

MANYE XVIII.

A MAGYAR MINT EURÓPAI ÉS VILÁGNYELV

A XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai

BALASSI INTÉZET, BUDAPEST, 2008. április 3-5.

Szerkesztő:
Nádor Orsolya

MANYE Vol. 5/1

MANYE – Balassi Intézet
Budapest, 2009

A MANYE-KONGRESSZUSOK ELŐADÁSAI

PROCEEDINGS OF THE HAALLT
CONGRESSES

5.

MAKONYE-KONGRESSZUSOK ELŐADÁSAI

MANYE XVIII.

**A MAGYAR MINT EURÓPAI
ÉS VILÁGNYELV**

Lektorok:

Bárdos Jenő
Bassola Péter
Fóris Ágota
H. Varga Márta
Heltai Pál
Heltainé Nagy Erzsébet
Hidasi Judit
Kiss Ádám
Klaudy Kinga
Kollár Andrea
Lengyel Zsolt
Nádor Orsolya
Posgay Ildikó
Sárdi Csilla
Székely Gábor
Szépe György
Szűcs Tibor
Tolcsvai Nagy Gábor

Szervezők:

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE)
Balassi Intézet

A kongresszus megrendezését támogatták:

Oktatási és Kulturális Minisztérium
MTA Nemzetközi Együttműködési Iroda
Akadémiai Könyvkiadó
Fekete Sas Kiadó
Osiris Kiadó
Tinta Könyvkiadó
Typotex Kiadó
Károlyi Kert Étterem
Hilltop Borászat

MANYE XVIII.

A MAGYAR MINT EURÓPAI ÉS VILÁGNYELV

**A XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai
Balassi Intézet, Budapest, 2008. április 3–5.**

MANYE Vol. 5/1

**Szerkesztő:
Nádor Orsolya**

**MANYE–BALASSI INTÉZET
Budapest
2009**

Copyright© Balassi Intézet–MANYE, 2009

ISSN: 178-545X

ISBN 978-963-87866-4-7 MANYE XVIII. A MAGYAR MINT EURÓPAI ÉS VILÁGNYELV
ISBN 978-963-87866-5-4 Vol. 5/2 (CD)

Felelős kiadó: Dr. Lauter Éva főigazgató
Balassi Intézet
Budapest, 1016 Somlói út 51.
Telefon: +36-1-381-5100
www.balassi-intezet.hu
Tördelőszerkesztő: Magyar Judit
Címlap: Gelsei Balázs
Nyomda: PRIME RATE Kft.
Felelős vezető: Mátay-Mayer Gergely

Tartalom

Dr. Manherz Károly: Köszöntő	9
------------------------------	---

I. PLENÁRIS ÜLÉSEK

Denis Cunningham: Nyelvi felsőbbrendűség és fenntarthatóság – a magyar nyelv példája	13
Heltai Pál: Fordítás, relevancia, feldolgozás	27
Szabó Miklós: A jogeset nyelvi dimenziója	54
Nádasdy Ádám: Családos nyelv, magányos nyelv – hogy jobb?	62

NYELVPOLITIKA, NYELVI TERVEZÉS

Sturcz Zoltán: Nyelvpolitikai, nyelvoktatási jegyzetek a bolognai rendszerű oktatás kapcsán	71
Barabás László: Az idegen nyelvek tanulásának sorrendjéhez	77

NYELVPEDAGÓGIA

A magyar mint idegen nyelv

Szűcs Tibor: A magyar mint idegen nyelv sajátos szemléleti vonásai	89
H. Varga Márta: Az úgynevezett fakultatíve redundáns grammatikai jelenségekről	99
Hegedűs Rita: Életlen kategóriák – élesben	106
Tvergyák Klaudia Klára: A magyar mint idegen nyelv oktatása migránsoknak	111

Kevéssé ismert és tanított nyelvek

Székács Anna–Sato Noriko: Milyen japán nyelvtankönyvnek örülnének a magyar diákok?	117
Uhrin Erzsébet: A szlovák nyelv tanulásának lehetőségei Magyarországon az iskolában és az iskolán kívül	123

Anyanyelvi nevelés

Eőry Vilma: Nyelvi valóság és nyelvművelés-oktatás	128
Szabó Mihály Gizella: Mit oktatunk/oktassunk nyelvhelyesség címszó alatt a határon túli iskolákban?	133

Idegen nyelvi nyelvpedagógia

Budai László: A magyar nyelv szerepe az angol nyelvtan tanításában	140
Donald W. Peckham: English as a lingua franca: implications for research and teaching	146
Giampaolo Poletto: Love and humor. A bit of a distance	151
Papp László: A német nyelvkönyvek által közvetített szókincs (a KER tükrében)	156

FORDÍTÁSTUDOMÁNY ÉS KONTRASZTÍV NYELVÉSZET

Cs. Jónás Erzsébet: Retorika és stilisztika a műfordításban	167
Székely Gábor: <i>A kezdet és a vég</i> kifejezése a magyar és a német nyelvben	174
Lőrincz Julianna: A műfordítási terminológia alapkérdései	179
Ajtay-Horváth Magda: Az ajtó és angol nyelvű kulcsa	184
Sárosi-Márdirosz Krisztina: Fordított hivatalos szövegek néhány sajátossága	192
Dósa Ildikó: Fordítástechnikai megfigyelések egy magyar és angol számviteli szakszöveg elemzése kapcsán	199
Bakti Mária-Bóna Judit: Az aktuális tagolás akusztikai-fonetikai sajátosságai szinkrontolmácsolt szövegekben	205
Basco Louis-Oszetzký Éva-Laytoun Rénata: Analyse comparative des représentations des étudiants hongrois et français des modules de construction de projet personnel	212
Varga Ágnes: Géppel fordított szövegek értékelése az internet segítségével	218

LEXIKOLÓGIA, LEXIKOGRÁFIA, TERMINOLÓGIA

Fóris Ágota: A terminológiai rendezés és a tankönyvírás összefüggései	227
Kovács Éva: Az angol nyelv hatása a mai német nyelvre	232
Zsemlyei Borbála: Kicsinyítő képzők szemantikája az Erdélyi magyar szótörténeti tár adatai alapján	238

ALKALMAZOTT PSZICHOLOGIA, SZOCIOLINGVISZTIKA, SZÖVEGNYELVÉSZET, STILISZTIKA

Lengyel Zsolt: Magyar Asszociációs Normák Enciklopédiája: új perspektívák	247
Sándor Anna: A dialektológiai és kontaktológiai ismeretek szükségesszerű alkalmazása	252
Sólyom Réka: Újabb neologizmusaink szemantikai vizsgálata	259
Mihalovics Árpád: A békeszerződések szövegének pragmatikája	265

Porkoláb Judit–Boda István Károly: Feszítés – oldás – változás: az eltolódás jelensége a költői szövegben	274
---	-----

KOMMUNIKÁCIÓ

Kommunikáció és médiatudomány

Dobos Csilla: A tárgyalótermi dialógusokban szereplő narratívumok funkciói a jogi kommunikáció vizsgálatában	283
--	-----

Árvay Anett: Manipulatív stratégiák magyar és amerikai reklámokban	293
--	-----

Interkulturális kommunikáció

Hidasi Judit: Közeledés vagy távolodás?	301
---	-----

Erika Szentpáli Ujlaki: Cross-cultural Adaptation and Language Learning during Study Abroad	305
---	-----

II. kötet (CD) tartalma	313
-------------------------	-----

Köszöntő

Dr. Manherz Károly

Felsőoktatási és tudományos szakállamtitkár
OKM Budapest

**Tisztelt Hölgyeim és Uraim!
Kedves Kollégák!**

Az Európai Unió Európa és a világ többnyelvűségének hangsúlyozásával kiemelten kíván foglalkozni a kérdéssel. A nemzeti nyelvek, kisebbségi nyelvek éppen úgy jelentősek ebben a kiemelésben, mint az egyes szociológiailag definiált csoportok és rétegek nyelvei. Az alkalmazott nyelvészet sok más kérdés mellett kiemelten foglalkozik az adott közösség anyanyelvének mint idegen nyelvnek, illetve „második” nyelvnek oktatási, didaktikai, módszertani kérdéseivel, az ehhez kapcsolódó országismereti, kulturális ismeretek oktatásának tartalmi, kommunikációs feladataival.

A most kezdődő kongresszus tematikailag felveti mindazon témaköröket, amelyek a magyar mint európai és világnyelv vonatkozásában felmerülnek. Természetesen ne gondoljunk itt egyfajta lingua franca szerepre. De az uniós csatlakozás óta mint egyenjogú tagállamnak a nemzeti nyelve, a magyar nyelv is az unió hivatalos nyelve, még akkor is, ha a tárgyalások során uniós munkanyelveken folynak a tanácskozások.

Ez a tény is indokolja, hogy legyen határozott, körvonalazott nyelvpolitikai koncepciónk, és a nyelvi tervezés folyamatában hatékony módszereket tudjunk kidolgozni. Mint germanistának, engedjenek meg egy német példát megemlítenem: a német nyelv történeti korszakolása kapcsán a mai német nyelv szinkron metszeteinek az elemzése során már az ún. „Zukunftsdeutsch”-ről, a jövő német nyelvéről is értekeznek a német nyelvészek. Ebből az aspektusból nekünk is el kell gondolkodnunk azon, hogy melyek azok a tudományosan megalapozott, alkalmazott nyelvészeti szempontok, amelyeknek a sokoldalú kibontása és elemzése az anyanyelv, a magyar mint második nyelv, a magyar mint idegen nyelv, a magyar mint a kommunikáció és a média nyelve vagy a magyar nyelv szerepe az interkulturális kommunikációban rész-diszciplínák eredményes művelésével elmélyíthetik a magyar nyelv ismeretét, kiemelhetik nyelvünk szépségeit, szókincsbeli gazdagságát, sajátos képalkotó képességét. Fontos szerep jut ebben a folyamatban, persze, a nyelvpedagógiának, a kontrasztív nyelvszemléletnek, a szövegelemzésnek és a fordítástudománynak.

Ezekkel a gondolatokkal kívánok Önöknek érdekes előadásokat, hasznos beszélgetéseket, eredményes tapasztalatcserét abban a reményben, hogy az előadások anyagát nyomtatásban is olvashatjuk majd!

I. Plenáris ülések

Nyelvi felsőbbrendűség és fenntarthatóság – a magyar nyelv példája*

Denis Cunningham

Összefoglalás

A nyelvi sokszínűséget földkerekségszerte változás fenyegeti, amely a nemzetközi *lingua franca*ként szolgáló angol és egyéb presztízsnyelvek irányába mutat. Ez a nyelvválasztási tendencia a társadalmi stratégiákban és gyakorlatban egyaránt jól látható. A helyi nyelveket érő kihívást világszerte olyan lépések mutatják, amelyek korlátozzák az iskolákban tanulható nyelvek körét, így a nyelvpusztulás fenyegető lehetőségként jelenik meg mind a társadalomban, mind az oktatásban. Hisszük, hogy egy soknyelvű világban minden nyelv értékes és támogatásra érdemes. Vannak azonnal megvalósítható megoldásaink, néhány modell pedig már javaslat formáját is öltötte. Nyomatékkal érdemes utalnunk a FIPLV globális filozófiájára, világszerte végzett tevékenységünkre. A magyar nyelv a nyelvi oktatás-képzés és a sokszínű mindennapi nyelvhasználat fenntartása tekintetében sok más nyelvnél kedvezőbb helyzetben van.

1. 2008

Van okunk öröme: az idei esztendőt az Egyesült Nemzetek a *Nyelvek Nemzetközi Év*évé, az Európai Unió pedig a *Kultúraközi Párbeszéd Európai Év*évé nyilvánította. Mindkettő része a *Fenntartható Fejlődést Szolgáló Képzés Évtizede* (2005–2014) című átfogó ENSZ programnak. Ragyogó lehetőség ez a források kiaknázására és bővítésére, a tágabb nemzetközi közösség figyelmének felkeltésére, páratlan mértékű támogatás szerzésére a helyi nyelvek érdekében. Csak úgy zúdulnak ránk a ragyogó ötletek, hisz olyan intézmények mint az UNESCO vagy az Európai Bizottság – sőt, olyan egyéniségek mint David Crystal, a híres nyelvész (Crystal 2007) – ugyancsak átérzik a kihívást.

* A FIPLV (Fédération Internationale des Professeurs des Langues Vivantes = Élő Nyelvek Tanárainak Világszövetsége) főtítkárának előadása a MANYE (Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete) XVIII. Kongresszusának (Budapest, 2008. április 3–5.) megnyitó ülésén.

A szöveget Lázár A. Péter (ELTE Angol Nyelvészeti Tanszék) fordította.

A többnyelvűség mint fontos cél tehát kihívássá vált a társadalomban, a politikában és az oktatásban: Európában és az egész világon. Az Európai Kulturális Konvenció 2. cikkelye szavatolja is, hogy aláírói egymással egyetértésben előmozdítják a többiek nyelveinek tanítását és tanulását:

Minden egyes Szerződő Félnek, amennyire csak lehetséges

- a) szorgalmaznia kell, hogy állampolgárai tanulmányozzák a többi Szerződő Fél nyelveit, történelmét és kultúráját, valamint lehetőségeket kell biztosítani a Felek számára az ilyen irányú tevékenység előmozdítására saját területén, továbbá
- b) erőfeszítéseket kell tennie saját nyelvei, történelme és kultúrája tanulmányozásának előmozdítására a többi Szerződő Fél területén, valamint lehetőségeket kell biztosítani a Felek állampolgárai számára az erre irányuló stúdiumok végzésére saját területén.

Ez az a keret, amelyen belül az Európa Tanács tevékenykedik, illetve a nyelvi sokféleséget és a nyelvtanulást előmozdítja (COE 2006: 4). Megfelel az Európai Unió és más, az európai politika megvalósításában közreműködő főbb szervezetek – például az Európai Bizottság (CEC 2003: 3), az UNESCO (UNESCO 2003: 30), a European Centre for Modern Languages (ECML 2006: 3) – által meghatározott politikának és prioritásoknak. Ugyanezt a tendenciát erősíti, hogy nemrégiben nevezték ki Leonard Orbant az Európai Bizottság soknyelvűségi felelősének, Mauro Rosira pedig az UNESCO egy szektorközi bizottságában bízták a soknyelvűség problémakörét. Mindketten újonnan létrehozott pozíciókba kerültek.

Mindez jobb lehetőséget biztosít a szélesebb nyilvánosság – elsősorban a politikusok, döntéshozók, a közoktatási szakemberek, az üzleti világ – mozgósítására, hogy ráérezzenek a helyi nyelvek szükségességére. Tájékoztatnunk kell őket a nyelvvesztés szomorú lehetőségéről és az ezzel járó gazdasági veszteségről is, minthogy ez gyakran közelebbről érinti őket. Ez esetleg tagállami szinten ösztönözhet bizonyos döntések végrehajtására, ami eddig nem mindig következett be (Hatoss 2004).

2. Nemzetközi tendenciák

Vessünk egy pillantást néhány kulcstényezőre és előrejelzésre!

2000-ben körülbelül 6000 nyelv létezett (Crystal 2000: 11). Ennek akár örülhetnénk is, én azonban nyelvészként mégsem örülök. Egy ideális világban 6000 nyelv egyenlően oszlanék meg hat milliárd potenciális beszélő közt: minden nyelvet egy millióan beszélnének, s így valamennyinek a fennmaradása biztosítva volna. Csakhogy a világ, ugyebár, nem ilyen.

A valóság egészen más: az eltérő „életterejű” nyelvek skálájának egyik végén az angol található, másik végén a következő nyelv, amely örökre eltűnik majd a Föld színéről. Egy-egy nyelv életképessége nemcsak beszélőinek számától, hanem egy egész sor nyelvválasztást befolyásoló hatástól is függ. A világon ugyanis az angol anyanyelvűeknél többen vannak az arabok, a kínaiak és a spanyolok, ettől azonban még csak az angol emlegetjük világnyelvként. Aligha kétséges, hogy jelenleg a nyelvi sokszínűséget leginkább az angol veszélyezteti, ám korántsem csupán az angol.

Egyes országokban a nyelvek értékes voltába és a többnyelvűség értékébe vetett hit a nemzet éthoszának szerves részét alkotja (UNESCO 2003: 12). Kevésbé nyilvánvaló ez az angol nyelvű országokban, ahol a nyelvi sokféleséget efféle szövegekkel szokás elutasítani: „miért kellene nyelveket tanulnom (Ausztráliában), amikor soha nem utazom sehová?” Illetve: „a világon mindenütt beszélnek angolul!” Tudjuk persze, hogy nem minden ember beszél angolul, David Graddol szerint csak körülbelül minden harmadik.

Ugyanakkor „angol nyelvek” olyan változatos sokasága alakult ki, hogy Crystal joggal állapítja meg: „az angol már senkié” (Crystal 1999). Mivel a hangsúly-időzítésű angol világszerte folyamatosan konfrontálódik inkább szótag-időzítésű nyelvekkel, valószínűsíthető, hogy a következő évtizedekben még több változata alakul majd ki. Már most is hallani olyan változatokról, mint például a „Chinglish” [kínai angol], „Singlish” [szingapúri angol alapú kreol nyelv] stb. Előfordulhat, hogy ezek és más változatok – például a Strine nevű ausztrál angol – beszélői nem értik meg egymást.

3. Nyelvek

Ha hiszünk a sokaság erejében, akkor számos nyelv fennmaradása és potenciális erősödése biztosnak tekinthető. David Graddol határozott prognózisokat fogalmazott meg a várható növekedést illetően – elismerve azonban az efféle jövődölések kockázatos voltát. 1997-ben az angolt és a franciát nevezte meg fő világnyelvekként (Graddol 1997: 59), hogy azután némi óvatossággal 2050-ig körvonalazza a jövőbeli tendenciákat. 2050-re a világnyelvek – a „nagy nyelvek” – következő dominancia-skáláját állítja fel: kínai, hindi/urdu, angol, spanyol és arab (Graddol 1997: 59).

Mi történt azonban példának okáért a franciával? Akad, aki szerint a francia politika inkább a „defenzívának” azaz a nyelvvédelemnek, mint az „offenzívának” azaz a nyelvi terjeszkedésnek ad elsőbbséget (Freudenstein 2001: 204). Elég is belepillantanunk az ezt bizonyító 1993-as rendeletbe, amely előírta, hogy ha valamire akad francia kifejezés, idegen megfelelője helyett ezt kell használni. A francia nyelv, miközben „tisztaságát” megpróbálta megvédeni az „angol támadással” szemben, szinte elveszítette egykori nemzetközi státusát.

A fentiek elsősorban a nagy világnyelveket érintik, ám jusson eszünkbe Crystal sokatmondó összevetése: a világ lakosságának 96 százaléka a nyelvek 4 százalékát beszéli (Crystal 2000: 14). Vagy másképp fogalmazva: 4 százalék a nyelvek 96 százalékát beszéli. Mi a helyzet ez utóbbiakkal, melyek a nyelvek többségét teszik ki, s amelyeket rendkívül kis számú beszélő használ? Nos, ezek jövője már kevésbé biztos.

4. Nyelvhalál

Az imperialista államok történetileg káros hatással voltak a helyi nyelvekre a Föld minden részén: a bennszülött nyelveket érő fő fenyegetést mindenütt a hódító nyelvi preferenciájának uralomra kerülése jelentette. Ezt gyakran a politika is garantálta, amelyet úgy alakítottak, hogy szorítsa ki vagy semmisítse meg a kisebbségi nyelveket. Egyes esetekben a tényleges népiirtás volt az eszköz, de az se bizonyult eredményte-

lennek, ha kormányzati politika tiltotta a kisebbségi nyelvű oktatást, e nyelvek használatát.

A gyarmatosítás története bőven nyújt példákat egész nemzetek, törzsek, nyelvek megtizedelésére. A korábban jellemző genocídiummal – és nyelvek százainak ebből következő kipusztulásával – ellentétben a nyelvi sokféleségre jelenleg más jelenti a fenyegetést. A nyelvek szempontjából azonban a végeredmény ugyanaz. A XXI. század folyamán bolygónk 6000 nyelvének 50–90 százaléka (Crystal 2000: 165, illetve 18) tűnhet el. Crystal adatai szerint átlagban kéthetenként eltűnik egy nyelv (Crystal 2000: 19). Ez tragikus, és felhívja a figyelmet, hogy mennyire törekeny egyes nyelvek léte.

A nemzetközi „segédnyelv”, a lingua franca megjelenése egészségtelenül korlátozó hatással volt a nyelvi sokféleségre. Nyilvánvaló, hogy a soknyelvűségért folyó csatát sok fronton kell megvívni, hisz még némely „óriási” nyelvek esetében sem bizonyos, hogy megőrizhetik jelenlegi pozíciójukat.

5. Politika és társadalmi gyakorlat

Az Európai Unióban működik világ-összehasonlításban is a legértékesebb nyelvpolitika, amely a huszonegy tagállamban huszonegy hivatalos nyelvet ismer el. Jogszabályok írják elő az e nyelvek közti tolmácsolást-fordítást: de vajon hány képzett fordító és tolmács akad, aki mondjuk a legkevésbé valószínű nyelvpárban, az észt és a máltai közt tud közvetíteni? Hasonló párosokat ugyancsak könnyűszerrel találhatunk. Jócskán hallani azonban olyan híreszteléseket, melyek szerint az fenyeget, hogy a hivatalos nyelvek számát (1) egyetlen lingua francára (az angolra) vagy (2) három nagy nyelvre (angolra, franciára, németre), esetleg (3) négyre (az előbbi háromra plusz a spanyolra), netán (4) az olasz és/vagy a portugál felvételével ötre (vagy hatra) redukálják (Willems 2002: 7–8). Az efféle leépítések költséget és munkát megtakarító intézkedések, így vonzóknak tűnnek. Ám képzeljük csak el, hogyan reagálna Franciaország vagy Németország, ha nyelveik hivatalos nyelvként többé nem élveznének ugyanolyan szintű hivatalos státust, mint az angol! Vagy ha bizonyos nyelvek – köztük az alapító tagok egyik-másikának a nyelvei – elveszítenék „hivatalos nyelv” besorolásukat! És fordítva: az orosz ugyan nem az EU hivatalos nyelve, de tudomásom szerint használják lingua francaként, s mint ilyen, komoly jelentőséggel bír. Bonyolult szituáció ez, amelyben továbbra is az identitás nyelvének kell biztosítania a soknyelvű gyakorlat mozgásterét.

Az oktatásban „trilingvizmus” (háromnyelvűség) politikájának lehetünk tanúi: anyanyelv plusz két idegen nyelv. Sokak szerint ennyi elég is; de mi a helyzet azzal a kalábrisai fiatallal, akinek első nyelve a helyi dialektus, a második az olasz, a harmadik pedig valószínűleg az angol? Hogyan kaphat ezek közt helyet a francia? Hát a spanyol, a kínai, a magyar? Ráadásul a nyelvpolitikát a valóság nem mindig tükrözi híven. Ez a helyzet például Angliában, ahol a makacs egynyelvűség azzal fenyeget, hogy megfosztja a fiatalokat a nyelvi és gazdasági mobilitástól a mindinkább határokon nélküli és soknyelvű EU-ban.

Az Egyesült Államokban nem létezik nyelvpolitika. Ami pedig még rosszabb, a helyi „Kizárólag angolt!” jelszavú politikák sokasága rákos burjánzás módjára hatja át

az egyes államokat. A szövetségi államok több mint felének van efféle politikája (Beykont 2005). Vajon miféle szándék áll emögött? Az (amerikai) angol „tisztaságának” és pozíciójának a megőrzése? Jusson eszünkbe Franciaország több évszázados, az Académie Française szavatolta gyakorlata! Franciaország vezetői – bár úgy tűnik, későn – felismerték, hogy az efféle protekcionista gyakorlat nem hoz eredményt, és a trilingvizmust tették meg politikájuk elvi alapjául. Nemrég hallottam, hogy az Egyesült Államok megnevezte hivatalos nyelvét, s ez az angol. Miért épp most? Vajon nem azzal a jövődőléssel függ ez össze, miszerint negyven éve múlva az USA-ban többen beszélnek spanyolul, mint angolul?

Ne feledjük, hogy az angol, amelyet korántsem beszél bolygónk teljes népessége, nem az egyetlen nyelv, amely nemzetközi jelentőséggel bír. A kínai változatait körülbelül ugyanannyian beszélik első nyelvként. Az arabot és a spanyolt több egészen fiatal anyanyelvi beszélő használja, mint az angolt. Más nyelveknek (a franciának, németnek, hindinek/urdunak, portugálnak, orosznak) világszerte sok millió beszélője van. Próbáltak már úgy utazgatni Európában, Kínában, Oroszországban, hogy csak az angolt használták? Nekem a többi nyelvtudásomra is szükség volt, hogy egyik-másik országban többé-kevésbé biztosan kommunikálni tudjak. Földünk jelentős nyelvi tartalékokkal rendelkezik (az angol mellett): nem engedhető meg, hogy megfogyatkozzanak.

6. Újabb tendenciák

Európában negatív és pozitív tendenciákat egyaránt tapasztalunk, amelyek összességükben nem harmonizálnak. Egyes tagállamokban elenyészőben van a gyermekvállalási kedv, így demográfiájuk domináns tényezői az idős évjáratok lettek. Másutt a gyerekeket a jövő ígéretének tekintik. Franciaország 2007-ben büszkén tette közzé egyenlegét: egy-egy francia házaspárnak átlagosan két gyereke van. Németország ezzel szemben kénytelen belátni, hogy a lakosság fiatalítására és munkaerőimportra szorul annak az életmódnak a fenntartása érdekében, amely már nem produkál ugyanolyan népes ifjabb nemzedéket. A határok felszámolása és a migráció növekedése nyomán – amire a migráció remélt célpontjaiban tapasztalt munkaerőhiány megszüntetése céljából került sor – az EU számos országában növekvő soknyelvűség tapasztalható. Ez nemcsak az EU nyelveit érinti, de más, unión kívüli, nem-hivatalos nyelveket is. Tudjuk, hogy félmillió lengyel költözött Angliába, ennél is több az Ír Köztársaságba. Eközben bizonyos területek nyelvi sokszínűségét például a Törökországból érkező bevándorlás gyarapítja.

A társadalomban és az oktatásban a fentebb és egyebütt is megfogalmazott fenntartások ellenére az angolt részesítik előnyben. Az oktatás bizonyos területein és szintjein olyan jelentős európai nyelvek pozíciói romlanak, mint a francia, a német, az orosz, a spanyol. Ebben a folyamatban az arab és a kínai csak csekély mértékben vannak jelen.

Nem engedhető meg, hogy ez a tendencianyaláb tovább érvényesüljön. Most kell cselekednünk, nemcsak hogy megőrizzük nyelvi gazdagságunkat, hanem hogy a fenntartható fejlődés valós kontextusában építhessünk rá.

7. Megoldások

Mivel adott egy átmeneti elem, jelesen a mobil ifjúság, oktatásügyi intézkedések szükségesek ahhoz, hogy megőrizhető legyen a soknyelvűség a felnőtt korosztályok, illetve az oktatás felső, középső és alsó szintjei számára. Stratégiákat kell találnunk és egy-mással megosztanunk olyan területeken mint a nyelvvesztés nyelvpolitikai aspektusa, a nyelvpolitikának az oktatásban való érvényesítése, a nyelv váltás, a nyelvhalál.

7.1. Meglévő modellek a magyar nyelv számára

„Nyelvmegtartás és kulturális asszimiláció a queenslandi magyar diaszpórában: mikrokozmosz, amelytől tanulhatunk” című¹, a 2004-es barcelonai X. Linguapax konferencián elhangzott előadásában a szerző, Hatoss Anikó észak- ausztráliai vizsgálatainak a tanulságait vontta le. Konkrét példákon mutatta be, hogyan kezelik a nyelv váltás tényét, hogyan segítik egy-egy nyelv megtartását egy adott földrajzi helyen, miközben egy generáció a másik helyébe lép. A nemzeti szintű és nemzetközi civil szervezetek, illetve kormányközi szervezetek tevékenysége így koherens modellt hozhat létre, amely másutt, más – jelentős diaszpórával rendelkező – nyelvek érdekében ismét csak felhasználható.

7.2. Nemzetközi tevékenység a magyar érdekében

Magyarország máris igyekszik az egész világon előmozdítani a magyar nyelv ügyét. A magyar kormány, a követségek és konzulátusok, a civil szervezetek, a Balassi Intézet és ezek más partnerei nemcsak a jelentős magyar diaszpórára koncentrálnak, de a külföld magyarságképét is javítani igyekeznek. Mindez a 2004. június 12-i melbourne-i tanácskozáson is világosan meg tapasztalható volt.²

7.3. Kiegészítő oktatás és iskolák

Ausztráliában számos kiegészítő iskola működik, amelyek munkaidő utáni és hétvégi nyelvtanulást tesznek lehetővé. Ha a diákok a közösség hivatalos nyelveként használt nyelven kívül másikat is beszélnek, esetleg beérik ennek otthoni tanulásával. Kíváncosabb volna azonban, ha ez egy hétköznapiakra időzített szervezett oktatási formával is megtámogatható lenne. Számos iskola az odajárók pusztája összetételénél fogva soknyelvű közeg: ez azonban nem jelenti, hogy az intézmény tanítja is a növendékek által beszélt (valamennyi) nyelvet. Az, hogy az iskolák az odajárók valamennyi nyelvét tanítsák, ma mindinkább szokatlannak számít. Ebből következően sok diák van, akik az iskolájukban „hivatalosan” nem oktatott nyelvek valamelyikét beszélnek, s ezt szervezett keretek közt szeretnék tanulni. Ezeknek a diákoknak kínálunk megoldást, talán a

¹ Language Maintenance and Accumulation in the Hungarian Diaspora of Queensland: a Microcosm from which to Learn.

² IV. Identitás Konferencia – a ford.

számukra legjobbat – tekintet nélkül arra, hogy máshonnan vándoroltak-e be egy bizonyos területre vagy ideiglenesen költöztek oda, netán választott nyelvük már nem hozzáférhető sem szervezett keretek közt folyó, sem távoktatás útján. Ne feledkezzünk meg az első nyelv támogatott elsajátításának és tanulásának társadalmi és kognitív előnyeiről: a tanulók önbecsülése nő, az elfoglaltság távol tartja őket a bűnözéstől, interdiszciplináris ismeretszerzési lehetőségeik bővülnek.

Egy hasonló megoldásról megegyezés jöhetne létre az EU-parlament szintjén is: a tagállamok (avagy „Szerződő Felek”) megállapodnának, hogy iskolai tanórák után, munkaidő után, illetve hétvégeken biztosítják a más EU-tagállamok hivatalos nyelveinek oktatását. Ez volna a kezdet, a gyakorlatot azután ki lehetne terjeszteni az EU-ban nem-hivatalos nyelvekre, például az oroszra, a törökre és másokra is.

A megoldás praktikus, olcsó és hatékony; első lépésként orvosolható általa a nyelvváltás problémája. Ugyanakkor új funkcióra is szert tett: az iskoláztatás során bekövetkező nyelvvesztés ellen hat. Korábbi beosztásomban oktatással kapcsolatos személyi és tanulócsoporthoz tartozó ügyeket intéztem a Victorian School of Languages-ben, s ekkor alkalmam volt újrarendezni a magyar nyelv oktatását általános és középsikolai tanulók számára. De ugyancsak megoldást jelenthetnek egyes országok kisebbségi (illetve közösségi nyelveket oktató) iskolái.

7.4. Szomszédos nyelvek

Érdekes európai modellt dolgozott ki Albert Raasch (Raasch 2002, 2006), amely a lehetőségek felmérése után az Unió határain belüli és túli szomszédos nyelvek oktatását tűzi ki célul. Raasch a mindinkább határok nélküli Európában az alábbi határok két oldalán beszélt nyelvek tanításának szenteli munkáját:

- Ausztria – Cseh Köztársaság
- Ausztria – Szlovénia
- Benelux államok – Franciaország; Benelux államok – Németország
- Észtország – Finnország – Oroszország – Lettország
- Németország – Lengyelország
- Németország – Lengyelország – Cseh Köztársaság
- Oroszország – Norvégia – Finnország
- Oroszország (kalinyingrádi enklávén) – Európai Unió

Hol van a sorban Magyarország? Pedig itt kellene lennie!

7.5. Nyelvi tudatosság

Mindnyájan ismerjük kollégáink munkáját, amelyet több mint húsz esztendeje Eric Hawkins kezdeményezett, s amelynek közegében a tanulók nyelvtanulási vágyát mozgás és cselekvés ösztönzi. A FIPLV egyik korábbi elnöke a *l'éveil aux langues*,³ azaz a

³ A francia alsó tagozatokban tanított nevezets *éveil* [felébresztés] tantárgy mintájára létrehozott nyelvi tantárgy (vö. Candelier 2000). – *A szerk.*

nyelvi tudatosság e megközelítésének nélkülözhetetlen és kulcsfontosságú előmozdítója volt (Candelier 2004, 2006).

7.6. Túl az angolon

Bizonyos területeken egy másik tendencia is megfigyelhető: az angolnyelv-tudás ugyanolyan alapvető elvárássá tétele a diákokkal szemben, amilyen az (anyanyelvi) írás-olvasás, a számolás, és – hadd tegyem hozzá – a technikai ismeretek. A FIPLV ezért csatlakozott csehországi tagszervezetének (KMF) kezdeményezéséhez, amely nemrégiben „Le français – deuxième langue étrangère / la didactique intégrée des langues étrangères” címmel⁴ rendezett tanácskozást.

Az eddigiekben olyan gyakorlatias megoldásokra összpontosítottunk, melyek a nyelvtanulási lehetőségek megteremtését célozták. E törekvésünk azoknak az átlagos iskoláknak a tanmenetét kívánja kiegészíteni, amelyekben a nyelvoktatás fő szerepet játszik.

Ahol az oktatáspolitikai és az oktatási gyakorlat a skála kielégítő–kiemelkedő sávjába sorolható, az oktatás hatékonyan mozdítja elő a nyelvek ügyét. Ahol viszont a társadalom működésének ezek a létfontosságú elemei nem töltik be hivatásukat, a kívánatos korrekciót annak határozott hangsúlyozásával kell végrehajtani, hogy a nyelvek globális értelemben döntő fontosságúak a társadalom, a globális emberi cselekvés és a kultúra szempontjából: ezért a jelenlegi fenntartható fejlődés érdekében erősíteni és védeni kell őket, tenni kell a megmaradásukért.

Ebből következik, hogy a nyelvtanítás előmozdítása az oktatásban – az általános és középiskolai, valamint a felsőfokú és a felnőttoktatásban egyaránt – prioritásnak tekintendő. Hogy hol milyen nyelvet oktassanak, dőljön el helyben; elvárható azonban, hogy a tanulók többségi anyanyelvét és a nemzetközi jelentőségű, illetve az egy-egy területre, régióra vagy országra sajátosan jellemző nyelveket mindenütt megfelelően oktassák. Előadódhat, hogy e nyelvkategóriák bármelyike valamely területen „kisebbségi nyelv” besorolást kap, mi azonban a kisebbségi nyelvek összességének inkább a bolygónkon használt nyelvek többségét tekintenénk.

8. Fédération Internationale des Professeurs des Langues Vivantes (FIPLV)

Foglalkozunk mármint a FIPLV-nek az oktatási és a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos kihívások megválaszolásában betöltött szerepével. Az 1931-ben Párizsban megalapított FIPLV az élő nyelvek tanárainak egyetlen nemzetközi többnyelvű szervezete. Az UNESCO-val való kapcsolataiban NGO (nem-kormányzati, azaz civil szervezeti) státust élvez; civil szervezetként az Európa Tanácsban is képviselteti magát.

⁴ „A francia mint második idegen nyelv – idegen nyelvek integrált oktatása” Plzeň 2008. február 7–8. – *A ford.*

A FIPLV tagjai lehetnek

- a nyelvtanárok nemzetközi egynyelvű egyesületei vagy szövetségei; vagy
- egyes országok nyelvtanárainak soknyelvű egyesületei; vagy
- társult tagok.

Az első kategóriába tartozik jelenleg az IATEFL és a LATEUM (angol), az ILEI (eszperantó), a FIPF (francia), az IDV (német), a SIPLE (portugál) és a MAPRJAL (orosz). Tárgyalások folynak hasonló arab, magyar és lengyel profilú szervezetekkel.

2008-ban az országos soknyelvű egyesületek a következők: Amerikai Egyesült Államok, Ausztrália, Bulgária, Cseh Köztársaság, Dánia, Dél-Afrikai Köztársaság, Finnország, Franciaország, Izland, Írország, Lengyelország, Lettország, Litvánia, Magyarország, Malajzia, Nagy-Britannia és Észak-Írország Egyesült Királysága, Németalföld, Németország, Nigéria, Norvégia, Olaszország, Oroszország, Sri Lanka, Svédország, Új-Zéland, Uruguay: ennek eredményeképpen a FIPLV-nek több százezer egyéni tagja van.

A FIPLV vezető testülete a *Világközgyűlés*, amely három évente hívja össze a tagszervezetek képviselőit. Évente ül össze a *Világtanács*, amely a nemzetközi egynyelvű egyesületeknek, a FIPLV regionális egységeinek, valamint az egyes országok soknyelvű egyesületeinek közös fóruma. A FIPLV *Végrehajtó Bizottságát* öt, három évre választott tisztségviselő alkotja, akik rendes körülmények közt évente kétszer találkoznak.

A FIPLV háromévente rendezi meg világkongresszusát; a legutóbbira Göteborgban került sor; a következő, amelynek helyszíne Moszkva lesz, 2009-ben esedékes.

Amint „A FIPLV bemutatása” című dokumentumban olvasható, a szervezet céljai és prioritásai a következők:

- előmozdítani a nyelvek tanítását és tanulását a világ összes népei kommunikációjának, kölcsönös megértésének, együttműködésének és baráti kapcsolatainak megkönnyítése és javítása érdekében;
- fejleszteni, támogatni és terjeszteni azokat a nyelvpolitikákat, amelyeket arra hoztak létre, hogy változatosabbá tegyék a tanított nyelvek sorát, javítsák a nyelvtanítás minőségét, és ezt a tanítást mindenki számára hozzáférhetővé tegyék;
- fejleszteni a soknyelvű oktatás folytonosságát és kohézióját az alsófokú, középfokú, továbbképzési jellegű, felsőfokú és felnőtt oktatásban;
- javítani a jövőendő és gyakorló nyelvtanárok szakmai képzését és továbbképzését az oktatás minden szektorában;
- támogatni és tanácsokkal segíteni nyelvtanárok szakmai szervezeteinek létrehozását;
- összehangolni és támogatni a tagszervezetek munkáját;
- ösztönözni az egy-egy országon belüli nyelvorientált szervezeteket, hogy egymással együttműködve támogassák a nyelvoktatást és a többnyelvűség elvén alapuló nyelvpolitikák kialakítását;
- támogatni a tagszervezetek nézeteit országos szinten és képviselni ezeket nemzetközi szinten;
- fórumot biztosítani a világ különböző térségeiben működő nyelvtanárok nemzetközi szolidaritása számára.

9. A Linguapax 2004 májusában tartott X. Világkongresszusának ajánlásai

A Linguapax X. barcelonai Világkongresszusán, amelynek „A fenntartható nyelvi diverzitás és a béke” volt a mottója, különböző ajánlásokat fogalmaztak meg. David Crystal *A Nyelvek Világa* megteremtéséről tartott érzékletes előadást,⁵ mi magunk egy Nemzetközi Linguapax Hálózat létrehozását javasoltuk. A Linguapax Institute 2006-ban mindkettőt megvalósította, miáltal egyfelől a nyelveknek bizony kijáró ünneplésre irányította a figyelmet, másfelől nemzetközi platformot alkotott a nyelvi sokféleséget célzó tevékenységek támogatására, egyesítésére, illetve megindítására szerte a földkerekségen.

10. Magyarország és a magyar nyelv

Azt mondják, az új Európának Ausztria a középpontja. Ha csakugyan így van, akkor Magyarország földrajzilag kedvező helyzetben, kelet–nyugat, észak–dél találkozásánál fekszik. Nyelvi pozíciói sem gyengék, hiszen a soknyelvűség erős tradícióival rendelkezik; kapcsolatait a kelettel az orosz, a nyugattal az angol, a francia és a német segíti. A magyart, amint ezt Önök nálam is jobban tudják, milliók beszélik Magyarországon, a térség államaiban és a még távolabbi diaszpórában. Az EU-tagállamok további sokasodásával nem elképzelhetetlen, hogy Magyarország idővel az Unió szívében találja magát.

11. Fenntartások

Mielőtt összefoglalnám az elhangzottakat, megfontolásra ajánlok néhány gondolatot. Van egy új szereplő is a színen: Kína. Az európai hatalmak imperialista korszaka lezárult, és kiderült, hogy Kína jól megtanulta a leckét:

- világszerte „Konfuciusz Intézeteket” hoz létre, amelyek kultúrájának és nyelvének terjesztését szolgálják (szinte pontosan úgy, ahogy a Goethe Intézet, az Alliance Française, a British Council és a többiek);
- létrehozta az angol és kínai nyelvű weboldalt, amely kínai nyelvleckéket és segédanyagokat kínál a nyelv tanulásának és használatának elősegítésére;
- létezik prognózis, amely szerint a kínai nyelvű webes tartalom mennyiség napjainkra felülmúlja az angol nyelvűt;
- 30 milliónyian tanulják a kínait idegen nyelvként;
- 100 országban több mint 2500 egyetem kínál kínai kurzusokat;
- ha (ahogyan ebben sokan egyetértenek) az Egyesült Államok a világ-angol fölényének jelenlegi bástyája, vajon elegendő aranyat tartalékolnak-e Fort Knox-ban? Az USA ambiciózus katonai akciókat folytat külföldön, odahaza meg kell birkóznia a Katrina-féle katasztrófákkal és következményeikkel. Forrásai meddig állnak még

⁵ <http://www.linguapax.org/congres04/indexang.html>

vajon rendelkezésére? Milyen következményekkel jár vajon az angol hivatalos nyelvvé tétele azok után, amit sok helyen tapasztaltunk?

