe, a munkaerőpiacra, és találja meg a számára megfelelő munkakört, munkahelyet. Hiszen, az alapfokozat birtokában a végzettek képesek a megszerzett tudás alkotó szellemű alkalmazására, pl. nyelvi közvetítői szerep betöltésére a kulturális kapcsolatok ápolása terén. Elhelyezkedhetnek az önkormányzatoknál, kulturális intézményeknél szervezői feladatok ellátására, nemzetközi kapcsolatok bonyolítására stb., olvashatjuk a KKK (Képzési és Kimeneti Követelmények) dokumentumokban. Dolgozhatnak tömegkommunikációs szerveknél nyelvi szervezőként, vagy az idegenforgalomban nyelvi közvetítőként. (Ha idegenvezető akar lenni valaki, további képzésre van szükség.)

De vajon alkalmasak lesznek-e ezen feladatok ellátására azok a fiatalok, akik a hároméves képzés során a francia nyelv, irodalom és kultúra területén szereznek elmélyült ismereteket, elméleti és gyakorlati tájékozottságot, megbízható nyelvtudást a megszerzendő kreditszámok kétharmadában?

Az alapfokozat megszerzéséhez szükséges kreditpontok száma 180. Ebből 120-at

a szak/szakirány területén kell megszerezni, azonban a fennmaradó 60 kredittel a hallgató viszonylag szabadon rendelkezhet. Ez azt jelenti, hogy maga választhat specializációt vagy minorszakot. A specializáció irányulhat az alapszak valamely területének elmélyítésére, pl. irodalom, nyelvészet, civilizáció, amennyiben a hallgató mesterszinten kíván továbbtanulni. A minorszak a mesterszintű kétszakosság megalapozását szolgálja.

Azonban, ha a hallgató úgy dönt, hogy három év után dolgozni akar, egyéb lehetőségek állnak rendelkezésre, hogy könnyebben el tudjon helyezkedni. Ilyen például a szaknyelvi specializáció, és ezzel eljutottam előadásom témájához.

Tudomásom van arról, hogy sok főiskolán, egyetemen komoly francia szaknyelv-oktatás folyik; hogy igen jelentős szakirodalma van a szaknyelvoktatásnak; hogy megfelelő könyvek, jegyzetek, szótárak állnak rendelkezésre és nem utolsó sorban, nyelvi és szakmai szempontból is felkészült tanárok végzik ezt a tevékenységet. Mielőtt kollégáimmal úgy döntöttünk, hogy ilyen specializációt indítunk be a Bologna-rendszerben tanuló hallgatóink számára, tanulmányoztuk a hazai és külföldi szakirodalmat, konzultáltunk olyan tanárokkal, akik komoly tapasztalatokkal rendelkeznek ezen a területen. Majd beszereztünk tankönyveket, jegyzeteket, szótárakat és elkészítettük oktatási programunkat, amely 2007 szeptemberében kerül bevezetésre, kipróbálásra.

Fontosnak tartom megjegyezni, hogy az ország különböző, nem tanárképzéssel foglalkozó főiskoláin és egyetemein a francia gazdasági, kereskedelmi, vendéglátóipari, turisztikai stb. szaknyelvoktatásban résztvevő hallgatók két fontos dologban különböznek a mi hallgatóinktól:

Nem szakjuk a francia, tehát nem rendelkeznek olyan szintű francia nyelvtudással, mint azok a hallgatók, akik ezt fő szakjuknak választották.

Jól ismerik azt a szakterületet, amelyet (idegen) francia nyelven tanulnak, bizonyos értelemben a nyelvtanárnál is jobban, hiszen anyanyelvükön már birtokukban van a szaknyelvi terminológia, ismerik, értelmezni tudják az adott szakmához tartozó fogalmakat stb. Ezzel szemben a bölcsész hallgatóknak, bármely szakterületet válasszanak is, meg kell tanulni a szakma általános ismereteit, alapfogalmait, amelyek egy részével valószínűleg idegen nyelven találkoznak először. Tehát párhuzamosan folyik a szakmai ismeretek és szaknyelvi ismeretek elsajátítása.