12. Konklúzió

Növekszik a mobilitás: sokan és a korábbiaknál könnyebben ambícióból, kalandvágyból vagy kényszerből, netán önként elhagyják hazájukat; mind több ember nyelvi szükségletei várnak tehát kielégítésre. Tegyük róla, hogy a soknyelvűség politikáját többnyelvűsége nevelt emberek terjesszék, akik a lehető legjobb felkészültséggel rendelkeznek, hogy érvényesüljenek a gyorsan fejlődő világban.

Csak az összes szóba jövő szövetséges összefogásával lehet sikerre vinnünk a kampányt, amelynek ugyancsak elsőrendű fontosságot tulajdonítunk: hogy az egész bolygón megőrizzük, sőt fokozzuk a nyelvi sokszínűséget a kultúraközi megértés és béke érdekében egy olyan világban, amelyben a fenntartható fejlődés alapját az oktatás biztosítja. Egy nyelv nem elég!

Most, hogy a nyelvek nemzetközileg is prioritássá váltak, ragyogó lehetőség nyílik meg előttünk. Mauro Rosi, az UNESCO programspecialistája továbbra is várja a leg-sikeresebb nyelvi ötleteket-példákat, hogy azokat átadni és utánozni lehessen; ezek némelyike már az UNESCO honlapján is hozzáférhető. Az EU ráadásul 2008-at a Kultúrák Közötti Párbeszéd Événak nyilvánította. Kétszeresen is a figyelem középpontjába kerültünk tehát, ami komoly presztízst és nemzetközi támogatást jelent, még hozzá olyan szinten, amilyenre 2001, a Nyelvek Európai Éve óta nem volt példa. Kovácsoljunk hát ebből tőkét! És tegyük róla, hogy a magyar nyelv kiemelkedő szerephez jusson ebben a kampányban!

Irodalom

- Beacco, J. C. 2005. *Languages and Language Repertoires: Plurilingualism as a Way of Life in Europe*. Strasbourg: Council of Europe (Language Policy Division).
- Beykont, Z. 2005. English-only Policies and Language Erosion in the United States. In: Cunningham, D.–A. Hatoss (szerk.) *An International Perspective on Language Policies, Practices and Proficiencies*. Belgrave: FIPLV. 109–132.
- Candelier, M. 2000. A nyelvi sokféleségre való fogékonyság kialakítása – az általános iskola céljaihoz és lehetőségeihez igazodó módszer. *Modern Nyelvoktatás* 6/1. 3–13.
- Candelier, M. 2006. L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire. In: Cunningham, D.–R. Freudenstein–C. Odé (szerk.): *Languages Teaching: A Worldwide Perspective – Celebrating 75 Years of FIPLV*. Belgrave: FIPLV. 145–180.
- Candelier, M. (szerk.) 2004. *Janua Linguarum: The Introduction of Language Awareness into the Curriculum: Awakening to Languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Clyne, M. 1982. *Multilingual Australia*. Melbourne: Seine.
- Clyne, M. 1991. *Community Languages: The Australian Experience*. Cambridge: CUP.
- Clyne, M. 2005. *Australia's Language Potential*. Sydney: UNSW Press.
- Commission of the European Communities (CEC) 2003. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. Brussels: CEC.

- Council of Europe 2002. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Language Examining and Test Development*. Strasbourg: Council of Europe (Language Policy Division).
- Council of Europe 2005. *The Linguistic Integration of Adult Migrants*. Strasbourg: Council of Europe (Language Policy Division).
- Council of Europe 2006. *Plurilingual Education in Europe*. Strasbourg: Council of Europe (Language Policy Division).
- Council of Europe (Council for Cultural Co-operation Education Committee) 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: CUP.
- Crystal, D. 1997. *English as a Global Language*. Cambridge: CUP.
- Crystal, D. 1999. *English as a Global Language and Endangered Languages*. Melbourne: Seminar presented at the Victorian School of Languages, August.
- Crystal, D. 2000. *Language Death*. Cambridge: CUP.
- Crystal, D. 2007. *What Do We Do with an International Year of Languages?*
- Cunningham, D. 2003. *The Future of the Profession*. (FIPLV Discussion Paper).
- Cunningham, D. 2004a. Languages in Society and Education: Some Challenges. In: *Best Practices of Learning Less Widely-used Languages in Multicultural and Multinational Europe*. Vilnius: Public Service Language Centre. 26–31.
- Cunningham, D. 2004b. *Linguistic Diversity, Sustainability and Peace* (Linguapax X World Congress, Workshop 5: Agents in favour of Diversity) www.linguapax.org/congress04/indexlang.html
- Cunningham, D. 2005a. Formalising the Future of Languages Education. *Current Issues in Language Planning* 5/4. 424–437.
- Cunningham, D. 2005b. The Teaching of Minority Languages as a Second Language. In: Marti, F. és társai (szerk.) *Words and Worlds: World Languages Review*. Clevedon: Multilingual Matters. 163–164.
- Cunningham, D. 2006. Linguistic Supremacy, Rights and Death: A Challenge for an International Federation. In: Wang, J.–J. Su–J. Turi (szerk.): *Law, Language and Linguistic Diversity: Proceedings of the Ninth International Conference of the International Academy of Linguistic Law*. Law Press China. 71–97.
- Cunningham, D. 2007a. Addressing the Challenge of Multilingualism: Creating Complementary Classes. In: *Proceedings of the International Conference: Languages in Lithuania – Aspirations and Achievements (18–19 June 2007)*. Vilnius: Public Service Language Centre. 19–31.
- Cunningham, D. 2007b. *Dealing with Multilingualism in Education: Focus on the Victorian School of Languages*. Paper presented at a seminar at the Babylon Centre, February, Tilburg (The Netherlands).
- Cunningham, D. 2007c. *Linguistic Dominance and Decline: A Challenge for an International Federation*. Plenary paper presented at Seventh Annual Conference of QUEST, 30 November–1 December, Constanta (Romania).
- Cunningham, D.–R. Freudenstein–C. Odé (szerk.) 2006. *Languages Teaching: A Worldwide Perspective – Celebrating 75 Years of FIPLV*. Belgrave: FIPLV.
- Cunningham, D.–A. Hatoss (szerk.) 2005. *An International Perspective on Language Policies, Practices and Proficiencies*. Belgrave: FIPLV.
- Cunningham, D.–D. Ingram–K. Sumbuk (szerk.) 2006. *Language Diversity in the Pacific: Endangerment and Survival*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Delors, J. 1996. *Learning: the Treasure Within*. Paris: UNESCO.
- European Centre for Modern Languages (ECML) 2006. *Call for Proposals: Empowering Language Professionals*. Graz: ECML.

- Extra, G. 2005. Immigrant Minority Languages in Urban Europe. In: Cunningham, D.–A. Hatoss (szerk.): *An International Perspective on Language Policies, Practices and Proficiencies*. Belgrave: FIPLV. 83–108.
- Extra, G.–K. Yagmur (szerk.) 2004. *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Freudenstein, R. 2001. Languages on the Web. *Praxis* 48/2. 204.
- Gogolin, I. 2002. *Linguistic Diversity and New Minorities in Europe*. Strasbourg: Council of Europe (Language Policy Division).
- Goullier, F. 2006. *Council of Europe Tools for Language Teaching: Common European Framework and Portfolios*. Paris: Didier.
- Graddol, D. 1997. *The Future of English?* London: British Council.
- Hatoss, A. 2004. *Language Maintenance and Acculturation in the Hungarian Diaspora of Queensland: A Microcosm from which to Learn*. Paper presented at Linguapax X, 20–23 May, Barcelona (Spain).
- Hatoss, A. 2005. Promoting Diversity through Language-in-Education Policies: Focus on Australia and the European Union. *Current Issues in Language Planning* 5/4. 438–454.
- Johnstone, R. 2002. *Addressing "The Age Factor": Some Implications for Language Policy*. Strasbourg: Council of Europe (Language Policy Division).
- Knapp, W. 2006. *Language and Learning Disadvantages of Learners with a Migrant Background in Germany*. Strasbourg: Council of Europe (Language Policy Division).
- Lamb, T. 2001. Language Policy in Multilingual UK. *Language Learning Journal* 23. 4–12.
- Lo Bianco, J. 1987. *National Policy on Languages*. Fyshwick: Canberra Publishing and Printing Co.
- Marti, F. és társai 2005. *Words and Worlds: World Languages Review*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Merlino, F. (szerk.) 1988. *Ailanto: Journal of the Victorian School of Languages*. Melbourne: Special Edition. Ministry of Education, Victoria.
- National Institute for Educational Policy Research (NIER) 2002. *Trends in Foreign/Second Language Education in Asia and the Pacific*. Tokyo: NIER/UNESCO-APEID.
- Nuffield 2000. *Languages: the Next Generation*. London: The Nuffield Foundation.
- O Riagáin, P.–G. Lüdi 2003. *Bilingual Education: Some Policy Issues*. Strasbourg: Council of Europe (Language Policy Division).
- Orban, L. 2007. Towards a Lingua Franca of the Mediterranean? europa.eu.int. 14 September.
- Pérez de Cuéllar, J. 1996. *Our Creative Diversity*. Paris: UNESCO.
- Piri, R. 2002. *Teaching and Learning Less Widely-Spoken Languages in other Countries*. Strasbourg: Council of Europe (Language Policy Division).
- Raasch, A. 2002. *Europe, Frontiers and Languages*. Strasbourg: Council of Europe (Language Policy Division).
- Raasch, A. 2006. Cohésion sociale, politique linguistique et Linguapax. In: Cunningham, D.–R. Freudenstein–C. Odé (szerk.): *Languages Teaching: A Worldwide Perspective – Celebrating 75 Years of FIPLV*. Belgrave: FIPLV. 111–121.
- Skutnabb-Kangas, T. 2002. *Why Should Linguistic Diversity Be Maintained and Supported in Europe? Some Arguments*. Strasbourg: Council of Europe (Language Policy Division).
- Starkey, H. 2002. *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights*. Strasbourg: Council of Europe (Language Policy Division).
- UNESCO 2002. *Education for All: Is the World on Track?* Paris: UNESCO.
- UNESCO 2003. *Education in a Multilingual World*. Paris: UNESCO Publishing.
- URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Vollmer, H. 2006. *Language Across the Curriculum*. Strasbourg: Council of Europe (Language Policy Division).

- Wang, J.–J. Su–J. Turi (szerk.) 2006. *Law, Language and Linguistic Diversity: Proceedings of the Ninth International Conference of the International Academy of Linguistic Law*. Law Press China.
- Willems, G. 2002. *Language Teacher Education Policy Promoting Linguistic Diversity and Intercultural Communication*. Strasbourg: Council of Europe (Language Policy Division).

Fordítás, relevancia, feldolgozás*

Heltai Pál

1. Bevezetés

A fordítás gyakorlati tevékenység. A fordítástudomány több tudományágra támaszkodva próbál magyarázatot találni a fordítás gyakorlata által felvetett elméleti kérdésekre. Máig vitatott kérdés azonban, hogy van-e, lehet-e a fordításnak önálló elmélete. Annyi azonban bizonyos, hogy a fordítástudomány – bármennyire gyakorlati jellegű tevékenység is a leírás tárgya, a fordítás – nem állhat meg a leírás szintjén, ha valóban tudománynak akarja nevezni magát, és a fordítás során tapasztalt jelenségeket valamilyen elméleti keretben kell értelmeznie. Az elméleti megalapozás igényét jelzi Gideon Toury (1980) egyik könyvének a címe (*In Search of a Theory of Translation*). A fordítástudomány az utóbbi néhány évtizedben intenzíven kereste elméleti alapjait, de egyelőre nem világos, hogy megtalálta-e.

Ebben a dolgozatban a relevanciaelmélet (Sperber és Wilson 1986, 1995; a továbbiakban: RE) fordítástudományi alkalmazásának lehetőségeit vizsgálom. A RE-t Gutt (1991) alkalmazta a fordításra, de eddig még a fordítástudomány nem aknáztta ki az elméletben rejlő lehetőségeket. A RE pedig sok tekintetben alkalmasnak látszik arra, hogy a fordítástudomány különböző problémáit egy elméletileg egységes keretbe foglalja. A RE alapján a nyelvészetnél szélesebb perspektívából, a kommunikáció szempontjából közelíthetjük meg a fordítást. Az elmélet néhány alapvető fogalma, és különösen a **feldolgozás** kérdésének előtérbe állítása pedig akkor is hasznos lehet a fordítástudomány számára, ha az elméletet egészében nem fogadjuk el, vagy ha a kognitív tudományok további fejlődése a jövőben még újabb perspektívákat nyit.

2. A relevanciaelmélet főbb fogalmai

2.1. A relevancia elve

A RE szerint a kommunikáció során mind a beszélő, mind a hallgató feltételezi, hogy a beszélő megnyilatkozása releváns. A megnyilatkozás akkor releváns, ha megfelelő

* A tanulmány a T 046363 sz. OTKA-pályázat támogatásával készült.

kontextuális hatást ér el **ésszerű feldolgozási erőfeszítés** mellett (Sperber és Wilson 1986: 158).

Egyszerűbben kifejezve ez azt jelenti, hogy az információ értéke indokolja az információ megszerzésére fordított feldolgozási erőfeszítést. Ebből következik, hogy minél nagyobb a kontextuális hatás, és minél kisebb a feldolgozási erőfeszítés, annál relevánsabb a megnyilatkozás, illetve fordítva: minél kisebb a kontextuális hatás, és minél nagyobb a feldolgozási erőfeszítés, annál kevésbé releváns a megnyilatkozás. A kommunikáció ily módon a **költség/haszon** elve alapján működik.

2.2. Kontextuális hatás

A **kontextuális hatás** – a RE zsargonja szerint – azt jelenti, hogy a megnyilatkozás a már meglevő feltevésekkel együtt új feltevéseket/következtetéseket tesz lehetővé: megerősíthet már meglevő feltevéseket, módosíthat már meglevő feltevéseket, vagy ellentmondhat meglevő feltevéseknek, és törölheti azokat. Fontos kiemelnünk, hogy a megnyilatkozás a második személy (világra vonatkozó) korábbi feltevéseivel, információival együtt fejt ki valamilyen hatást, tehát a fogalom kiemeli a második személy aktív szerepét a megnyilatkozás értelmezésében.

A RE szerint a kommunikátorok **optimális relevanciára** törekednek: minden megnyilatkozás saját optimális relevanciájának jótállási jegyével érkezik, ami garantálja, hogy a megnyilatkozás a legrelevánsabb, ami a beszélő képességei és preferenciái alapján elvárható (Sperber és Wilson 1995: 270). Az, hogy mi lesz optimálisan releváns, függ a kontextustól, azaz a beszélő és a hallgató kognitív környezetétől.

2.3. Kognitív környezet

A **kognitív környezetbe** tartozik sok minden, amit máshol „kontextus” néven emlegetnek. Az elnevezés nyilvánvalóan kiemeli azt a tényt, hogy nem a kontextus önmagában (például a beszélő és a hallgató közötti viszony) határozza meg a megnyilatkozás értelmezését, hanem a kontextus mentális reprezentációja. A kognitív környezet fogalmába beletartoznak a kommunikátorok ún. enciklopédikus ismeretei, a közvetlenül megfigyelhető adatok és az előző megnyilatkozások ismerete is. Összefoglalva, a kognitív környezet az adott kommunikátor számára az adott pillanatban hozzáférhető információk összességét jelenti, más kifejezéssel azon feltevések halmazát, amelyeket valaki képes egy adott időpontban mentálisan reprezentálni (Sperber és Wilson 1986: 39).

2.4. A relevancia korlátai

A kommunikátorok **optimális relevanciára** törekednek, és mind a beszélő, mind a hallgató abból a feltételezésből indul ki, hogy a megnyilatkozás a legrelevánsabb, ami a beszélő képességei és preferenciái alapján elvárható. Valójában azonban a kommunikátorok gyakran elmaradnak az optimális relevanciától, például azzal, hogy túlbecsülik, vagy alábecsülik a beszédpartner ismereteit (nem jól ítélik meg a kognitív kör-

nyezetét), és hosszasan magyaráznak olyasmit, amit a beszédpartner jól ismer, vagy nem magyaráznak meg valamit, amiről a beszédpartnernek fogalma sincs (vö. Sperber és Wilson 1986: 159ff).

2.5. Kódolt és következtetési kommunikáció

A RE kognitív és egyúttal pragmatikai elmélet is: rámutat, hogy a megnyilatkozások értelmezésében milyen fontos szerepet játszik a kommunikátorok kognitív környezete (vagy hagyományosabb kifejezéssel, a kontextus). A nyelvileg kódolt megnyilatkozás mindig aluldeterminálja a kommunikálni szándékozott gondolatot, és a nyelvileg kódolt, explicit formában kifejezett jelentések (explikatívák) csak egy részét jelentik a teljes üzenetnek. Az üzenet másik (és gyakran fontosabb) részét **következtetések** révén kapjuk meg (implikatívák).

Itt külön megemlíjtük, hogy az explikatívák fogalmába beletartoznak bizonyos olyan jelentések is, amelyek nem jelennek meg nyelvileg kódolt formában, mégis úgy tekintjük őket, mintha a beszélő egyértelműen, expliciten kifejezte volna ezeket is. Ez az ún. **dúsítás** (enrichment) jelensége. Ha például azt mondjuk, hogy *Esik az eső*, a beszédpartner ezt szükségképpen úgy értelmezi, mintha azt mondtuk volna, hogy „*ott, ahol mi vagyunk, most esik az eső*”. Az **implikatívák** fogalmába az ilyen nyilvánvaló feltevéseken túl eső, nyelvi eszközökkel ki nem fejezett, hanem kikövetkeztetett jelentések tartoznak (például az *Egyedül vagy?* kérdésből – többek között – az is kikövetkeztethető, hogy bizalmas ügyben, négy szemközt akarunk beszélni a megszólítottal).

Az, hogy az üzenetből mennyit és mit fejezünk ki explikatívák, illetve implikatívák formájában, a relevancia elvétől függ, tehát attól, hogy milyen hatást akarunk elérni, és ehhez milyen feldolgozási erőfeszítést tartunk optimálisnak.

2.6. Leíró és interpretív nyelvhasználat

A RE szerint kétféle módon használhatjuk a nyelvet. Ha a megnyilatkozás egy olyan mentális reprezentációt fejez ki, amely a valóság egy részletét írja le, ami vagy igaz, vagy nem, akkor **leíró nyelvhasználat**tal van dolgunk. A leíró nyelvhasználat által válik relevánssá, hogy a kommunikátor úgy gondolja, hogy valamilyen releváns tényt közöl. Ha viszont egy megnyilatkozás által válik relevánssá, hogy *hasonlít* egy másik megnyilatkozásra, tehát egy korábbi megnyilatkozást értelmezünk, illetve közvetítünk, akkor **interpretív nyelvhasználat**ról beszélünk. Az interpretív nyelvhasználat leggyakoribb megnyilvánulása a közvetlen idézet és a függő beszéd, de ide tartozik az ironia, a metafora és a közmondás használata is.

Ha azt a mondatot halljuk, hogy *Vigyél esernyőt, mert esni fog az eső*, ez lehet leíró nyelvhasználat, ha a beszélő saját feltevéseit közli (például kinézett az ablakon és ennek alapján próbál releváns információt adni), de lehet interpretív nyelvhasználat is, ha a beszélő kimondva vagy kimondatlanul más tekintélyre hivatkozva mondja ugyanezt, másvalakinek a véleményét közvetíti (az időjárás-jelentést idézi) – és ezt a hallgató is tudja.

A kétféle nyelvhasználat feltételezése nagyon jó magyarázatot nyújt például a közmondások szerepére. A közmondások által válnak relevánssá, hogy a megnyilatko-

zás **hasonlít** egy másik megnyilatkozásra: a hallgató tudja, hogy a beszélő idéz, nem saját véleményét közli, hanem egy beszédközösség, illetve kultúraközösség évszázados tapasztalatára, tekintélyére hivatkozik. Mivel ma kevésbé tekintélytisztelő korban élünk, a közmondásokat gyakran kitekerjük vagy ironikusan használjuk, ezért a közmondás-persziflázsok ma gyakrabban fordulnak elő, mint az eredeti közmondások (l. Litovkina és Mieder 2005, Litovkina és Vargha 2005, Litovkina és Vargha 2007). Hasonló módon válik relevánssá a kitalált közmondás, illetve idézet is. Az *Ami nem megy, azt nem kell erőltetni (ahogy Lenin elvtárs/Sztálin elvtárs mondta az áshábi díjnyerőknél)* típusú áldézetek jelzik, hogy a szocializmus idején divat volt a nagy vezérek véleményeként állítani be saját véleményét, és ennek a gyakorlatnak kialakult egy ironizáló változata is. Persze régebbi korokban sem volt ismeretlen a más tekintélyére történő hivatkozás (vö., ahogy az olaszliszkai csodarábbi mondta; *as the bishop said to the actress* stb.). Hasonló funkciót tölthet be az önidézet is (*Én mindig azt mondom ilyenkor... Én erre azt szoktam mondani...*): itt a beszélő a megnyilatkozás relevanciáját azzal kívánja növelni, hogy saját korábbi véleményét idézve rámutat, hogy nem rögtönzött véleményről van szó.

3. A RE alkalmazási lehetőségei az alkalmazott nyelvészetben

A RE a nyelvészet és ezen belül az alkalmazott nyelvészet igen sok területén segíthet abban, hogy az egyszerű leíráson túl **magyarázatot** is találjunk különféle nyelvi és nyelvhasználati jelenségekre. Felhasználható a RE a szemantika, a pragmatika, a nyelvtan, az irodalom, a stilisztika (metafóra, irónia és egyéb nem szó szerinti nyelvhasználati jelenségek, az ún. *loose uses of language*), a humor, a média-diskurzus, a filozófia, a retorika, a szemiotika, a nyelvelsajátítás, a kommunikációs zavarok, az idegen-nyelvtanítás stb. területén (ld. a Francisco Yus által fenntartott *Relevance Theory Online Bibliographic Service* listáját (2008) a RE-i tanulmányokról).

Az alábbiakban a RE alkalmazott nyelvészeti alkalmazásának lehetőségei közül mutatunk be néhányat.

3.1. Kódváltás, kölcsönszavak használata

A szociolingvisztika területén a kódváltás jelensége nagyon jól értelmezhető a RE kereteiben. Amikor a kisebbségi nyelvet használók egymás közötti kommunikációjuk során egyes szavakat vagy kifejezéseket a többségi nyelven mondanak, vagy teljesen átváltanak a többségi nyelvre, akkor a RE értelmezése szerint nem a beszélők restségéről, nemtörődömiségéről van szó, hanem arról, hogy a relevancia elvét követik: az adott kontextusban. Az adott beszélő és az adott hallgató **kognitív környezete** mellett feltételezhető, hogy a többségi nyelv kifejezése adja a legbiztosabb megértést (Forintos 2007). Szlovákiai közigazgatási szövegek magyarra fordításánál fontos, hogy a fordításban szereplő terminusok lehetőleg a szlovák terminusok szó szerinti megfelelői legyenek, hiszen a szlovákiai magyar közösség a hétköznapi életben gyakran vagy gyakrabban szlovákul olvassa ugyanezeket a szövegeket, és fontos számára, hogy a magyar terminusokat azonosítani tudja az eredeti szlovák terminusokkal. Így nem

biztos, hogy a szlovákiai magyar fordító azzal teszi a legnagyobb szolgálatot a szlovákiai magyar olvasónak, ha a magyarországi magyar terminológiát használja. Másrészt igaz az is, hogy a szlovákból fordított terminusok problémát okozhatnak, ha a szlovákiai magyar fordítást magyarországi magyar akarja felhasználni (Szabó Mihály 2007). Itt a problémát a RE terminológiája szerint az okozza, hogy az anyanyelv azonossága mellett a szlovákiai és a magyarországi magyarok **kognitív környezete** részben eltérő.

A kódváltás egy speciális esete az ún. részképzős kétnyelvűség (Lendvai 1987). Külföldön tanuló magyar diákok gyakran használnak egymás közötti magyar társalgásuk során az adott ország nyelvéből átvett szavakat. Milyen szavakat hajlamosak a vendéglátó ország nyelvéből átvenni az egymás között magyarul folytatott diskurzusban? Nyilván az olyan kultúra-specifikus szavakat mondják idegen nyelven, amelyeknek nincs jó megfelelője az anyanyelvükben (*fortocska*, *gyezurnaja*, *kvasz stb.*), de előfordul, hogy olyan szavakat is idegen nyelven mondanak, amelyeknek teljesen jó (és általuk is ismert) magyar megfelelője van („*felszálltunk az elektriskára*”). Nyilvánvaló, hogy az adott helyzetben azért használják az idegen kifejezést, mert az a legrelevánsabb, a legkönnyebben hozzáférhető (a gyakori használat miatt a szó aktiválása könnyebb, mint a megfelelő magyar kifejezésé). Mondhatjuk ugyan a *scsi*-re, hogy *káposztaleves*, de ha a vendéglőkben állandóan *scsi* néven találkozunk vele, akkor kevesebb feldolgozási erőfeszítést igényel a *scsi* előhívása, és ami még fontosabb, a hozzánk hasonló kognitív környezettel rendelkező beszédpartner számára is könnyebb a feldolgozás, a referens azonosítása. Ilyen szituációban a *káposztaleves* szót is könnyen megérthetjük, de ha egyáltalán felidéz bennünk valamit, az nem a *scsi*. Ráadásul az idegen szó egy sor egyéb kontextuális hatással is járhat: jelezheti azt, hogy „a felszíni hasonlóság ellenére ez mégsem egészen azonos”, vagy jelezheti azt, hogy a beszélő valamilyen módon nyelvileg érdekesnek találja az idegen kifejezést, vagy hogy a nyelvi megfelelés mellett az idegen kifejezésnek van valamilyen speciális kulturális jelentősége.

3.2. A nyelvi norma kérdései

A nyelvi norma szokásos nyelvhasználatot jelent. A szokásos formák gyakrabban fordulnak elő, és a gyakori formák felismerése, feldolgozása mindig könnyebb (Pléh 2006: 732). A normának megfelelő nyelvhasználat tehát többnyire csökkenti a feldolgozási erőfeszítést, így növeli a relevanciát. Ugyanez a funkciója a helyesírásnak: a legkülönbözőbb módokon leírt szavakat is el tudjuk olvasni, de legkönnyebben a szokásos módon leírt szavakat azonosítjuk. Az egységes helyesírás növeli a redundanciát, tehát megkönnyíti a feldolgozást (Gillette–Wit 1998).

A nyelvi norma és a fordítás kérdéseivel egy korábbi tanulmányban részletesebben foglalkoztam (Heltai 2004/2005). Itt egyetlen pontra szeretnék visszatérni. Ismeretes, hogy a hivatali és a szaknyelvi zsargon a kívülálló számára hatalmas mértékben növeli a feldolgozási erőfeszítést, ugyanakkor nem ad ennek megfelelő kontextuális hatást, tehát nem elég releváns. Ezzel kapcsolatban két megjegyzést kell tennünk. A zsargon-szerű (és általában minden nem kielégítő) nyelvhasználat negatív hatásainak egyik oka az lehet, hogy esetenként a kommunikátor spórolni akar a saját feldolgozási erőfeszítésével, és nem törődik azzal, hogy ezzel megnöveli a hallgató feldolgozási erőfe-

szítését – esetenként annyira, hogy az kizárja a hatékony kommunikációt. Előfordul, hogy a rosszul fogalmazott hivatalos vagy tudományos szöveget a szakmabeliek sem értik. Ilyenkor jogosak a zsargonra vonatkozó panaszok. Másrészt azt is figyelembe kell vennünk, hogy a hivatali és tudományos fogalmazás sokszor csak azért tűnik érthetetlen halandzsának, mert a beszélő és a hallgató kognitív környezete nem azonos: a beszélő szakember, a hallgató nem az.

4. A relevanciaelmélet alkalmazása a fordításra

A RE-t Gutt (1991) alkalmazta a fordításra. Ezek szerint a fordítás **interlingvális interpretív kommunikáció másodlagos kommunikációs helyzetben**, amelyben a fordító kommunikál a másodlagos olvasóval. A fordítás fontos ismérve, hogy azáltal kíván releváns lenni, hogy hasonlít egy másik szövegre. A kommunikáció általános elvei, beleértve a legfontosabb elvet, a relevancia elvét, vonatkoznak a fordításra is, és magyarázatot nyújtanak a fordítás kérdéseire is.

Ebből a szemléletből az is következik, hogy a két nyelv közötti interpretív kommunikáció és az egy nyelven belüli interpretív kommunikáció között igen sok hasonlóság van, és a két nyelv közötti interpretív kommunikáción belül a hasonlóság különböző fokait képviselő fordítások (például a fordítás és az adaptáció) nem különíthetők el élesen. Ugyanakkor az ún. szolgáltató fordítások, amelyeknél a lényeg bizonyos tények közlése, és nem lényeges, hogy van egy eredeti szöveg is (gépkönyvek, turisztikai prospektusok stb.) a leíró nyelvhasználathoz tartoznak, és nem tekinthetők fordításnak. Gutt szerint a rejtett fordítás nem fordítás.

Ezzel a megállapítással ugyan a jelen szerző nem ért egyet (Heltai 2003), de itt nem Gutt felfogásának vitatható pontjaival foglalkozom, hanem a RE hasznosítható elemeit veszem számba.

Gutt különösen a célnyelvi olvasó kognitív környezetének eltéréseire irányítja a figyelmet. Másodlagos kommunikációs helyzetben más a célnyelvi közönség kognitív környezete, ezért nem lehet ugyanazt az üzenetet változatlanul átadni a fordítás olvasójának: az eredeti jelentését nem lehet bármilyen új célközönség számára hozzáférhetővé tenni. Ezért a fordítás kritériuma nem az ekvivalencia, hanem az optimális hasonlóság egy korábbi szöveghez; az optimális hasonlóságot pedig a relevancia elve határozza meg, tehát az, hogy az adott fordítási helyzetben milyen jelentéseket, információkat akarunk, illetve tudunk közvetíteni (milyen kontextuális hatást akarunk elérni), és az egyes fordítási megoldásoknak mi a feldolgozási költsége. Az optimális hasonlóságot tehát az elérni kívánt kontextuális hatás és a feldolgozási erőfeszítés optimális egyensúlya határozza meg.

4.1. Ekvivalencia

Az ekvivalenciáról szóló szakirodalom érveit mérlegelve úgy gondolom, hogy az ekvivalencia az optimális hasonlóság szélső esete, és két- vagy többnyelvű, de egy kultúrájú célnyelvi közönség esetében elérhető, illetve megközelíthető, különösen a Reiss-féle szövegtipológia szerinti információközpontú szövegek esetében. Ezért nem lehet

elméleti megfontolások alapján eleve elvetni az EU-fordítások „ekvivalenciáját” sem. Bár ezt az ekvivalenciát rendeletileg deklarálták, amennyiben az adott témakörben azonos a tagországok kultúrája, az ekvivalencia megközelíthető. Mivel sokszor nincsen egyértelműen forrásnyelvi szöveg, az egyes szövegváltozatok relevanciáját az biztosítja, hogy optimálisan hasonlítsanak a többi szövegváltozatra, együttesen relevánsak. Az ekvivalencia a szakfordításban is sokszor elérhető, illetve megközelíthető (igaz, hogy ezt Gutt nem tartja fordításnak, de ezzel itt nem foglalkozunk).

A legtöbb fordítási situációban – és az irodalmi fordításban különösen – érvényes az a megállapítás, hogy a másodlagos kommunikációs helyzetben a célnyelvi olvasónak más a kognitív környezete, és így a fordítás által közvetített üzenet csak hasonló lehet az eredeti üzenethez. Ezt szemlélteti a következő példa.

Tibor Fischer Angliában született magyar származású, de angol anyanyelvű író angolul írt, Magyarországról szóló regénye az *Under the Frog*, amely magyar fordításban *A béka sege alatt* címmel jelent meg (2005, fordította Bart István). Az eredeti regény, mivel magyarországi eseményekről szól, igen sok magyar kultúra-specifikus kifejezést tartalmaz – angolul. Ezeket szülei elbeszélése nyomán nyilvánvalóan az író fordította angolra, vagy már eleve angolul hallotta a szüleitől. Itt tehát egy közvetett magyar-angol fordításról van szó, amelynek eredményét, az angol regényt a magyar fordító csak részben fordította angolból magyarra – részben visszafordította a magyarból fordított részeket.

Érdeemes lenne megvizsgálni, milyen kontextuális hatást ér el az író az eredeti (angol anyanyelvű) közönségnél a magyarból angolra fordított kifejezéseivel, és hogy ez a hatás lehet-e azonos (ekvivalens) azzal a hatással, amelyet a fordító a magyarra visszafordított kifejezésekkel elér? Azt hiszem, külön pszicholingvisztikai tesztek nélkül is nagy valószínűséggel feltételezhetjük, hogy a forrásnyelvi (angol) olvasóra a magyarból fordított kifejezések jelentős kontextuális hatást gyakorolnak: az egzotikus, szokatlan nyelvi fordulatok új információkat adnak. Éppen ezért jelentős feldolgozási erőfeszítést is igényelnek. Nézzük meg a következő példákat:

...waving his submachine gun, the dawai guitar, in the winning way the Ivans had...

A rusziktól immár megszokott megnyerő egyszerűséggel rájuk fogta géppisztolyát, a davajgitárt...

Az angol olvasó itt azt az új információt kapja, hogy a géppisztolyt ebben az időben *davajgitár* (*dawai guitar*) néven is ismerték Magyarországon. Ez érdekes, új információ lehet számára (többek között a géppisztoly és a gitár hasonlóságának sugalmazásával), így megéri a feldolgozási erőfeszítést, tehát releváns. Ugyanakkor nem derül ki egyértelműen az olvasó számára, hogy a szó magyar vagy orosz eredetű-e, és hogy az oroszok nevezték-e így a fegyvert, vagy a magyar lakosság, és honnan ered az elnevezés. A magyar fordítás (visszafordítás) a magyar olvasó számára sokkal több információt (konnotációkat, enciklopédikus ismereteket) aktivál, jóval kisebb feldolgozási erőfeszítés mellett, tehát jóval többet mond a magyar olvasónak. A két szövegrészlet tehát egyszerűen nem lehet ekvivalens: mást mond az angol olvasónak és mást a magyarnak, másképpen releváns.

Gyakran szerepel a regényben az *ávó* is. Legelső előfordulását az angol szövegben magyarázat kíséri (*AVO, the secret police*). Milyen kontextuális hatást érhet el ez a ki-

fejezés az angol olvasónál, akinek ugyan (főleg háborús filmekből és az újságokból) van fogalma a Gestapóról, KGB-ről és egyéb titkosrendőrségekről, de egyiket sem tapasztalta a saját bőrén: nem tudja, mi a *fekete Pobjeda*, a *csengőfrász*, vagy *Recsk*. A magyar olvasóközönség (vagy annak idősebbik része) számára az *ávó* közvetlen élmény, és a kiegészítés (titkosrendőrség) hozzáadása nélkül is megfelelő kontextuális hatást ér el. A fordítás és az eredeti tehát a forrásnyelvi és a célnyelvi közönség eltérő kognitív környezete miatt nem lehet ekvivalens, csupán hasonló.

Még érdekesebb a *record-breaking lathe operators* ('rekordokat döntő esztergályosok') kifejezés fordítása, ami a magyar szövegben *sztahanovista esztergályosok*. A fordítás kiváló, de nem ekvivalens, hiszen a magyar olvasó számára jóval többet mond.

4.2. A fordítás relevanciaelméleti megközelítésének előnyei

Úgy gondolom, hogy a fordítás relevanciaelméleti megközelítésének számos előnye van a fordítástudomány számára, és ezeket az előnyöket a fordítástudomány még nem aknáztta ki. Természetesen vannak a RE-nek, vagy legalábbis Gutt felfogásának vitatható elemei is, de a jelen esetben a hasznosítható elemekre, az előnyökre szeretném felhívni a figyelmet. Ezek a következők:

- A kommunikáció más fajtáival közös vonások hangsúlyozása révén a fordítást tágabb keretbe helyezi, tartalommal tölti meg azt a gyakran hangoztatott megállapítást, hogy a fordítás (kétnyelvű) kommunikáció;
- A fordítás különböző jelenségeinek tárgyalásához következetes terminológiát, koherens elméleti keretet és nagyobb magyarázó erőt kínál;
- A célnyelvi hallgatóság kognitív környezetére, a fordítás folyamatára, a feldolgozási erőfeszítésre és a fordítói kompetenciára irányítja a figyelmet.

Ez utóbbi tekintetben a relevanciaelméleti megközelítés iránya nagymértékben egybeesik a fordítástudományban erősödő pszicholingvisztikai jellegű kutatási irányokkal (l. például Gile erőfeszítés-modelljét, 1995). A magam részéről különösen fontosnak tartom a feldolgozási erőfeszítés tanulmányozását, és a jelen dolgozat, a címnek megfelelően, a fordítás egyes jelenségeit és problémáit főleg erről az oldalról igyekszik bemutatni.

4.3. A fordítás relevanciaelméleti megközelítésének néhány eddigi alkalmazása

A relevanciaelméleti megközelítést alkalmazta a tolmácsolás kérdéseinek vizsgálatában Setton (1999) és Vandepitte (2001). A relevanciaelmélettel rokon elképzelésen alapul Gile (1995) ún. erőfeszítés-modellje is.

Vermes (2001, 2003, 2005) a tulajdonnevek fordításának vizsgálatán keresztül bizonyította a megközelítés előnyeit. A kontextuális hatás és a feldolgozási erőfeszítés fogalmainak felhasználásával a fordítási műveletek számát csökkenti, és kimutatja, hogy egyes fordítói műveletek a kontextuális hatás növelésére, más műveletek inkább a feldolgozási erőfeszítés csökkentésére törekednek. A tulajdonnevek jelentésének meghatározásában is a RE-i megközelítést használja ki előnyösen: eszerint a tulaj-

donnevek fordítását az is befolyásolja, hogy a logikai bejegyzés, lexikai bejegyzés és az enciklopédikus bejegyzés mit tartalmaz.

Bogucki (2004) a RE-i megközelítést a filmfeliratozás elemzésében használja, Rosales-Sequeros (2005) pedig az angol–spanyol fordításban jelentkező „szövegeltérések” RE-i értelmezésével foglalkozik.

5. A relevanciaelméleti megközelítés alkalmazási lehetőségei a fordításban

Az előző szakaszban már láttunk néhány példát a RE-i megközelítés alkalmazási lehetőségeire. Az alábbiakban felsorolok egy sor további alkalmazási lehetőséget, és a dolgozat további részeiben ezeket fogom részletesebben megvizsgálni. Ki fog derülni, hogy mindegyik a fordítástudomány legfontosabb kérdései közé tartozik, és ez arra utal, hogy a RE-i megközelítés feltehetőleg előnyösen használható a fordítástudomány legtöbb területén.

A RE-i megközelítés jól alkalmazható többek között a következő területeken:

- A műfordítás és a szakfordítás jellemzése;
- A szó szerinti és a szabad fordítás értelmezése;
- Az önfordítás sajátosságainak magyarázata;
- Az explicitációs hipotézis kutatása;
- A fordításnyelv értelmezése;
- A fordítások értékelése.

5.1. Műfordítás és szakfordítás

A műfordítás és a szakfordítás különbségeit a tudományos és a költői kommunikáció (Marcus 1977) különbségei alapján foglalhatjuk össze. A költői kommunikációra Marcus szerint a nem-fogalmi (kontextuális) jelentések túlsúlya, a nyelv kreatív használata, az előreláthatóság alacsony foka, a kontextus iránti érzékenység, a homályosság jellemző, és a költői kommunikáció szavakkal nem interpretálható. Jellemző a költői kommunikációra „a nyelv állhatatossága” is: maga a nyelvi forma is része vagy lényege a jelentésnek. Ezzel szemben a tudományos kommunikációra a fogalmi (definiált) jelentések túlsúlya, a nyelv rutinszerű használata, az előreláthatóság magas foka, a kontextustól való függetlenség, a világosság és a kifejtetheység jellemző. A tudományos kommunikációban maga a nyelvi forma nem fontos, „elenyészik” a tartalom megértése után. Itt megjegyezhetjük, hogy ez a megállapítás összhangban van a beszédre vonatkozó, Clark és Clark (1977: 141) által idézett pszicholingvisztikai kísérletekkel: ezek szerint a mondatok megértése után a szó szerinti nyelvi formára mintegy negyven szótaggal, illetve 12.5 másodperccel később már nem emlékezünk.

A költői kommunikáció sajátosságai **tendenciaszerűen** nyilvánulnak meg az irodalmi kommunikáció különböző műfajaiban, míg a tudományos kommunikáció sajátosságai a különböző szaknyelvi műfajokban.

Mindezekre a sajátosságokra egységes magyarázatot adhat a RE. Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy a tudományos (szaknyelvi) kommunikáció főleg, vagy majdnem ki-

zárólagosan, kódolt kommunikáció. A tudományos szerző semmit nem akar a következtetési folyamatokra bízni, míg a költői, és általában az irodalmi, kommunikációban a jelentések nagy részét, vagy nagyobbik részét a kommunikátor nem kódolja explicit nyelvi formában. A tudományos kommunikációban az interpretáció azonos, vagy majdnem azonos az explikatívakkal, míg az irodalmi kommunikációban az interpretáció nagymértékben eltérhet az explikatívaktól. Az irodalomban a nyelvi forma megválasztása során a szerző a kontextuális hatás fokozására törekszik, míg a tudományos kommunikátor nyelvhasználatát a feldolgozási erőfeszítés csökkentésére irányul.

A fentiekből logikusan levezethetők az irodalmi és a szakfordítás különbségei is. A szakfordítónak nem kell irodalmi vénával rendelkező személynek lennie: nem kreatív nyelvhasználatot várnak tőle, hanem az adott szaknyelvi műfajra jellemző rutinok ismeretét. Bár a tudományos kommunikáció eleve explicit, ha szükséges, a fordító gond nélkül explicitálhatja a forrásnyelvi szöveg egyes elemeit (például a célnyelvben ismeretlen terminusokat).

Szemléltessük az irodalmi és a szakfordítás különbségeit egy rövid példával. Ha azt a mondatot fordítjuk angolról magyarra, hogy *A triangle is a plane figure which has three sides*, nem szükséges a mondat explicit módon kifejezett jelentéseinek (explikatíváin) kívül további implicit jelentéseket (implikatívákat) keresnünk, és a fordítás során mérlegelnünk, hogyan adhatjuk át az implikatívákat a célnyelv eszközeivel. A nyelvi forma megválasztásában a megfelelő rutinszerű kifejezéseket kell használnunk, tehát a geometria szaknyelvét. Ennek alapján a fordítás (*A háromszög olyan síkidom, amelynek három oldala van*) a nyelvi különbségek ellenére ugyanazt fejezi ki, mint a forrásnyelvi szöveg; mondhatjuk, hogy ekvivalens.

Ha viszont az *Einstein rules relatively*, OK falfirkát fordítjuk, tudnunk kell, hogy a mondat explicit módon kifejezett jelentéseinek kívül további implicit jelentéseket tartalmaz, és ezeket a fordításban vissza kell adnunk, hacsak a feldolgozási erőfeszítést nem növelik meg olyan mértékben, hogy nem éri meg. A fordítás során nem használhatunk rutinszerű kifejezést a *rule relatively* kollokáció fordítására, hiszen az eredeti sem szókapcsolat. Nem mindegy az sem, hogy a *relatively* fordítására a *relatív*e vagy a *viszonylagosan* szót használjuk. Az eredeti által keltett kontextuális hatás nagymértékben függ nyelven kívüli, enciklopédikus ismeretektől (Einstein, relativitáselmélet); tudnunk kell, hogy milyen stílushatást kelt az eredeti, ki kell következtetnünk, hogy az OK a szó szerinti jelentésén túl milyen pragmatikai szándékot fejez ki, és intertextuális tényezőket is figyelembe kell vennünk (az adott falfirka korábbi, hasonló falfirkák parafrázisa). A megoldás mindezek alapján (több hallgatói csoporttal folytatott elemzés alapján) a következő lehet: *Relatív Einstein a király, vágod?* Ez a fordítás, ha nem is ekvivalens, de optimálisan hasonló az eredetihez. (Szemben egy graffiti-válogatásban megjelent fordítással, amely szerint az angol mondat fordítása *Einstein hatalmas, rendben*. – No comment.)

5.2. Szó szerinti és szabad fordítás

Ha az iskolában a tanulók fordítási feladatot kapnak, gyakran felteszik a kérdést: „Hogyan fordítsunk? Szabadon vagy szó szerint?”. A látszólag naiv kérdés megvála-

szolása egyáltalán nem egyszerű, hiszen ez a kérdés különböző formákban végigkísérte a fordításról való gondolkodás több évezredes történetét.

Először is a szó szerinti és a szabad fordítást kell meghatároznunk. Reiss & Vermeer (1984: 134–136) a szó szerinti/szabad skálán öt fokozatot különböztet meg. Ezek szerint van interlineáris fordítás, nyelvtani fordítás, dokumentarista fordítás, kommunikatív fordítás és adaptáció. Az interlineáris fordítás tükrözni akarja az eredeti nyelvtani szerkezetét, és ebből a célból gyakran nem tartja be a cél nyelv szabályait. A nyelvtani fordítás megfelel a cél nyelv szabályainak, de mondatszin ten fordít, kontextus nélkül. A dokumentarista fordítás már figyelembe veszi a kontextust, de idegenítő fordítás, az eredeti szöveghez kapcsolódó kultúrát akarja érzékeltetni. A kommunikatív fordítás a cél nyelvi kultúra szerint jól értelmezhető szöveget eredményez, az adaptáció pedig teljesen átalakítja az eredeti szöveget: a hasonlóság megmarad, de a cél nyelvi szöveg értelmezése már független az eredetitől.

A RE szempontjából értelmezve a fentieket, azt mondhatjuk, hogy a „szabad” fordítás (kommunikatív fordítás, adaptáció) általában csökkenti az olvasó feldolgozási erőfeszítését, de csökkentheti a kontextuális hatást is, mivel az eredeti kultúrához kapcsolódó jelentések egy részét nem adja vissza, míg a „szó szerint” fordítási módszerek növelik a feldolgozási erőfeszítést, de növelhetik a kontextuális hatást is.

Az, hogy melyik fordítási módszert választjuk, attól függ, hogy a feltételezett cél nyelvi olvasónak mi a célja, és mekkora feldolgozási erőfeszítésre hajlandó, vagy a fordító mekkora feldolgozási erőfeszítésre akarja rávenni. Nabokov, aki Puskin *Onyegin*-jét angolra fordította, úgy gondolta, hogy a cél nyelvi olvasónak mindent meg kell értenie, amit az eredeti kifejez, ezért fordítását a nyelvtani, illetve dokumentarista módszerrel készítette, ellátta magyarázó jegyzetekkel stb. (Juhász 2004, 2005). Az ilyen fordítás nagyon megfelelhet az oroszul nem tudó, de az orosz irodalom megértése iránt olthatatlan vágyat érző amerikai számára, de ezek száma nyilván korlátozott. Az átlagos amerikai olvasó számára ez a fordítás – a túl nagy feldolgozási erőfeszítés miatt – nem bizonyult optimálisan hasonlóknak.

5.2.1. A szó szerinti fordítás kérdését a fordítás ún. monitor modellje pszicholingvisztikai oldalról közelíti meg. A modell szerint a szó szerinti fordítás alapvető szerepet játszik a **fordítás folyamatában**: a fordító először mindig a szó szerinti fordítással próbálkozik, és ha megfelelőnek találja, akkor nem is keres tovább (Mosso p 2003, Tirkkonen-Cond it 2005, Englund 2007). A folyamat következő szakasza a fordítás ellenőrzése (az idegennyelv-oktatásból jól ismert „monitor” révén). Ha a monitor problémát jelez, akkor a fordító javít, kutat vagy tovább gondolkodik a probléma megoldásán. Előfordul viszont, hogy a monitor nem javít, amikor javítania kellene – ennek eredménye lehet az interferencia. Feltehetőleg irodalmi fordítás során a monitor többször jelez, mint szakszövegfordítás során. Szakszövegeknél: gyakran teljes mondatok vagy szakaszok szó szerinti fordítása is elfogadható (Heltai 2008b).

A modell tökéletesen illeszkedik a relevancia elvéhez, hiszen lényegében arról van szó, hogy a relevancia elve a produkció oldaláról is működik: a kommunikátor nem akar több erőfeszítést tenni annál, mint amennyi megítélése szerint biztosítja a megfelelő kontextuális hatást. A fordításra vonatkozóan Levy ugyanezt állapította meg (a

fordítás **minimax elve** néven) már 1967-ben (Levy 1967/1989). Ezen elv szerint a fordító minimális erőfeszítéssel maximális hatást kíván elérni.

A szó szerinti fordítás nem teljesen azonos kezdő és tapasztalt fordítók esetében (Englund 2007). Tapasztalt fordítóknál például feltehetően automatikus, szó szerinti megfelelésként jelentkeznek a szokásos szókapcsolatok, míg kezdő fordítók ténylegesen külön fordítják a szókapcsolatot alkotó szavakat. Lexikai szempontból a szó szerinti fordítás az is jelentheti, hogy a kezdő fordító adott szónak csak egy jelentését ismeri, és azt választja, vagy több jelentés közül mindig a leggyakoribb, legelsőként tanult megfelelő „ugrik be”. Tapasztalt fordítók automatikusan figyelembe veszik a kontextust, de a Translog szoftverrel végzett vizsgálatok (Tirkkonen–Condit 2005) azt mutatják, hogy a tapasztalt fordítók is sokszor elsőként a szó szerinti, elsődleges megfelelőt használják. Valószínű, hogy a monitor ebben az esetben azonnal javít, így a szó szerinti megfelelő sokszor nem jelenik meg a leírt fordításban.

A szó szerinti fordítás stratégiájára utal az is, hogy a célnyelv bizonyos sajátos elemei (*unique items*) ritkábban jelennek meg a fordításban, mint az eredetileg is célnyelven írt művekben (Tirkkonen–Condit 2004). Nyilvánvaló, ha angol szövegekben ritkán fordul elő a *goulash* szó, akkor az angolról magyarra fordított szövegekben is kevesebbszer fog előfordulni a szótárilag ekvivalens *gulyás* szó, mint eredeti magyar művekben. Várhatóan keveset fordulnak elő magyar fordításokban olyan nyelvtani formák (pl. *legesleg-*) vagy pragmatikai partikulák (pl. *ám, bezzeg, csakhogy*) vagy idiomatikus kifejezések, amelyeknek nincs megfelelője a forrásnyelvben: ha a fordító a szó szerinti fordítás stratégiáját követi, akkor ritkábban jut eszébe olyan kifejezés, amely a forrásnyelvi szövegben nem szerepel.

5.3. Önfordítás

Ha a fordítást interpretív nyelvhasználatnak tekintjük, akkor az önfordítás annyiban tér el a fordítás szokásos formájától, hogy a fordító (a szerző) saját szövegét interpretálja egy másik nyelven. A fordítás ebben az esetben sem lehet ekvivalens az eredetivel (legalábbis irodalmi fordítás esetében nem), hiszen egy másik nyelven már a nyelvi eltérések miatt sem lehet mindent ugyanúgy kifejezni, ráadásul a célnyelvi olvasók kognitív környezete is más. Az önfordítás tehát ugyanúgy, mint a más fordító által készített fordítás, nem egyszerű ismétlése az első verzióknak – nem szó szerinti idézet egy másik nyelven. Egy másik nyelven nem lehet szó szerint idézni magunkat – a nyelv és a kultúra egyaránt korlátot jelent. Ugyanakkor az eredeti szerző jobban meg tudja ítélni, mi releváns a célnyelvi közönség számára abból, amit a forrásnyelven leírt, és ha a nyelvi vagy kulturális különbségek miatt a feldolgozási erőfeszítés túl nagy lenne az elérendő kontextuális hatásához képest, nem feltétlenül ragaszkodik a forrásnyelven leírtak mindenáron (például explicitációval vagy parafrázissal) történő visszaadásához. A szerző ismeri a saját gondolatait, más szóval hozzáférése van az eredeti nem-verbális üzenethez, és tudja, hogy milyen implicit jelentéseket akart az olvasóval felismertetni, mely implikaturák fontosak vagy kevésbé fontosak. Jobban meg tudja ítélni például, hogy az eredeti szöveg redundáns elemei a forrásnyelv nyelvspecifikus redundanciájának a számlájára írhatók-e, vagy valami különleges funkciójuk van, míg

más fordítónak a szövegből kell kikövetkeztetnie, mit akart a szerző mondani, és ebből mi volt releváns. (És gyakran téved.) A fordító kognitív környezete nem azonos a szerzőével, kivéve, ha saját művét fordítja. Az önfordítónak joga van a szövegen változtatni, míg más fordító esetében sok tényező korlátozza a szabad döntést. A fordítónak a kliens igényeit is figyelembe kell vennie, és mivel gyakran kritizálják a munkáját, a kockázatos megoldásokat kerülnie kell.

A 20. század kétnyelvű írói közül a legismertebb önfordító szerzők Beckett és Nabokov. Beckett kemény munkának érezte a fordítást, mégis rendszeresen lefordította műveit franciáról angolra és angoloról franciára (ld. Fitch 1988), és Nabokov is saját maga fordította *Lolita* c. regényét oroszra, félve attól, hogy más fordító nem jól fogja értelmezni – vagyis tartott tőle, hogy más fordító nem megfelelő módon értelmezi a nem explicit formában kifejezett jelentéseket, így a fordítás nem lesz optimálisan hasonló az eredeti műhöz (ld. Juhász 2004, 2005).

5.4. Az explicitációs hipotézis

Az explicitáció jelenségét fordítási univerzálénak tekinthetjük. Minden fordításra jellemző, hogy nyelvileg explicitebb formában fogalmazza meg az üzenetet, mint a forrásnyelvi szöveg, illetve az eredetileg is célnyelven írt szövegek. Az explicitáció célja lehet a kontextuális hatás biztosítása, például a célnyelvi olvasó számára ismeretlen névhez magyarázat hozzáadása, vagy a feldolgozási erőfeszítés csökkentése, például egyes mondatok közötti viszony kötőszóval történő jelzése.

Itt csak utalunk rá, hogy az explicitáció és az explicittség fogalma nem eléggé tisztázott. A szakirodalom gyakran azt a benyomást kelti, mintha a nyelvileg explicitebb kifejezés értése, feldolgozása mindig könnyebb lenne. A feldolgozás azonban függ a gyakoriságtól, illetve konvencionalitástól is (Heltai 2005a), és a nyelvileg túl explicit, túl redundáns szöveg értése nehezebb, mint a kevésbé explicité. A séma által tartalmazott magától értetődő, illetve irreleváns információk megnehezíthetik a megértést.

A jogi szaknyelv például részben azért érthető nehezen, mert minden félreértelmezési lehetőséget ki akar zárni, így a megszokott, hétköznapi kommunikációhoz képest túl explicitté, túl redundánssá válik. Az ilyen redundáns explicittség már nem megkönnyíti, hanem megnehezíti a feldolgozást. Nézzünk meg egy példát az angol KRESZ-ből:

*Every foot-passenger on the carriageway within the limits of an uncontrolled crossing shall have precedence within these limits over any vehicle and the driver of the vehicle shall accord such precedence to the foot-passenger, if the foot-passenger is on the carriageway **within those limits** before the vehicle or any part thereof has come on the carriageway **within those limits**.*

A fordítónak minden egyes esetben döntenie kell, mennyire releváns egy adott információ az adott kontextusban (és hogy visszaadható-e egyáltalán), milyen kontextuális hatást lehet elérni az explicitációval, és milyen feldolgozási erőfeszítés árán. Figyelembe kell vennie azt is, hogy a forrásnyelvi szöveghez képest helyenként nyelvileg explicitebb célnyelvi szöveg feldolgozása nem lesz automatikusan könnyebb lesz, mint az eredetie.

Itt mellékesen megjegyezzük, hogy az explicitáció feltehetőleg nem csupán a fordításra jellemző jelenség, hiszen egy nyelvű kommunikáció esetén is rengeteg példát találunk az explicitációra. Valószínű, hogy **az explicitáció általában jellemző a kommunikációra** minden olyan esetben, amikor egy **másodlagos kommunikációs helyzetben** egy **más kognitív környezettel** rendelkező közönség számára interpretálunk egy korábbi megnyilatkozást, függetlenül attól, hogy az interpretáció ugyanazon, vagy más nyelven történik-e.

5.4.1. Aszimmetria-elmélet

Az explicitációs hipotézis egyik leágazása az aszimmetria-elmélet (Klaudy 2001, 2006, Klaudy és Károly 2005), amely szerint a fordítók többet explicitálnak, mint amennyit implicitálnak. Itt részben nyelvi jellegű fakultatív explicitációról és implicitációról van szó. Az elmélet szerint például angolról magyarra fordítás során gyakrabban fordítják a fordítók az igeneves szerkezeteket mellékmondatokkal (explicitáció), mint amilyen gyakran fordítják a magyar mellékmondatokat angolra igeneves szerkezettel (implicitáció). Az aszimmetria-elmélet logikusan kapcsolódik a monitor modellhez: ha az automatikus szó szerinti fordítás elfogadható eredményt ad, akkor kevésbé valószínű, hogy a monitor jelezni fog, hogy a jónál is jobb megoldásra lenne szükség. Ha az ember, aki barna öltönyt viselt jól fordítható angolra mellékmondatokkal (*the man who was wearing a brown suit*), akkor a fordító valószínűleg előbb veszi számításba, mint a kevésbé explicit *the man wearing a brown suit* vagy *the man in the brown suit* változatokat.

A nyelvi jellegű explicitáción és implicitáción kívül az is valószínű, hogy a pragmatikai jellegű explicitáció (például a kultúraspecifikus kifejezésekhez fűzött magyarázatok) gyakoribbak, mint a pragmatikailag fölösleges részek kihagyása. Ez utóbbira ismét Tibor Fischer regényéből adunk néhány példát. A magyar történelemmel kapcsolatos nevek mellett gyakran találunk az eredeti műben rövid magyarázatot, ami nyilván az angol olvasó tájékoztatására szolgál, és tulajdonképpen explicitáció eredményének tekinthetjük (az angol szöveg, bár nincs eredetije, bizonyos szempontból fordításnak tekinthető). Ezeket a magyarázatokat, bár a magyar olvasó számára nem feltétlenül szükségesek, a fordító megtartja:

18/25	They remembered that they had to run out of a restaurant in the centre of town without paying the bill, doing a Zrínyi, as it was known in the Locomotive ranks, in memory of the great Hungarian general Miklós Zrínyi, who had rushed out of his castle, admittedly to do battle with A Turkish force that outnumbered him ten times (to be completely wiped out).	Még egyáltalán nem merült feledésbe, hogy egy ízben fizetés nélkül távoztak valamely belvárosi étteremből, mégpedig rohanvást, vagyis „mint Zrínyi”, ahogy a Lokomotív köreiben emlegetni volt szokás az esetet a nagy magyar hadvezér Zrínyi Miklós emlékezetére, aki szintén kirohant, jóllehet ő az általa védett várból, hogy megküzdjön a tízszeres török túlerővel (és elesen minden katonájával egyetemben).
29/38	Záhony, near the Hungarian-Soviet border	Záhonyból, a szovjet határról

204/253	Bem had been the Polish General who was confused about which revolution he was in, and zealously led the Hungarian Army of Independence in 1848 against the Habsburgs and led it very successfully, until the Russians were called in and the Army of Independence proved how Hungarian it was by getting wiped out.	Bem tábornok lengyel volt, aki szinte már azt sem tudta számon tartani, melyik forradalomban harcol, amikor 1849-ben véstül élére állt a Magyar Honvédségnek, hogy a Habsburgok ellen vezesse, és győzött is mindaddig, amíg be nem hívták ellene az oroszokat, akikkel szemben aztán a honvédség azzal bizonyította magyarságát, hogy megsemmisült.
219/270	His co-huddler had been in Recsk, the labour camp that had been set up as an extermination centre in the middle of the Hungarian countryside.	Gubbasztótársra megjárta Recsket, a kényszermunkatábor, amit a foglyok megsemmisítésére hoztak létre, valahol az isten háta mögött.
237/293	You see, I'd walked out of a place called Recsk, a labour camp.	Az a helyzet, hogy én leléptem Recskről, ami egy kényszermunkatábor volt.

Figyelemre méltó, hogy a fentiekén kívül a magyar fordítás megtartja az angol szövegben a *davajgitár* mellett szereplő *géppisztolyt* is, továbbá hogy az *Admiral Horthy's son* fordítása *Horthy admirális fiának*, tehát a fordító nem implicitál. Ezt részben tekinthetjük az aszimmetria-elmélet bizonyítékának, de valószínűleg inkább arról van szó, hogy a fordító érzékeltetni akarja azt, hogy a magyar olvasó egy angol regény fordítását olvassa. (Ezt megerősíti a fordító személyes közlése is.) Ez viszont megint a RE-hez visz vissza: a fordítás interpretív nyelvhasználat. A fordított szöveg azáltal kíván releváns lenni, hogy hasonlít az eredeti szövegre, tehát a regény relevanciáját nem csupán a történet adja, hanem az is, hogy a magyar olvasó tudja, hogy ezt a történetet az író eredetileg angol közönségnek adta elő.

5.4.2. Terminusok explicitálása

Az olyan terminusok fordítására, amelyeknek a célnyelvben még nincsen általánosan elfogadott, kialakult megfelelője, többnyire explicitáló jellegű, körülírással kifejezésüket, valójában magyarázatokat találunk a szótárakban. Néhány példa:

<i>ableism</i>	egészségesek előnyben részesítése a fogyatékosokkal szemben (Lázár A. P.–Varga Gy. 2000)
<i>baby boomer</i>	a demográfia hullámhegy idején/csúcsán született ember (Lázár A. P.–Varga Gy. 2000)
<i>car bra</i>	radarozás elleni takaró gépkocsi elején (Lázár A. P.–Varga Gy. 2000)
<i>consenting adults</i>	szabad elhatározásából nemi kapcsolatot létesítő felnőtt (Lázár A. P.–Varga Gy. 2000)
<i>date rape</i>	ismerős általi szexuális erőszak (Lázár A. P.–Varga Gy. 2000)
<i>freemartin</i>	bikaborjúval borjazott (fejlődésileg rendellenes) hímnős üszőborjú (Ország–Magay 1998)
<i>ezüstvasárnap</i>	the second Sunday before Christmas (Varga Gy.–Lázár A. P. 2000)
<i>magyarkodás</i>	posing as true/real Hungarian, Hungarian chauvinism (Varga

	Gy.–Lázár A. P. 2000)
<i>olajszőkítés</i>	adulterating oil (Varga Gy.–Lázár A. P. 2000)
<i>megélhetési bűnözés</i>	subsistence crime (Varga Gy.–Lázár A. P. 2000)

Nyilvánvaló, hogy a szótárnak arra kell törekednie, hogy a terminus jelentését pontosan visszaadja, és itt nem számít, mibe kerül a feldolgozás. Szöveg fordítása során azonban a szakfordító legfeljebb a terminus legelső fordítása során engedheti meg az ilyen hosszadalmas körülírást, a továbbiakban figyelembe kell vennie, hogy a túl hosszú kifejezés feldolgozási költsége túl nagy, és amikor a fogalmat már ismertnek tekintheti, a feldolgozási erőfeszítés csökkentése céljából rövidíteni kell: vagy a körülírással kifejezés redukálásával, vagy más, rövidebb megfelelő találásával, vagy a forrásnyelvi kifejezés átvételével. Így például adott szövegben a *baby boomer* fordítása lehet *Ratkó-gyerekek* vagy *nagylétszámú korosztály(ok)* is, a célközönség kognitív környezetétől függően.

5.4.3. Szaknyelvi szavak kollokációkká történő kiegészítése

Explicitációnak tekinthetjük azt a jelenséget is, amikor a szakfordító egyes szavakat (terminusokat) a fordítás során automatikusan szaknyelvi kollokációkká egészít ki. Szakfordító hallgatók gyakorló fordításának elemzése azt mutatta, hogy a legjobb hallgatók gyakran alkalmaztak ilyen jellegű kiegészítéseket, amelyek az értékelők szerint a fordított szöveget gördülékenyebbé tették (Heltai 2002, 2004):

Forrásnyelvi kifejezés	Célnyelvi kifejezés		
	A. hallgató	B. hallgató	C. hallgató
factors are	tényezők a következők		
soils	a talaj milyensége		
topography	domborzati viszonyok	földrajzi viszonyok	
biota	biotikus tényezők	élő szervezetek	
(major) factor	környezeti tényező		
elevation	tengerszint feletti magasság	tengerszint feletti magasság	
temperature	hőmérsékleti tartomány		hőmérsékleti tartomány
competition	élőhelyért folytatott verseny	versenyképyszer	más fajokkal folytatott verseny
extremes	szélsőséges környezeti viszonyok	szélsőséges környezeti viszonyok	szélsőséges körülmények
move		helyváltoztató mozgás	
symbionts		szimbionta társszervezetek	hasznos szervezetek
nitrogen fixers	nitrogénkötő baktériumok		

Feltételezésem szerint az ilyenfajta explicitáció azért kelti azt a benyomást, hogy a szöveg „gördülékenyebb”, mert a betoldással a szöveg jobban megfelel az adott magyar szakszövegtípus szaknyelvi kollokációinak, és ezek egyrészt jelzik a szöveg szakmaiságát, másrészt a szakember számára megszokottak, így könnyebben feldolgozhatók. A hosszabb kifejezés ugyan elvileg növeli a feldolgozási erőfeszítést, ugyanakkor – mivel az első elemet előre megjósolható elem követi – a második elem már nem igényel figyelmet. Így a hosszabb kifejezés időt ad az egyébként sok információt hordozó szöveg más részeinek feldolgozására, tehát hasonló szerepet tölt be, mint egyes beszélt nyelvi megakadásjelenségek, pl. az *ő-zés* (vö. Gósy 2008). Hasonló szerepet töltenek be esetenként a terpeszkedő szerkezetek is (l. Heltai és Gósy 2005).

6. A fordított szövegek sajátosságai

A fordítástudomány jelenleg egyik legjobban kutatott területe a fordított szövegek univerzális jellemzőinek (korpuszok segítségével történő) vizsgálata. Mivel leíró jellegű kutatásokról van szó, a kutatás csak az eltérések megállapítására irányul, nem állítja, hogy a fordított szövegek rosszabbak, mint a nem-fordított szövegek, csupán azt, hogy vannak eltérő sajátosságai (Baker 1993, 1999).

A fordított szövegek eltérései a nem-fordított szövegektől disztribúciós jellegűek: a fordított szövegek nyelvtanilag helyesek, de bizonyos szerkezetek vagy szavak nagyobb vagy kisebb gyakorisággal fordulnak elő, mint a hasonló típusú nem-fordított szövegekben. Ezek az eltérések kelthetik azt az érzést, hogy a fordítások nehezebbek, valahogy idegenszerűek, nehezebb őket olvasni, és ezekre a vélt tulajdonságokra utal a **kvázi-helyesség** (Papp 1972, Klaudy 1987), illetve a **fordításnyelv** terminus. Meg kell jegyezni, hogy az eddigi vizsgálatok szerint a fordítást nem lehet a nem-fordítástól a szövegminőség alapján megkülönböztetni (Klaudy 1987, Pápai 2001, Tirkonen-Condit 2002), de ha van reális alapja a fordításnyelvvvel kapcsolatos szubjektív benyomásoknak, akkor azt a RE szerint nagyon könnyen értelmezhetjük.

A RE szerint a szokatlan kifejezések feldolgozása nehezebb, mint a szokásosoké, és a nagyobb feldolgozási költség csak akkor indokolt, ha a szokatlan kifejezés valamilyen további kontextuális hatást eredményez. Feltételezhetjük tehát, hogy a fordított szöveg eltérő, szokatlan disztribúciója növeli a feldolgozási költséget, de anélkül, hogy az bármilyen további kontextuális hatással járna. Ez valóban okozhatja azt a benyomást, hogy a fordított szöveget nehezebb érteni.

Nézzük meg a következő példát. A birtokos szerkezet a magyar nyelvben kétféle módon, kétféle szórenddel, fejezhető ki, pl. *a néni feje*, illetve *a feje a néninek*. Az utóbbi a jelölt, azaz ritkább, kevésbé szokásos, és ezért (feltételezhetően) nagyobb feldolgozási erőfeszítést igényel, mint a jelöletlen variáns. A jelölt szórenddel ugyanakkor különféle stilisztikai jelentéseket fejezhetünk ki, tehát alkalmas arra, hogy a megnövekedett feldolgozási erőfeszítést valamilyen kontextuális hatással kompenzálja, mint például József Attila jól ismert versében a következő:

„*A feje a néninek Éppen jó lesz pemzlinek*”

Ha viszont egy szövegben minden birtokos szerkezetet ilyen módon fejeznénk ki (mint ahogy idegennyelv-tanulók teszik néha fordításaikban), a szöveg idegenszerűvé, nehezen érthetővé válna, anélkül, hogy ezt valamilyen stilisztikai vagy egyéb megfontolás indokolná.

6.1. Eltérő tematikus szerkezet

A RE keretében nagyon jól értelmezhetők Klaudy (1987) tematikus szerkezet eltéréseivel kapcsolatos korábbi kutatásai. Ezek szerint az oroszról magyarra fordított szövegekben más a tematikus és rematikus szerkezetek eloszlása, mint a nem fordított szövegekben. Az ilyen disztribúciós eltérések jellemzésére vezette be Klaudy (Papp Ferenc (1972) nyomán) a kvázi-helyesség fogalmát.

Rosa Lorés Sanz (2003) a spanyol és az angol idegenforgalmi prospektusokat hasonlította össze, és úgy találta, hogy a spanyol jobban kifejti a logikai kapcsolatokat, mint az angol, több kötőelemet használ tematikus pozícióban. A kötőszavak használatának gyakorisága a szerző szerint kulturálisan meghatározott szövegnorma. A spanyolról angolra fordított prospektusok a tematikus helyzetben levő kötőszavak tekintetében viszont nem felelnek meg teljesen sem a spanyol, sem az angol szövegnormáknak: több bennük a kötőszó, mint a megfelelő típusú angol szövegekben, de kevesebb, mint a spanyolban. Ez az eredmény ismét alátámasztja a szó szerinti fordítás, illetve az aszimmetria elméletét.

A feldolgozási erőfeszítéssel kapcsolatban viszont megint csak ugyanaz a kérdés merül fel, amellyel már az explicitációs hipotézissel kapcsolatban is találkoztunk: ha a (logikailag, illetve nyelvileg) kifejtettebb szöveget könnyebb feldolgozni, akkor vajon akkor is könnyebb-e, ha az adott nyelvben érvényes szövegnormák a kevésbé kifejtettet preferálják? Tehát könnyebb-e feldolgozni az angol anyanyelvű olvasó számára a spanyolból fordított, több kötőelemet tartalmazó angol szöveget, mint a kevesebb kötőelemet tartalmazó eredeti angol szöveget, ha a szokásos angol szövegnormáknak az utóbbi felel meg jobban? Lorés Sanz felveti, hogy esetleg az angol olvasót bosszanthatja a túl szájbarágós stílus, de kísérletileg nem tanulmányozta az eltérés hatását.

6.2. Fordított szövegek szókapcsolatai

A tematikus szerkezet eltérésein kívül feltételezhetjük, hogy az idegenszerűség benyomását jelentős részben az eltérő kollokációs mintázatok okozzák (Westerlund 2001, Balaskó 2007, Heltai 2007, 2008a). A szokásos szókapcsolatok könnyebben feldolgozhatók, tehát csökkentik a feldolgozási erőfeszítést, és így növelik a relevanciát. Egy szokásos szókapcsolat egyik eleme és a szövegösszefüggés alapján a szókapcsolat második eleme előre megjósolható, kitalálható, sokszor teljesen redundáns, különösen, ha az első elem toldalékoltszerű formában szerepel. A fordítói kompetencia fontos része a predikció képessége, és a tolmácsolásban a szokásos szókapcsolat használata időnyerő stratégia is.

A fordításnyelv érzését feltehetőleg részben az olyan szókapcsolatok okozhatják, amelyek növelik a feldolgozási erőfeszítést, de nem növelik a kontextuális hatást. A kollokációs mintázatok többféleképpen térhetnek el.

- A forrásnyelv szokásos (állandósult) szókapcsolatának a célnyelvben nem felel meg szokásos (állandósult) szókapcsolat, így a fordító kénytelen az adott szókapcsolatot szabad szókapcsolattal fordítani, vagy a forrásnyelvi állandósult szókapcsolatnak legjobban megfelelő állandósult célnyelvi szókapcsolatot (a forrásnyelv hatása alatt) nem találja meg, szabad szókapcsolatokat használ, így a célnyelvi szövegben eltér az állandósult és szabad szókapcsolatok disztribúciója a nem-fordított szövegekétől (Heltai 2002, 2004);
- Egyes esetekben nem csupán disztribúciós különbségekről van szó: előfordul, hogy a célnyelvi szövegben a forrásnyelvi mintára alkotott szókapcsolatot a célnyelvi olvasó határozottan helytelennek észleli (Heltai 2007), és előfordulhat az is, hogy a helytelenül megválasztott szókapcsolatot a célnyelvi olvasó nem csupán helytelennek, idegenszerűnek érzi, hanem félreérti, vagy nem képes értelmezni.

Jó fordításokban természetesen a kollokációs eltérések utóbbi, durvább formái nem fordulnak elő, de a kevésbé feltűnő eltéréseket a fordító (és az olvasó) nehezen érzékeli. Ha a kollokáció egyébként lehetséges és értelmezhető (és a legtöbb kollokáció lehetséges és értelmezhető), a monitor nem feltétlenül jelez, és a szó szerinti fordításnak megfelelő, de a célnyelvben nem a legszokásosabb szókapcsolat könnyen átcsúszik az ellenőrzésen.

Angolról magyarra fordított szakszöveg és eredetileg magyarul írt szakszöveg összehasonlítása (Heltai 2008a) azt mutatta, hogy az angolból fordított szövegekben jóval gyakrabban fordul elő a *hasznos* melléknév különböző szókapcsolatokban (*hasznos e célok megkülönböztetése; aligha látszik hasznosnak*), míg az eredeti magyar szövegekben nagyobb arányban fordul elő a *célszerű* melléknév (itt tehát feltehetőleg disztribúciós eltérésről van szó), illetve a fordított szövegben sok olyan szókapcsolatot is találunk, amelyek anyanyelvi beszélők többsége szerint nem helyesek (*?kiváló információt nyújt; ?hatalmas mértékben táplálja a folyókat; ?nagy pénzügyi értékeket képviselő kertészeti termékek stb.*).

Ugyanakkor, amint erre már korábban rámutattunk, ha a fordítás szokásos szókapcsolatot alkalmaz ott, ahol az eredetiben nem volt szokásos szókapcsolat, az inkább javítja a fordítás „gördülékenységét”, feldolgozhatóságát, sőt előfordul, hogy valamilyen további kontextuális hatást is el lehet érni vele. Szakszövegekben a regiszterspecifikus kollokációk használatának hozadéka (a többlet kontextuális hatás) főleg a szakmaiság jelzése. Irodalmi példát újra az *Under the Frog* c. regényből veszünk: itt az angol szövegben előforduló *Stalin* magyar fordítása több alkalommal *a nagy Sztálin*, ami utal arra, hogy az 50-es években ezt a nevet Magyarországon állandóan magasztaló jelzők kíséretében illett kiejteni (mint ahogy a *Szovjetunió* is általában „*a nagy Szovjetunió*” volt).

7. A fordítói normák

A normák funkciója elsősorban az, hogy az egységes, konvencionális és elvárt kifejezmód révén csökkentse a feldolgozáshoz szükséges erőfeszítést. A fordítói normák, azaz **bizonyos fordítási feladatok megoldásában a fordítók által többnyire követett és elvárt fordítási megoldás-típusok**, ugyanezt a szerepet töltik be.

A fordítói normák változhatnak. A mai fordítói normák szerint a tulajdonneveket általában nem fordítjuk, így *Gerorge Bush*-ból nem lesz *Bokor György*, és *Salt Lake City* sem alakul át *Sóstó Város*-sá, sőt a korábban *Dickens Károly*-ként fordított regényíró neve is csak *Charles Dickens*-ként szerepel manapság a borítón. A mai fiatalok közül is kevesen tudják, hogy Kossuth, *a turini remete*, voltaképpen a mai *Torino*-ban élt.

A 18. században a kultúra-specifikus kifejezések (reáliák) fordításában honosító jellegű normák uralkodtak. Mérey Sándor fordításában *Lear királyból Szabolcs vezér* lett, III. Richárd pedig *Tongor* (a VIII. századi Komáromban); Döbrentei Gábornál (már a 19. században) a franciák *aradi lisztlángtéstát, szabógallért és rigófüttyöt* esznek (Benő 2003: 10).

Ma más a fordítói norma, és a fentihez hasonló fordításokat elfogadhatatlannak tartjuk, főleg azért, mert nem hihetők (Pedersen 2005), kivéve a humoros irodalom fordítását. Karinthy egyik fordításában például a new york-i rendőr „*nagyot húzott kalotaszegi kulcsából*” (Leacock 2000).

Előfordul, hogy bizonyos fordítói normák a kontextuális hatás fokozására szolgálnak. Szakszövegek fordításában manapság gyakori, esetenként következetes gyakorlat, hogy a magyar terminusok mellé zárójelben odaírják az eredeti szövegben szereplő angol terminust is (például (Hall–Taylor 2003, Károly 2007)).

Érdekes fordítói normát figyelhetünk meg a *Mister, Monsieur, Don, Signor, Herr* stb. címek magyarra fordításában. Hivatalos szövegekben (szerződésekben, diplomáciai szövegekben stb.) lefordítjuk a címeket, de újságcikk fordítása során a magyar célnyelvi szövegben a címek fordítása elmarad, inkább az adott személy teljes neve szerepel. Irodalmi művek esetében vegyes a gyakorlat: a cím fordítása vagy elmarad, vagy a magyar megfelelővel történik, vagy megtartjuk az eredeti kifejezést. A közvetlen átvétellel valószínűleg valamilyen további kontextuális hatást kíván elérni: az idegen környezet jelzését, vagy valamilyen ironikus felhangot kölcsönöz (mint ahogy például a nemzetek saját megnevezésének használata a magyar megnevezés helyett: az orosz-szal szemben a *ruszki*-nak egészen más konnotációi vannak). Feltehetően az utóbbiról van szó Tamási Áron *Ábel Amerikában* c. regényében is, például a következő mondatban: „*Ez amerikai!* - mondta. – *Ősi és valódi, nem olyan, mint amilyenek ott New Yorkban vannak. Egy kicsit darabos és büszke, de azért nagyon jó ember. Szereti a pálinkát, és úgy hívják, hogy mister Robert Swan, vagyis Hattyú Róbert*” (Tamási 1943: 227).

8. A fordítások értékelése

A fordítások értékelésének igen szerteágazó kérdésköréből itt csupán egygel foglalkozunk. Mint ahogy azt már fent említettem, a relevancia elve a produkcióban is érvényesül: a fordító minimális erőfeszítéssel maximális hatást szeretne elérni (Levy

1967/1989). A gyakorlati fordításban ez azt is jelenti, hogy a fordító nem mindig törekszik az elméletileg legjobb, lehető legrelevánsabb fordításra, mert az vagy nem éri meg, vagy egyszerűen nem lehetséges. Ugyanakkor, ha az adott fordítási helyzetben az elméletileg legrelevánsabb fordításnál kevésbé releváns fordítás is elfogadható, akkor valójában ez utóbbi az optimálisan releváns fordítás (vö. Heltai 1997, 1999). A fordítások gyakorlati értékelésénél ezt a szempontot – az adott fordítás körülményeit – figyelembe kell vennünk.

Ha egy szöveg fordítását egyik napról a másikra kérik, nem lehet a lehető legpontosabb és legkönnyebben érthető fordítási variáns kidolgozására törekedni: a fő szempont az, hogy a fordítás elkészüljön, ezért a fordítás értékelése során sem lehet a fordítást úgy minősíteni, mintha a fordítónak megfelelő idő állt volna rendelkezésére.

A fordítóképzésben a vizsgafordításokat és képesítőfordításokat természetesen nem a szűkös körülmények között minimálisan elfogadható fordítás követelményei szerint értékelik, és ez rendjén is van, hiszen le kell mérni, hogy maximálisan mire képes a fordítójelölt. Ugyanakkor meggondolandó, hogy nem kell-e ezt az információt kiegészíteni azzal, hogy mennyire képes a jelölt korlátozott idő alatt minél nagyobb mennyiségű elfogadható fordítást készíteni. Ez annál is inkább fontos, mivel a szakfordítás mai gyakorlatában az idő és a hatékonyság kiemelt fontosságú, és a fordítástámogató eszközök (például fordítói memóriák) révén a fordító gyakran nem szöveget fordít, hanem kollázs-fordítást készít különböző korábbi szövegek felhasználásával (Mossop 2006), amelyeknek a minősége elfogadható, de nem biztos, hogy az elméletileg legrelevánsabb fordítási változatot képviselik (Pym 2007: 291). Ezért a jelenlegi körülmények között megnő a lektori kompetencia jelentősége (Mossop 2006, Schjoldager 2007) a fordítás mellett gyakran kell saját és mások fordítását ellenőrizni, különböző fragmentumokat összeilleszteni.

Irodalmi művek fordításában a korlátozott minőség kevésbé fogadható el, bár ha az olvasóközönség megelégszik mondjuk azzal, hogy egy regény cselekményét megtudja a fordításból, és a nyelvi forma által adott esztétikai hatásokat hajlandó nélkülözni, a relevancia elve szerint itt is elképzelhető a minimális fordítás alkalmazása.

9. Fordítási beszédmód

A fordítások feldolgozásának kérdése a fordítástudományban előtérbe állítja a pszicholingvisztikai kapcsolódásokat. Mint ismeretes, a kétnyelvűség pszicholingvisztikai kérdéseinek kutatásában kiterjedten használják az **egynyelvű beszédmód**, illetve a **kétnyelvű beszédmód** fogalom párt (Grosjean 1998, 2001). Ha a kétnyelvű személy egynyelvű beszédmódban van, akkor az éppen használt nyelv elemeit aktiválja erősebben, míg kétnyelvű beszédmódban mindkét nyelv (ha nem is egyenlő mértékben) aktívált, és a beszélő abból a nyelvből választ, amelyik az adott szituációban a legnagyobb relevanciát biztosítja.

Ha azt a kérdést tesszük fel, hogy vajon a fordító egy- vagy kétnyelvű beszédmódban van-e, nyilvánvalóan azt válaszolhatjuk, hogy az utóbbiban (vö. Lanstyák 2004). A fordító kétnyelvű beszédmódja azonban jelentősen eltér a kétnyelvű beszédmódban levő kétnyelvű személyétől (Heltai 2005b). A fordító figyelme nem arra irányul,

hogy spontán adódó gondolatait valamelyik, vagy mindkét nyelvet felhasználva kifejtse, hanem az egyik nyelven bejövő inputot akarja a másik nyelven kifejezni. Ebben az esetben tehát előre meg van szabva, hogy melyik nyelven érkezik az input (forrásnyelv), és melyik nyelven belül kell a meghatározott tartalom közvetítéséhez a legrelevánsabb kifejezést kiválasztania (célnyelv), tehát a célnyelvi szövegnek hasonlítani kell a forrásnyelvi szövegre. (Egynyelvű beszélő beszédprodukciónak nem egy korábbi szövegre, hanem a beszélő saját gondolataira kell hasonlítani, ami talán könnyebb feladat, de mindenesetre kevésbé ellenőrizhető, mint a fordítói produktum.) A fordító tehát a makroszintű tervezést jelentős részben készen kapja, míg mikroszintű tervezését a bejövő input nyelvi jellemzői befolyásolják. A kódváltás számára nem megoldás, és ha a kódváltáshoz hasonló fordítói módszereket alkalmaz (például közvetlen átvételt), az csak egy-egy kifejezésre korlátozódik, és döntően tudatos választás, erős monitorhasználat eredménye.