Véleményem szerint ez a két tényező, nyelv és szakma, illetve szakma és nyelv egymáshoz való viszonya nagymértékben befolyásolja az oktatási folyamatot. A szakirodalomban többször felmerül a kérdés, hogy melyik a fontosabb, a megbízható nyelvi-, vagy a szakmai kompetencia? Úgy tűnik, hogy korábban az utóbbi volt a domináns, napjainkban viszont a nyelvhelyesség is egyre nagyobb hangsúlyt kap. Nem könnyű az egészséges arányt megteremteni.

Milyenek a reális esélyei egy francia nyelv és kultúra alapszakos bölcsésznek a munkaerőpiacon? Ezt vizsgáltuk meg, mielőtt elhatároztuk a szaknyelvi specializáció beindítását. Természetesen figyelembe vettük a helyi és regionális szempontokat is, amelyeket elég jól ismerünk. Francia nyelvtudással lehet dolgozni az idegenforgalomban, a városi és falusi turizmusban, lehet intézni az önkormány-

zatok (városi, megyei) és a különböző intézmények francia kapcsolatait. El lehet helyezkedni multinacionális cégeknél, francia-magyar vegyesvállalatoknál, (magyarországi) francia érdekeltségű cégnél, stb. E területeken szükség van a francia nyelvre, de nem árt angolul vagy németül is tudni. Egy kicsit távolabbra tekintve, az Európai Unió is sok lehetőséget kínál, fontos motiváció a szakmai jövő biztosítása. A francia vállalatok egész Európában jelen vannak, és olyan fiatalokra van szükségük, akik beszélnek franciául. Tehát pragmatikus okok, szakmai orientáció is lehet motiváló tényező.

Milyen szakmai, szaknyelvi tevékenységeket kell/lehet végezni az említett munkahelyeken? Levelezni, telefonálni, faxolni, meghívásokat, programokat, foglalásokat intézni; együttműködési terveket fordítani; külföldieket kalauzolni, tolmácsolni; cégbemutatókat, prezentációkat végezni. Vállalatoknál kereskedelmi levelezést folytatni, megrendelésekkel foglalkozni, dokumentációkat készíteni/fordítani, pl. jelentés, beszámoló, számla stb. A tevékenységek számos eleme kapcsolódik a kereskedelemhez, és általában az „üzleti világhoz”. Ismerni kell nem csak a magyar, hanem a francia gazdasági életet is, a vállalatok helyzetét, a munka világát stb. Mindezek figyelembevételével, az általunk 2007 szeptemberében bevezetésre kerülő, 50 kredites szaknyelvi stúdiumnak a „Francia üzleti nyelv” elnevezést adtuk. Úgy gondoljuk, hogy ebbe a specializációba az üzleti kommunikáción kívül belefér a kereskedelem, a turizmus is. Regionális adottságainkat is népszerűsíthetjük, a turizmuson belül a falusi- és borturizmust, valamint a gyógyvíz- és fürdőkultúrát.

A francia szaknyelvoktatás szakirodalmát tanulmányozva, az egyik legmeglepőbb dolog, hogy a mai napig nincs egy egységesen elfogadott terminus/megnevezés arra, amit magyarul egyszerűen „szaknyelv”-nek nevezünk. Az elnevezések dzsungelében nem könnyű eligazodni: français fonctionnel, français de spécialité, français spécialisé, FOS (français sur objectif(s) spécifique(s)), français professionnel, le français à visée professionnelle, français langue professionnelle (Le français dans le monde, N° 346, pp. 25-28).