10. Kutatási lehetőségek

Az egyes szerkezetek és lexikai elemek feldolgozásához szükséges erőfeszítés kérdése az alkalmazott nyelvészet különféle területein (nyelvészajátítás, frazeológia, relevancia-elmélet) már korábban is felmerült, és egyre fontosabb szemponttá válik. A fordítás kérdéseinek a RE szempontjából történő fenti áttekintéséből az a legfőbb tanulság, hogy a fordítás kutatásában is fokozott figyelmet kell szentelni a feldolgozás kérdésének. Ezért fontos lenne kísérletekkel vizsgálni, hogy különböző fordítási megoldások milyen feldolgozási költséggel járnak a szavak, mondatok és szövegek szintjén.

Bár a pszicholingvisztikai irodalom sok utalást tartalmaz arra vonatkozólag, hogy milyen nyelvtani szerkezeteket könnyebb, illetve nehezebb feldolgozni, a kísérletileg igazolt bizonyítékok, különösen a fordítás szempontjából, még messze nem elégségesek. A beszédpercepció pszicholingvisztikai vizsgálatai főleg a szavak vagy a mondatok szintjén mozognak, míg a szövegértéssel foglalkozó tanulmányok vagy egyes (kísérleti) személyek szövegértési kompetenciáját vizsgálják, vagy a beszédpercepció zavarainak tisztázására irányulnak. Az idegen nyelvi szövegértési kísérletek megint más szempontból vizsgálják a szövegértést: itt a kísérleti személyek nyelvi kompetenciája korlátozott.

Szükség lenne tehát olyan pszicholingvisztikai tesztekre, amelyek a **fordítás szempontjából** vizsgálják a feldolgozás kérdéseit. Számos pszicholingvisztikai kutatás foglalkozik például egyes szavak előfeszítő hatásával, ugyanakkor az állandósult szókapcsolatok tagjainak egymásra gyakorolt előfeszítő hatásáról nincsenek kísérleti adatok. Természetesen nagyon valószínű az a feltételezés, hogy bizonyos szövegösszefüggésben a *hátrányos* szó után a *helyzetű* szó fog következni, és ezt papír-ceruzás kísérletekkel könnyen igazolhatjuk is, de kevésbé erős kollokációk esetében már fejlettebb, összehasonlító kísérletekre lenne szükség, például olyan kérdések vizsgálatára, hogy adott szövegösszefüggésben az *aligha látszik hasznosnak* vagy a *nem célszerű* szókapcsolat feldolgozása könnyebb-e. Ezidáig két ilyen jellegű kísérletet ismerünk: ez a terpeszkedő szerkezetek feldolgozásra gyakorolt hatását vizsgálta (Heltai és Gósy 2005, 2007). Fordított szövegek értésével kapcsolatban Puurtinen (1995) végzett vizsgálatot.

A következőkben felsorolunk néhány kérdést, amelynek feldolgozási szempontú kísérleti vizsgálata szükséges lenne. Ezek jelentős része a dolgozat különböző pontjain már előkerült.

- Az explicitebb és kevésbé explicit formák kontrasztív vizsgálata: az explicitég és a nyelvi redundancia között a jelek szerint bonyolult a viszony, ezért a nyelvi explicitég egyes eseteit külön kell megvizsgálni, ha meg akarjuk állapítani, könnyíti-e vagy nehezíti-e a feldolgozást az explicitég, illetve a redundancia nagyobb foka. Vajon könnyebb-e egy szót feldolgozni, mint kettőt, vagy fordítva? Vajon a *nővérem férje* könnyebben feldolgozható-e, mint a *sógorom*, és vajon az *apám apja* könnyebben feldolgozható-e, mint a *nagyapám*? Valószínű, hogy egyes esetekben két szót könnyebb feldolgozni, más esetekben egy szót.
- Az aszimmetria-elmélet tanulmányozása során Klaudy és Károly (2005) az idéző igék konkretizálását, illetve általánosítását tanulmányozta angol–magyar és magyar–angol fordításban. Angol–magyar fordítás során explicitáció történik: a konkrétabb idéző igék megnevezik, milyen beszédaktusról van szó (*said* – *bókkolt neki, egyezett bele, vetette ellen* stb.). Érdemes lenne kísérletileg vizsgálni, hogy ez a fajta explicitáció vajon megkönnyíti-e a feldolgozást.
- Vizsgálni kellene a fordítás-specifikus explicitálás feldolgozásra gyakorolt hatását is. Ha például a következő angol mondat magyar fordításából kihagyjuk az eredeti fordító által betoldott (vastagbetűs) részeket, csökken vagy nő a feldolgozás költsége? (A relevancia megítélése szempontjából természetesen figyelembe kell vennünk a kontextuális hatást is.)

It is not commonly known that Charles Darwin intended to become a clergyman when he studied at Cambridge, or that the Church of England honored him with burial in Westminster Abbey near Isaac Newton.

Eredeti, explicitálást tartalmazó fordítás:

Kevesen tudják, hogy Charles Darwin eredetileg papnak készült, amikor Cambridge-ben hittudományt tanult; amikor pedig meghalt, az anglikán egyház a Westminster apátságban temette el, Isaac Newton sírja közelében.

Explicitálás nélküli fordítás:

Kevesen tudják, hogy Charles Darwin papnak készült, amikor Cambridge-ben tanult; vagy hogy az anglikán egyház a Westminster apátságban temette el, Isaac Newton közelében.

- A szokásos és kevésbé szokásos formák (állandósult szókapcsolatok) feldolgozásának vizsgálata összefügg az explicitég kérdésével. Vajon a *kék a szeme* (a szokásos forma) könnyebben feldolgozható-e, mint a kevésbé szokásos *kékek a szemei*? További vizsgálatokra lenne szükség a tematikus szerkezet eltéréseinek, a szokatlan szórendnek és a szokatlan szókapcsolatoknak a feldolgozásra gyakorolt hatásával kapcsolatban. Vajon az *ez a betegség széleskörűen uralkodó volt a középkorban* (szokatlan szókapcsolat: *széleskörűen uralkodó*), vagy az *ez a betegség nagyon elterjedt volt a középkorban* (szokásos szókapcsolat: *nagyon elterjedt*) kifejezés dolgozható-e fel könnyebben? További vizsgálatokat kellene végezni a terpeszkedő szerkezetek, illetve egyszerű igék feldolgozási különbségével kapcsolatban, és általában a fordított és nem-fordított szövegek feldolgozásával, olvashatóságával kapcsolatban.

Hivatkozások

- Baker, M. 1993. 'Corpus Linguistics and Translation Studies: Implications and Applications'. In: Baker et al. (eds) *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*.
- Baker, M. 1999. 'Investigating the Language of Translation: A Corpus-based Approach'. In: P. Fernandez-Nistal (ed) *Pathways to Translation*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Balaskó M. 2007. A fordításnyelvről, avagy a flamand szőnyeg láthatatlan szálairól. 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.
- Benő A. 2003. Fordítási elvek a XIX. században. In: „Szabadon fordította...” (szerk. Egyed E.). Kolozsvár: Scientia Kiadó, 7–34.
- Bogucki, L. 2004. *A Relevance framework for constraints of cinema subtitling*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Clark, H.–Clark, E. 1977. *Psychology and language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- 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.
- Fitch, B.T. 1988. *Beckett and Babel*. Toronto: University of Toronto Press.
- Forintos É. 2007. Code-Switching and Relevance Theory. In: Heltai P. (szerk.) *Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia. A XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Gödöllő, 2006. április 10–12. MANYE–Szent István Egyetem, Pécs–Gödöllő.
- Gile, D. 1995. *Basic concepts and models for translator and interpreter training*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.
- Gillette, M.–Wit, E.-J. C. 1998. What is Linguistic Redundancy? (accessed 2005. 02. 07), <http://galton.uchicago.edu/wit/redundan.html>
- Gósy, M. 2008. *Önellőrzési folyamatok a beszédben*. (Előadás a Nyelvtudományi Intézetben, 2008. február 21.)
- Grosjean F. 1998. Transfer and language mode. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1 (3), 175–176.
- Grosjean F. 2001. The bilingual's language modes. In Nicol, J. (Ed.). *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Oxford: Blackwell. Also in Li Wei (Ed.). *The Bilingual Reader* (2nd edition). London: Routledge, 2007.
- Gutt, E.-A. 1991. *Translation and relevance. Cognition and context*. Oxford: Blackwell.
- Gutt, E.-A. 2000. *Translation and relevance. Cognition and context*. (2nd edition). Manchester & Boston: St. Jerome Publishing.
- Heltai P.–Gósy M. 2005. A terpeszkedő szerkezetek hatása a feldolgozásra. *Magyar Nyelvőr* 129. 4. szám (2005. október–december), 473–487.
- Heltai P.–Gósy M. 2007. *Analytical constructions vs single verbs in text comprehension*. A X. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetemen elhangzott előadás, Balatonalmádi, 2007. június 5.
- Heltai P. 1997. Minimal translation. In K. Klaudy and J. Kohn (Eds.), *Proceedings of the 2nd Transfere Necesse Est Conference* (pp). Budapest: Scholastica.
- Heltai P. 1999. Minimális fordítás. *Fordítástudomány*, I. évf. 2. szám, 22–32.
- Heltai P. 2002. Rutin és kreativitás a szakfordításban. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, II/1, 19–40.
- Heltai P. 2003. Message Adjustment in Translation. *Across Languages and Cultures*, 4, 2, 145–185.
- Heltai P. 2004. 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.

- Heltai P. 2004/2005. A fordítás és a nyelvi norma I–III. *Magyar Nyelvőr*, 128. évfolyam 2004. október–december 4. szám, 407–434, 129. évfolyam 2005. január–március 1. szám, 30–58, 129. évfolyam április–június 2. szám, 165–172.
- Heltai P. 2005a. Explication, Redundancy, Ellipsis and Translation. In: Károly, K.–Fóris, Á. (eds.) *New Trends in Translation Studies*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 45–74.
- Heltai P. 2005b. Gondolatok a társasnyelvészet és a fordítástudomány viszonyáról. *Fordítástudomány* VII: 1, 55–59.
- Heltai P. 2007. *The effect of collocations on the comprehension of translated texts*. A X. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetemen elhangzott előadás, Balatonalmádi, 2007. június 4.
- Heltai P. 2008a. Kollokációk a szakfordításban. In: Sárdi Cs. (szerk.) *Kommunikáció az információs technológia korszakában. A XVII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Siófok, 2007. április 19–21. MANYE–Kodolányi János Főiskola, Pécs–Székesfehérvár, 4/1. kötet. 101–110.
- Heltai P. 2008b. Lexikai átváltási műveletek irodalmi és szakfordításban (Megjelenik a *Fordítástudományban*).
- Juhász K. 2004. *The Author as His Own Translator: Nabokov's Lolita in English and Russian* (szakdolgozat). ELTE BTK Angol–Amerikai Intézet.
- Juhász K. 2005. Lolita és ЛОЛИТА. *Ex-Symposion Cikk*. 2005/1. <http://www.exsymposion.hu/cikk/1266/1>
- Klaudy K. 2001. Az aszimmetria hipotézis. In: Bartha M. (szerk.) *A X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásai*. Székesfehérvár: KJF. 371–378.
- Klaudy K. 2006. A műveleti aszimmetria fogalma a fordításkutatásban. In: Klaudy K., Dobos Cs. (szerk.) *A nyelv világa és a világ nyelvei*. XV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. MANYE Kongresszusok előadásai Vol. 2. No.1. Pécs–Miskolc: MANYE-Miskolci Egyetem. 414–419.
- Klaudy K.–Károly K. 2005. Implication in Translation: Empirical Evidence for Operational Asymmetry in Translation. *Across Languages and Cultures*. Vol. 6. No. 1. 13–29.
- Klaudy K. 1987. *Fordítás és aktuális tagolás*. Nyelvtudományi Értekezések 123. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lansztyák I. 2004. Fordítástudomány és kétnyelvűség. *Fordítástudomány*, VI: 1, 5–27.
- Lendvai E. 1987. A „lefordíthatatlan elem” megfeleltetési lehetőségei. Kandidátusi értekezés. Pécs: JPTE TK.
- Levy, Jiri. [1967] 1989. Translation as a Decision Process. In *Readings in Translation Theory*, edited by A. Chesterman. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Lorés Sanz, R. 2003. The translation of tourist literature: The case of connectors. *Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*. Volume: 22, Issue: 3: 291–308.
- Marcus, S. 1977. *A nyelvi szépség matematikája*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Mossop, B. 2003. Has computerisation changed translation? *META* 51:4, 2006, 787–793. Available at www.geocities.com/brmossop/mypage.html
- Mossop, B. 2003. An Alternative to “Deverbalization” [Strange Words: Translating as Peculiar Language Production.] <http://www.geocities.com/brmossop/Deverbalization.htm>
- Pápai, V. 2001. *Az explicitációs hipotézis vizsgálata*. Doktori disszertáció, Pécsi Tudományegyetem.
- Pedersen, J. 2005. How is Culture Rendered in Subtitles? *MuTra 2005 – Challenges of Multidimensional Translation: Conference Proceedings*. EU-High-Level Scientific Conference Series. http://www.euroconferences.info/proceedings/2005_Proceedings/2005_proceedings.html
- Pléh Cs. 2006. Pszicholingvisztika. In: *Magyar Nyelv* (Kiefer F. szerk.). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Puurtinen, T. 1995. *Linguistic Acceptability in Children's Literature*. Joensuu: University of Joensuu.

- Pym, A. 2007. Natural and directional equivalence in theories of translation. *Target* 19:2, 271–294.
- Reiss, K., & Vermeer, H. J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Relevance Theory Online Bibliographic Service. Universitat d'Alicant/Universidad de Alicante, Department of English Studies. Created and updated by Francisco Yus. Utolsó frissítés: 2008. július 21. <http://www.ua.es/personal/francisco.yus/rt.html>
- Rosales Sequeiros, X. 2005. *Effects of Pragmatic Interpretation on Translation. Communicative Gaps and Textual Discrepancies*. München: Lincom Europa.
- Schjoldager, A.–Rasmussen, K. W. 2007. How does Revision Contribute to Translation Quality? (Az EST V. Kongresszusán elhangzott előadás, Ljubljana, 2007. szeptember 3–5.)
- Setton, R. 1999. *Simultaneous Interpretation. A Cognitive-Pragmatic Analysis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sperber, D. and Wilson, D. 1986. *Relevance*. Oxford: Blackwell.
- Sperber, D. & Wilson, D. 1995. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell. Second edition.
- Szabó Mihály, G. 2007. *A címzett (befogadó) szerepe a szlovák–magyar, magyar–szlovák szaknyelvi fordításokban. A III. „A Felvidék szerepe a tudományosságban” konferencián elhangzott előadás, 2007. november 27.*
- T. Litovkina, A.–Mieder, W. 2005. A közmondást nem hiába mondják. Vizsgálatok a proverbiumok természetéről. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- T. Litovkina, A.–Vargha, K. 2005. *Éhes diák pakkkal álmodik – Egyetemisták közmondás-elváltoztatása*. Magánkiadás.
- T. Litovkina A.–Vargha K. 2007. „Messziről jött emberre ne bízd a káposztát!” A magyar antiproverbiumok ferdítési módjai. 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. 129–134.
- Tirkkonen-Condit, S. 2002. Translationese – a myth or an empirical fact?: A study into the linguistic identifiability of translated language. *Target* 14:2, 207–220.
- Tirkkonen-Condit, S. 2004. Unique items – over- or under-represented in translated language? In Mauraanen, A. and Kujamäki, P. (eds.) *Translation Universals*, 177–184.
- Tirkkonen-Condit, S. 2005. The Monitor Model Revisited: Evidence from Process Research. *Meta* 50: 2, 405–414.
- Toury, G. 1980. In *Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel Aviv University.
- Vandepitte, S. 2001. Anticipation in Conference Interpreting: A Cognitive Process. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 14 (2001): 323–335.
- Vermes A. 2001. *Proper Names in Translation: A Relevance-Theoretic Analysis*. Doktori disszertáció. Debrecen.
- Vermes, A. P. 2003. Proper Names in Translation: an Explanatory Attempt. *Across Languages and Cultures*, 4/1, 89–108.
- Vermes, A. P. 2005. *Proper names in translation: a relevance-theoretic analysis*. Debrecen: Kosuth Egyetemi Kiadó.
- Westerlund, H. 2001. *On lexical collocations in the European Union legal rhetoric- evidence of intercultural translation?* (A 2002-es EST kongresszuson tartott előadás, Koppenhága, 2002.)
- Палпе Ф. 1972. Окончательная редакция текстовых единиц длинее предложения или квази-правильность речц лиц освоившихся иностранный язык. *Slavica* XII, 27–41.

Források

- Fischer, T. 1992/2002. *Under the Frog*. Edinburgh: Polygon. London: Vintage.
- Fischer, T. 2005. *A béka segge alatt*. (Ford.: Bart I.). Budapest: Magyar Könyvklub.
- Károly K. 2007. *Szövegtan és fordítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lázár A. P.–Varga Gy. 2000. *Angol–magyar szótár*. Szótér Könyvek. Budapest: Aquila Kiadó.
- Leacock, S. 2000. *Roszcserkeff Mária és társai*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Ország L.–Magay T. 1998. *Angol–magyar nagyszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Ország L.–Magay T. 1998. *Angol–magyar nagyszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Robert E. Hall, R. E.–Taylor, J. B. 2003. *Makroökonómia*. KFK Kerszöv Jogi és Üzleti Kiadó, Budapest.
- Tamási Á. 1943. *Ábel Amerikában*. Budapest: Révai.
- Varga Gy.–Lázár A. P. 2000. *Angol–magyar szótár*. Szótér Könyvek. Budapest: Aquila Kiadó.

A jogeset nyelvi dimenziója

Szabó Miklós

Bevezetés

Egy jogásznak, a jogtudomány művelőjének illik erős igazoló érveket felhozni arra az esetre, ha felszólalásra vállalkozik egy alkalmazott nyelvészeti konferencián. A meghívás ténye még nem menti a vállalkozás merészségét; szerencsére nem is kell ezzel beérni. Igazán az igazolhat egy ehhez hasonló hozzászólást, ha lehet releváns mondanivalója a közönsége számára – s csak remélni lehet, hogy ez a helyzet. Más szavakkal: az értelmes eszmecseréhez szükség van a jogtudomány és a nyelvtudomány valamely olyan közös tartományára, amely képes közös nevezőre hozni az eltérő nézőpontokat, s legalább a kereteket kialakítani az interdiszciplináris megközelítés számára.

1. Nyelv és jog

Ez nem lehetetlen vállalkozás. A jog és a nyelv ontológiailag ugyanis szervesen összefügg egymással annyiban, amennyiben a jog jelenségegyüttese csak a nyelv dimenzióján belül létezhet. Egy szép metafora a *szappanbuborék* hasonlatával él: ahogy a szappanszemcsék áramlása szín- és formagazdag ornamentikát rajzol ki, anélkül, hogy a szemcsék kiléphetnének a buborék kétdimenziós univerzumából, úgy a jog is gazdagon cizellált világot rendezhet be magának – anélkül, hogy egy pillanatra is elhagyhatná a nyelv birodalmát. Könnyen beláthatjuk, hogy ez így van, ha egy gondolatkísérlettel sorban eltávolítunk a jog világából mindent, ami nyelvi jelenség: írott vagy szóbeli szöveg (törvény, szerződés, végrendelet, ítélet, jegyzőkönyv stb.), szöveg értelmezése vagy magyarázata (újabb szövegekkel), szövegek újabb szövegekké (pl. törvénytörvények ítéletszöveggé) való átalakítása és így tovább. Azt tapasztaljuk, hogy nem marad semmi – a jog szövegek és jelentések rendszerré szervezett együttese.

A jog és a nyelv tudományos reflexiója mégis, már a kezdetektől, külön fejlődési pályán indult el. A klasszikus görög gondolkodásban a nyelvvel a *tekhné grammatiké*, a joggal a *tekhné rétoriké* foglalatostokodott. Mindkettő mesterség – vagy tudomány, vagy művészet, ahogyan ezt sokrétű jelentést a latin *ars* is őriz –, azonban más és más mesterség. A grammatika: a *helyes beszéd* mestersége (*ars recte dicendi*), a retorika a *jó beszéd* mestersége (*ars bene dicendi*). Tudjuk, hogy a tudományos reflexióban még soká-

ra fog elkülönülni a *langue* és a *parole* – a görögök még egyértelműen a *beszéd* normatív tudományaként munkálták ki a grammatikát. Azon belül is a mai besorolásunk szerinti alkalmazott nyelvészetként, vagyis a görög (s később a rómaiak a latin) nyelv szabályainak helyes alkalmazásaként a beszédhelyzetekben. A retorika Platon és Arisztotelész közbelépése (és a szofisták „kiseprűzése”) után vált a „jó beszéd” mesterségévé, két értelemben is: attól, hogy jó ember (vagyis morális lény) használja a beszédet jó célra (vagyis az igazság feltárására és elfogadtatására).

A szemiotika mai terminológiájával élve a grammatika a szintaxis, a retorika a pragmatika területén bontakozott ki. A későbbi szemléleti eltolódást előre jelezte, hogy a grammatikát gyakran sorolták a *scientiához* (*scientia recte loquendi*), vagyis a gyakorlati tudományok helyett az elméleti tudományokhoz. Ez a grammatikának mint szabályrendszernek és szabályalkalmazásnak a felfogását hozta magával, hogy Saussure munkásságában a nyelvészet *általános nyelvészetté* váljon, amelynek tárgya nem a beszéd, hanem a *nyelv*, s az sem mint használat, hanem mint *struktúra*. A helyes beszéd grammatikai szabályai tehát a nyelvi rendszeren belüli szabályokra korlátozódtak. Bár a grammatika és a retorika közötti végső kapocs megmaradt (*ars grammatica fundamentum artis rhetoricae est*), a retorika megmaradt olyan gyakorlati és alkalmazott tudománynak, amelynek tárgya a beszéd, megközelítése pedig funkcionalista. A retorika a pragmatika „paradigmatikus eseteként” tehát a nyelvhasználat gyakorlati funkcióján – a meggyőzésen – tartotta figyelmét.

A retorika paradigmátikus esete pedig a *iurisprudentia* – a klasszikus retorika tankeönyvek középpontjában a bíróság előtti beszéd állt. A bensőséges kapcsolat a jog felől is áll: az első „jogászok” *rétorok* voltak. Jóval a mai értelemben vett jogtudomány (vagyis a római jogtudósok színrelépése) előtt voltak már törvények, perek, ítéletek – professzionális jogászok nélkül. De ez nem is különösen meglepő: ha a jog a nyelv birodalmának egyik tartománya, akkor értőn működtethetik a nyelv és a beszéd mesterei. A jogászatra mindmáig igaz, hogy olyan gyakorlati tudomány (mesterség), amelynek tárgya a helyes cselekvés (döntés), eszköze pedig (minthogy az „igazság” – az örök és univerzális igazság – rejtve van előttünk) a megalapozott vélekedés kialakítása és a hallgatóság (végső fokon: a bíróság) meggyőzése annak helyességéről (melynek mércéje a törvény; végső fokon: az igazságosság).

A nyelvtudomány és a jogtudomány pályája ily módon már a kezdet kezdetétől egymással párhuzamosan haladt; ami nem jelenti azt, hogy a két terület a felszínen kapcsolatba ne került volna egymással. A *nyelvtudomány* érdeklődése a jog iránt a legközismertebb módon a jogi nyelv mint szaknyelv iránt mutatkozott meg; a többi szaknyelv sorában felleltározva ennek specifikumait is. Okszerűen következik ebből az érdeklődésből a jogi szaknyelv alávetése a normatív nyelvváltozatnak, vagyis a jogi nyelv „megtisztítására” irányuló hevület. Könnyű persze felismerni, hogy egy szaknyelv annál kevésbé szaknyelv (s annál kevésbé alkalmas sajátos funkciói ellátására), minél inkább sikerül őt megtisztítani a specifikumaitól. A legújabban (Magyarországon még csak napjainkban) körvonalazódó határterület a törvényszéki nyelvészet színre lépése. Úgy tűnik, ez a kapcsolat egyenlőre csak a rivalizálást hozta magával a jogi beszédhelyzetben alkalmazott nyelvi kompetencia fölött: vajon a nyelvészek vagy a jogászok a kompetensebbek bizonyos, per tárgyává tett szövegek megítélésében.

A *jogtudomány* sem alakított ki túlságosan bensőséges viszonyt a nyelv jelenségegyüttessel. Leghagyományosabban az értelmezés eszközeként (*interpretatio grammatica*) fordul a nyelvi–nyelvészeti módszerekhez, elsősorban a jogi textusok értelmezésekor. A jogi értelmezés kiindulópontja, „hüvelykujj-szabálya” szerint e szövegeket a szavak köznapi jelentését figyelembe véve kell értelmezni. A természetes nyelv okkupálását eredményezi viszont a jogi *terminus technicusok* és jogi fogalmak alkalmazása – és saját célra való definiálása, nem ritkán szembefordulva a köznapi nyelvhasználattal. Kissé nagyvonalúan az ilyen beavatkozásra utalnak a „jogi szemantika” kifejezéssel. Végül vannak olyan nyelvhasználati módok, amelyeket a jog különböző – elsősorban politikai – okokból szabályozás alá von. Közismerten ide tartozik a „gyűlöletbeszéd”, a „PC” (politikailag korrekt) beszéd szabályozása, illetve a nyelvi jogok egész problémakötege.

A két tudomány találkozása, területeik – a felszíni érintkezésen túlmenő – egymásra vonatkoztatása csak a XX. századra következett be. Ha a „találkozó” megszervezését egyetlen névhez akarjuk kötni, az kétségtelenül Ludwig Wittgenstein neve. Ha sokak számára még mindig nem is nyilvánvaló, Wittgenstein színrelépése alapvető fordulatot hozott mind a nyelv, mind a jog jelenségvilágának megértésében. A fordulat alapját a szabály és szabályalkalmazás újragondolása képezi a nyelvre is, a jogra is. Eszerint a szabályok a szabályalkalmazásnak nem determinánsai, hanem produktumai. Sem a nyelv, sem a jog szabályai nem kemény, külső, objektív korlátként állnak a cselekvés előtt, hanem funkcionálisan igazodnak ahhoz. A szabály a gyakorlati célokra való használat (*praxis*) alá van rendelve.

2. A jogeset nyelvi megközelítésben

Ahogy a wittgensteini fordulat a nyelvtudományban a szabályrendszer (szintaxis) használat (pragmatika) alá rendelését hozta magával, úgy a jogtudományban is (legnagyobb hatással Herbert Hart műveiben) a szabályoknak (a jogszabályoknak mint autoritatív módon rögzített magatartási normáknak) a gyakorlat: a *joggyakorlat* mint a jogra vonatkozó társadalmi gyakorlat felől való szemlélését indukálta. Ebben a joggyakorlatban válik szemmel láthatóvá a jog nyelvbe ágyazottsága.

A joggyakorlat alapegysége a *'jogeset'* – ez fókuszálja a jog elméleti megismerését (a jogelméletet és az elméleti jogtudományokat) és gyakorlati alkalmazását, vagyis a jog intézményrendszerének gyakorlati célokra való felhasználását (a joggyakorlatot és a gyakorlati jogtudományokat: a jogdogmatikát). Az 'eset' latin megfelelője (s technikai jelentésének meghatározója a latin *casus*. E szó etimológiai eredete is az „esés”, „leesés”, s ebből ágazik le az „eset”; „esemény”; „eredmény”; „véletlen”; „alkalom”. Az „erre még nem volt kázus” típusú mondatokban mi is őrizzük a latin eredetét. Míg a *casus* egészen általános jelentéssel bír, a *causa* – „ügy”; „tényállás”; „jogvita”; „jogeset” – jobban kötődik a jog világához. A két szó jelentésövezete azonban részben fedí egymást, minthogy a '*causa*' jelentésében is benne rejlik az „eset”, „alkalom”.

A jogeset egyszerre *nyelvi megformáltságú* és *normatív*. Naív megközelítésben éppen nem ezt várnánk tőle, hanem azt, hogy tényszerű és empirikus. Az 'eset' jelentésének fókuszában álló „megtörténés”, „előfordulás” valamely esemény vagy cselek-

mény objektív bekövetkezésére látszik utalni. Ha azonban le is ragadunk valamilyen tükrözésméletről, mondván, hogy az ‘eset’ valamely esemény puszta replikációja, a nyelvi megformáltságot – legalábbis a nyelvi tükrözést – akkor sem tudjuk megkerülni. Ebből viszont az következik, hogy az eset mint az esemény kognitív–nyelvi replikálása szükségképpen *narratív* természetű. A narrativitás pedig magában rejtje a normativitást. A történetek összeállítása normatív módon működő narratív sémák felhasználásával megy végbe: a történetek is szabályok alá vannak vetve.

Az esetben az egyesül, ami „megesett” és ami „megeshet”. Ami *megesett*, az a tények narratív megformálása; ezt nevezik „történeti tényállásnak”. A tények látszólag objektívek és partikulárisak. A baj csak az velük, hogy nem állnak közvetlenül rendelkezésünkre: amit tényként most meg kell állapítani, az a múltban történt, s a múltba nem tudunk visszamenni. A ténymegállapítás tehát első megközelítésben is tény(re)-konstrukció: a tények felépítése a narratívák által közvetített múltdarabkákból. Ezeket a narratívákat nevezzük feljelentésnek, tanúvallomásnak, szakértői véleménynek stb. – történetek arról, hogy mi történt. A történetek azonban elkerülhetetlenül divergálnak, azaz több-kevesebb ellentmondás mutatkozik közöttük. Következik ez az észlelés, emlékezet, felejtés pszichológiai törvényszerűségeiből, de még inkább következik az észlelés, megértés, felidézés narratológiai természetéből. Amit észlelünk, azt egy értelmes történet elemeiként észleljük, s emlékezni már erre a történetre emlékezünk, tudattalanul is „hozzáigazítva” észleleteinket a történetünkhöz. Azt, hogy az elmondott történet igaz-e vagy sem, a hallgató (így a bíró is) csak az előadás módja és narratológiai jegyei alapján tudja eldönteni. Minthogy az igazság nem áll rendelkezésére, hogy azzal egybevetné a hallottakat, csak azzal a narratológiai sémával tudja egybevetni, ahogyan egy igaz történet „hangzik”. Ha a történet megfelel ennek, akkor a pl. tanút „szavahihetőnek” fogja tekinteni, míg ha nem, akkor nem. Jól tudjuk a mindennapokból, hogy rendszeresen előfordulnak nagy melléfogások. Mégsem lehetséges objektívebb mércét állítani, s a törvények is csak azt követelik meg a bírótól, hogy „legjobb meggyőződése szerint” állapítsa meg a tényeket. A meggyőződés befolyásolását célozzák a mesélők – mindegyikük arra törekszik, hogy saját történetváltozatát fogadtassa el, s ennek érdekében igénybe veszi a meggyőzés teljes retorikai eszköztárát.

A tényállás megállapítása második megközelítésben *ténykonstitúció*. A rekonstrukció az egyszer már megvolt változatlan formában való újraelőállítására utal; a konstrukció valaminek a rendelkezésre álló elemekből való előállítására; a konstitúció a tények *poietikus* előállítására, vagyis megalkotására. Ha nem sikerül az eredeti történet hű kognitív rekonstrukciója (és sosem tudhatjuk, hogy sikerült-e, mert éppen az eredeti hiányzik), akkor nem marad „üresen” az „igazság” helye: egy történet elfoglalja azt. Azon túlmenően tehát, hogy amit a tényállás „megállapításának” nevezünk, az a tények *eldöntése* a rendelkezésre álló bizonyítékok mérlegelésével, valójában a tények *megalkotásáról* kell beszélnünk, hiszen a számunkra megközelíthetetlen „objektív” valóságot az objektivitás igényével és elvárásával bár, de „szubjektív” valósággal pótoljuk. A feladatot a régész munkájához lehet hasonlítani, akitől azt várjuk, hogy mondja meg, milyen épület állt a kiásott alapokon, vagy mit ábrázolt a mozaik, ami most színes kövek kupacaként hever előtte. A különbség az, hogy a régész mondhatja, hogy „nem tudom”, „nem állapítható meg” – a bírónak viszont választ kell adnia.

A jogeset nemcsak nyelvi megformáltságú, hanem *normatív* is. A normativitást tetten értük már a jogeset narratív természeté kapcsán: narratív sémák vezérlik, hogy mi és hogyan mesélhető el történetként. Nemcsak nyelvi, hanem *jogi normativitás* is jellemzi azonban a jogesetet. Erre kívántunk utalni azzal, hogy a jogesetben nemcsak az ölt testet, ami „megesett”, hanem az is, ami „megeshet”. Ami megeshet – vagyis ami a jog által érzékelhető tartományba esik. A jog távolról sem tud (és akar) érzékelni mindent. Csak az jut át az „ingerküszöbén”, aminek a megtörténtét a jog a saját ítélete szempontjából relevánsnak tart. A relevancia mércéje a jogi normák sorozata: az a tény, amire van (parancsoló, tiltó vagy megengedő) norma, az releváns, amire nincs, az nem létezik számára. A jog végső ítélete a „jogszerűnek” vagy „jogszerűtlennek” minősítés, és a minősítésnek megfelelő jogkövetkezmény hozzákapcsolása a megállapított és minősített tényhez.

A tényeket szelektáló normák valójában a jog narratív sémáinak sorozata arról, hogy mi történhet meg számára érzékelhetően. A jogszabályokban rögzített narratív sémákat nevezik *törvényi tényállásnak*. Ezek a sémák lehetnek egészen elvontak (mint pl. az emberölés törvényi tényállása: „Aki mást megöl...”), de lehetnek egészen kerek kis történetek, „mini-narratívák”, ami főleg az archaikus kódexeket jellemzi (mint pl. Hammurapi törvénykönyvét: 9. § „Ha egy *awçlum*, akinek holmija eltűnt, eltűnt holmiját egy *awçlum* kezében fogja el, és az az *awçlum*, akinek az eltűnt holmi a kezében elfogott, azt állítja: »Hiszen eladó adta el nekem, hiszen tanúk előtt vásároltam«, és az eltűnt holmi gazdája is azt állítja: »Eltűnt holmimat ismerő tanúkat fogok előállítani«, és a vásárló az eladót, aki (a holmit) eladta neki, valamint a tanúkat, akik előtt vásárolt, (valóban) előállította, az eltűnt holmi gazdája pedig eltűnt holmiját ismerő tanúkat állított elő, a bírák ezek kijelentéseit vizsgálják meg, s aztán a tanúk, akik előtt a vásárlás történt, nemkülönben az eltűnt holmit ismerő tanúk is tudomásukat az isten előtt jelentsék ki: ez esetben az eladó a tolvaj; ölessék meg; az eltűnt holmi gazdája az eltűnt holmit vegye vissza, a vásárló az eladó házából a pénzt, amelyet lefizetett, vegye vissza.”).

A törvényi tényállások kétféle értelemben is szelekciót hajtanak végre a tényeken, mielőtt körvonalazódna a történeti tényállás. Egyrészt leszűkítik azon *történések körét*, amelyek esetté válhatnak. A mai Büntető törvénykönyv – egyebek közt — megnevezi például, hogy mi követhető el más vagyona ellen: lopás, sikkasztás, csalás, hűtlen kezelés, hanyag kezelés, rablás stb. egészen a hitelsértésig. Bármit követ is el valaki más vagyona ellen, az vagy besorolható e törvényi tényállások valamelyike alá, vagy büntetőjogilag értékelhetetlen: büntetőjogilag „nem eshet meg”. Másrészt leszűkítik a *történések azon elemeit*, amelyek konstitutívak (vagyis relevánsak) az esetté válás számára. Gondoljunk Dosztojevszkij *Bűn és bűnhődés*ére, arra a lélektani regényre, amely már maga is erős szelekciót hajtott végre azon az eseménysoron, amely a közismert bűnre vezette Raszkolnyikovot. Ehhez képest a büntető bíróságot csak az a, már idézett szikár történés érdekli, hogy „aki mást megöl”, esetleg azzal pontosítva a tényállást, hogy az emberölést előre kitervelten, több emberen, nyereségvágyból, különös kegyetlenséggel stb. követték el. Így értendő, hogy a jogesetet konstituáló törvényi tényállás normatív erővel bír a történeti tényállás számára.

A jogeset e két narratív sor (a lehetséges történeti tényállások és a tételezett törvényi tényállások) egymásra vonatkoztatása: annak, ami megesett, az abban való kifejezé-

se, ami megeshet. Ez az egymásra vonatkoztatás is a nyelven belül, nyelvi eszközökkel történik meg, a narratívák egymásnak való megfeleltetésével. Meg kell tudni feleltetni pl. Raszkolnyikov történetét az ‘emberölés’ törvényi tényállásának – mondván, hogy a tette emberölésnek minősül; az emberölés büntetvényének egyik esete vagy példázata; az a Btk. 166. §-a alá vonható stb. Ez a megfeleltetés többféle teoretikus modellel magyarázható: használhatjuk erre a logikai ekvivalenciát (különösen mint gyakorlati ekvivalenciát); fordulhatunk a hermeneutika felé, hogy a megértés és értelmezés fogalmait használjuk kapaszkodóként; korlátozhatjuk modellünket a jogalkalmazás eljárási modelljére (mint technikai lépések és műveletek algoritmusára); választhatunk tetszés szerinti döntés- és igazolás-elméletet; s természetesen modellálhatjuk a megfeleltetést nyelvi műveletként is. Ebben az esetben a *fordítás*, méghozzá az intralingvális fordítás modellje kínálja magát: a jogi döntéshozatal során köznyelvi megformáltságú laikus narratíváknak szaknyelvi megformáltságú professzionális jogi narratívákká való átfordítása útján – vagyis annyiszor és addig fordítjuk át Raszkolnyikov bonyolult történetét, amíg a „mást megölt” („előre kitervelten, több emberen, nyereségvágyból, különös kegyetlenséggel követett el emberölést”) formára nem hozzuk.

Az esetnek, így a jogesetnek is van még egy vonatkozása vagy funkciója: a *tanulság*. Az esetek: történetek, s a történeteket azért jegyezzük föl, mert üzenetet közvetítenek számunkra. Kulturális örökséget hagyományoznak, szocializálnak, nevelnek, tanítanak. A példákon, megtörtént vagy kitalált esetek segítségével való tanítás minden diszciplína pedagógiai módszertanának része és bevált eszköze. A tanítási célra használt eset azonban „kipreparált” eset – az esetre Szókratész óta mint bajba jutott emberek zártvégű történetére gondolunk. A jogesetek specifikuma ehhez képest az, hogy az esettel példázott kérdésre van megoldás, s ez a törvényből olvasható ki. A jog világán belül a példázat nem egyszerűen tanulssággal és felszólító erővel rendelkezik, hanem a törvények kötelező erejével, s az intellektus kiegészül azzal: ím így jár, aki megszegi az akár isteni, akár természeti, akár emberi törvényt. A görög mítoszoktól a Biblia példázatain át a történelmi eseményekig példázhatók az ilyen jelentésű esetek.

A jogeset tehát *nyelvileg megformált* történet; olyan történet, amelynek megformálásában a tényszerű történések rekonstrukciója (a tények „történeti állása”: a történeti tényállás) egyesül a történések törvények által előírt sémájával (a tények törvény szerint lehetséges vagy kívánatos állásával: a törvényi tényállással). A jogeset ily módon a törvények narratív sémái által *kategorizált* történet. Az életbeli történésekkel szemben a jogeset *lezárt* történet, s a lezárás a történetből kivezető szálak törvényi elnyesegetésével történik meg. A jogeset továbbá *jelentésteremtő* történet; a jelentése például a történések szokásos menetéről, kívánatos menetéről, várható következményeiről és előírt következményeiről.

3. Nyelvhasználat a jogi eljárásban – néhány szó egy interdiszciplináris kutatásról

Végezetül rövid tájékoztatást kívánok adni arról a közös kutatásról, amelyet a Miskolci Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke és Jogelméleti és Jogszociológiai Tanszéke közösen folytatott – és az interdiszciplinaritás jegyében. A kutatás (FKFP

0653/2000) Klaudy Kinga és a szerző irányítása mellett Dobos Csilla és Sajgál Mónika (Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék), valamint Vinnai Edina (Jogelméleti és Jogszociológiai Tanszék) kutatói szerepvállalásával és számos hallgató aktív részvételével folyt 2000 és 2003 között. A jogi tényállás nyelvi megformálása folyamatának rekonstruálása és dokumentálása volt a magunk elé tűzött cél, amelyet ha elérni nem is, de az úton elindulni és a célt megközelíteni sikerült.

A kutatás – *Nyelvhasználat a jogi eljárásban. Nyelvi átfordítás és ténykonstitúció a jogi tényállás megállapításának folyamatában* – három hipotézis igazolására törekedett:

1. A jogi ténymegállapítás a laikus (köznelvi) és professzionális (szaknyelvi) szövegek nyelven belüli fordításának folyamataként megy végbe.
2. E két nyelvhasználati mód jegyei nem az egyes természetes nyelvekből fakadnak, hanem a jogi eljárás meghatározta feltételekből.
3. A jogi eljárás során úgy a laikus nyelvhasználatot, mint a tények megállapításának folyamatát a szaknyelvi (jogszabályi, ítélkezési) szövegek vezérlik. Bár eredeti célkitűzéseinket nem sikerült maradéktalanul megvalósítani, eredmények tekintjük a hazánkban újszerű és előremutató kutatási irány kijelölését, a további kutatásokat is megalapozó korpusz kialakítását, valamint a hangfelvételek átírási módszerének kialakítását.

A korpusz részben hangfelvételekből, részben – egy korábbi, másik kutatás során összegyűjtött és onnan átvett – dokumentumokból áll. A hanganyag mintegy 14 órányi rendőrségi és 4 órányi bírósági kihallgatási hangfelvételt jelent, tanúk és gyanúsítottak kihallgatásáról, szembesítésükről, valamint az erre vállalkozókkal készített mélyinterjúkról. A dokumentumok anyagát kb. 50 dokumentum-együttes képezi; vádiratok, ítéletek, végzések, határozatok, jegyzőkönyvek). Eredeti tervünk longitudinális kutatásra irányult, vagyis egy-egy ügy (jog eset) alakulásának végigkísérése és az előrehaladás lépéseinek dokumentálása. Ez – rajtunk kívül álló okokból – csak kis részben sikerült; többségében különböző eljárások egy-egy metszetét sikerült rögzítenünk.

A kutatás tárgya ez a szövegegyüttes; módszere pedig kivezet a hagyományos nyelvészeti megközelítésből. A szöveg és annak nyelvészeti kutatása eleve a *pragmatikai* megközelítést involválja, ami *kvalitatív* elemzést igényel. A korpusz a fenomenológiába ágyazott *etnometodológia* elemzési eljárását igényli. Ezt olyan szociolingvisztikai módszerként fogjuk fel, amely a cselekvési szituációt értelmező és formáló szövegek alkotásának, átalakításának és befogadásának sajátosságaira kíváncsi. Szövegeink keletkezési körülményei teszik szükségessé a *diskurzusanalízis* eszközeinek használatát, mégpedig általában a *társalgáselemzés*, specifikusan pedig – minthogy a szövegek jellegzetesen hatalmi szituációban keletkeztek – *kritikai szövegnyelvészet* elemzési eljárásának alkalmazását.

Az anyag feldolgozásának még csak az elején tartunk. Az első lépéshez – a transzkripcióhoz – is dönteni kellett annak eljárásáról. Az ismeretes módszerek közül a céljainkhoz leginkább megfelelőként egy német transzkripció protokollt – GAT: *Gesprechanalytisches Transkriptionsverfahren* (Hamburg, 1998) – adaptáltunk. Ennek felhasználásával megkezdődött a hangzó anyagok leírása, ami még jó ideig el fog tar-

tani. Az elemzéshez vezető út első lépése a – főleg német és angol – szakirodalom felkutatása és feldolgozása kellett hogy legyen, ami jórészt megtörtént. Az előzetes és rész-eredményeket számos publikációban és tudományos előadásban osztottuk meg az érdeklődő közönséggel. Az anyag és az irodalom háttérét és alapját képezte már két PhD disszertációnak, s ugyanerre támaszkodik majd egy harmadik is. Lévéen egyetemi oktatók, természetes, hogy anyagainkat az oktatásban is felhasználjuk, mégpedig mind a jogi, mind a nyelvészeti képzés kurzusaiban, valamint a doktori képzésben is.

A munkát folytatni kívánjuk e szép és ígéretes kutatási terület magyarországi meghonosítása céljából. Eddigi eredményeinket összegző kötet kiadását tervezzük a közeli jövőben. E kötet lezárása lesz kutatásaink első szakaszának, s felkészülés a további kutatásra. Ehhez kutatásra alkalmas rendezettségi és feldolgozottsági szintre kívánjuk hozni a korpuszt, előkészítve azt a hozzáférésre is. Meggyőződésünk, hogy mindez nemcsak tudományszakjaink perspektívájának tágításához, de az interdiszciplináris kutatások termékenységének bizonyításához is hozzájárul.

Az előzőekben végig a jogesetre irányítottuk figyelmünket, annak nyelvi megformáltságát véve szemügyre. Az ‘eset’ azonban tágabb a ‘jogesetnél’. Valóban, úgy is gondoljuk, hogy a jogeset csak példázata – még ha paradigmatis példázata is – a valóság nyelvi birtokbavételének és megmunkálásának. Ha még megmaradt az interdiszciplináris megközelítés hasznosságába vetett hitük, engedtessek meg a kongresszus szervezői elé terjeszteni egy javaslatot: adandó alkalommal illesszenek programjukba egy előadást az *orvosi eset* nyelvi dimenziójáról is. Úgy vélem, az újabb adalékkal szolgálhatna az alkalmazott nyelvészet hatókörének tágasságához.

Családos nyelv, magányos nyelv – hogy jobb?

Nádasdy Ádám

1. A magányos nyelv

Gyakran halljuk azt a kifejezést, hogy a magyar magányos nyelv. Előadásomban közös gondolkodásra hívom a hallgatóságot: vizsgáljuk meg, mit is jelent ez a megállapítás, igaz-e, és vajon előny-e avagy hátrány a magyar nyelvre és annak használóira nézve.

A nyelvről való tudományos gondolkodás hajnalán, a 18. század végén már világos volt, hogy a magyar az addig ismert nyelvek közül egyikre se hasonlít igazán. Sok nyelv hasonlósága „szabad szemmel” is látható, például a szláv nyelvek, a neolatin nyelvek, de a germán nyelvek is erősen hasonlítanak egymásra, és ugyancsak hasonlít az arab a héberre, a hindi a perzsára, a török az üzbégre. A latin is hasonlít a görögre, de ez már nem annyira a szavak alakjában vagy a hangok megfelelésében mutatkozik, hanem a nyelvtani rendszerük nagyfokú hasonlóságában – például hogy a latinban is, a görögben is vannak nemek, méghozzá három, továbbá a semlegesek alany- és tárgyesete mindig ugyanaz, s ráadásul a többes számban mindig *-a*, pl. latin *donum* → *dona* ’adományok(at)’, görög *zoon* → *zoa* ’állatok(at)’.

A 19. század elején, amikor a tudományos értelemben vett történeti nyelvészet kialakult, a nyelveket elkezdték „genetikai” alapon csoportokba, ágakba, nyelvcsaládokba osztani. Ezek a beosztások máig megállják a helyüket, tehát az arab valóban sémi nyelv, a portugál valóban neolatin s így végső soron indoeurópai nyelv, a magyar valóban finnugor s így végső soron uráli nyelv. Az egész nyelvrokonítási eljárás mindazonáltal számos kifejezést, fogalmat a biológiából vett át: nyelvcsalád, nyelvrokonság, származás, öröklött szó, leánynyelvek – ezek a nyelvekkel kapcsolatban metaforikusak, nem is beszélve arról, hogy az előbb „genetikai” kapcsolatot emlegettem, ugyancsak metaforikusan, hiszen a nyelvnek nincsenek génjei. A nyelvészetben ezt a szabályos hangmegfelelésekre és a nyelvtani rendszer egybevágó voltára értjük. Génjei csak az embereknek vannak, akik a nyelvet beszélik, azt viszont a nyelvtudomány nem bizonyítja (és nem is vizsgálja), hogy akik azonos nyelvet beszélnek, azok genetikailag is rokonai-e egymásnak. (Nyilván vagy igen, vagy nem.)

A „magányosság” metaforája a magyar nyelvvel kapcsolatban a 19. század derekán, a romantika korában bukkan föl. Addig inkább „különösségről” beszéltek vagy „különállásról”, de nem „magányosságról”. A magány fogalma ugyanis a rokonság hiá-

nyára – tehát nem egyszerűen a hasonlóság hiányára – utal. Igen divatos szó volt ekkor a „magány”, a romantika egyik hívószava. Míg a felvilágosodás idején, a 18. században, a „társadalom, csoport, család, azonosság” körül forgott sok vita és elemzés, addig a romantika zászlaján olyan szavak álltak, mint „egyén, kiválás, magány, különbözőség”. A magyar nyelv (s ezzel együtt a magyarság) magányossága tehát beleillett a romantika világszemléletébe.

Érdekes módon ezen az sem változtatott sokat, hogy a 19. század második felében – elsősorban a kiváló Budenz József munkássága nyomán – a nyelvrokonítási kutatások megtalálták a magyar nyelv rokonait: az uráli nyelveket. Vagyis nagyjából 1880 után már a szó „genetikai” (értsd: nyelvrokonsági) értelmében sem lehetett (volna) a magyart magányosnak mondani, hiszen tucatjával vannak rokonai: a vogul, az osztják, a finn, az észtek, a nyenyec stb. A magányosság mégis közkedvelt metafora ma is. Ebben – mondjuk ki kertelés nélkül – az is szerepet játszik, hogy a rokon nyelvek igen távoliak, többségükben szegény emberek beszélik őket (bár a finnek és észtek az utóbbi évtizedekben szépen elhúztak), írásbeliségük, irodalmi múltjuk a magyarénál jóval soványabb.

Igaz, helyi-földrajzi értelemben megállja a helyét a magányosság ilyenén értelmezése, hiszen a magyar nyelvterületet körülvevő nyelvek mind más rokonságba (az indoeurópaiba) tartoznak, tehát genetikailag mások. De vajon tényleg döntő a magányosság szempontjából a genetikai hovatartozás? Már a 19. század derekától megjelenik az a gondolatkeret, mely szerint az egyén életében nem a rokonság, nem a származás, nem a gének a döntők, hanem az egyéni adottságok, a neveltetés, a sors, vagyis az, hogy az egyén milyen lehetőségeket kap és hogyan él velük. (E talajon állt a szocializmus is, mely – mint a neve is mutatja – a társadalomnak, a társadalmi hatásoknak, oktatásnak, nevelésnek tulajdonított nagyobb szerepet, mint az örökletes tulajdonságoknak, a származásnak.)

Vegyünk két szemléletes példát. Egy paraszti udvarban békés szimbiózisban él disznó, kecske, marha, ló. Mondanánk-e, hogy a ló magányos, mert egyedül ő páratlanujjú patás, míg a többiek mind párosujjú patások? Avagy mondanánk-e, hogy a tengerben a delfin magányos, mert ő nem hal? Azt hiszem, nem. E példák arra mutatnak, hogy az életvitel, a működési terep legalább olyan fontos (ha nem fontosabb), mint a származás. A modern biológiában is megjelent az etológia: pontosan ezt vizsgálja, szemben a klasszikus leszármazási taxonómiával. Azaz ha valaki ugyanúgy és ugyanott működik, mint mások, akkor közéjük tartozik – *ergo* miért neveznék magányosnak?

Bizonyára tapasztalták, hogy egy francia vagy spanyol vagy angol beszélő szemében a cseh és a magyar egyformán egzotikus, érthetetlen és távoli – holott genetikailag a cseh a rokonuk, a magyar nem. Megtanulniuk sem könnyebb a csehét, mint a magyart, mert az nem sokat segít nekik, hogy a cseh *iti* 'élni' ősi rokona a francia *vivre*, spanyol *vivir* 'élni' ill. angol *quick* 'eleven' szavaknak, a magyar *él* meg nem; a cseh főnév- és melléknévragozás sűrű alaktana pedig a felsorolt anyanyelvűeknek nyilvánvalóan nehezebb, mint a magyar agglutináció. A nem-szakember számára egy ice-teás palackon, ahol ugyanaz az apró betűs szöveg szerepel számos nyelven, a magyar nem rí ki a többi nyelvek közül.

Azt persze nem vitatom, hogy a magányosság jól hangzó, szép metafora, föl lehet vele kelteni az érdeklődést a magyar nyelv – és általában a magyarság, a magyar kultúra – iránt, ami kíváncsú és üdvözlendő. Egyfajta idegenvezetői fogás tehát. A jó idegenvezető mindenütt elmondja: miért is olyan különleges ez a hely, ahová most hoztam önöket.

2. Magányosság = érték?

Senki sem gondolhatja komolyan, hogy a magyar nyelv szebb vagy jobb lenne más nyelveknél. A magányosság – bármit is jelent – nem garantál semmiféle immanens értéket. A magányos nem feltétlenül egyedi, nem feltétlenül „kiváló”, még ha statisztikailag igaz is, hogy „kiválik” a tömegből, azaz elűt a többiektől. Erősen érzelmi kérdés ez, de felnőtt ember azt sem hiszi, hogy objektíve az édesanyja volna a legszebb asszony a világon, vagy hogy a szülőfaluja tényleg a legszebb, legjobb falu. Hogy az ilyesféle érzelmi azonosulásra sokan mégis szeretnek rájátszani, arra magam tapasztaltam nemrég egy példát. Egy külföldi főváros egyetemén hungarológiai konferencia kezdődött, s a megnyitó beszédet az ottani magyar kultúrintézet igazgatója tartotta: hosszan beszélt a magyar nyelv magányosságáról s a – szerinte – ebből következő sajátos értékeiről. Mint nyelvész, ezt üres képzelgésnek kell, hogy minősítsem.

Érdekesebb kérdés, hogy a ritkaság, az egyediség képvisel-e külső – azaz „globális”, emberiségszintű – értéket. Forduljunk ismét a biológiához: egy olyan növény- vagy állatfaj, melyből csak egyetlen példány él, nyilván értékes és védendő, függetlenül attól, hogy szép-e, hasznos-e, azaz függetlenül a belső értékeitől. Ezt nem csak a természet kincseiről, de az emberi kultúra kincsiről is el lehet mondani, így a nyelvekről is: minden nyelv eltűnése veszteség. Csakhogy – hála Istennek – ilyesmi a magyar nyelvet nem fenyegeti. Beszélőinek száma 13 millió körül van, így még „kis nyelvnek” sem nevezhető: tisztos középnyelv — a világgranglista 40. helye körül áll a beszélők számát tekintve. Európában is számos nyelv van, amelynek ennél kevesebb (esetenként jóval kevesebb!) beszélője van, például a katalán, a szlovák, az izlandi vagy a finn. A görög beszélők száma sem sokkal több, ha nem kevesebb. Elgondolkodtató, hogy a két világháború között mégis milyen elterjedt volt a magyar nyelvet a kihalástól félteni, kicsi és veszélyeztetett nyelvnek látni (holott 1 millió beszélő fölött nem indokolt veszélyeztetettségről beszélni). Ennek nyilván a trianoni trauma az oka, az utána következő tagadhatatlan térvésztes, a beszélők számának csökkenése, az elcsatolt területeken a más nyelvekbe való asszimiláció. Mindez igaz, de a fentiekben nem változtat: a magyar nem kis nyelv és nem veszélyeztetett nyelv.

Ezt azért kellett előre bocsátanom, mert komoly gondolkodók is mondtak olyat, hogy a magyar nyelv esetleges pusztulása, megsemmisülése – amire, ismétlem, nem utal semmi – magányos nyelv volta miatt nagyobb kár volna, mint más nyelvek pusztulása. Nos, e szakmai körben vegyük a bátorságot és vigyük tovább ezt a gondolatot: ezek szerint például a katalán vagy a szlovák nyelv eltűnése kisebb vesztesége volna az emberi kultúrának, mivelhogy ők nagyon hasonlítanak más nyelvekre (a katalán a spanyolra, a szlovák a csehre)? Meg kell jegyeznem, hogy én erkölcsileg sem tudom támogatni az ilyen álláspontot. Hiszen ez olyan, mintha azt mondanánk: ha Nagycs

egyetlen gyereket üti el az autó, az nagyobb veszteség, mint ha Kovácsék hét gyerekéből egyet. Ki mer ilyet állítani?

Minden nyelv, minden nép, minden kultúra egyedülálló érték, függetlenül attól, hogy van-e hozzá hasonló vagy nincs. Meg is fordíthatom az érvelést: mi lenne, ha azt kezdeném bizonygatni, hogy azok az igazán értékes és védendő nyelvek, melyek egy másiktól lehasadva, ahhoz hasonló, de mégis egészen más rendszert hoztak létre. A katalán, a szlovák – mondhatnánk – éppen azért értékes, mert egy igen finom árnyalatot hoz be abba a nyelvcsoporthoz, amelyhez tartozik... A román például ugyanúgy csudája a világnak, mint a magyar – pedig közeli rokonai vannak (az olaszra mindmáig nagyon hasonlít). Csakhogy a román nyelv az orthodox-keresztény kultúrában fejlődött, sokáig cirill betűkkel írták, s bőven van benne szláv jövevényszó. Miközben alaposan (de szabályszerűen!) megváltozva őrzi a latin örökséget – pl. *doare* 'fáj' a latin *dolet*-ből, *iau* 'veszek' a latin *levo* 'emelek' szóból –, olyan szlavizmusok vannak benne, mint *sfirșit* 'befejezés' a szláv *soveršit*-ből. Íme, egy neolatin nyelv, melyben ősi szláv szavak vannak – ki tudná megmérni, hogy ez kisebb vagy nagyobb kincs, mint egy közép-európai nyelv, mely finnugor eredetű?

3. Magányos nyelv = nehéz nyelv?

A magyar a legtöbb anyanyelvi háttér számára nehéz, s ennek fő oka az egzotikus szókincs. Ezgotikusan most azt értem, hogy nemigen hasonlít más nyelvek szókincsére. A finnugor anyagnál ez érthető, de a régi jövevényszavak (ótörök, szláv, latin) nagy része is úgy elváltozott, hogy nehéz fölismerni. Az átlag nyugat-európai valóban könnyebben tanul meg portugálul vagy dánul (legalábbis olvasni!), mint magyarul. De hogy egy velszi vagy görög vagy litván anyanyelvű embernek vajon a portugál könnyebb-e vagy a magyar, ebben egyáltalán nem vagyok biztos. Szólták nálunk mondogatni, hogy „az indogermán nyelvek” beszélőinek nehéz a magyar, de ezen általában a nagy nyugati nyelveket – német, francia, angol, olasz – értik, amelyeknek a szókincsében, nyelvtanában valóban sok a közös. Ám a velszi, görög, litván is indogermán (vagy modernebb szóval indoeurópai) nyelv, mégis „nehezek” (szokatlan szókincsűek). Egy angol anyanyelvűnek a cseh nemeket (egyáltalán a nemek létét) plusz a deklinációt nagyon nehéz megtanulni. Gondoljunk arra, hogy csehül a *két fáradt öreg bácsival* szintagma minden egyes tagját instrumentálisba kell tenni, s ez szavanként változó végződés lehet! – amivel a magyarban nem kell küszködni.

Azt hiszem, kimondhatom: önmagában az, hogy a magyar magányos nyelv, nem teszi nehezzé más nyelvek számára. A velszi, a cseh, a görög a litván híresen nehéz nyelvek, pedig mind rokonok.

4. Rokonság = előny?

Gondolkozzunk el azon is, vajon csak előnyökkel jár-e egy nyelvre nézve, ha közeli rokonai vannak. Nem úgy tűnik. Ilyenkor ugyanis általában az egyik nyelv „nagyobb”, a másik „kisebb”, s a kisebbikben jogosan támad föl a „nagytestvér-félelem”. A hollandoknak sokkal jobban kellett évszázadokon át a germanizmusok ellen küzdeniük,

mint a magyaroknak; erre cinizmus volna azt felelni, hogy ugyan mit számít a hollandnak egy kis germanizmus, hiszen az is germán nyelv. Éppen ellenkezőleg: a hollandot jobban fenyegeti (vagy fenyegette) a németbe való felszívódás és így a megsemmisülés veszélye, mint a magyart, hiszen a magyar akárhány germanizmust vett volna is magába, mégis más nyelv maradt volna. A szlovákok állandóan harcolnak a bohemizmusok ellen, és a katalánok a kasztellanizmusok (azaz a spanyol import) ellen. A közeli rokonság sokkal jobban fenyegethet egy nyelvet, mint a nemlétező vagy igen távoli. A közeli rokonnal rendelkező kisebb nyelveknek el kell tűnniük, hogy a külföldiek az ő szavait, neveiket a nagyobb rokon szabályai szerint mondják. Erre példa Kierkegaard dán filozófus, akinek a nevét németesen mondjuk; az ukrainai nagyváros, Lvov, melyet oroszosan; a holland festő, Brueghel, akinek a nevét németesen (*brajgel*). A hatvanas években még a spanyol is távolinak számított, így a filmrendező, Buñuel nevét franciásan, *bünüel*-nek mondtuk.

Külön érdekes kérdés, hogy könnyebb-e fordítani rokonról rokonra, tehát – mondjuk – oroszról csehre, mint oroszról magyarra? Nem leselkedik-e jobban a transzfer veszélye, nem ólálkodnak-e jobban a „hamis barátok” akkor, ha hasonló nyelvek között vagyunk? Kétségtelen, hogy a tanulót segíti a hasonlóság, hiszen eleinte megkönnyít egy alapszintű kommunikációt – de nem biztos, hogy a magasabb szinteken is olyan rózsás a helyzet.

5. Rokonság = jellem?

Végül a nyelvrokonsággal kapcsolatban nem árt elismételni, hogy a nyelv nem követi és nem tükrözi a társadalom és a gondolkodás változásait. Ez a nyelvrokonítás egyik alaptétele. Hogyhogy? – kérdezhetik, hát nem tükrözi a nyelv annak a közösségnek az életét, ahol használják? Alapvetően nem. Az esetrendszer, az igeidők, a zöngéesség, a nyelvtani nemek mindentől függetlenek. Számos felszíni módon tükrözi persze, leginkább a szókincsben és az írásrendszerben (ha van írása az illető nyelvnek). A hangtan és a nyelvtan azonban nem tükröz semmit. Éppen ezért lehet a nyelvet bizonyítékként használni a népek eredetének kutatásában. Hiszen ha a nyelv tükrözné a történelmet, akkor körben forogna a bizonyítás, és nem érne semmit. De képzeljünk el két népet, amelyeknek különbözik az életmódja, kultúrája, vallása, még akár a külleme is. Ha a nyelvész a nyelvüket rokonnak találja, akkor ez fontos adat arra, hogy valamikor köztük volt egymáshoz (s valószínűleg rokonok is).

Két ilyen nép az indiai és a cigány: nyelvük (a hindi és a lovári) azonos törzsről fakad, jóllehet életmódjuk, lakhelyük, vallásuk egészen más – épp ezért fontos bizonyíték a nyelvrokonság annak állításakor, hogy a cigányok a régi Indiából származnak. Vagy egy másik példával: két ilyen nép a magyar és a vogul. Nekik sincs semmi közük egymáshoz, kivéve, hogy a nyelvük láthatólag ugyanaz volt régen (s csak az évszázadok során különbözött el egymástól); így nagyon valószínű, hogy maguk a népek is rokonok voltak valaha.

A nyelvészet itt olyasformán használható, mint a genetika egy apasági perben. Ahogy a genetika megállapítja, hogy a gyermek vércsoportja, fülcimpájának alakja, stb. egyértelműen X apára utal, ugyanúgy mondja ki a nyelvészet, hogy – esetünkben –

a magyar és a vogul között a szóeleji /f~p/ megfelelés egyértelmű rokonságra utal. Azonban vigyázat: ezeknek a bizonyítékoknak – sem az egyik, sem a másik példában – önértékük, tartalmi súlyuk nincsen. A kérdéses gyermek jelleméről, sorsáról, emberi kvalitásairól a genetikai vizsgálatok semmit sem mondanak (azaz arról, hogy volt-e képpen kicsoda és milyen ember lesz belőle). Ugyanígy az a tény, hogy a magyar nyelv finnugor nyelv, és mai életterében valóban magányos, még semmit nem mond beszélőinek társadalmáról, gondolkodásáról, hitéről, azaz arról, hogy kik is ezek az emberek – és hogy vajon magányosak-e vagy sem.

Nyelvpolitika, nyelvi tervezés

Nyelvpolitikai, nyelvoktatási jegyzetek a bolognai rendszerű oktatás kapcsán

Sturcz Zoltán

A z Európai Felsőoktatási Térséghez való csatlakozás, a bolognai folyamat, valamint a 2005. évi Törvény a felsőoktatásról átrendezte a felsőoktatás nyelvi kimeneti követelményeit, mivel a hagyományos főiskolai és egyetemi szakok megszűnésével együtt eltöröltek a hozzájuk kötődő nyelvi kritériumok, nyelvi kimeneti előírások. Az új felsőoktatási struktúrában a törvény 62. § (1) pontja szabályozta a nyelvi követelményeket, de ennek a pontnak a megfogalmazásához hosszú szakmai és érdekcsoporti viták vezettek. A bolognai folyamat előkészítése 2003-ban elkezdődött, a törvényi átalakítás pedig 2004 tavaszán indult el az ún. munkaanyagok megfogalmazásával, amelyekben már a nyelvi követelményekről is szó esett. Ezt észelve a MANYE és a NYOE egyaránt munkaértekezleten tárgyalta a kérdést, meghívta a szakminisztérium képviselőjét, és tájékoztatást kért a törvény nyelvoktatást érintő paragrafusairól. A tájékoztatókból az derült ki, hogy nem tisztáztak ezek a kérdések, és a kialakult elképzelések nem a nyelvi kultúra emelésének irányába hatnak. Ezért a MANYE 2004 áprilisában, a XIV. kongresszusára kerekasztal megbeszélést hívott össze ebben a témában. A kerekasztal memorandumot fogalmazott meg, amelynek 5. pontja így hangzik: „A BSc/BA és az MSc/MA szintek képesítési követelményeiben/képzési keretleírásaiban a nyelvi bemeneti, illetve kimeneti kritériumok/követelmények egyértelműen fogalmazódjanak meg.” (MANYE Memorandum 2004) Ennek és egyéb lobbitevékenységnek következményeként két munkaváltozat fogalmazódott meg 2004 során, majd 2005 tavaszán elkészült a végleges változat az alapszakok és a mesterszakok nyelvi követelményeit illetően. (Megjegyzendő, hogy 2005-ben Miskolcon a MANYE XV. kongresszusán az államtitkár jelenlétében ismét vita folyt a témáról.) Ezt a három-három megfogalmazást az alábbi két táblázat mutatja be a képzési szintekre bontva. A táblázatokat követően észrevételeimet is megteszem a változatokkal kapcsolatban.

1. táblázat. Alapképzési (BSc/BA) követelménytervezetek

1. alapképzésben egy középfokú C típusú általános nyelvvizsga (2004. munkaanyag)
2. alapképzésben egy középfokú általános nyelvvizsga (2004. munkaanyag)
3. alapképzésben egy középfokú C típusú általános nyelvvizsga (2005. a törvény végleges szövege)

Az alapképzési szakok esetében az 1. munkaanyag és a 2. munkaanyag között határozott szintbeli visszalépés történt, mivel a 2. munkaanyag megengedte volna a középfokú A vagy B nyelvvizsgát kimenetként, tehát nem komplex C nyelvvizsgát várt volna el. Végül a 3., a végleges szöveg visszaállította az 1. munkaanyag megfogalmazását. Ebben a hullámvázban a nyelvoktatási szakma és a nyelvoktatást szűkíteni kívánó felsőoktatási lobbik vitája tükröződik. Arra a MANYE felvetésre, hogy van-e az alapképzésre történő belépéskor nyelvi belépő szint, sem válasz, sem pedig törvényi megfogalmazás nem érkezett. Viszont azt egyértelműen kimondhatjuk, hogy a korábbi főiskolai nyelvi kimeneti követelmények egyrészt egységessé váltak, másrészt kötelező érvényű szintemelkedés következett be a középfokú C nyelvvizsga követelményével, a korábbi intézményi nyelvvizsgákkal, az alpfokú C vagy a középfokú A vagy B nyelvvizsgákkal szemben. Sajnos nem került be a törvényi szövegbe az a nyelvoktatási szakmai igény, hogy a C típusú nyelvvizsga ne általános, hanem szakmai nyelvvizsga legyen, pedig ebből a célból, ezzel a jogos szakmai elvárással és ezzel a reménnyel akkreditálták a nyelvi egységek és a vizsgaközpontok a szakmai nyelvvizsgálataikat. Még sajnálatosabb az a tény, hogy sem a Nemzeti Bologna Bizottság, sem annak szakmai autonómiával rendelkező tudományterületi, ágazati szakbizottságai gyakorlatilag nem éltek azzal a lehetőséggel, amit a törvény, illetve a vonatkozó paragrafus lehetővé tett, nevezetesen, hogy nyelvi követelményszintet emeljenek, hiszen a 62. § csak a kötelező minimumszintet írta elő, ettől felfele el lehetett volna térni mind mennyiségben (két nyelv), mind pedig minőségben (szakmai nyelvvizsga, felsőfok), vagy akár mindkettő kombinációjában. Később látni fogjuk, hogy némi kitörés azért volt ebből a minimumhelyzetből, de ez igazából csak a gazdaságtudományi szakcsoportot érintette. Mindenesetre idézzük ide 2005. évi Törvény a felsőoktatásról 62. § (1) pontját, ami a témánkat legszorosabban érinti: *„A felsőfokú tanulmányok befejezését igazoló oklevél kiadásának előfeltétele a sikeres záróvizsga, továbbá – ha e törvény másképpen nem rendelkezik – az előírt nyelvvizsga letétele. Ha a képzési és kimeneti követelmény szigorúbb feltételt nem állapít meg, az oklevél kiadásához a hallgatónak be kell mutatnia azt az okiratot, amely igazolja, hogy a.) az alapképzésben egy középfokú „C” típusú általános nyelvi, b.) mesterképzésben a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott államilag elismert vagy azzal egyenértékű nyelvvizsgát tett. A tantervben a felsőoktatási intézmény meghatározhatja, hogy milyen nyelvekből tett nyelvvizsgát fogad el, azzal a megkötéssel, hogy a középiskolai érettségi bizonyítvány által tanúsított, illetve az érettségi vizsgaként elfogadott nyelvvizsgát köteles általános nyelvi nyelvvizsgaként elfogadni.”* (2005. évi CXXXIX. törvény)

2. táblázat. Mesterképzési (MSc/MA) követelménytervezetek

1. mesterképzésben egy középfokú C típusú szaknyelvi vagy felsőfokú C típusú általános nyelvvizsga (2004. munkaanyag)
2. mesterképzésben egy középfokú C típusú általános nyelvi vagy egy felsőfokú általános nyelvvizsga (2004. munkaanyag)
3. mesterképzésben a képzési és kimeneti követelményekben (KKK) meghatározott államilag elismert vagy azzal egyenértékű nyelvvizsga (2005. a törvény végleges szövege)

A mesterképzési szakok esetében az 1. munkaanyag tűnt a legígéretesebbnek a szintemelésről. Az viszont sosem tisztázódott, hogy a tervezet egy vagy két nyelvi felfogásról szól-e, azaz az újabb – a mesterszakra előírt nyelvi követelményt – egy másik nyelvből kell-e teljesíteni, tehát nemcsak a minőségi emelkedés, hanem a mennyiségi ígélet is benne volt-e a tervezetben. Ez a rejtély a 2. – az 1.-höz képest lebutított – munkaanyag vitája során sem tisztázódott. A szakmai vitákban sem választ, sem pedig ígervényt nem kaptunk a második nyelv kérdéséről illetőleg. Erősen valószínűsíthető, hogy a nyelvoktató szakmának ez a tisztázó szándéka és a felsőoktatási intézményekre nyelvoktatási terheket kirovó következménye vezethetett ahhoz a lehetetlen és kezelhetetlen megoldáshoz, amit a végső, a 3. variáció hozott. A szöveg egyértelmű bizonytalanságot tartalmaz, hiszen még az alapszakokra megfogalmazott középfok, C nyelvvizsgát sem határozza meg, mint kimeneti követelményt. Elvileg és jogilag semmi sem tiltja, hogy egy mesterszakot végzett hallgató „ad absurdum” egy laza KKK megfogalmazás szerint egy alapfokú nyelvvizsgával kapjon diplomát. Szerencsére az eddig megfogalmazott mesterszak KKK-k között nem jelent meg ilyen abszurdum. Bízunk benne, hogy a paragrafus alapszelleme nem is ad ilyen elvi lehetőséget, ha mégis megesne egy ilyen kísérlet, akkor pedig a szakminisztérium állja ennek útját. Tehát kimondhatjuk, hogy általánosságban bármely nyelvvizsga lehet mesterszaki kimeneti követelmény, ha legalább a középfokú, általános C nyelvvizsga szintet eléri: magyarán eljutottunk oda, hogy a mesterszakokról nyelvtudás – pontosan fogalmazva legalább egy nyelvből középfokú C nyelvvizsga szint – nélkül nem mehet ki hallgató. Ez gyakorlatilag eredmény, pontosabban egy igen sovány eredmény, ha annak tükrében nézzük, hogy egyrészt a hagyományos képzésekben számtalan szak két középfokú nyelvvizsgát, benne legalább egy szakmait írt elő, másrészt a mesterszakok KKK-inak megfogalmazói – néhány esettől eltekintve – nem törekedtek nyelvi többlet-re követelmények megfogalmazásakor, pedig számukra is nyitott a paragrafus szövege a mennyiségi vagy a minőségi szintemelés tekintetében. Már csak az a kérdés tehető fel, hogy milyen módon viszonyul mindez az EU nyelvpolitikai elvárásaihoz, Magyarország geopolitikai helyzetéhez, a nemzeti nyelvtudási rá-tánkhoz, a gazdasági és szakmai szükségleteinkhez.

Ezek után tekintsük át a jelenlegi helyzetet az alapszakokat és a mesterszakokat illetően. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapján a MAB által is jóváhagyott és hivatalosan közzétett alapszakok és mesterszakok számát – a 2008. március 28-i állapot szerint – mutatja be a következő összefoglaló táblázat. A táblázathoz magyarázatként hozzá kell fűzni, hogy az alapszakok száma nagyjából már ennyi, nagyobb bővülésre nem számíthatunk, bár ez is túltervezett az eredeti száz-as számhoz képest; a mesterszakok száma viszont az OKM, a MAB és a felsőoktatási intézmények szándéka és közös becslése szerint akár a háromszázat is elérheti a végső számot tekintve, tehát itt folyamatos bővüléssel számolhatunk.

3. táblázat.

Alapszakok (BSc/BA) száma
15 képzési területen
142 alapszak

Mesterszakok (MSc/MA) száma
13 képzési területen
164 mesterszak

A következő táblázat az alapszakok nyelvi követelményeit mutatja be az elvárásokból szakmai halmazokat alkotva. Ezt követően pedig az adatokhoz tartozó magyarázatokat és kiegészítéseket teszem meg.

4. táblázat. 142 Alapszak (BSc/BA) Rögzített nyelvi követelményei

128 alapszak: 1 középfok C

12 alapszak: 1 szakmai középfok C

2 alapszak: 2 szakmai középfok C

Az alapszakot érintő nyelvi követelmények közös jellemzője az egységes szinten és C típuson túl az, hogy élő idegen nyelvből várja el ezt a teljesítést. Az összesen 142 alapszakekből 128 alapszak nem támaszt nyelvi többletigényt a kimenetnél. Ilyennel 14 alapszakeknél találkozunk: ez az alapszakoknak csak a 10 %-át teszi ki. Szintén ennél a 14 alapszakeknél merül fel a szaknyelvi vizsga igénye: ebből 9 a gazdaságtudományi (itt minden alapszak), 2 a katonai (katonai-gazdálkodási, katonai vezetői alapszak) 1 a jogi-igazgatási (nemzetközi igazgatási alapszak), 1 a társadalomtudományi (nemzetközi tanulmányok alapszak), 1 a műszaki (had- és biztonságtechnikai mérnöki alapszak) területhez tartozik. Ha kettő szaknyelvi vizsgaigény van, akkor az egyik kiváltható általános felsőfokú C típussal (ilyen a gazdasági területről a nemzetközi gazdálkodási és a turizmus alapszak).

5. táblázat. 164 Mesterszak (MSc/MA) rögzített nyelvi követelménye

137 mesterszak: 1 középfok C

8 mesterszak: 1 középfok C + 1 alapfok C

9 mesterszak: 2 középfok C

7 mesterszak: 1 felsőfok C

1 mesterszak: 2 felsőfok C

Az eddig akkreditált 164 mesterszak nyelvi követelményeiről alapvetően az állapítható meg, hogy azok döntő többsége (137 MSc/MA szak, 83,5 %) elfogadja a BSc/BA alapszakokról hozott nyelvi követelményt kimenetként, tehát semmilyen plusz nyelvi igényt nem támaszt. Egyéb nyelvi plusz igényt vagy nyelvigényes feladatot sem tartalmaznak ezek a KKK-k (pl. lehetne kötelező idegen nyelvi szakirodalom feldolgozás, diploma-összefoglaló két nyelven, projektfeladat az adott szaknyelven stb.). Ettől a minimál-programnak sem nevezhető alapállástól csak 27 mesterszak (26,5 %) tér el különböző mértékben: mennyiségi vagy minőségi igényt támasztva. Ebből 20 darab két nyelvvizsgát vár el, ezek köréből kiemelkedik – mint egyetlen – a Nemzetközi tanulmányok mesterszak, amely két felsőfokú C nyelvvizsgával zárja le a tanulmányokat. A továbbiak közül 8 mesterszak egy plusz alapfok C, 9 mesterszak második középfok C, 1 mesterszak pedig egy felsőfok C nyelvvizsgát kér. Elvileg egyik sem igényel kizárólagosan szakmai nyelvvizsgát, de mint opcionális lehetőséget megadja vagy elfogadja. Ebből a szempontból a zeneművészeti szakterület kivétel, mert kategorikusan szakmai nyelvvizsgát ír elő. Ezen kívül még néhány megszorító vagy kényszerítő erő hat a nyelvtanulás vagy a nyelvi továbbképzés irányába. Ezek között talál-

hatók azok a legtöbb KKK-ban olvasható megjegyzések, mint például: élő idegen nyelv, az adott szakma szakirodalmi nyelve, az EU hivatalos nyelvei, kiemelt és felsorolt világnyelvek köre vagy több esetben az angol nyelv kizárólagos megjelölése. Ezen számok és arányok után leszögezhetjük, hogy a KKK-kat író szakbizottságok szempontjai között a nyelvtudás, illetve a nyelvi kultúra tudatos fejlesztése nem szerepelt a mélyen átgondolandó szempontok között, pedig a KKK-k alapidokumentumaiban vagy keretdokumentumaiban ott szerepelnek a nyelvi kritériumok mint megfogalmazandó pontok. Sajnálattal vehetjük tudomásul, hogy ezen megfogalmazások döntő részében az alapszakok nyelvi kimeneti követelményei jelennek meg kópiázva.

Milyen következtetésekre juthatunk a fenti adatok és elemzések kapcsán? A törvény szövege azt írja: „...ha a képzési és kimeneti követelmény (KKK) szigorúbb feltételt nem állapít meg...” Hát nem vagy nemigen találunk szigorúbb követelményt, ennek a hiánynak súlyos következményei vannak a felsőoktatásból kikerülők esetében, és nem láthatók sem a nemzeti, sem pedig az értelmiségi nyelvtudás-fejlesztés körvonalai, sikeresnek ítéltető távlatai. A következmények pedig tézisekbe szedhetők: a.) Az alapszakokon és a mesterszakokon is kiszorult a szakmai nyelvi elvárás a korábbi nyelvpolitikai ígervények ellenére (a közoktatásból már középszintű nyelvtudással jön majd a diák, a felsőoktatás csak a szaknyelvvél és a fejlesztéssel foglalkozzon). b.) Elveszett a második nyelv iránti igény, beszűrkült és beszűkült a tanítható nyelvi választék, viszont előjött a nyelvi diszkrimináció akkor, amikor a KKK-k kategorikusan rendelkeznek a lehetséges nyelvi választékról, vagy egyszerűen kijelölik az angol nyelvet. c.) Nem értelmezhető a megfogalmazásokban az „adott szakma szakirodalmának nyelve” fogalom: mi az, meddig az, kinek a hatásköre meghatározni? d.) Az egyetemi vagy a mesterszint nyelvi kimenete nem nőtt összességében; a magasabb szint nyelvi veszteséggel került ki a bolognai folyamatból, nem tudott az EU két idegen nyelvessel modelljéhez, elvárásához igazodni. e.) Összességében elmondhatók, hogy a KKK-k nem támogatóak nyelvi ügyekben, és sajnos az intézményi vagy a helyi nyelvpolitikák sem azok, pedig ez utóbbiak korrigálhatnak valamilyen módon a KKK-k tévedéseit. f.) Mindennek negatív és leépítő hatása lehet a nyelvi lektorátusi munkára, az egységekre, a szakmaiságra, a személyi, a nyelvi összetételre vonatkozóan. Elég csak a 2. nyelv vagy a „kis nyelvek” kiesésére gondolni. g.) Ez utóbbinak és az összes előző pontnak pedig az értelmiségképzésre gyakorolt negatív hatásai vetülnek előre.

Ezzel a néhány tézisszerű gondolattal elég sötét képet rajzolhatunk fel, de valamilyen aktívabb, a kivezető vagy a továbbvezető utat kereső programról nem mondhatunk le. Ezek az alábbiakban fogalmazhatók meg: a.) Meg kell erősíteni a nyelvoktatási propagandát a hallgatók között, vonzást kell kiépíteni a nyelvi képzés köré. b.) Ahol erre csak mód van, szaktárgyként „be kell építeni” az alapszakok és a mesterszakok mintatanterveibe. (Sturcz 2006) c.) Ki kell alakítani a helyi (regionális, intézményi, kari stb.) nyelvpolitikákat, nyelvi koncepciókat, és területi határozatokkal segíteni kell a megvalósításukat. d.) A bolognai folyamat törvényi kötelezettségbe foglalt értékelése, vizsgálata során el kell érni, hogy a KKK-k legalább a mesterszakon újr fogalmazódjanak a nyelvi kritériumok tekintetében. Persze az lenne a legegyszerűsebb, ha a törvény 62. § (1) pontját fogalmazhatnánk át, a szakmai nyelvoktatást, a második nyelv tanulását és a nyelvi szintek emelését támogató szellemben.