Egyes francia nyelvészek megkérdőjelezik a „szaknyelv” létezését. Les langues de spécialité existent-elles? (La rédaction technique. Éditions Duculot, 2000. pp. 55-72). A hagyományos francia nyelvészet, az angoltól eltérően, megkülönbözteti a *langue* és a *langage* lexémákat. A *langue* nem egyszerűen csak köznyelvi szó, hanem Saussure óta nyelvészeti alapfogalom. Eszerint a *langue/nyelv* jelek rendszere, egy verbális jelrendszer, amely szembeállítható a diskurzussal (*discours*), ami nem más, mint a *langue* egyedi/sajátos aktualizációja. Ebből a szemszögből szaknyelvről beszélni annyit jelent, hogy minden tudományos/műszaki terület kidolgozta a saját nyelvi (jel)rendszerét, amely különbözik a mindenki által használt köznyelvtől. Természetesen ez nem így van, ezért Saussure követői azt javasolják, hogy a *nyelv* helyett a *diskurzus*-t használjuk (*discours de spécialité*). Az idő rövidsége nem teszi lehetővé a további terminológiai elmélkedést, így a fent említett elnevezések közül kiválasztottam kettőt, amelyekkel jól bemutatható az a kétféle közönséget megcélzó szaknyelv-oktatás, amelyről előadásom elején már beszéltem:

- français de spécialité
- français sur objectif(s) spécifique(s) FOS

Ez a két elnevezés a francia szakirodalomban intézményi és didaktikai szempontból is két logikát követ: az egyik a kínálatból, a másik a keresletből indul ki. Az első (*français de spécialité*) egy bizonyos diszciplína, szakterület, szakmai ágazat globális megközelítését tűzte ki célul, és nyitott a legszélesebb közönség felé. A vizsgált területet teljes diverzitásában veszi figyelembe. A második (*FOS*) az első fordítottja, esetről esetre dolgozik, egyik szakterület/szakma után jön a másik, egy meghatározott célcsoport igényeinek és keresletének függvényében.

A *français de spécialité* olyan források és pedagógiai eljárások összessége, amelyek a különböző szakterületekre fókuszálnak; ezekből merítenek az oktatók az órák előkészítése során. A *FOS* méretre szabott mérnöki formáció, amely minden egyes keresletet egyediként kezel. Ezért az elnevezésben az egyes szám használata tükrözi a tartalmat: *français sur objectif spécifique (FOS)* (Le français dans le monde. N° 346. p.26). Következésképpen, az általunk bevezetésre kerülő „*Francia üzleti nyelv*” specializáció az első francia megnevezésnek felel meg (*français de spécialité*).

Lehetne még beszélni arról, hogy az eddig irodalmár, nyelvész, illetve civilizációs tárgyakat oktató kollégák hogyan birkóznak majd meg a szaknyelvoktatás feladataival. A szakirodalomban is sokszor felvetődik, hogy nyelvtanár vagy szakember oktassa-e a szaknyelvet. Az is érdekes kérdés, hogy a szaknyelv (amelyet oktatunk) mennyiben szaknyelv, hiszen mindennapi életünkben, tudatosan vagy nem, gyakran használunk olyan kifejezéseket, amelyek különböző szakmákhoz köthetők, főleg a gazdasági területhez. Ezek a kérdések egy következő előadás témái lehetnek.

IRODALOM

- Cusin-Berche. 1997. Fabienne: Exploration des caractéristiques des langues de spécialité. La rédaction technique. Actes du séminaire de Bruxelles des 24 et 25 novembre Champs linguistiques, Duculot. 55-73.
- Dolata – Zaród. 2005. Anna: La langue spécialisée comme véhicule d'enseignement de savoir-faire professionnel. Synergies Polognes. L'Europe des langues et des cultures. Tome I. Revue du Gerflint. Numéro 2 /Année 165-168.
- Mourhlon – Dalues. 2006. Florence: Penser le français langue professionnelle. Le français dans le monde. Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français. N° 346. Clé International, 25-28.