Források

A Felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény

MANYE Memorandum. XIV. Kongresszus. Nyíregyháza, 2004. április 6. (1–6. pont)

Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapja. Alapképzések és mesterképzések képesítési és kimeneti követelményei (KKK)

Irodalom

Sturcz, Z. 2006. Leépülő nyelvoktatás vagy beépülő nyelvi képzés. In: Szerk.: Klaudy K.–Dobos Cs. *A világ nyelvei a nyelvek világa. A XV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. MANYE Vol. 2/1. 525–530.

Az idegen nyelvek tanulásának sorrendjéhez

Barabás László

1. Bevezetés

Az Európai Unió több dokumentuma is állást foglal a tagállamok polgárainak többnyelvűsége mellett és ajánlja annak célként való kitűzését, az ahhoz közelebbről intézkedések megtételét. A többnyelvűségnek 2007. január 1-jével már saját uniós intézményrendszere is keletkezett. Ezt megelőzően, 2003-ban a nyelvtanulás és a nyelvi sokszínűség támogatására elkészített Akcióterv az Európai Tanács barcelonai ülésének nyomán tartalmazta az anyanyelven túli két további idegen nyelv oktatását.¹ 2005-ben már a többnyelvűséggel foglalkozó magas szintű munkacsoport zárójelentésében is megfogalmazta: „Ami a hivatalos oktatási keretek közötti nyelvtanulást illeti, fontos, hogy a tagállamok oktatási rendszerei biztosítsák az oktatás nyelve mellett két másik nyelv oktatását/tanulását az elemtől a középiskolai oktatás végéig, beleértve a szakképzést is, és hogy a nyelvtanulást ösztönözzék a felnőttképzésben is”.²

Abból kell kiindulnunk, hogy a szándék meg van ahhoz, hogy a tagállamokban az első nyelv (L1) (anyanyelv) mellett két további (L2, L3) idegen nyelvet ajánljanak az oktatási rendszerek. Ebben a kérdésben harmónia van a dokumentumok szintjén a közösségi és a hazai, magyar célkitűzések között, jóllehet a gyakorlat az utóbbi esetben differenciáltabb képet mutat.

A statisztikai felmérések adatai alapján egyértelműen látszik, hogy a leginkább beszélt és a szülők által gyerekeiknek ajánlott idegen nyelvek között az angol áll az első helyen, ennek okait ezen referátum keretei között nem tárgyaljuk.³ A gyakorlati élet is egyre inkább megkívánja két idegen nyelv, alkalmanként eltérő szintű ismeretét. A nyelvek sorrendiségének megválasztásánál sok, időnként egymást gyengítő, más-kor egymást erősítő hatás játszik szerepet. Ezek egy része normatív jellegű, állami, fenntartói vagy iskolai eredetű, mások inkább szubjektív hatásokon alapulnak. A ta-

¹ Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004–2006, KOM (2003) 449 endgültig

² In: Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére”, COM (2005) 596 végleges/IP/05/1451

³ Die Europäer und ihre Sprachen, Eurobarometer Spezial 243, 2006, 5. és 9.

nulandó nyelvek sorrendjének megválasztása ugyanakkor, az utóbbi évek kutatásainak és vizsgálatainak eredményeit figyelembe véve, akár jelentősen befolyásolhatja a nyelvtanulás és a nyelvtanítás eredményességét, a tanulási folyamatra fordított idő- és energiaszükségletet.

1.1. Az európai dimenzió

A fentebb említett 2005-ös, megkérdezéses, önbevallásos módszerrel végzett felmérés szerint a legalább egy idegen nyelven magát megértetni tudók aránya növekedett, 2001 óta 47%-ról 56%-ra. Első helyen az angol áll (38%), az anyanyelvűekkel együtt összességében 51%, második – harmadik helyen a francia és a német osztozik (14–14%), anyanyelvűekkel 26%, illetve 32%. Közelebbről tekintve azonban kiviláglik, hogy az idegen nyelvek tanulása iránti kedv meglehetősen szórást mutat az egyes tagállamok között: az élen a lengyelek állnak, a sort a spanyolok és az olaszok zárják. A szülők által a gyerekeiknek ajánlott nyelveket az angol vezeti 77%-kal, (francia 33%, német 28%), de míg a németek közel fele a franciát a két elsajátítandó nyelv között sorolja, addig a franciák a németet csak 24%-ban ajánlanák. Az okok minden bizonnyal mindkét részről érdekesek lehetnek. Magyarországon 25%-kal a német vezet a 23%-os angol előtt, az összes többi nyelv együttesen is csak 11%-ot ért el.

Bár az iskolai nyelvtanulók száma nő, a felkínált nyelvek száma nagyon korlátozott, a nyelvi kínálat egyre szerényebb lesz. Tendencia-jelleggel azt lehet megállapítani, hogy az idegen nyelv tanulása egyenlő az angol tanulásával. Jóllehet ezen jelenségnek is bizonyára összetett okai vannak, ezek között nem jelentéktelen szerepet játszhat a tanult nyelvek sorrendjének kialakítása.

Magyarországra vonatkoztatva a tanult nyelvek körét illetően megállapíthatjuk, hogy az angol és a német a hagyományoknak megfelelően szinte egyeduralkodónak számít a középiskolákban. Az angolt a felmérésben résztvevő diákok 66,7 százaléka, míg a németet a diákok 33,3 százaléka tanulta első nyelvként.⁴

2. Nyelvpolitika

Milyen szempontok szerint lehet meghatározni azon nyelvek csoportjait, melyeket az oktatási rendszereknek kínálni kell? Első helyen az integráció áll, amely integráció politikai, gazdasági, földrajzi integrációt jelent, a mi esetünkben az Európai Uniót. A nyelvpolitika is az egységesülő Európa ideológiájának egyik fontos eleme. A nyelvek első „csoportját” ezen európai keretek között az angol jelenti, a második csoportban vannak a „nagy nyelvek”, a francia és a német, a harmadik szintet az unió államainak hivatalos nyelvei, de a kisebbségi nyelvek, sőt a migránsok nyelvei is jelentik.

⁴ Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév őszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből, 9. www.okm.gov.hu/letolt/vilagnyelv/om_nyek_jelentes_2004_osz.pdf, letöltés dátuma: 2008. március 25.

2.1. Az ágensek: Igazgatás vs. szakma/tudomány

A nyelvpolitika mibenlétéről, fogalmáról ezen a helyen nem kívánok különösebben értekezni, csak hadd utaljak a bőséges magyar szakirodalomra.⁵ Annyit azonban mondjunk el, hogy a nyelvpolitika az nyelvi tervezés is, a téma- a nyelvek tanulásának sorrendje – szempontjából annak a státusztervezés ága az izgalmas.

Meg kell még különböztetnünk az igazgatási tevékenység „nyelvpolitikát” és a vele foglalkozó tudományt. E megkülönböztetést azért is meg kell tenni, mert még ma is fel kell tenni a kérdést, hogy meghaladtuk-e már azt az állapotot, amikor az igazgatás még nem tartott igényt a nyelvpolitika elméletére; a politikai megfontolások és a nyelvészeti kutatás többnyire különösebb kapcsolat nélkül létezett egymás mellett a gyakorlati nyelvpolitikában, és az egymáshoz való viszonyukat csupán fölé-, illetve alárendeltségnek tekintették. A nyelvészeti kutatások nemzetközi és hazai eredményei, az oktatáskutatás felismerései hathatósabban hozzá tudnának járulni a nyelvtanulás eredményeinek fokozásához.

A hazai nyelvoktatási szabályozásunkra és határozott tendenciákat mutató gyakorlatunkra figyelve a mindenkor szükséges kritikus önvizsgálat keretében fogalmazzuk meg azt a szempontot is, mely szerint a magyart kiindulási nyelvként kezelve közelebb jutunk-e az angol nyelv ilyen formájú prioritásként kezelve a hatékony nyelvoktatás, két idegen nyelv – akár eltérő szintű – birtoklása céljának eléréséhez.

A Szépe György által a 21. század számára megfogalmazott ajánlása szerint ország- és helyzetspecifikusan kell meghatározni a saját nyelvpolitikát, saját szükségleteinek és feltételeinek megfelelően.⁶ Úgy véli, hogy az emberi nyelvek végül is nem mások, mint az Emberi Nyelv téma variációi. Azonban nem kis probléma, hogy milyen sorrendben próbáljuk elsajátítani ezeket a variációkat. A nyelvtipológia kínál egy rész megoldást azáltal, hogy jelzi a nyelvek strukturális távolságát és összetettségi fokát, mint a különböző nyelvtípusok képviselője. De más tényezőket sem szabad figyelmen kívül hagyni: kulturális, földrajzi, és még politikai tényezők is játszhatnak szerepet. A megoldásnak ez a része nem teljesen tartozik a nyelvészethez, és talán csak részben tartozik az alkalmazott nyelvészethez.

„Amennyiben egy tízéves magyar diák nyelvi szükségletét nézzük, és úgy ítéli meg valaki (az iskola, a szülők), hogy egynél (L1) több nyelvre van szüksége, és a példa kedvéért három nyelvet veszünk számításba, az angolt, a franciát és a németet, akkor

⁵ Néhány utalás: Balázs Géza–Grétsy László (szerk.) 2004. Az Európai Unió és a nyelvek; Szépe György–Derényi András (szerk.) 1999. Nyelv, hatalom, egyenlőség; Szépe György 2001. Nyelvpolitika: Múlt és Jövő. Iskolakultúra, Pécs.; Csizér Kata–Dörnyei Zoltán–Németh Nóra: A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 2004. 104. évf. 4. szám, 393–408. (2004); Kontra Miklós és Nikolov Marianne írásai.

⁶ Szépe György: Language policy for the 21st century: lessons from history. In: R. Phillipson–T. Skutnabb Kangas (szerk.). *Papers from the Round Table on Language Policy in Europe*, April 22. 1994 = Rolig Paper, LI, 4–8.

ez három lehetséges variációhoz vezet: a-fr; a-n; fr-n. A problémát az jelenti, hogy állapítsuk meg az ideális sorrendet a három variánsban belül.

A következő megoldást javaslom:

1. (f, a) mert a francia nyelv alapfontosságú az angolhoz szókinszben és a fonológia egyes részeiben, és mert a francia morfológia összetettebb
2. (n, a) mert a német nyelv alapfontosságú az angolhoz a morfológia és részben a fonológia és a szókinsz terén
3. (n, f) mert a német morfológia összetettebb, és a szintaktikai struktúrája jobban átlátható
4. (n, f, a) ha a három nyelv sorrendjéről van szó, ez az előző három variációból adódik. A sorrend véletlenül épp párhuzamos a magyartól való kulturális távolsággal.⁷

Feltűnő, hogy az ajánlott lehetséges sorrendi variánsok közül egyik sem az angollal kezdődik, miközben a variánsokat kitevő nyelvek közül természetesen nem hiányozhat az angol. Azaz annak a kérdésnek a felvetése, hogy a legcélravezetőbb-e az angol nyelvvel kezdeni az idegen nyelvek elsajátítását, nem annak a megkérdőjelezésével egyenértékű, hogy valójában szükség van-e egyáltalán bizonyos egyéni élethelyzetekben, a társadalmi szükségleteket figyelembe véve az oktatáspolitikai hatókörében az angol nyelv, akár készségenként is eltérő szintű ismeretére. A kérdésre csak igennel lehet válaszolni. Nem szabad azonban ennek a nyelvnek a kiemelkedő szerepét összetéveszteni a nyelvtanulási sorrendben elfoglalt helyével. A szinte megkerülhetetlen volta nem szabad, hogy egyúttal automatikusan arra a következtetésre vezessen bennünket, a nyelvtanulási kronológia során ezt a nyelvet kell szintén első helyre sorolnunk.

3. Státusztervezés

Az idegen nyelvek tanulását elsősorban a nyelvtanulók motivációs tényezőinek összessége befolyásolja. Ezek között kiemelkedő szerepet játszik a szabad választás lehetősége. Emellett azonban nagyon fontos szempont az iskolai nyelvoktatás hatékonyságának (ezen belül értékelő-rendszereinek) a fejlődése, valamint a külföldi – nyelvtanulással összekapcsolható utazások számának növekedése. Szükség volna olyan társadalmi igény kialakulására, amelyben – egy nyelv ismeretének általános követelménye mellett „az értelmiségitől” két nyelvet, az „elithez” tartozótól pedig három nyelv használatát várnák el. Egy ilyen modellben nyilván többen tanulják majd a szomszédos országok nyelveit, a „kisnyelveket”, illetve a nagy elterjedtségű Európán kívüli nyelveket is.⁸ A valóságban azonban nehéz helyzetbe kerülhetnek azok a nyelvtanulók, akik nem az angol és német nyelvek keresztlől kívánják a nyelvi többszínűs-

⁷ Szépe György: Linguistics – applied linguistics – foreign-language acquisition. in: Zs. Telegi társai (szerk.) *Modern Linguistics and Language Teaching*. Budapest, 1975. 53–59.

⁸ Az európai integráció lehetséges nyelvi következményei. Beszélgetés Szépe György nyelvész professzorral, a Pécsi Tudományegyetem tanárával. *Magyar Napló*, 2000/4, Október.

get megvalósítani, mivel az iskolák többségének kínálatában csak nagyon kevés nyelv szerepel. Az idegen nyelvek kiválasztása csak nagyon szűk merítésből történik.⁹

3.1. A nyelvek sorrendje az Unión belül is fontos. Az Unió hivatalos álláspontja úgy szól, hogy minden uniós állampolgárnak joga, hogy az Unióval kapcsolatos minden dokumentumot saját anyanyelvén olvassa, illetve hivatalos ügyekben saját anyanyelvén hallgattasson meg. Ez a tagállamok számának dinamikus bővülésével egyre nagyobb kihívást jelent a brüsszeli és a nemzeti hivatali apparátusnak egyaránt. A hivatalos és munkanyelvek kategóriáinak felállítása és kezelése ismert.

3.2. Ugyanakkor az is egy jól megfigyelhető trend, hogy azon országok nyelve terjed el jobban, amelyeknek nagyobb a gazdasági befolyása az adott közösségben, nagyobb presztízzsel rendelkezik, vagy vonzóbb a területe földrajzilag. Éppen ezért van az, hogy Anglia, Németország és Franciaország vezetik a sort a nyelvek terén. Ezt egészíti még ki az illető országról vagy kultúráról kialakult és élő többé-kevésbé sztereotip kép, amely lehet pozitív és negatív, de mindenképpen befolyásolja a célnyelvi ország és kultúra megítélését. Az L2 és L3 elismertsége, a nyelvelsajátítás során szükségesszerűen jelentkező bizonyos fokú azonosulás jelentős mértékben befolyásolhatja a nyelvtanulás sikerét is.¹⁰

4. Pszicholingvisztika

A praktikus nyelvtanulás szempontjából a nyelvelsajátítási sorrendnek rendkívüli jelentősége van. Ahhoz, hogy az idegennyelv-oktatásban kitűzött célokat el lehessen érni, vagy közelíteni lehessen hozzájuk, a tanulói perspektívával intenzíven foglalkozni kell. Ennek felismerése már a magyarországi oktatási, de a tananyag és úgymond „segédeszközök” készítői gyakorlatában is jó néhány éve tapasztalható, így jelenhetek meg pl. a tanulói nyelvtanok és szótárak.

4.1. Először is felül kell vizsgálni azt a kiindulási pontot, hogy az egyes idegen nyelveket egymástól függetlenül kell tanulni. A nyelvtanuló (a diák) már az első idegen nyelv tanulásakor kialakítja a saját tanulói típusát, és mindenképpen képes arra, hogy a következőnél már egyszer elsajátított tudására, tanulási technikáira támaszkodjon. Ezért a nyelvtanulási sorrend jelentőséggel bír, hisz ezek a hatások segítők, de gátlóak is lehetnek.¹¹

⁹ Jelentés... 8–9. p.

¹⁰ Tusa Cecília: A multikulturális nevelés létjogosultsága és szükségessége az Európai Unióban, OFOE, Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete, www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=223, letöltés dátuma: 2008. március 28.

¹¹ Britta Hufeisen: L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb, In: Hufeisen, Britta. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. Baumgarten, Nicole–Böttger, Claudia–Motz, Markus–Probst,

A tudás megszerzésének tanuláspszichológiai alapjai: az új tudás megszerzése az éppen aktuális stimulus és a már meglévő tudásbázis közötti interakció folyamán történik (ismeretkonstrukció). Az emberi tudás strukturált formában van elraktározva, ennek azért van jelentősége a jelen esetben, mert csak strukturált módon elraktározott tudást lehet (gyorsan) előhívni az új tudás megszerzéséhez vezető ismeretkonstrukciós interakcióhoz. Csak az tudja a tudását gyorsan és pontosan mobilizálni, aki azt progresszíven rendezett formában sajátította el.

A több nyelvet használókon végzett vizsgálatok igazolták, hogy a beszélőknek egyetlen, a nyelvek közös mentális lexikona létezik, nem pedig nyelvenként elkülönült, szeparált mentális lexikona. Ugyanígy az elsajátított nyelvek sem különálló rendszerekként, hanem összefüggő nyelvrendszerként léteznek a beszélő mentális lexikonában. Jól példázza ezt a tévesztésnek az a jelensége, amikor az éppen nem használt – leginkább beszélt – másik nyelvből bukkan fel egy, csak minimális különbséget felmutató lexikai egység. Hasonló jelenségek a transzfer, a nyelvi interferencia és a Code-Switching is. Azaz ezek az egységek a mentális lexikonban egymás mellett vannak elraktározva. Ez a jelenség is azt igazolja, hogy a nyelveket nem egymástól függetlenül tanuljuk, hanem a már meglévő ismeretekre építünk rá. Emiatt az „alapozás” miatt is fontos a nyelvelsajátítás sorrendisége.

4.2. A fentiek igazolására hadd álljon itt egy viszonylag friss, 2005 tavaszi félévében, egy törökországi egyetemen végzett felmérés, amelynek során két csoportot vizsgáltak meg kikérdezéses módszerrel.¹²

Az első csoport első idegen nyelvként (L2) a németet tanulta és jutott el magas tudásszintig (B2–C2), ezt követően tanulta az angolt (L3) és jutott el kétszemeszternyi intenzív tanulás mellett szintén magas tudásszintig (B2–C2).

A másik csoport elsőként (L2) az angolt tanulta és jutott el abban magas szintre (B2–C2), ezt követően tanulta a németet és jutott el a B1–C2 szintig.

Mindkét megkérdezett csoport azt nyilatkozta, hogy a mindenkori első idegen nyelvet (L2) különösebb nehézség nélkül sajátította el. A némettel kezdő csoport viszont az angol tanulását a német után egyszerűnek érezte. Ezt azzal indokolták, hogy a német után az angol „egyszerűbb nyelv” és a tipológiai hasonlóságok miatt nagyobb erőfeszítés nélkül el tudták sajátítani az angolt.

Julia (eds.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 8(2/3). 1–13. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Hufeisen1.htm>. Letöltés dátuma: 2008. március 28.

¹² Cedden, Gülay (2007), Psycholinguistische Aspekte für den Folgeerwerb Deutsch (L2), dann Englisch (L3) in der Türkei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 12: 3, 6 S. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-3/beitrag/Cedden.htm>. Letöltés dátuma: 2008. március 28.

A másik csoport is könnyen tanulta első nyelvként (L2) az angolt, ellenben az angol után nehezen tanulhatónak érezték a németet és ez a nyelvtanulási motivációjukra is negatív hatással volt. A legtöbb nehézségük a következő területeken jelentkezett:

- a névelők alkalmazása
- az esetek helyes használata
- a passzív mondatok képzése
- a konjunktív képzése és használata.

Különösen az első két nyelvtani témakört nevezték meg szinte kivétel nélkül, ami nem jelenti azt, hogy minden más jelenséggel könnyedén boldogulnának, de ezek voltak azok a területek, amelyen sem az első nyelvükben (L1), sem az első idegen nyelvben (L2) nem tudtak már meglévő ismeretekre támaszkodni a nyelvelsajátítás során.

A felmérés azt mutatta, hogy a török diákok 11-12 éves korukban nagyobb nehézségek nélkül, magas színvonalon elsajátították a német nyelvet (Deutsches Sprachdiplom), majd később, egy kilenc hónapos intenzív képzés során képesek voltak az angol ismereteikben is a B2–C2-es szintet elérni. Egyértelműen kiderült, hogy a németet mint második idegen nyelvet lényegesen nagyobb nehézségek árán tudták megtanulni, és bár évek óta tanulják, még mindig bizonytalanabbak abban.

Azt eleve rögzíteni lehet, hogy általában, a fontosságot tekintve az angol áll az első helyen az idegen nyelvek sorában. Az egynyelvű tanulók szempontjából nézve azonban, akik az idegen nyelveket szinte kizárólag iskolai keretek között tanulják, nagy jelentőséggel bír az, hogy az emlékezetbeli és a feldolgozási ráfordítást, azaz a tanulóra háruló terhelést lehetőleg csökkenteni lehessen. Ez pedig csak akkor lehetséges, ha a mentális lexikon használata hatékony.

4.3. Abból kell kiindulni, hogy a nyelvészeti elemek a mentális lexikonban szorosan összekapcsolódnak, a tipológiaiag rokonnyelvek esetében a nyelvi hasonlóságon mentén történő eltárolás következik be, amely az ismeretek további bővítését és az egyes elemek későbbi lehívását is jelentősen megkönnyíti.

A német nyelv komplexebb nyelvtani struktúrái alapján a nyelvtanuló a megszerzett ismereteit a németben hatékonyan fel tudja használni. Amennyiben második idegen nyelvként az angolt tanulja, csaknem valamennyi angol nyelvtani szerkezethez kapcsolatot tud találni. De ha elsőként az angolt tanulta, ez a tudástranszfer nem minden esetben lehetséges, hisz olyan nyelvészeti elemek, mint a névelők vagy az esetek az angolban nem ilyen formában vannak jelen. A német komplexebb nyelvtani szerkezetei által a tanulónak több lehetősége van az újonnan megtanult nyelvtani elemeket az angolban a már meglévő, tipológiaiag hasonló német nyelvészeti jelenségekhez kapcsolni.

4.4. Amennyiben tipológiaiag hasonló nyelvek tanulásakor nagyobb hatékonyságot szeretnénk elérni, olyan sorrendiséget kell a tantervben felállítani, hogy az összetettebb szerkezetű nyelvvel kell kezdeni. Természetesen figyelembe kell venni a kiinduló nyelvet is. Azt gondolhatnánk, hogy német nyelvterületen alapvetően másként vetődik fel a kérdés, de nem. Ilyen megközelítésben értelmezendő az a jelenség is, hogy pl. számos bajor gimnáziumban ma is elsőként a latin nyelvet oktatják idegen nyelvként,

mint amely kifinomult szerkezeteivel jól megalapozza számos más nyelv könnyedebb elsajátítását. Az Iskolapedagógiai és Oktatókutatási Állami Intézet 2001-es körlevele részletesen taglalja, hogy a humán gimnáziumokban a latin továbbra is kötelezően első idegen nyelv, a görög pedig kötelezően harmadik idegen nyelv, a zenei gimnáziumokban kötelezően első vagy második idegen nyelv és érettségi tantárgy.¹³

4.5. A következő példák a svájci nyelvoktatás köréből válogatnak.

A Szellem- és Társadalomtudományok Svájci Akadémiájának „Nyelvek és kultúrák” Bizottsága 2006-ban állást foglalt az egyes kantonokban az alsó tagozatban tanítandó nyelvek sorrendisége kérdésében. A javaslat, amellyel kapcsolatban az állásfoglalás megszületett, azt tartalmazta, hogy két idegen nyelvet kell tanítani, amelyek közül az egyik az ország egyik nyelve (Landessprache) a másik egy további idegen nyelv. A nyelvek sorrendiségét a kantonokra döntésére bízta. A Bizottság állásfoglalásában hangsúlyozza az országnyelvek ápolásának fontosságát és ellenzi, hogy némely kantonban az angol favorizálják ezzel szemben. Ugyanakkor azt is ellenzi, hogy úgyszintén némely kantonban csak egy nyelv oktatásával meg akarnak elégedni. Az első nyelven túl (L1) mindenképpen szükség van két további nyelvre.

Természetesen tudjuk, hogy 1935 óta Svájcban, elsősorban a német nemzetiszocialisták hatalomátvétele miatt a rétoromán megszavazásával már négy országnyelv van, ezért speciális helyzettel állunk szemben.

Figyelemre méltó azonban az amúgy döntően német nyelvű Basel-város kanton kormányzati döntése (2006. július 11.) a franciaoktatás 3. osztálytól és az angoloktatás 5. osztálytól történő bevezetéséről, annak is a fenti két nyelv sorrendiségének indoklása.¹⁴ Elsőként a franciának, mint a szomszéd országnak a nyelvét emelik ki, amely összekötő kapcsot jelent (azon túl, hogy a francia Svájc egyik országnyelve). Bár már a szomszédos ország nyelvének figyelembevétele is elgondolkodtató lehet számunkra, a nyelvek sorrendjét illető további érvek legalább ilyen figyelemre méltóak:

Tanuláspszichológiailag nagy nyomatókkal esik a latba, hogy az angol a 12–15 éves tanulók számára a köznapi kultúrában való erős jelenléte miatt különösen vonzó. Éppen ezért kedvezőbb a franciával kezdeni és majd az angollal akkor folytatni, amikor a motiváció különösen nagy. A kilenc éves gyerek örömet leli a nyelvtanulásban, függetlenül attól, hogy melyik nyelvről van szó.

Cáfolja azt az érvelést, hogy az angol germán nyelv lévén a franciával szemben könnyen tanulható. Ez a felfogás abból indul ki, hogy nyelvtant és szerkezeteket jelent

¹³ Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Abteilung Gymnasium, Kontaktbrief 2001, <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=60f2e8f39f2fdd10e9fde05ddb8d66e6>. Letöltés dátuma: 2008. március 28.

¹⁴ Ratschlag betr. Interkantonale Vereinbarung über die Einführung des Französischunterrichts ab dem 3. und des Englischunterrichts ab dem 5. Schuljahr sowie die gemeinsame Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts (FEUV) <http://www.grosserrat.bs.ch/dokumente/000000233625.pdf>. Letöltés dátuma: 2008. március 28.

az idegen nyelv tanulása. Ezzel szemben közismert, hogy éppen az angolban szituációadekvát interakció igen nehéz. Ezen kívül nem csak germán elemeket tartalmaz a nyelv, hanem latinokat is, ezért a franciaismeretek kitűnő alapot jelentenek pl. az angol szókincs felépítéséhez.

Az utolsó érv is legalább ennyire nyomós: minden angolul tanuló és angolt oktató tudja, hogy egy rövid, viszonylag rövid kezdeti szakaszt követően az angol fokozatosan komplexé és óriási, gyakran kétértelmű szókincse révén zavaróbbá is válik. Az angoltanulásban a fentiek miatt bekövetkező törés időben egybeesne a francia, mint újabb idegen nyelv megjelenésével és ez a tanulók nyelvtanulási motivációjára kedvezőtlenül hatna.

5. Összegzés helyett

Az anyanyelv/első nyelv (L1) és két további nyelv Magyarország által is támogatott elgondolásának megvalósításához hatékonyabban visz bennünket közel, amennyiben a két idegen nyelv tanulásának sorrendiségére – különböző motivációkból – nyomatékos hangsúlyt fektetünk – azaz nem automatikusan az angol az első tanult idegen nyelv. Nem szükséges újabb anyagi erőforrások mozgósítása,

- a meglévő kapacitások célszerűbb felhasználásával az oktatási rendszer minden szintjén eredményesebb lehet a nyelvtanulás,
- kisebb erőfeszítéssel lehet elérni ugyanazt az eredményt, az adott időkeretben magasabb szintre lehet eljutni,
- meg lehet akadályozni, hogy a nyelvtanulás újabb frusztrációhoz vezessen (az eredmény) és a siker fölött érzett örömszerzés helyett,
- és nem utolsó sorban a magyar, mint egy a tanult nyelvek többségéhez képest más nyelvcsaládhoz tartozó kiinduló nyelv felől közelítve a tanulási és munkavállalási mobilitás, és a hozzáadott érték teremtésének lehetősége jobb feltételek közé kerülhet.

Nyelvpedagógia

A magyar mint idegen nyelv

A magyar mint idegen nyelv sajátos szemléleti vonásai

(Giay Béla emlékének)

Szűcs Tibor

Ez az előadás Giay Béla hungarológus kollégánk emlékének kíván tisztelegni. Ő ugyanis a hazai szakirodalomban, illetve szakmai közgondolkodásban következetesen igyekezett hangsúlyozni a magyar mint idegen nyelv szerkezeti és szemléleti sajátosságainak jelentőségét – a maguk módszertani következményeivel együtt (Giay 1998: 356–358). Megközelítésem ezúttal a sajátosan a magyarra jellemző szemléleti vonásokra helyezi a hangsúlyt, de rámutatok a mindezekkel helyenként elválaszthatatlanul összefüggő szerkezeti jellemzőkre is.

Maga Giay Béla (uo.) az ún. szemléleti sajátosságok között a következő hármat emelte ki: (1) a közelség és a távoliság megkülönböztetése (magas és mély fonémák szembenállásával); (2) a határozottság és a határozatlanság kifejezése (a névelő, illetve a tárgyhatározottság révén); (3) a tér-idő fogalom hármas irányúsága (a határozós szerkezetekben). A hazai nyelvleírásban természetesen mások is foglalkoztak ezzel a kérdéskörrel. Például Balázs Géza (1998: 165–166) nyelvünk jellemzői között – a többségükben említett sajátos szerkezetek mellett – ugyancsak felsorol néhány szemléleti jegyet (hangszimbolika, a nemek hiánya, térmetaforikus fogalmak, az általánostól az egyedi felé haladó felsorolás, konkrétságkedvelés, egyes szám a páros testrészek megnevezésében, érzelmi-akarati retorika stb.).

Mindezeknek figyelembevételével tehát a következő (a tágabb kontextustól a szűkebb kérdésfölvetés felé haladó) gondolatmenetben tárgyalom a kérdéskört: (1) Milyen is jelölhető ki – különféle alapon és természetesen eltérő kutatómódszertani megközelítésekben – a magyar nyelv helye (történeti-összehasonlító, areális nyelvészeti és tipológiai szempontból)? (2) Kontrasztív nyelvészeti (mint alkalmazott tipológiai) támpontok az ún. nyelvsajátos vonásokhoz (az ún. „tertium comparationis” funkcionális kritériumrendszerére támaszkodva). (3) Nyelvünk szerkezeti és szemléleti sajátosságai mint hungarizmusok (különös tekintettel ez utóbbiakra). (4) A tér- és időszemlélet, valamint a vonzatszerkezetek és az aspektus (továbbá a grammatikalizálódás és a lexikalizálódás egyes jelenségeinek) értelmezése a kognitív szemantika metafora-elméletének tükrében, illetve a frazeologizmus keretében. (5) A sajátosan magyar jellemzők nyelvészeti leírásának lehetőségei és taníthatóságának korlátai.

Mint tudjuk, két vagy több nyelv **összehasonlításának** alapvetően háromféle megközelítése alakult ki a nyelvtudomány újabb kori története során: a történeti-összehasonlító nyelvészet, a nyelvtipológia és az areális nyelvészet. Mindegyik összehasonlító stúdiumnak megvan a maga sajátos módszere. Közülük a **történeti** vizsgálódás az idő dimenziójában, diakronikusan kutatja egy-egy nyelvcsalád genetikus rokonságban álló nyelveinek megfeleléseit (a hipotetikusan lokalizált őshaza rekonstruált alapnyelvi állapotával összefüggésben). Az **areális** nyelvészet a tér dimenziójában vizsgálja a területi elven nyelvsvözettséget alkotó (földrajzilag szomszédos) nyelvek érintkezésből adódó vonzódásait (az átvételek és közeledési hatások jelenségeinek izoglosszákkal térképen is megjeleníthető elterjedtségét). Az időtől és tértől függetlenül szerveződő **tipológia** pedig a nyelvi struktúrákban megragadható izomorfizmus (a rendszer felépítésében mutatkozó egyezések és eltérések) alapján osztályozza és jellemzi a nyelveket.

A nyelvtipológia hármasszemléleti körén belül szokásos megkülönböztetni az általános, az egyedi és a két pólust kiegyenlítő tipikus réteget. Az elsőnek megfelelően kezeli a tipológia a nyelvek **egyetemes** törvényszerűségeit (a nyelvi univerzálékot, az univerzális grammatikát), a másodikhoz mérten a **nyelvsajátos** jellemzőket (a tipológiai karakterológiában), s a köztes szinten rendezi osztályokba az egyes **nyelvtípusokat**. Ezúttal majd nyilván a sajátosan magyaros jellemzőkre, vagyis éppen a hungarizmusokra, kiváltképpen tehát a szemléleti jegyekre helyezem a hangsúlyt. Mindebből az is következik, hogy magam ezúttal nem nyelvpolitikai értelemben, hanem inkább areális tipológiai viszonyításban járulok hozzá nyelvünk mint európai és mint világnyelv jellegének értelmezéséhez.

Érdemes azonban előljáróban még leszögezni, hogy a tipológia továbbfejlődéséhez – az izomorfizmus rendszerszemléletileg intenzív kiterjesztéseként – az ún. **komplex típusok** megragadása hozott újat. Ennek révén a nyelvi szintek összekapcsolásával globálisan áttekinthetővé válik egy-egy egész rendszert átható szervező elv (vö. Dezső 1978) – a szerkezetek szintjén. A szemlélet dimenziójában viszont újabban – miként a továbbiakban megkísérlem bemutatni – a kognitív szemantika képes efféle **együttlátatásra**. Ezért is tartanám ígéretesnek a két megközelítés találkozását.

A kognitív modell már magában is arról tanúskodik, hogy az egyes nyelvi szinteken külön-külön elvégzett analízis közös tanulságai a szintézis fokán már azt igénylik, hogy a szintek rendszerét végül egyben lássuk, vagyis a nyelvi szintek kontinuitását, átjárhatóságát kell hangsúlyozni.

Ez egyébként tökéletesen összhangban áll a funkcionális szemlélet lényegével, de egyben a tipológia újabb tanulságaival is, jelesül a nyelvi szinteken áthajló komplex típus lényegi megragadásának igényével is. A kognitív szemantika pedig várhatóan hamarosan megújítja magát a kontrasztív nyelvészetet is, amennyiben – annak látókörét nagyvonalúan kitágítva – a nyelvi megismerés és a nyelv szerkezeti szerveződése között föltételezett általános összefüggésrendszeren túlmenően a figyelmet egyre inkább a minél mélyebb értelmű átfogó látásmód felé tereli, ahonnan még egyes részrendszerek is – újabb megvilágításba kerülve – lényegi kötődéseik révén egységesebb keretben szemlélhető és magyarázható jelenségekörökké válhatnak, s a nyelvi világ fölfedező meghódítását ígéri.

Ami pedig a konkrét viszonyítási alapokat illeti, a kontrasztív nyelvészet – mint alkalmazott tipológia – az összevethetőséghez megfelelő metanyelvet igényel, s ennek a **tertium comparationis** ('a hasonlítás harmadikja') tesz eleget (vö. Szűcs 1999: 18-19). Általa – adekvát kérdésfeltevéssel és szempontkövetéssel – a maguk szintaktikai, szemantikai vagy pragmatikai funkcionalitásának egynemű keretében megragadhatóvá válnak a vizsgált nyelvek egységeinek és szerkezeteinek egyébként különmemű ekvivalencia- és kongruencia-viszonyai.

A következőkben tehát – hol részletesebben, hol vázlatosabban – nyelvünk néhány szemléleti sajátosságát igyekszem kiemelni.

(1) A közel-távol szembenállásról mint eredendő szemléleti jellegű hungarizmusról már egy korábbi (a 2003-as győri) MANYE-kongresszuson részletesebben is szóltam (Hungarológiai Évkönyv 5: 2004). Ezért tehát ezzel kapcsolatban csak a lényegi összefüggések rövid áttekintésére szorítkozom a következőkben.

A nyelvi világ kikerekedéséhez hozzájáruló poláris nyelvi megoldások egy bizonyos típusa nyilvánul meg abban, ahogyan a magyar deiktikus utalásrendszer viszonyítási alapja elkülönülést szervez a **közel-távol** elv kettős tagolású nyelvi mutatómezőjében.

Már eleve a **mutató névmási** szerepű példák tanúsíthatják, hogy a magyar – feltűnően egynemű eszköztárra építve – messzemenően és következetesen kihasználja a teljes paradigmában a rendelkezésre álló palatális–veláris fonológiai oppozíció elemi hangszimbolikáját a közel-távol megkülönböztetésre: *ez/az, ilyen/olyan, ennyi/annyi, így/úgy, itt/ott, ekkor/akkor, emez/amaz, erre/arra, emígy/amígy, innen/onnan, ide/oda* stb.

Az efféle sorozatokban érvényesülő pragmatikai deixis – kognitív alapon – jellegzetesen énközpontú nyelvi térből sugárzik ki, s a perszonális deixisről áterjed a lokális és temporális deixisre (sőt a minőség, a mennyiség és a mód viszonyítására is) – egységes alapon, s ekként mindenképpen nyelvsajátos vonásnak minősül, hiszen az általunk ismertebb indoeurópai nyelvekben nem terebélyesedik látványos lexikai mezővé. Egyébként könnyen lehetséges, hogy a magyarban éppen azért is értékelődhetett föl ilyen erősen a közel-távol dimenzió (mint az *itt-ott* típusú éles oppozíció auto- és heterodeixisének kognitív térvetülete) – akár a másik közismerten jelentős megkülönböztetés, a személy–dolog, illetve élő–élettelen ugyancsak paradigmatisztikus névmási elkülönülése (*ki / aki / valaki / senki / mindenki ~ mi / ami / amely / milyen / valami / semmi / minden* stb.) –, mert nyelvtani nemek híján így másként látszott szükségesnek vagy célszerűnek a szituatív szemantikai mező elemi szintű tagolása, jelesül a beszédhelyzet alapvető („ÉN-ITT-MOST”) viszonyítási tengelye mentén (Bühler 1934).

Nyelvünkben még a névmási szerepkörön túl is sokszor **alak sorok** egészét rendezi jelentéssel telítődő következetes szembenállásba például az említett palatális–veláris oppozíció – a szócsaládok flektáló jellegű kiépítéséhez. Ekként a lexika egyéb tartományait is szervesen áthatják az efféle párhuzamos alak- és jelentésmegoszlások, szóhasadások, ikerítések – többnyire az intenzitás képzettársítása szerint (*béget ~ bög, csattan ~ csettint ~ csitteg-csattog; kever ~ kavár; gízgaz* stb.).

Minthogy nem csupán formális változatokról van szó, föltűnik, hogy a sorrendi logika ilyenkor is tipikusan kognitív alapon a közelitől halad a távoli felé, az ismerttől az ismeretlenhez.

Szintagmatikus vetületben is tanulságosan nyomon követhető a közelre és a távolra mutató névmások következetes elkülönülése. Ha a beszédhelyzet – kognitív szempontból énközpontú – deiktikus utalásrendszerét átfordítjuk, kiterítjük a szöveg lineáris menetére (azaz a szituáció exoforikus utalásait áttesszük a szöveg endoforikus rámutatásaira), **kataforikus, illetve anaforikus** alkalmazásuk logikája a magyar mondatokban abban nyilvánul meg, hogy – kataforikus távolságként – még ismeretlen, később említendő dologra vagy körülményre előre („az idegen távolba”) az *az*, viszont – anaforikus közelségként – már ismertre vagy említettre vissza („a beszélőhöz közel állóra”) az *ez* alak megfelelő változata utal: *Arra kérlek, hogy segíts a megoldásban – Segíthetnél a megoldásban. Erre kérlek.*

Am ugyanennek a közel–távol elvnek a kiterjesztése érhető tetten a **helynevek** magyar ragozásakor megnyilvánuló „ittthon–idegenben”, illetve „kint–bent” – mint „mi–mások” – megkülönböztetésben is (*Magyarországon – Olaszországban, Velencén – Velencében, Budapesten – Rómában* stb.). A kognitív szabály háttérét félreérthetetlenül megvilágítja Szilágyi (1996: 26–29) a **kint–bent** térdimenzióban szerveződő jelentésstruktúrák magyar nyelvi leírásában.

A közel–távol kettőssége mint a nyelvi világ térszerkezetének mögöttes kognitív **értékdimenziója** korrelációban áll többek között a kint–bent szembenállással is (Szilágyi 1996). A valós vagy fiktív térdimenzió két szélső pólusán a közel rendszerint pozitív, a távol inkább negatív töltésű – a mindenkor centrumban álló ember természetes viszonyítási alapja szerint. Vagyis az elemi kognitív szimbolika szerint teljesen magától értetődik, hogy ami már ismerős számunkra, amivel azonosulni tudunk, amihez vonzódunk stb., az közel áll hozzánk. S ami ismeretlen, idegen, taszító stb., az távol áll tőlünk. (A nyelvi fordulatok is közismerten megjelenítik, s vonzatszerkezetekben, illetve igekötő–használatban rögzítik ezt: *vmi vagy vki közel áll hozzám – távol álljon tőlem; közeli – távoli ismerős/rokon; vonzó – taszító külső; megtanul – elfelejt; összeismerkednek egymással – elidegenednek egymástól; összejönnek – elválnak [összemelegednek – elhidegülnek]* stb.)

A magyar **térsemlélet** konkrétsága azonban nemcsak a tényleges helyviszonyok igen árnyalt megjelenésében nyilvánul meg, hanem áttételesen a belőlük levezethető átvitt értelmű kifejezések, igekötős és vonzatos szerkezetek képszerűségében is. E nyelvbe szerkesztett, grammatizálódott képiséget követve Szilágyi N. Sándor (1996: 13–78) kognitív igénnyel tárja fel a nyelvi világmodell keretében a nyelvi észlelés számára nyelvsajátosan hozzáférhető jelentésstruktúrák értékszerveződését, köztük a térdimenziók szerinti struktúraszerveződést (az átfogó pozitív–negatív, illetve aktív–passzív értékskálához hozzárendelve például a fent–lent, közel–távol, elől–hátsó, kint–bent oppozíciókat, a bennük működő strukturális metaforák motiváltságát). Így juthatunk el a nyelvi világban ahhoz a felismeréshez, hogy egy-egy vonzatban megkövült reláció levezethető része egy összefüggő rendszernek, és tipikus sorozataik nyelv-sajátosan jellemzők lehetnek: *gondol vmire – gondolkozik vmin, töpreng vmin, elmélkedik vmin, tűnődik vmin – gondolkodik vmiről* stb. például a ’gondolkozik’-szerű viszonylatban (’rajta’ vagy ’róla’ kiegészítéssel, ám a kötött fordulatokban már nem áll fenn e kettősség: *töri a fejét vmin – de *vmiről*).

A magyarban mindehhez árnyalt háttérrel nyújt a **térjelölés** kettősen differenciált rendszere maga is: mind a sokat emlegetett irányhármasság, mind a külső–belső hely-

viszony ugyancsak hármasság fokozatú tagolódása dimenzionálisan végső soron visszavezethető a közel–távol elkülönülésre: az előbbi tengelyen a *hol?* kérdésre válaszoló statikus tartamjelölés képviseli voltaképpen a deiktikus közelséget, s a két dinamikus mozgó irányulás egészében a végpontszerű távolságot a szituációban ehhez viszonyítva (mindazonáltal ezen belüli különbségként éppen egyfelől egyértelműen közelítő, másfelől egyértelműen távolító érvénnyel); az ezt metsző utóbbi tengely szerint pedig az inessivus szoros belviszonya az abszolút közelséget, a superessivus szorosabb külviszonya átmenetként a viszonylagos közelséget, s az adessivus lazább külviszonya a viszonylagos távolságot.

A közel–távol szembenállás kognitív összefüggéseiben a magyar **helyviszonyok** meghatározása tehát két koordináta mentén történik: az irány hármassága (a rögzített állapothoz viszonyított mozgás két iránya) szerint és a távolság három fokozata (abszolút belső, érintkező és teljesen külső helyviszony) szerint. Ebben a 3x3 felosztású rendszerben foglal helyet kilenc alapvető viszonyragunk:

elativus (-ból/-ből)	inessivus (-ban/-ben)	illativus (-ba/-be)
delativus (-ról/-ről)	superessivus (-n)	sublativus (-ra/-re)
ablativus (-tól/-től)	adessivus (-nál/-nél)	allativus (-hoz/-hez/-höz)

A magyar térjelölés következetes **irányhármasságára** az is jellemző, hogy a névutók körében is érvényesül: *mellől – mellett – mellé* stb. (Továbbá kiterjed a ragok és a névutók alapján kiegészült személyes névmási alakulatokra is: *bennem, mögöttem* stb.) A voltaképpeni magyaros sajátosságot igazából éppen ez a – funkcionálisan egységes tagoltságot megvalósító – kettősségében külön-külön egyneműen áttetsző, morfológiai szinten építkező paradigmatis rendszer jelenti (vö. Sadowski 1998: 245-254; Tolcsvai 1999).

A közel–távol elv grammatikalizáló kiterjesztettségében az imént említett nyelvi fordulatokéhoz hasonló tanulsággal szolgál az elidegeníthetetlen–elidegeníthető, illetve szerves–szervetlen vagy **szoros–laza** birtoklás alaktani párhuzamainak lecsapódása, amikor is a szorosabb vagy lazább kapcsolódású alaktani képlet ikonikusan leképezi a valóságos viszonyok jellegét. A magyar birtokviszony szemantikai árnyalásában például sajátos az **elidegeníthetetlen–elidegeníthető** birtoklás megkülönböztetése, amely a morfológiai jelölés következetes szembenállásaiban is megnyilvánul: *a gyerek anyja – a csavar anyája, az anya fia – a lány fiúja, a ház teteje – az ács vagy Kovácsék tetője, a tehén borja – a gazda borjúja* stb.

Ehhez fogható értelmű jelölési, pontosabban szóképzési (-ú/-ű vagy -s képzős) szembenállások lépnek fel a kettős jelzős szerkezetekben hasonló jellegű, elidegeníthető–elidegeníthetetlen, pontosabban **szerves–szervetlen** (inherens–akcidentális) elkülönülésekre: *rövid hajú hölgy – kiskutyás hölgy, kék szemű lány – kék ruhás lány* stb.

Ugyancsak a közel–távol elv szintagmatikusan szerkezetes megnyilvánulásának tekinthető a stilizáltabb absztrakció szintjén a diagramszerű sorrendi ikonokban is gyakorta mutatkozó szerkesztettség. Szintagmatikusan érvényesülő szabályszerűséget fedezhetünk föl – csak ezúttal a dolgok saját rendjét tükröztetve – pl. a többszörös jelzős szerkezeteknek az **inherencia** szerint szabályozott belső sorrendjében is: a járulékos

jegyeiktől a lényegiek felé haladva, s így egyben a tipikusan balra bővítő magyar szerkesztésmódnak is megfelelő irányt követve a tőlexémához fokozatosan közelítő sorosság érzékeltetésével (pl. *ez a sok szép piros alma*).

A magyarban voltaképpen az inherencia kapcsán imént említetthez hasonló szintagmatikus ikonszerűség működik a komplex morfológiai alakulatok (például *képtelenség-eid-en*) hagyományos **tő-képző-jel-rag/névutó** sorozatában, amely ekként átfogó logikát kínáló keretmagyarázatként a szemiotikai tagolódás sorrendi elvét működtetve a lexikai-szemantikai belső magtól halad – a pragmatikai körülményeken át – a szintaktikai kontextusnak megfelelő külső kötődés felé.

Az pedig, hogy a magyar szórendet közismerten az **ismert-újszerű** tagolás pragmatikai vezérlésű szemantikai szabályszerűségei alakítják, kifejezetten a szintaxis szintjén juttatja érvényre a beszélő által a hallgatóhoz igazított preszuppozíciós-információs közelség-távolság stilizáltan (azaz a térből kiterítve) elvonatkoztatott szervező elvét. Ehhez általános megközelítésben a **szemiotikai** dimenziók összjátékában cél-szerű értelmezni a magyar szórendre jellemző sajátosságok hátterét. A szórendi szabályok eltérő természete és működési elve végső soron abból adódik, hogy a magyarban sajátos a mondat szintű (nem szintagmákon belüli) szórend funkcionális jelentése, ugyanis a téma-réma viszonyok **szemantikáját és pragmatikáját** követi elsődlegesen (bizonyos szintaktikai kötöttségek ellenében nyelvtanilag viszonylag szabadon), a legtöbb indoeurópai nyelvben viszont a grammatikai viszonyok kifejeződését tükrözve döntően **szintaktikailag** meghatározottan alakul (bizonyos szemantikai-pragmatikai mozgásteret meghagyva).

A **szórendi változatok** kontextuális értelmezést igényelnek a **téma-réma** tagolódás szerint. Ez azt is jelenti, hogy az ismerttől az ismeretlen felé haladó szövegépítkezési elv felsőbb szintről uralhatja a mondatstruktúrák aktuális tagolásának logikáját, amelyben az újszerű (mondathangsúlyos) közlésrész egy mozgó szabály értelmében közvetlenül az állítmány ragozott alakja (ige, segédige vagy /zérus/kopula) elé, fókuszpozícióba kerül.

A szórendi szabályok természetét ismerve tehát azt mondhatjuk, hogy a magyar mondat szórendje **a szöveg felől** tekintve számít igazából **kötöttnek**, a mondat szintjén fennálló nyelvtani szabadság pedig abból adódik, hogy az egyes mondatrészeknek nincs eleve rögzített helyük (a névszói csoportok belső szórendjétől eltekintve).

(Az SVO és az SOV mondatképlet a magyar szószerkezetek szintjén VO, illetve OV képletre redukálható az ezúttal releváns viszonyok, a **szerkezetbővítés** jellemző irányainak kiemeléséhez. Ebben kirajzolódik, hogy a magyar dominánsan balra bővít a tárgyas, határozós és jelzős szerkezetekben: *könyvet olvas, szépen olvas, szép könyv* (vö. Dezső 1978: 50). Ez azt jelenti, hogy a **rectum-régens** (OV, illetve AN) sorrend megfelel a mondat szintjén jelentkező SOV szórendnek, amelynek szinteket átfogó következetességébe – a posztpozicionális típus képviselésében – belesimul a kezdő hangsúlyozás elve is, a fókuszképzés elve is, vagyis **komplex típusra** utal.)

A közel-távol elv a szöveg szintjén már eleve univerzálisan (szinte nyelvektől függetlenül, a filmes megoldásokhoz hasonlóan) – szervező elvként – érvényesül például a **leíró** típusú műfaj valamelyik megszokott irányának követésével, a térben közeledő vagy távolodó mozgás érzékeltetésével.

Az egyes nyelvi szinteken megfigyelhető, idevágó részjelenségek tehát egybevágnak a kognitív nyelvészet azon felismeréseivel, hogy miként is tükröződnek ikonikusan a reális és a fiktív térben való tájékozódás kognitív egységei az elemi és az összetett nyelvi formák szerkezetében egyaránt.

A rendszerközpontú megközelítés a **funkcionális** szemlélet jegyében lehetővé teszi, hogy valós összefüggéseiben és minél árnyaltabban mutathassuk be tehát annak a közel–távol szembenállásnak a kifejeződését, amelynek nyelvünkben joggal tulajdoníthatunk kitüntetett jelentőséget, hiszen tipológiailag – több nyelvi szinten áthajló szervező elvként – komplex típusban megragadhatóan nyelvsajátos vonást képvisel.

(2) A felszíni **zéró-allomorf** szerepéről, a háttérben feltűnő komplex típusról mint szemléleti hungarizmusról ugyancsak tartottam már külön előadást egy korábbi (a 2000-es székesfehérvári) kongresszuson (Hungarológiai Évkönyv 2: 2001). Így tehát a továbbiakban ezúttal is már csak a lényegi összefüggésekre szorítkozom – hangsúlyozva a zérus jegynek a magyarban különösen jelentős szerepét, mégpedig az ugyancsak több nyelvi szinten működő **komplex típus** jegyében.

Az általános nyelvészet tanulsága szerint jól tudjuk, hogy funkciója elsősorban a gazdaságosság elvét szolgálja (különösen az alaphelyzetek gyakoriságával összefüggésben), és emellett – a magyarban például igen jellemző módon – a hangsúlytalan pozíciók felszíni jelöletlenségében nyilvánul meg.

A zérus következetessége a magyar rendszerében tehát ugyancsak nyelvi szinteket átkötő elvnek, egész rendszereket átható nyelvsajátos szemléletnek számít. Értelmét az **alsóbb** (morfológiai) nyelvi szinten az egyszerűsítés (a szokványos alapesetek gyakoriságából kínálkozva) adja, a **felsőbb** (szintaktikai és textológiai) nyelvi szinteken viszont egyre inkább a hangsúlytalanság (mint a külön kiemelészt igénylő hangsúlyos helyzettel szembenálló semleges funkcionális pozíció) idézi elő. Ez utóbbi körben nyilvánul meg inkább szemléleti háttere, hiszen az előbbiben szerkezeti sajátosságnak minősül.

Ismét külön hangsúlyozom, hogy a magyarban nem elszigetelten és szórványosan, hanem minden jelentéssel nyelvi szintet áthatva, a nyelvtani rendszer több részrendszerében következetesen kihasználva, vagyis a komplex típus szellemében mintegy **átfogó szemléleti elvet** megvalósítva működik a zérus jegy, s így nyelvsajátos jelentősége nyilvánvalóan megnő. Tágabb összefüggésrendszerben pedig tendenciaként a magyar nyelv legendás tömörségének is kedvez, s morfológiai-tipológiai szempontból nyilvánvalóan a szintetikus-agglutináló jelleg paradigmatisztikus lehetőségeit hasznosítja. A redundancia ellenében ugyanis a zérussal történő gazdaságos jelölésmód az entrópiát éppen nulla képviselési fokon képes működtetni a paradigma oppozíciókra épülő szervezettségében.

(3) A szemléleti sajátosságok között tanulságos bemutatni a **lexikalizálódás és a grammatikalizálódás** egyes jellemző folyamatainak példáit is. Így például számos toldalék, névutó és igeikötő eredeti funkciójából – a nyelvtörténet megvilágításában – szemléletesen levezethetjük, bemutatathatjuk a differenciált térszemlélet bizonyos konkrét összefüggéseit: például *mögött* > *meg-* ('ha valamit már megcsináltam, mint

feladatot *megoldottam*, akkor az már *mögöttem* van’); *bél* > *-ben/-ban* stb. (mint legbelső helyviszony); *fej/fő* > *fölött* stb. Külön érdemes megfigyelni, hogy az eredeti térjelölő helyragok és névutók miként váltak egyre elvontabb viszonyok (idő, mód, állapot stb.) kifejezésére is alkalmassá. S akár azt is észrevehetjük, hogy az *út* főnévből levezethető régebbi *után* és újabb *útján* változatában a maga névutós, illetve névutó-szerű szerepével ugyanazt az utat járja...

(4) Régi közhelynek számít, hogy a sajátos térszemléleten túl is feltűnően markáns képszerűség jellemzi nyelvünket, amikor is szemléletes konkrétságban jelenít meg elvont tartalmakat. Éppen napjainkban föllendülőben van a **kognitív metafora** kutatása (vö. Kövecses 2005), a nyelvi világ részben egyetemes, részben nyelvsajátos (s a két pólus között bizonyára tipikus) vonásainak kibontása, a nyelvben őrzött világlátás hagyományának és kreatív működésének feltárása. Szilágyi N. Sándor (1996) magyar anyagon végzett kutatásainak köszönhetően így máris közelebb kerültünk magának az imént említett sommás megállapításnak a konkrétan árnyaltabb megragadásához is – például a térdimenziókban megjelenő szerves értékrenddel, a vonzatszerűségben és a frazeológiai kapcsolatokban megkövült képi viszonylatokkal.

Ebben a megközelítésben még látványosabb, hogy a mentális képnek is van szemléletes ereje, kisugárzása és kognitív kerete. Ilyenkor újra és újra átélhetjük ennek varázsát: aki ebben az érzékletes szellemben *idéz*, az valamit tényleg ’idehoz’. Vagy gondoljunk csak az *ért* és az *érez* közös gyökére, a konkrétságában szemléletes *ér* (’valamihez hozzáér / megérint’ értelmű) szavunkra, amelyből íme egyfelől racionális, másfelől emocionális irányú jelentésfejlődés indult el, s ma – az agyhoz, illetve a szívhez kötődően – már éppen egymás szimbolikus ellentétei. (De hasonló fejlemény a *megfog* > *felfog* > *fogalom* útja is.) Másfelől valóban lényeges, hogy kognitív keretben egész mező, háló szerveződése válik feltárhatóvá a metaforikus működés körül.

(5) A nyelv képi világának sajátos rétegét alkotják a nyelvsajátos **frazeologizmusok**. Jelentőségüknek megfelelően hagyományosan – még a kognitív paradigma mára kifejlődött metaforakutatásait megelőzően – a kontrasztív szemantika legkidolgozottabb fejezetévé váltak. A képszerűség kapcsán megemlíthetjük még a **reáliákat** is, amelyek mint a nonekvivalens lexikai réteg kultúraspecifikus egységei sajátos képzet-társító erővel, evokatív konnotációval rendelkeznek.

(6) A számnév és a főnév szó szerkezetében az **egyes szám** használata valójában nyelvsajátos vonás, amelyben a megtakarított egyeztetés a többes szám redundáns ismétlésének ellenében hat, s háttérben voltaképpen nem is az indoeurópai nyelvekből ismert egyes–többes szám szembenállása húzódik meg, hanem „az alapvető ellentét egy számbelileg nem jellemzett csoportot állít szembe az általános számmal, amely vonatkozik egy dologra, több dologra” (Lotz 1976: 125).

Nyelvi tudatunk magyaros szemléletében tehát az *öt alma* vagy akár a *sok alma* mentális képe egységes halmazként jelenik meg (az ún. aggregátum-elv jegyében), s ekként nem tartjuk indokoltnak a többes számnak a főnéven történő külön megjelölését (a pluralitás más nyelvekben szokásos sokaság-többszörösség elvének értelmé-

ben). Ezzel kapcsolatban megemlíthetünk még egy ehhez közelebből társuló további nyelvsajátos vonást: a páros testrészek egyikének az *egy* helyett a *fél* szóval történő megjelölését: *félszemű, fél lábbal* stb.).

(7) A magyarban koránt sincs az indoeurópai nyelvekhez fogható jelentősége a **szenvedő** szerkezetnek. Szerkezetes alakban rendszerint csak állapot vagy eredmény kifejezésére használjuk: *zöldre van festve* stb. Emellett – és a visszaszorult szenvedő igeragozás (*kéretik*) funkciójának pótlására – a magyarban is hasonló szenvedő értelmű átmeneti formák alakultak ki (*kinevezendő, kinevezhető, kifejeződik, kifejezésre jut* stb.).

(8) Az **aspektus** mondatsemantikai kategóriájának areális-tipológiai megkülönböztetés szerint nyelvünkben szintén sajátos jelentősége is van: „a német és a szláv nyelvek közé ékelődött magyar nyelv az aspektus morfológiai kifejezhetősége és így az aspektus szintaktikai kompozicionalitása szempontjából is a német és a szláv nyelvek között helyezkedik el” (Kiefer 1996: 265). A kompozicionalitás itt arra utal, hogy a mondat aspektuális értéke levezethető a mondat szintaktikai szerkezetének és lexikai elemeinek ismeretében. A morfológiai jelöltség és a szintaktikai kompozicionalitás elvének összefüggését tekintve a magyarban csak a befejezett aspektus jelölt morfológiailag, a folyamatos nem. Ebből következően a befejezett aspektusú ígét tartalmazó mondat nem lehet folyamatos aspektusú, a morfológiailag jelöletlen folyamatos aspektusú ige viszont befejezett szemléletű mondatot is eredményezhet: *Megírta a könyvet – Szép könyvet írt*.

Végezetül a sajátosan magyar szemléleti jellemzők **nyelvészeti leírásának lehetőségeiről és taníthatóságának korlátairól** szólva elmondható, hogy voltaképpen funkcionális (szemantikai-pragmatikai alapú) megvilágításuk – a tipológiai-kontrasztív igényű megközelítést kedvezően támogatva és kiegészítve – ma már akár korszerű kognitív keretben is többnyire megnyugtatóan megoldható, ám a formálisan szerkezeti jellegű (morfológiai-szintaktikai) tényezőkkel fennálló gyakori összefonódás miatt teljes feltárásukat sokszor bizony nehezen tudjuk közvetlenül hozzáférhetővé tenni a magyart idegenként tanulókkal. Jól tudjuk, hogy ennek legfőbb akadályát alapvetően bonyolult alaktanunk jelenti.

Hiszen a sajátos szemlélet kognitív hátterét még csak-csak elmagyarázhatjuk – szó szerint: érzékeltethetjük mindebből a magyaros vonásokat –, ám a sokszor elválaszthatatlanul hozzájuk kapcsolódó morfológiai nehézségek legyőzéséhez már kevés a közvetítő metanyelv, ahhoz bizony igazán mélyre merülve ki kell tudni igazodni a kérdéses formagazdagságban... Viszont legalább a dolgok magyaros világlátására, logikájára valamelyest még így is ráérezhetnek a magyar nyelvet és kultúrát idegenként tanulók. A célunk persze az, hogy (leg)később, felsőfokon már igazán otthonosan mozogjanak a mi nyelvi világunkban.

Irodalom

- Balázs G. 1998. *Magyar nyelvkultúra az ezredfordulón*. Budapest. A–Z Kiadó.
- Bühler, K. 1934. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.
- Dezső L. 1978. Elmélet és törvényszerűségek a tipológiában. *ANyT* XII. 29–59.
- Giay B.–Nádor O. 1998. *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Pécs. JPTE–Osiris.
- Kiefer F. 1996. Az igeaspektus areális-tipológiai szempontból. *Magyar Nyelv* 92/3. 257–268.
- Kövecses Z. 2005. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest. Typotex.
- Lotz J. 1976. *Szonettkoszorú a nyelvről* (szerk.: Szépe György). Budapest. Gondolat.
- Sadowski, A. M. 1998. *Raumrelationen im Finnischen, Ungarischen, Polnischen und Deutschen*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Szilágyi N. S. 1996. *Hogyan teremtsünk világot? Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára*. Kolozsvár. Erdélyi Tankönyvtanács.
- Szűcs T. 1999. *Magyar–német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában*. (Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok 4.) Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy G. 1999. Térjelölés a magyar nyelvben. *Magyar Nyelv* 99/2. 154–165.

Az úgynevezett fakultatíve redundáns grammatikai jelenségekről

H. Varga Márta

1. A redundanciáról

Közléseinkben (a közvetített üzenetekben) gyakran találunk olyan elemet vagy elemeket, amelyek az előzményekhez képest nem szolgálnak új információval, amelyeknek nincs saját hírértékük. Ezt a jelenséget „redundanciá”-nak (lat. ’áradás’) nevezzük. Információelméleti értelemben redundanciáról akkor beszélünk, ha egy információ többszörösen van kódolva, azaz a közvetítéséhez több jelet használunk fel, mint amennyire feltétlenül szükség lenne. Ez pedig azt jelenti, hogy a jelsor egy részének elhagyása esetén is következtetni tudunk az üzenetre. A redundancia mértéke számszerűen is kifejezhető, mégpedig az üzenet közvetítéséhez minimálisan szükséges és az aktuálisan felhasznált jelek mennyisége alapján. Ha nem lenne redundancia, akkor minden egyes szimbólum új információt továbbítana, ennek pedig az lenne a következménye, hogy a zajos csatornán áthaladó közleményekből valószínűleg sok és lényeges információt elveszítenénk, ami nehezítené, esetlegesen lehetetlenné tenné a megértést.

A redundancia a legkülönbözőbb szakterületeken jut fontos szerephez, pl. a technikai kommunikációban, amelyben tudatosan növelik meg a zajos csatornán áthaladó közlemények redundanciáját, vagy a számítástechnika területein, ahol a redundancia mindig valamiféle megbízhatóságot növelő többszöröződést jelent. A redundancia szerepet kap a tananyagtervezésben is, hiszen a tanulás folyamatában célszerű ugyanazokat az információkat különböző megfogalmazásban többször is közölni (esetleg más információközvetítő csatornák: képek, táblázatok, ábrák, grafikonok, technikai eszközök stb. igénybevételével). Itt valószínűleg az optimális mérték megállapítása tűnik a legfontosabb feladatnak.

2. A nyelvi redundanciáról

A természetes nyelvek kódjait is nagymértékű redundancia jellemzi, tehát azok a megértéshez elegendő minimumnál jóval több információt tartalmaznak. A szavak például több hangból állnak, mint amennyire feltétlenül szükség lenne ahhoz, hogy a lexémákat meg tudjuk különböztetni egymástól, a mondat szerkesztés nyelvtani szabályai és a stilisztikai követelmények is további – információelméleti értelemben – fe-

lesleges jelekkel növelik a közleményeket. Ezek ugyanakkor fontos szerepet játszanak a megértésben: ezek teszik lehetővé, hogy felfogjuk, megértjük a – bizonyos határok között – pontatlanul vagy hiányosan közvetített jelsorozatokot is (pl. a helyesírási hibákat, hiányzó betűket tartalmazó szövegeket vagy a rosszul hallható beszédet) a lényeges információk elvesztése nélkül. Bańcerowski adatai szerint (2000: 52, 89) a beszédfeldolgozás szinte valamennyi szintjére jellemző redundancia az európai nyelvek esetében rendkívül nagy mértékű: elérheti az 50-80%-ot is! A magyar nyelv redundanciája állítólag kb. 65%-os, ami azt jelenti, ha a szavakból vagy mondatokból kihagynánk a betűk vagy a szavak 65%-át, akkor a szöveg még mindig felismerhető, rekonstruálható lenne (vö. www.rviktors7.freeblog.hu/tags/redundancia). Ez bizonyos értelemben védelmet jelent az információközvetítésben (az adásban, a vételben, a kommunikációs csatornában) általában jelen lévő zajok ellen, amelyek következtében az információ bizonyos része elvész. Percipialáskor a redundáns jelenségeknek óriási jelentőségük van, ezek ugyanis éppen az átviteli kapacitást csökkentő zajnak köszönhetően előálló bizonytalanságot igyekeznek eloszlatni, illetőleg ellenállnak a sok zavaró befolyással szemben. „Az agyban reprezentálódott nyelvtudás (nyelvi kompetencia) alapján rekonstruálni tudjuk a jelsorozatot. Ha zavar támad az aktuálisan felhasznált felismerési kulcs feldolgozásában, át tudunk állni ugyanennek az információnak a többi hordozójára mint felismerési kulcsra” (Kassai 2006: 806).

Hogy a kommunikációs csatornában jelen lévő zajok ellenére is általában képesek vagyunk megérteni a továbbított közleményt, abban – a redundancia mellett – természetesen nagy szerepe van a kognitív bázisnak is, pl. a beszédhelyzetből fakadó ismereteknek, az életünk során felhalmozott ún. világismeretnek, a testnyelvnek és nem utolsósorban az intuitív nyelvi tudásnak is.

3. Redundáns grammatikai jelenségek a magyarban

A redundancia egyik különös megnyilvánulása a magyarban az egyeztetés (kongruencia), tehát ugyanannak a nyelvtani kategóriának (szám, személy, eset, határozottság) az összetartozó tagok mindegyikén – azonos vagy rokon jelentésű morfémákkal – történő megjelölése. Szépe a kongruenciát a redundancia „hasznos típusá”-nak nevezi (1963: 357–358), hiszen éppen az együvé tartozás jelöltsége segíti elő a közlemény könnyebb és gyorsabb felfogását és félreérthetlenségét.

Jelen dolgozatban elsősorban a morfológiai szinten jelentkező ún. fakultatív redundáns grammatikai jelenségek nyelvészeti leírásával próbálkozom, mindenekelőtt az azonos funkciójú toldalékmorfémák halmozásának az eseteit (a rag-, a jel- és a képzőfunkció ismétlődését) vizsgálom.

4. Fakultatív elemhalmozásos jelenségek

A fakultatív elemhalmozásos jelenségek két nagy csoportja körvonalazható: vannak funkciós és funkciótlan esetek. A funkciós elemhalmozásos esetek között találunk olyanokat, amelyek csak látszólag redundánsak, valójában bizonyos helyzetekben értelemmegkülönböztető szerepet töltenek be (pl. *Látja a barátod ~ Látja a barátot*).

dat), és olyanokat, amelyek sajátos rétegnyelvi használati értékkel (pl. *őt ~ ötet, ezt ~ eztet*) vagy sajátos stilisztikai funkcióval rendelkeznek (nyomatékosabban és egyértelműbben jelöli a kérdéses szavak grammatikai funkcióját, pl. *téged ~ tégedet, rólam ~ én rólam*). A funkciótlan elemhalmozás esetei nyelvhelyességi szempontból legtöbbször kifogásolhatók vagy egyértelműen hibásnak minősülnek: e jelenségek megítélésével kapcsolatban elsősorban a hivatalos nyelvművelői állásfoglalásokra igyekszem rámutatni.

5. Ragismétlődések

5.1. A tárgyrag reduplikációja

A magyarban a tárgy általában *-t* ragot kap (*könyvet olvas* stb.), de a következő esetekben állhat rag nélkül is:

5.2. Az egyes számú 1. vagy 2. személyű birtokos személyjeles tárgy lehet ragtalan is: *leejtettem a ceruzám* (vagy *ceruzámat*), *megkaptam a leveled* (vagy *leveledet*). A rag nélkül kettős funkciót is betölthető birtokos személyjeles szó gyakran félreértésekre adhat okot, pl. a „*Látja a barátod*” mondatban a birtokos személyragos szót alanynak is, tárgynak is felfoghatjuk. Ilyen esetekben a birtokos személyjeles szót célszerű egyértelművé tenni, és ha az tárgyi funkcióban szerepel, akkor ajánlatos tárgyraggal együtt használni, például „*Látja a barátodat*”.

5.3. Bizonyos névmások ugyancsak kifejezhetik a tárgyat rag nélkül is, például

- a személyes névmások tárgyesete egyes számú 1. és 2. személyben egyaránt lehet ragos és ragtalan: *engemet ~ engem, tégedet ~ téged*;
- a visszaható névmás is lehet egyes számú 1. és 2. személyben ragos és ragtalan: *magamat ~ magam, magadat ~ magad*;
- néha a birtoklást jelentő személyes névmás 1. és 2. személyű alakjai (mind egyes, mind többes számban) szerepelhetnek ragtalan tárgyként a szokásos ragos forma helyett: *enyémet ~ enyém, tiedet ~ tied, miénket ~ miénk, tieteket ~ tietek*;
- a *mind* névmás egyaránt szerepelhet ragos és ragtalan tárgyként: *mindet ~ mind megette*.

Ezekben esetekben a rag nélküli alakok is kifejezhetnek tárgyat, ezért a *-t* ragos alakváltozatok redundánsak, de kétségtávol nyomatékosabban és egyértelműbben jelölik a kérdéses szavak tárgyi funkcióját.

5.4. Főként a népies, bizalmas nyelvhasználatban szerepel a kettős tárgyraggal ellátott *eztet, aztat* mutató névmási alak, amely akár megháromszorozva is előfordulhat: *eztetet, aztatat*. Ugyanígy, a tárgyrag ismétlésével alakult ki az *ötet* személyes névmási forma. “Noha a reformkorban még legnagyobb költőink is éltek ezekkel a formákkal olykor-olykor, a mai gondos nyelvhasználatban ezeket bántó hibáknak kell tekintelnünk” (Grétsy–Kovalovszky 1983: 583).

5.5. Előfordul, hogy a többletmorféma jelentése többé-kevésbé elhomályosul és átértékelődik, mintegy a fő részévé válik (pl. *rubint, tulipánt, pergament, szappant, csalánt, csombort, kombinét*). Meglepő, hogy a TESz a *-t* elemet csupán szervetlen járú-

léknak tartja (“a *rubint* típus szóvégi *t*-je szervesen, *n* utáni járulékhang; mintául a *gyémánt* is szolgálhatott” TESz 3: 460), és nem említi annak lehetőségét, hogy az alapalakhoz a *-t* tárgyrag elemisméltéses megkettőzésének (pl. *tulipán-t-ot*) és az abból való töelvonásnak az eredményeként is hozzátapadhatott (pl. *tulipán-t*). A redundáns tárgyesetből tévesen visszakövetkeztetett alanyesettel csak az *arasz ~ araszt* (1. TESz 1: 172), illetve a *kombiné ~ kombinét* változatánál céloz (TESz 2: 535).

5.6. Ragisméltéses személyes névmási formák

A határozóragok nem járulhatnak úgy a személyes névmásokhoz, mint a többi névszóhoz, pl. **éntől, *tevel, *őnél*. Ehelyett a megfelelő személyjeles határozóragok illeszkedtek be a személyes névmások alakrendszerébe, nyelvtani kiegészüléssel, pl. *tőlem, veled, nála*. Közöttük is előfordulnak ragisméltéses alakok, amelyek közül a *tőlemtől, tőledtől, nekemnek, nekednek* stb. alakok nyelvhelyességi szempontból helytelen (esetleg tréfás) minősítést kapnak a mai normatív nyelvhasználatban. Minthogy a *-nál* ragnak a jelentései elég élesen elválnak egymástól (vö. *A pénz Péternél van és Pál magasabb Péternél*), a *nálam, nálad, nála* stb. inkább helyhatározói jelentésben fordul elő (‘a táskámban, a zsebemben, a házamban stb.’), a kettőzött *nálamnál, náladnál, nálánál* stb. alakokat pedig hasonló határozói szerepben – középfokú melléknév mellett – „némi nyomatékosító és bizalmas árnyalattal” (Grétsy–Kovalovszky 1985: 782) használjuk, pl. *Nincs nálánál külön ember!*

6. Jelisméltódések

6.1. A többes szám redundáns jelölése

6.1.1. A dupla többes szám alapján – elvben – kifogásolható (logikailag helytelen) néhány idegen eredetű alakulat is, pl. *médiák, fóliák, periodikák* ugyanis az átadó (latin) nyelvben a *media, folia, periodica* eleve többes számú főnevek (egyes számuk: *medium* ‘eszköz, közvetítő, közjő, közvagyon’, *folium* ‘levél, lap’, *periodicum* ‘időszaki, határozott időközökben megjelenő kiadvány’). Aki ezeket a példákat a kettős többes szám miatt kifogásolja, az az „eredet csapdájá”-ba esik (fallacia etymologica), hiszen egyrészt a magyar anyanyelvű beszélőtől általában nem lehet számonkérni idegen nyelvi grammatikai ismereteket, másrészt az idegen nyelv kategóriát sem lehet rákényszeríteni a magyarra. „A magyar nyelv a *média* szót egyes számnak kezeli (mi másnak kezelné, ha nincs a végén *-k*, mely a magyarban a többes szám kötelező jele). Összetételekben is így áll: *médiakuratórium, médiaszakértő, média szak* stb., márpedig ilyen helyzetben a magyar csakis egyes számú főnevet tűr meg. (...) Ha pedig a *média* egyes szám, akkor a többes számát az ép magyar nyelvérzék (...) mi másnak alkotná meg, mint *médiák*-nak?” (Nádasdy 2004). A helyette javasolt alak gyakran lehet félreértés forrása, hiszen pl. a *média* latin egyes számának, a *medium*-nak már régóta kialakult, megszilárdult jelentése van a magyarban: 1. ‘Szuggerálható, hipnotizálható személy’, 2. ‘a holtak szellemei és az élők között közvetíteni képes személy’, 3. ‘közeg’ (fiz.).

Az eredetileg többes számban lévő latin eredetű főnevek újabb többesjellel való ellátása a nyelvi rendszer logikájából következik, s inkább műveltségbeli hiányosság, mintsem nyelvtani hibának minősíthető, hiszen az idegen eredetű szavak morfológiai szerkezetének elhomályosulása az átvevő nyelvben természetes jelenség.

Az idegen eredetű szavak (elsősorban földrajzi nevek) között is akad néhány kétszeres (idegen és magyar) többes jellel alkotott forma, pl. *Alpesek, Driadések, Laresek, Beatlek*, amelyek többnyire eltűnőben vannak, illetőleg felváltotta őket az egyszerelesen jelölt változat, például *Alpok, driádok, lárok*.

6.1.2. A népies nyelvhasználatban alanyesetként használt *mink* és *tik* formák is pleonasztikusak: ezek az alakok a tárgyragos forma szerepét betöltő *minket* és *tikteket* névmásokból (amelyekben a névmások személyjellegét az *-nk*, illetve a *-tek* személyjelek nyomósítják a tárgyrag előtt) tévesen lettek kikövetkeztetve, amelyekben a *-k* többesjel értékű.

6.3. A múlt idő jele duplázódik meg

A *kell* főként egyes szám harmadik személyben használatos ige. A kijelentő mód, múlt idő, egyes számú 3. személyű szabályos *kellott* forma mellett segédigei funkcióban gyakran találkozunk népies ízű, jelismétlést tartalmazó változatával, a *kelletett* formával (például *el kellett utaznom*).

6.4. A birtokos személyjelek redundanciája

A köznyelvi *máj* szónak a dunántúli nyelvjárásokban ismeretes a *mája* változata is alapalakban, amelynek egyes számú harmadik személyű birtokos személyjeles formája az elemisméltlésesnek tűnő *májája* alak.

Ez a jelenség nem példa nélküli. Bizonyos főnevek már alapjelentésükben is utalnak valamiféle – rokonsági, családi, baráti – “összetartozás”-ra, pl. *apa, anya, báty, öcs, nővér, húg, férj, feleség, barát, kolléga*. Ezeknek a főneveknek a szemantikai szerkezetében eleve benne foglaltatik a “kiegészüléssigény”, amely szintaktikailag a birtokos személyjel használatában realizálódik. Vannak főnevek, amelyek eleve csak birtokos személyjeles alakban léteznek a nyelvben, abszolút alakokkal nem rendelkeznek, pl. *fia, lánya, széle, eleje, közepe, vége, színe-java, visszája, fonákja, csínja-bínja*. Ezekben a nyelv már morfológiai eszközökkel is jelzi, hogy a főnév jelentése kiegészítésre szorul.

A rokonságneveken kívül a testrészneveket (és más szavakat) is gyakran használjuk birtokos személyjelekkel (különösen a 3. személyű alakot), ezért az ismétlődő használatnak, illetve a megszokottságnak lehet az a következménye, hogy a személyjeles alakokat egy idő után alapalakokként kezdi értelmezni az anyanyelvi beszélő. A *vese, zúza, gége, toka / apa, anya, bátya, néne / moha, torzsa* stb. szavak eredetileg birtokos személyjeles formát őriznek. A eredeti toldalék elhomályosodása miatt ezeket azonban újra el kellett látni birtokos személyjellel, s így keletkeztek a *veséje, zúzása, apja, torzsája*-féle (nyelvtörténetileg redundáns) formák.

6.5. A birtokjel redundanciája

Az *-é* birtokjellel ellátott személyes névmások (*enyém, tied* stb.) nyelvjárási alakváltozatai, az *enyimé* (< *én-é-m-é), a *tiedé* (< *te-é-d-é), a *mienké*, a *tieteké*, az *övéké* elemismétlést tartalmaznak: duplán szerepel bennük az *-é* birtokjel. Ezek a formák az igénesebb köznyelvben hibának minősülnek.

6.6. Kétszeres fokozás

Ez a forma akkor fordul elő, ha egy szónak kétféle fokozása ismeretes, s figyelmetlenségből mindkét módot egyszerre alkalmazzuk, pl. *“Ez a keveréknyelv inkább közelebb áll az élőbeszédhez, mint az íráshoz”*. A kétszeres fokozás hibás forma, amelyet mindenképpen kerülni kell a nyelvhasználatban.

7. A képzőfunkció ismétlődése

7.1. A *látszódik, hallatszódik*-típusú igék „túlképzetteknek”-nek tűnnek, bennük ugyanis két azonos funkciójú, passzív jelentésű igealakot (a cselekvést nem az alany végzi, ő csak átéli, elszenvedi, megtörténik vele) létrehozó képzőt találunk: az *-sz-* és az *-Ód(ik)* formánsokat. Az *-sz-* képző eredeti funkciója mára már többé-kevésbé elhomályosult, helyette a mediális, visszaható, illetve szenvedő jelentésárnyalat kifejezésére leginkább a nagyon termékeny *-Ód(ik)* képzőt használjuk. A *látszik, hallatszik* tipikusan félszenvedő értelmű igék: a mai nyelvérzék már-már hiányolja ezekben a mediális igék *-Ód* képzőjét, attól függetlenül, hogy tartalmazzák az eredetileg hasonló értelmű *-sz* képzőt. Az analógiás kényszer hatására jönnek létre tehát a *látszódik, hallatszódik*-féle alakulatok.

A képzőfunkció-ismétlődésre egyébként bőven találunk példát: a nyelvtörténet folyamán erős tendencia volt az egyelemű képzők társulása, „bokrosodás”-a, amely nagyrészt éppen annak köszönhető, hogy idővel bizonyos egyelemű képzők funkciója elhomályosult, ezért annak támogatására, felélesztésére a régivel azonos funkciójú elem csatlakozott a szóhoz (vö. pl. a *-cskA*, *-tAt*, *-lAl* elemismétléssel keletkezett képzőket).

7.2. Ha a szemantikai kapcsolat a tő és a képzett alak között nem transzparens, lexikalizálódott jelentéssel rendelkező derivátumok jönnek létre, pl. *hallgat, mosogat, látogat*. Ezek (esetleges) gyakorítóképzős formáiban ténylegesen kétszer szerepel ugyanaz a formáns (*hallgatgat*?, *látogatgat* stb.), funkcionálisan azonban nem beszélhetünk elemismétlésről.

8. Az a kérdés, hogyan hat a redundancia a beszéd, a szöveg feldolgozására: vajon elősegíti-e a megértést, vagy éppen ellenkezőleg, feldolgozási nehézségek elé állítja-e a befogadót (esetleg közömbös a megértés szempontjából), egy következő tanulmány témája lehet.

Irodalom

- Bańcerowski Janusz 2000. *A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései*. Budapest: ELTE BTK Szláv és Balti Filológiai Intézet Lengyel Filológiai Tanszék.
- Grétsy László–Kovalovszky Miklós (főszerk.) 1983. *Nyelvművelő kézikönyv I. a–k.*, Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Grétsy László–Kovalovszky Miklós (főszerk.) 1985. *Nyelvművelő kézikönyv II. l–zs.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kassai Ilona 2006. A beszéd észlelése. In: Kiefer Ferenc (főszerk.) *Magyar nyelv* Budapest: Akadémiai Kiadó. 800–807.
- Nádasdy Ádám 2004. „A médiumok”. *Magyar Narancs* II.19.
- Szépe György 1963. Az egyeztetés kérdéséhez. *NyTudÉrt.* 40: 355–359.
- TESz 1., 2., 3. = Benkő Loránd 1967., 1970., 1976. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Életlen kategóriák – élesben

Hegedűs Rita

1 A XIX. század végéig virágzó fordító-grammatizáló nyelvtanítási módszer és a XX. század kommunikatív oktatási módszere közötti paradigmaváltás napjainkra minden kétséget kizáróan megtörtént. Eltekintve a helyel-közzel még mindig újra kiadott régi típusú nyelvkönyvektől, a tananyagok az élő nyelvet tanítják, a nyelvtan oktatásában az induktív megközelítést választják, nagy hangsúlyt fektetnek a nyelv hangzós oldalára, szituációkból indulnak ki, autentikus szövegeket használnak – folytathatnánk a kommunikatív módszer elemeinek részletes felsorolását.

A napjainkban megjelenő magyar mint idegen nyelv tankönyvek azonban – látszólagos funkcionalitásuk ellenére – mégsem tudnak/mernek gyökeresen szakítani a fordító-grammatizáló módszer alapvető sajátosságával, az egymástól jól elhatárolható kategóriák vs. kivételek alapképletével. Mintha nem akarnák, vagy nem tudnák kezelni a nyelv humboldti energia-természetéből adódó alapvető tulajdonságát: a határok életlenségét.

1.1. Nem véletlen, hogy a funkcionális szemlélet egyszerű nyelvoktatási módszerből elméletté nőtte ki magát. Azzal, hogy a szöveg bekerült a nyelv(tan, s nem csak a retorika, stilisztika) vizsgálandó egységei közé, a pragmatika a nyelvéírás részévé vált. A pragmatika mint diszciplína természetéből fakad a változás és formalizálhatóság állandó, minden pillanatban jelen levő ellentétének vizsgálata. Matematikai hasonlaltal élve: a pragmatikát magába ölelő funkcionális nyelvéírás a halmazelmélet összefüggései és szabályai szerint működik, az „egyenletek” megoldása sohasem egyetlen egy szám, egy érték, hanem halmaz, melynek egyes tagjai nem válnak el élesen egymástól, köztük átmenet van. „Az abszolút szabályt csupán a tendencia szélső esetének tekintti” – írja Cseresnyési (Cseresnyési 2004: 17). A funkcionális nyelvéírás főbb jellemzői közé tartozik a prototípuselv, valamint a szintaxis és lexikon közötti kontinuum tudomásulvétele. S hozzátehetjük: ugyanilyen kontinuum van a nyelvéírás egyes szintjei között is. Álljon itt egy példa az életlen kategóriák szemléltetésére:

1.1.2. Az idő kategóriájának összetettsége kategorizációs és módszertani kérdéseket egyaránt felvet. A külső – belső idő viszonyának a különböző nyelvekben különböző kifejezési eszközei vannak, ezeknek egymásra vonatkoztatása nyelvenként aprólékos elemzést kíván. Különösen problémás ez a kérdés a magyarban, amely a ha-

gyományos értelmezés szerint tudvalevőleg nem aspektusnyelv, ugyanakkor bizonyos időhatározók csak befejezett, mások csak folyamatos, míg néhány a szituációtól függően hol befejezett, hol folyamatos aspektusú megnyilatkozásokban fordulhat elő.

Nézzük az időhatározót tartalmazó megnyilatkozások egy lehetséges sémáját (Hegedűs 2004:251 alapján):

(1) Időpont: *A gyerek nyolckor elaludt.* (**Eredmény**)

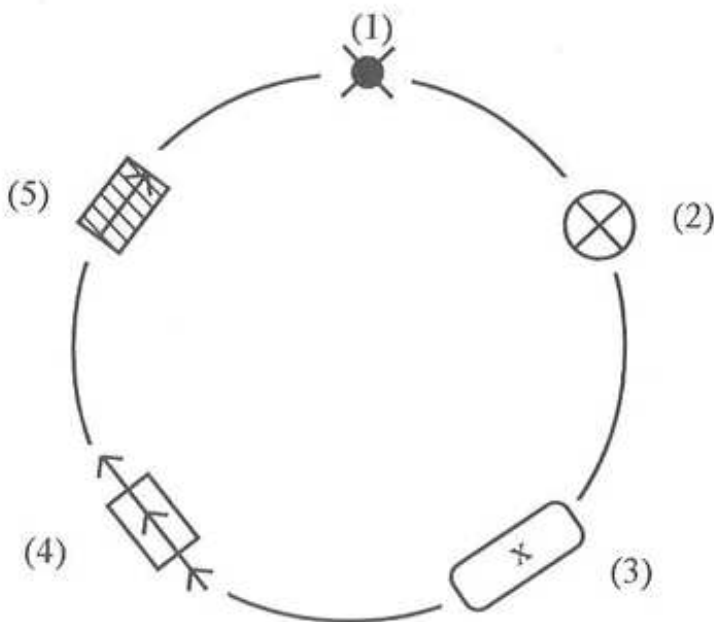
(2) „Nagy” (elnyújtott) időpont: *A gyerek éjjelre végre elkészítette a leckéjét.* (**Teljesítmény**)

(3) Időkeret – benne pontszerű esemény: *Öt és nyolc között kész lesz a kocsi. A jövő héten elkészül az új kosztümöm.*

(4) Folyamatból leválasztott időintervallum: *5-től 8-ig részt veszek a tréningen, de több időt nem szánok rá.* (Ettől függetlenül a program még folytatódik, sőt, már korábban el is kezdődött.)

(5) Folyamat, amely pontosan egybeesik az adott időintervallummal: *5-től 8-ig filmet nézek.*

Látszik, hogy a különböző idő-szituációk közötti határok nem élesek. Amennyiben más nézőpontból szemléljük az eseményeket, végeredményben az (5) szituáció is felfogható egy „nagy pont”-ként, s így visszatértünk a kiindulási ponthoz:



1.1.3. Grammatikailag hibásnak érezzük a

(6a) + *Három óra alatt csinálta a dolgozatát.* és a

(7a) + *Két héten belül javította a kocsit* mondatot, mivel a *három óra*, *két hét* időhatározó csak perfektív igékkel alkot helyes mondatot:

(6b) *Három óra alatt megcsinálta a dolgozatát és*

(7b) *Két héten belül megjavította a kocsit.* Ha az időhatározókat aszerint osztjuk fel, hogy perfektív vagy imperfektív igékkel alkotnak-e grammatikailag helyes mondatot, a következő eredményre jutunk:

Csak perfektív szituációkban alkalmazható:

(7) *Ötre elkészült a dolgozat.* (-ra, -re),

(8) *Öt hétre elutazott.* (-ra, -re),

(6b), (7b)

Csak imperfektív szituációban alkalmazható:

(9) *Két hete dolgozom.* (-a/-e + jelen idejű ige),

(10) *Egy év óta nem hallok róla semmit.* (... óta),

(11) *Két hetet töltöttem a Bahamákon.*

(12) *Két óra hosszat próbáltam megjavítani a csapot.* (-t, ... hosszat),

(13) *Három hétig dolgoztam egy tanulmányon.* (-ig).

Ha egy képzeletbeli skálának az egyik végpontján a perfektív szituációban alkalmazható időhatározókat, a másik végén a csak imperfektív szituációban használható időhatározókat szeretnénk ábrázolni, kiderül, hogy az időhatározók nagyobb része a két végpont között foglal helyet. Feltűnően sok az olyan szituáció, ahol időkeret van megadva, amelyet időhatározótól függően többé-kevésbé kitölt az esemény.

Látszólagos ellentmondásokra is bukkanhatunk a fenti megállapítások között. Hogyan lehetséges például, hogy helyesnek érezzük az

(14) *Ötre jön az orvos* mondatot annak ellenére, hogy a *jön* ige önmagában a legjobb akarattal sem sorolható be a befejezett igék körébe? Szintén ellentmond a fenti megállapítások egyikének a

(15) *Szeptember óta Pistike megtanult úszni* mondat, pedig a *megtanult* ige egyértelműen befejezett. Nem lehet figyelmen kívül hagyni azokat az eseteket sem, amikor még tisztán felismerhető két különböző időhatározó közötti összefüggés. Például

(16a) *Két hétre elutazom.* – tervezett időtartam;

(16b) *Kettőre érek haza* – tervezett, várható időpont.

(16c) *Kettőre olvasok* – viszont hibás. (vö. Hegedűs 1990, 1996)

2.1. A nyelv funkcionális felfogása más tanulási-tanítási stratégiát igényel. Míg a fordító-grammatizáló módszer célja kizárólag az írott szöveg lefordítása és a szövegben levő grammatikai szabályok felismerése, addig a funkcionális szemlélet a beszélő és hallgató közötti kommunikatív kapcsolat létrejöttét tartja szem előtt. A kommunikációs szándéktól a célig nemcsak egyetlen út vezet, a beszélő sokféleképpen érheti el a célját. A nyelvi eszközök polifunkcionalitásából következően többféle módon valósulhat meg a beszélő szándéka, még akkor is, ha a jelen fejtegetésben kizárólag a grammatika szabályai szerinti helyes formákat vesszük figyelembe. Joggal állítja Fülei-Szántó Endre (1975), hogy minél feljebb lépünk e szintek között, annál nehezebb pontosan leírni a nyelvi kontrasztokat, annál nehezebb a nyelvtanulás. A fenti megállapításokból további összefüggések következnek:

2.1.1. A nyelvtanításban megváltozik a hiba hagyományos értelmezése. Hibán alapvetően a rendszer ellen való vétést értjük, rendszeren pedig a szinkrón szemléleten nyugvó, kategóriák és kivételek formájában megfogalmazott, explicit szabályrendszer. Attól a pillanattól kezdve, hogy a kategóriák határainak életlenségét tudomásul vettük, s a nyelv elsődleges célját a kommunikációban határoztuk meg, a hagyományos morfológiai-szintaktikai hibák csak egy csoportját, egy típusát alkotják a lehetséges hibáknak. Nagyobb súllyal esnek a latba az ún. szituációs hibák, amelyek sokkal gyakoribban vezetnek félreértéshez, mint esetleg egy-egy agrammatikus mondat.

A szituációs hibákat több típusba sorolhatjuk:

a) A beszélő nem azt mondja, ami valójában a szándéka:

(17) + *Én megyek iskolába.*

(18) + *Engem hívnak Mary Coopernek.*

Hiába felel meg mindkét mondat a morfológiai-szintaktikai szabályoknak, a *Mit csinálsz?* (17), illetve a *Hogy hívnak?* (18) kérdésre mégsem adekvát módon válaszolnak. Nem mindegy, hogy a megnyilatkozó (19) *két hete beteg* vagy *két hete beteg volt* – bár a megnyilatkozás ismét grammatikus – a grammatikai szerkezethez nincs hozzárendelve a szituáció, ill. a szituációk halmaza, amelyben az adott szerkezet adekvát.

b) A szituáció és a szerkezet egymáshoz rendelése megtörtént, de épp a kategóriák életlenségének és/vagy az egymáshoz rendelési szabály hiányosságának következtében nem egyértelmű. A hiba kiküszöbölhető a tágabb összefüggések feltárásával, a rendszer pontosabb leírásával.

A következő mondat egy amerikai hallgató szájából hangzott el:

(20) + *A barátom issza fekete teát.*

A határozott ragozást tudatosan választotta, mondván: a *fekete tea* specifikus, kézzel fogható, pontosan megkülönböztethető, egyedi kategória, szemben pl. a *zöld* vagy *gyümölcs tea*val. Egyértelmű, hogy a megadott szabály nem minden oldalról világította meg a külvilág és nyelvi tükrözésének viszonyát.

(21) + *A juhász kimegy a birkákkal a legelőre legelni.* Egy anyanyelvi beszélő semmiképpen sem mondaná ezt a mondatot, függetlenül attól, hogy tudja vagy sem a pontatlanul – hiányosan – megfogalmazott szabályt: „A felszólító módot tartalmazó mellékmondat helyett akkor használhatunk infinitívuszos szerkezetet, ha a fő- és mellékmondat alanya azonos.” A szabály nem teljes, kizárólag az

(22) *Elmegyek vásárolni* – típusú mondatokra vonatkozik. Ki kell egészíteni azokkal a típusokkal is, amikor a főmondat cselekvése a mellékmondat alanyára mint páciensre vagy recipiensre irányul:

(23) *Elküldöm a gyereket, hogy tanuljon.* > *Elküldöm a gyereket tanulni.*

(24). *Veszek egy gitárt a gyerekeknek, hogy gyakoroljon.* > *Veszek egy gitárt a gyerekeknek gyakorolni.*

(25) *Segítek a szomszédnak építkezni.*

Hozzá kell azonban tenni, hogy:

a) a mellékmondat állítmánya nem állhat negatív formában:

(26) + *Bezárta a gyereket nem elszökni.*

b) A főmondat állítmánya nem lehet performatív ige:

(27) + *Az orvos megkérte a nővért behívni a beteget.*

(28) + *A tanár megparancsolta a gyerekeknek a szöveget lemásolni* (vö: Pete 1998: 446–462).

2.1.2. A fenti példák szemléletesen mutatják, hogy a különböző nyelvi szintek és a nyelven kívüli valóság egymással szövevényesen összekapcsolódott. Ahhoz, hogy a jelenséget pontosan megértsük, a hibát kiküszöböljük, a szabály megalkotásánál nem szabad megállni a nyelvi rendszer egy bizonyos szintjénél. Figyelembe kell venni a beszédhelyzetet, a beszédszándékot, a szándék kifejezésének leggyakoribb optimális eszközeit.

A hagyományos nyelvtani felfogás szerint a szabályok kész, írott szöveg elemzése alapján készültek, egy **produktumból** vonták le a szerzők azokat a következtetéseket, amelyeket azután a **folymatra** próbálnak vonatkoztatni. E szabályok ma is beszédre-szek/szófajok, absztrakt nyelvtani kategóriák segítségével próbálják meg újraalkottatni a statikus produktumot, azaz a szöveget. A statikus nyelvi rendszerre vonatkozó szabályok ismerete azonban nem tesz képessé a nyelv használatára – ahogyan azt Tesnière már 1959-ben megfogalmazta: a statikus – strukturális- nyelvleírás helyett dinamikus szemléletre van szükség.

A folyamat-nyelvtan fogalma nem új keletű: a kommunikatív-funkcionális szemlélet szerint a rendszer-nyelvtant hivatott felváltani. Célja, hogy képessé tegye a nyelvhasználót arra, hogy a nyelv elemeit kommunikációs szándéka szerinti rendezze.

3. Végezetül be kell látnunk, hogy a kategória, a hiba és a szabály fogalmának újraértelmezése magával hozza a tanulási folyamat újraértelmezését is. A nyelvtani-nyelvi rendszer tanítását nem abszolutizálni kell, mint ahogyan azt a fordító-grammatizáló módszer tette; nem kiiktatni, mint ahogyan azt kommunikatív nyelvoktatás szélsőséges kilengései megkísérelték, hanem kitágítani, beépíteni a megismerési folyamatok közé, kategóriáit, terminusait és szabályait egységbe foglalva tárgyalni.

Irodalom

Cseresnyési László 2004. *Nyelvek és stratégiák*. Budapest: Tinta Kiadó.

Fülei-Szántó Endre 1975. A kontrasztív nyelvészet és a nyelvoktatás. *Modern Nyelvoktatás*. XII. 9–16.

Hegedűs Rita 1996. Néhány érdekesség az időhatározók köréből. Elmélet és gyakorlat a magyar mint idegen nyelv tanításában. Hatodik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, Nyíregyháza: 1996, 107–113.

Hegedűs Rita 1990. Einige Fragen des Zusammenhanges zwischen den Zeitadverbien und der Aspektualität im Ungarischen (Az időhatározók és az aspektualitás összefüggésének néhány kérdése a magyarban). *Berliner Beiträge zur Hungarologie*. 5. Berlin–Budapest 157–169.

Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Kiadó.

Károly Sándor 1963. Tesnier szintaxisa és a szintaxis néhány kérdése. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok I.* 161–186.

Pete István 1998. Vannak-e felszólító performatív megnyilatkozások? *Magyar Nyelv* XCIV. 446–462.

A magyar mint idegen nyelv oktatása migránsoknak

Tvergyák Klaudia Klára

1. Bevezetés

Előadásomban a mai magyarországi magyarnyelv-oktatás egyik érdekes területét szeretném bemutatni. Magyarország európai uniós csatlakozása a nyelvoktatásban is számos jelentős változást hozott. Különösen igaz ez a migránsok esetében, hiszen a csatlakozás óta egyre növekvő számban hazánkba érkező külföldiek – természetesen beleértve iskoláskorú gyermekeiket is – számára hazánknak biztosítania kell a magyar nyelv tanulásának lehetőségét.

A csatlakozás óta a magyar oktatási rendszer teljes jogharmóniában áll az európai szabályozással; Magyarország mindenben igyekszik eleget tenni a bolognai folyamat elvárásainak. A lisszaboni elveknek megfelelően pedig kötelezettséget vállalt olyan, a migráns gyermekek beilleszkedését nagyban elősegítő oktatási formák és tananyagok kidolgozására és alkalmazására, melyek a magyar mint idegen nyelv és az anyanyelv oktatására egyaránt hangsúlyt fektetnek.

A lisszaboni elvek értelmében vállalt kötelezettségek egyik első eredményeként 2004 szeptemberében új pedagógiai program lépett életbe a közoktatásban. A jelenlegi jogszabályok értelmében a Magyarországon ideiglenesen tartózkodó külföldi gyermekeknek joguk van saját kultúrájuk megőrzése mellett a befogadó ország nyelvének megismeréséhez is; ennek iskolai kereteit a pedagógiai program vázolja fel.

Az említett interkulturális pedagógiai program bevezetése óta eltelt tanévek tapasztalatairól csak egy igazán átfogó jelentés készült; következtetéseit, felvetéseit ismertetem. A magyar közoktatási rendszer migránsokat érintő jellegzetességei mellett az interkulturalitás egyik szép példájaként a Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolát mutatom be majd röviden.

A hivatalos pedagógiai program mellett természetesen más fórumokon is segítik a hazánkba érkező külföldiek nyelvtanulását. Számos, menekülteket segítő szervezet és civil kezdeményezés dolgozott ki tananyagokat, melyek átlendíthetik a felnőtt migránsokat (is) itteni életük leginkább kihívásokkal teli szakaszán. Előadásomat egy ilyen tananyag megemlékezésével zárom.

2. A migránsok helyzete számok és paragrafusok tükrében

2.1. Számadatok

Közvetlenül a 2004-es európai uniós csatlakozás előtt hozzávetőleg 150 000 bevándorló élt Magyarországon. Számuk lassan, de egyenletes mértékben azóta is növekszik. Az 1999–2000-es tanévben 3700 tanuló iratkozott be általános iskolába és 3500 középiskolába, ez az összes tanulói létszám 0,4, illetve 0,9 százaléka. A külföldi gyermekek iskolai eloszlása nem volt egyenletes; egyes iskolákban arányuk elérte akár a 20 százalékot is.

A Magyarországra bevándorlók legnagyobb csoportját a szomszédos országból érkező kisebbségi magyarok teszik ki, akik elsősorban munkavállalási vagy letelepedési céllal érkeznek ide. A másik nagy csoport tagjai Nyugat-Ázsiából vagy a Közel-Keletről érkeznek. Ezek a bevándorlók Magyarországot általában tranzitországnak tekintik. Kivételt képeznek a kínai származású bevándorlók, akik vállalkozóként telepednek le hazánkban (http://www.okm.gov.hu/letolt/migrans/eurydice_nemzeti_jelentes_magyar.pdf).

A bevándorlók számáról tehát pontos statisztikákkal rendelkezünk, annak ellenére, hogy az 1997. évi törvény a menedékjogról és a 2001. évi bevándorlási törvény nem definiálja egyértelműen a „bevándorló” kifejezést; ehelyett a magyarországi tartózkodásuk jogcíme alapján kategorizálja a külföldi állampolgárokat.

2.2. Törvények

A fentiek értelmében a közoktatásról szóló törvény (2003/LXI) 110. cikke alapján tankötelezettség hatálya alá esnek és jogosultak az ingyenes oktatásra:

- a menekültek,
- a menedékjogot kérők,
- az átmenetileg Magyarországon menedéket kereső személyek,
- nemzetiségtől függetlenül minden bevándorló, aki rendelkezik legalább egy évre szóló engedéllyel vagy ún. humanitárius tartózkodási engedéllyel.

A közoktatási törvény minden iskolaköteles korú gyermek számára kívánja biztosítani a teljes esélyegyenlőséget az oktatásban nemre, nemzetiségre, felekezeti hovatartozásra vagy éppen speciális oktatási igényekre való tekintet nélkül.

A magyar közoktatási törvény teljes harmóniában áll az Európai Unió törvényi szabályozásával, mely a Tanács 77/486/EGK irányelvén nyugszik. Ez az irányelv a munkaerő szabad piaci áramlását volt hivatott erősíteni; külön kitérve a migráns gyermekek befogadására és oktatására. Kimondta, hogy a gyermekeknek joguk van a befogadó ország nyelvén tanulni amellet, hogy megőrizhetik anyanyelvüket és kultúrájukat – mindezt a minél könnyebb és gyorsabb beilleszkedés érdekében. Ebből következően a befogadó országnak nem csak ingyenes oktatásról kötelező gondoskodnia, de meg kell szerveznie a megfelelően képzett tanárok képzését is.

3. A migráns gyermekek oktatása: az interkulturális pedagógiai program

3.1. Előzmények

Az Oktatási Minisztérium által kidolgozott és az 1998–1999-as tanévben hatályba lépett Nemzeti Alaptanterv vonatkozó rendelkezéseinek alapján speciális pedagógiai programokat bocsátott ki a nemzeti és etnikai kisebbségek gyermekeinek oktatásáról.

2001-ben az egyre növekvő számban Magyarországra érkező migránsok jelenléte okán az Oktatási Minisztérium teljes körű felmérést végzett a migráns gyermekek oktatásának magyarországi állapotáról, elsősorban a nem magyar ajkú tanulók nyelvi és társadalmi integrációjára összpontosítva.

A felmérés adatait és tanulságait nyilvánosságra hozva a Minisztérium párbeszédet indított meg a témában érdekelt csoportok között mind módszertani, mind pedagógiai kérdésekben, mely egy tárcaközi bizottság felállításához vezetett. Ennek egyik eredményeképpen az Oktatási Minisztérium jelenlegi honlapján több nyelven is segítséget nyújt a tájékozódó szülők és gyermekeik számára.

3.2. Az új interkulturális pedagógiai program

2003-ban az Oktatási Minisztérium megbízást adott egy olyan pedagógiai rendszer kidolgozására, mely megkönnyíti a migráns tanulók magyarországi beilleszkedését. A központi programot az *Oktatási Közlöny* 2004. szeptemberi 24.-i számában hirdették ki *A külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása irányelvének kiadásáról* címmel. A program bevezetéséhez ajánlott feltételrendszer és pedagógiai eszköztárat a közlemény melléklete tartalmazta táblázatos formában rövid szöveges magyarázatokkal, kiegészítésekkel, melyekre itt terjedelmi korlátok miatt bővebben nem térhetek ki. A melléklet többek között szövegeket tartalmazott.

- a helyi interkulturális program bevezetésével kapcsolatban:
 - a) a migráns nevelési, illetve nevelési-oktatási koncepció kidolgozásáról, a bevétele követéséről, elemzéséről
 - b) a migráns gyermekek interkulturális óvodai nevelési, illetve iskolai nevelési-oktatási stratégiájáról;
- a nyelvi, kommunikációs és kulturális eltérések miatti tartalmi változásokról,
- a helyzetelemzésről, a bevezetés indokoltságáról,
- a nevelés-oktatás alapelveinek és céljainak rendszeréről,
- a feladatok rendszeréről,
- a tannyelvvel kapcsolatos döntésekről,
- az interkulturális program helyi tartalmáról,
- az óvodai nevelést és az iskolai nevelést-oktatást segítő eszközrendszeréről,
- és végül a külföldi tanulók nevelésének, illetve nevelésének-oktatásának szervezeti kereteiről, illetve a tanulók belépéséről és haladásáról az iskolában.

Mindezek értelmében az oktatási kormányzat határozza meg a paradigmát; a rendszer sikeressége, működőképessége pedig gyakorlatilag attól függ, mennyire hatékonyan alkalmazható a helyi viszonyokra. A pedagógiai rendszer kiépítése teljességgel az iskola felelőssége és kompetenciája.

Alapelveiként a multikulturális szemléletet, az integráció elősegítését jelöli meg, céljaként pedig a nyelvek és kultúrák közötti közlekedésben jártas, nyitott és elfogadó diákok nevelését tűzi ki. Fő feladataként pedig az iskolai előrehaladáshoz, a későbbiekben pedig a társadalmi integrációhoz szükséges magyarnyelvtudás megszerztetését jelöli meg. A program megszervezésének feltétele, hogy az iskola legalább egy magyar mint idegen nyelvszakos pedagógust foglalkoztasson, vagy olyasvalakit, aki részt vett egy legkevesebb 90 órás, magyar mint idegen nyelv tanítására szervezett akkreditált továbbképzésben. (OM közlemény a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása irányelvének kiadásáról, *Oktatási Közlöny*, 2004. szeptember 24.)

A pedagógiai program ajánlása szerint a tannyelvek tantárgyi megoszlásánál legalább három tantárgyat kell célnyelven tanítani az összes óraszám legkevesebb 35 százalékában. Alapvető követelmény, hogy amíg szükséges, az idegen anyanyelvű tanuló legkevesebb heti két magyar mint idegen nyelv órán vegyen részt.

3.3. Kihívások az interkulturális pedagógiai programmal kapcsolatban

2004 szeptemberétől az interkulturális programban résztvevő iskolák a helyi önkormányzatokon keresztül normatív támogatást vehetnek igénybe a többletköltségek elszámolására minden nem magyar anyanyelvű diákjuk után; melynek mértéke 22 000 Ft. A tapasztalat azt mutatja, hogy sok iskola mégsem él ezzel a lehetőséggel, mert véleményük szerint a támogatás mértéke elenyésző a befektetett szellemi és egyéb energiákhoz képest. Gyakran az intézményükben tanuló külföldi állampolgárt sem jelentik be, így kerülve el a további „bonyodalmakat”. (Szóbeli közlés alapján, saját felmérés.)

Az ehhez hasonló eseteket ellenőrizendő és a program bevezetésének tapasztalatait begyűjtendő 2005 májusában az Oktatási Minisztérium megbízásából elkészült egy minikutatás, mely reprezentatívnak ugyan nem nevezhető a felmérésben résztvevő iskolák korlátozott száma miatt, ennek ellenére mégis jól tükrözi a valós állapotokat (http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200703/ipr_iplementacioja_2_3_070320.pdf).

A tanulmány megállapította, hogy 2005-ben a külföldi diákokat oktató intézmények vezetői alapvetően tájékozatlanok voltak a témában, a kapcsolódó jogszabályokat nem ismerték. Tapasztalatai szerint az intézmények pedagógusai a külföldi tanulókkal való bánásmódban még mindig az egyéni módszereket részesítették előnyben (korrepetálás, felzárkóztatás). Az iskolák között nincs együttműködés, tapasztalatcsere.

Jelenleg a felmérés megismétlésének munkálatai folynak (szóbeli közlés alapján).

3.4. Egy pozitív ellenpélda: A Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola

Az interkulturális pedagógiai program sikere mellett az egyik legkiválóbb érvként a magyar–kínai kétnyelvű iskola működését hozhatjuk fel. Az iskolát 2004-ban alapították magyar–kínai kétoldalú tárgyalások eredményeként.

A 2003–2004-es tanévben hozzávetőleg 450 kínai gyermek tanult a közoktatásban – de nem az anyanyelvén. Az új, 15. kerületi iskolában, mely a magyar közoktatási rendszer része, a gyerekek – Európában egyedülálló módon – kínai nyelven vesznek részt a testnevelés, zene és művészeti órákon, illetve tanulnak a kínai irodalomról, történelemről és földrajzról. A tanárok magyar és kínai anyanyelvűek. Az iskola az elsők között vett részt annak a magyar mint idegen nyelv tananyagának a kipróbálásában, melynek fejlesztése jelenleg is zajlik, hogy nemzeti tananyaggá válhasson (szóbeli közlés).

5. A migráns felnőttek oktatása

A hazánkba érkező, különböző státusszal rendelkező felnőttek magyar mint idegen nyelv oktatását számos fórum igyekszik megoldani, így civil szervezetek is foglalkoznak a migránsok, menedékesek megsegítésével; közülük most egyet emelnék ki, a Menedék – Migránsokat Segítő Egyesületet. Ez a szervezet egy kis füzetet is összeállított a legfontosabb köznap kifejezésekkel a mindennapi élet, idegenrendészeti kötelezettségek és a munkavállalás, munkába állás feladatainak megkönnyítése érdekében, mely honlapjukról letölthető (<http://menedek.hosting1.deja.hu>) Az egyesület tagjai magyar mint idegen nyelv órákat, kurzusokat is tartanak az érdeklődők számára.

6. Befejezés

Előadásomban a mai magyar mint idegen nyelv oktatásának helyzetét szerettem volna áttekinteni egy speciális területen, a migránsok körében. A téma meglehetősen érdekes, szerencsére egyre több és több fejlődés, változás tapasztalható, melyeket érdemes nyomon követni. Reményeim szerint a közeljövőben bővebben beszámolhatok majd az interkulturális pedagógiai program bevezetésének újabb és pozitívabb tapasztalatairól is.

Irodalom

OM közlemény a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása irányelvének kiadásáról, *Oktatási Közlöny*, 2004. szeptember 24.

http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200703/ipr_iplementacioja_2_3_070320.pdf

http://www.okm.gov.hu/letolt/migrans/eurydice_nemzeti_jelentes_magyar.pdf

<http://menedek.hosting1.deja.hu>

Kevéssé ismert és tanított nyelvek

Milyen japán nyelvtankönyvnek örülnének a magyar diákok?

Székács Anna–Sato Noriko

1. Előzmények

2007-ben Magyarországon a Magyarországi Japánnyelv-oktatók Társasága (MJOT) és a Japán Alapítvány közös szerkesztőbizottságot hozott létre, hogy egy speciálisan magyar anyanyelvűek számára íródó japán nyelvtankönyv sorozatot készítsenek. A vállalkozást a Japán Alapítvány japán üzletemberek által a magyarországi japánnyelv-oktatás támogatására szánt adományból finanszírozza. E tanulmány szerzői a szerkesztőbizottság tagjaként célul tűzték ki, hogy kommunikáció központú, produkció-orientált, a magyar és a japán nyelvi, kulturális és kommunikációs eltérésekre fókuszáló nyelvtankönyveket hoznak létre, mely kezdő szintről indul, és első két kötetében ›B1 ›B2 szintig jut el. A szerkesztési munka jelenleg is folyamatban van.

2. A hazai tankönyvekről

2.1. Miért van szükség új nyelvtankönyvre itthon?

A japán nyelvet tanulók száma hazánkban változatlanul növekvő tendenciát mutat. A Japán Alapítvány 2006-os felmérése alapján az intézményi keretek között, illetve tanfolyamokon tanulók száma 1411 fő, ebből az alsó- és középfokú oktatásban 392, a felsőoktatásban 728, a tanfolyamokon 291 fő vesz részt. A tanárok száma 63 fő, ebből huszan japán anyanyelvűek (Survey on Japanese-Language Education Abroad: 2006). Az utóbbi években a japán anyanyelvű tanárok száma nőtt. Sokan érkeznek úgy Magyarországra, hogy magyar nyelvtudás nélkül kezdik meg oktatói tevékenységüket. Az ő esetükben kifejezetten hátrány az egy nyelvű (japán) nyelvtankönyv.

2.2. Milyen tankönyvet használunk?

Jelenleg is használt japán nyelvtankönyveink többnyire csak **japán nyelvűek**. Esetenként a tankönyvek egy részének létezik **magyar fordítása** is. A korábban igen gyakori japán–angol nyelvkönyveket ma már csak elvétve használják. (Ennek oka az a tény, hogy a japán nyelv angol közvetítéssel jóval nehezebben sajátítható el, mint magyar

nyelven keresztül.) **Nyelvtan-központú** tankönyvek ezek, nyelvi szituációkkal, nyelvtani és szituációs **drill feladatokkal**. A szituációk vagy kizárólag japán környezetben, vagy magyar környezetben játszódnak. Ezekben a tankönyvekben **nincs kulturális ütköztetés**, vagyis a japán és a magyar kulturális és kommunikációs különbségeket nem mutatják be.

2.3. Milyen tankönyvnek örülnének a diákok?

A magyar diákok annak örülnének, ha a kezükbe kapott japán nyelvtankönyv **színes és áttekinthető** lenne. Jó volna, ha vicces lenne, mert a **humoros** dolgokat könnyebb megjegyezni, és nem ártana, ha **könnyen érthető**, lépésről lépésre haladó tankönyvből tanulhatnának. A diákok szeretnek azonosulni a szereplőkkel, tehát a szereplőválasztásnál, a helyszínek kijelölésénél ezt is figyelembe kell venni. Olyan nyelvtankönyvből jó tanulni, amelyből rögtön kiderül, **mit tud** már a diák, **hol is tart** éppen. Fontos, hogy a nyelvtankönyv sok érdekes, **új információt** tartalmazzon, és nem utolsó sorban biztosítja az átjárhatóságot az Európán belül más országban japánul tanulók között.

3. A szerkesztőbizottság megalakulása és munkája

A hét tagú tankönyvszerkesztő bizottság magyarokból és japánokból alakult. A szerkesztők nyelvtanári végzettséggel és tapasztalattal rendelkeznek. Középiskolában, felsőoktatásban, vagy nyelvtanfolyamon tanítanak. Négyen a Japán Alapítvány dolgozói, egyiküket kifejezetten erre a munkára vették fel, ő a koordinátor. A bizottság tagjai nagyjából két korosztályhoz tartoznak, huszonöt-harmincöt éves és ötvenes korosztály. Lévén szó japán–magyar munkacsoportról, nagyon fontos a munkamenet és a döntéshozatal szempontjából a bizottság összetétele kor és a rang szerint. Bár a bizottságnak nincs vezetője, a vélemények ütköztetése után a koordinátor összegez, és bemutatja az anyag utolsó verzióját. A bizottság a szerkesztői munkát 2007 őszén kezdte meg, 2008 tavaszára kialakult a koncepció, és elkészült az első két mintafejezet. A bizottsági munka ezután szövegírók bevonásával folyik, a megírt anyagok ellenőrzésére, javítására, megszerkesztésére összpontosul.

4. A nyelvtankönyv tartalmi és formai kialakítása

4.1. A nyelvtankönyv koncepciója

A nyelvtankönyv **magyar és japán nyelvet** használ. **Funkció-központú**, vagyis arra fókuszál, hogy mit ért, mit tud éppen a nyelvtanuló, (can-do). Szituációkba ágyazva jelenik meg a történet, a **szituációk japán és magyar környezetben** játszódnak. Megírt, szerkesztett szövegeket használ, csak fokozatosan épít be autentikus anyagokat. Az autentikus anyagok beépítését nehezíti, sokszor lehetetlenné teszi a japán nyelv bonyolult írásformája (egy autentikus szöveg sokkal több kínai írásjegyet – kanjit – használ, mint ami a követelmény ezen a szinten), és a nyelvi sokrétűség (udvariassági szintek, férfi-női beszédmódok). A feladatok inkább a **produkcióra** helyezik a hangsúlyt, nem csak az után-

zásra. A tankönyvben a **kulturális azonosságok és eltérések** nagy hangsúlyt kell, hogy kapjanak. Folyamatosan szembesítve a tanulót anyanyelvi kultúrájában tanultaktól eltérő szokások, viselkedési formák, kommunikációs műveletek esetében.

4.2. A nyelvtankönyv(ek)

A nyelvtankönyv egy főkötetből és egy kiegészítő kötetből áll, és e kettő tetszőlegesen kiegészíthető további magasabb nyelvi szintű, illetve szakszöveggű kötetekkel. Vagyis egy olyan koncepció készült, melyben elsőször a kezdő szintről induló tanulók tankönyv igényét elégíthetjük ki, majd ez fejleszthető tovább. A kötet(ek)hez CD-mellékletet tervezünk.

1. ábra. A nyelvtankönyvek

Főkötet (1-24 fejezet) → B1 szint	→ B1 középszintű érettségi
Kiegészítő kötet → B2 szint (a fontosabb fejezetekhez kapcsolódva)	→ B2 emelt szintű érettségi
Szaknyelvi követelményekhez igazodó kötetek	→ C1 C2
→üzleti	(alkalmazkodva a japán nyelvoktatással rendelkező felsőoktatási programokhoz) (ELTE, Károli, BGF)
→történelmi	
→művészeti	

Anyagi okok miatt először a főkötet és a kiegészítő kötet készül el. A két kötet között fejezetenként (esetleg részenként) **átjárás** van. Az alapkoncepció szerint azokban az intézményekben, ahol középszintű érettségire készítenek fel, vagy az időkorlátok miatt a B1 szintet tűzik ki, ott a főkötetet használják. Ahol azonban B2 szintig kívánnak eljutni, ott a főkötetet és a kiegészítő kötetet váltva (párhuzamosan) használják majd.

4.3. A főkötet szerkezete

A főkötet 24 leckéből áll. A főkötet alaptörténete (és így a kiegészítő köteté is) két szálon fut. Az egyik szál Japánban, a másik Magyarországon játszódik. A főszereplő egy magyar egyetemista, aki Japánban tanul, és japán családnál lakik. Így adottak a szituációk: egyetemi környezet, japán család, hagyományos japán lakás, környezet. A másik szál itthoni környezetben, egy középiskolai osztályban játszódik, ahova egy japán cserediák érkezik. Ebbe az osztályba jár a főszereplő húga is. Ez a szereplőválasztás alkalmat ad hazánk bemutatására.

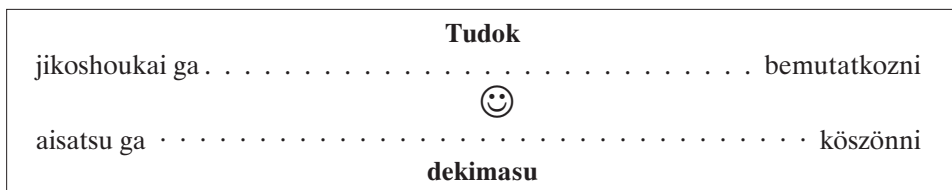
4.4. A leckék szerkezete

A lecke szerkezetének kialakítása során az áttekinthetőség fontos formai követelmény volt. Állandó szerkezeti egységeket, blokkokat hoztunk létre, állandó ábrákat,

jelzéseket alkalmaztunk. Mivel a kötet illusztrációval készül, az első két mintafejezet már jelzésszerűen tartalmazza az illusztrált részeket.

A fejezetcím után minden lecke elején egy mosolygó ábra szerepel, bemutatva, hogy az adott leckében a tanuló mit fog elsajátítani, vagyis mit lesz képes kifejezni. A lecke végén ugyanez az ábra jelenik meg, *már tudom (dekimashita)* felirattal, és a tanuló gyakorlatokon keresztül bizonyítja, hogy valóban tudja. Ez a keret lehetővé teszi az **önellenőrzést**, és segíti a tájékozódást az anyagban.

2. ábra A leckék keretábrája



A következő állandó rész egy kulturális kvíz, mely az adott fejezetben tárgyalt történettel kapcsolatos, és a két nép használati eszközeit, szokásait, gondolkodásmódját stb. veti össze. Három főszöveg futtatja a történetet, ebből kettő a főszereplőről, egy a magyarországi japán iskolásról szól. A leckében a nyelvtani magyarázat magyar nyelvű, és külön szerepelnek a nehezen fordítható kifejezések. A gyakorlatsorok előtt állandó rovat figyelmeztet a nyelvi, kommunikációs buktatókra, míg egy másik rovatban a kulturális, viselkedésszerű eltérésekről rövid személyes élménybeszámoló olvasható.

3. ábra Eltérésekre, kommunikációs szokásokra figyelmeztető rovat

Tudtad-e? Japánban baloldali közlekedés van,...	SAN Magadra soha ne használd!	Nani jin desu ka? Milyen nemzetiségű? Japánra, koreaira, kínaira → TILOS → Hova valósi?
---	---	---

4.5. A leckék külleme

Az anyagi keretek lehetővé teszik, hogy a nyelvkönyv színes illusztrációkkal jelenjen meg. Az illusztráció a történet szereplőit és a helyszíneket ábrázolja, a szövegek mellett, alatt, között elhelyezve. A reáliák fotókon is megjelennek. A fejezeten belüli egységek azonosíthatósága érdekében az állandó rovatok speciális megkülönböztető figurát, jelzést kapnak. Külön gondot kell fordítani a japán írásjegyek méretére, hogy könnyen felismerhetőek legyenek.

5. Az elméleti háttér

Amikor a szerkesztőbizottság úgy döntött, hogy a nyelvtankönyv kimeneti szintje B1, illetve a kiegészítő köteté a B2 szint lesz, azt is meghatározta, hogy a KER (Közös európai referenciakeret 2002) alapelveit fogadja el. Mivel a magyar középiskolákban japán nyelvből is van kétszintű érettségi, ami a KER alapelveit követi, valamint a japánnyelvi tanterv és a japán állami nyelvvizsga is KER alapú, kézenfekvő volt a döntés (Sato 2005). Ezen kívül a KER alkalmazásával európai szinten átjárható tankönyv készíthető. Ugyanakkor a Japán Alapítvány kidolgozásában létezik egy fejlesztés alatt álló egységes japán koncepció a japánnyelv-oktatásról ((Japán nyelvi standard 2005). Ez az alapelv a **kölcsönös megértésre** épít, és ennek alárendeli a feladatmegoldó, és az interkulturális kompetenciát. Ez az elképzelés a japán kutatók japán-központú szemléletét tükrözi, mely erőteljesen a japán környezetre fókuszál. Azaz a japánok és külföldiek közötti megértést főleg japán nyelvterületen, japán közegben, japán gondolkodásmódból kiindulva képzik el. Mivel magyar-japán viszonylatban a szakirodalomban is bizonyítottan igen nagyok a kulturális, kommunikációs különbségek (Hidasi 2004, Székács 2003), ebben a nyelvtankönyvben az **interkulturális kompetencia** kiemelése a koncepció része volt. Ezt a koncepciót a nyelvi, kulturális és gondolkodásmódbeli különbségek konzekvens egybevetésével, a közös és az eltérő vonások szembesítésével kívánjuk megvalósítani. A szembesítéshez használjuk az illusztráció, az embléma-jellegű kiemelés, a játékos kulturális kvíz, a feladatmegoldás-központú gyakorlat eszközeit, de élünk a magyar nyelvű magyarázat lehetőségével is. A cél az, hogy a tanulókat önálló nyelvi kezdeményezésre (Segawa 2002), produkcióra sarkalljuk, és ez a produkció nyelvi és kulturálisan adekvát megnyilvánulás legyen.

6. Problémák

A nyelvtankönyv készítésekor nehezen megoldható kérdésekkel is találkozunk. Ilyen a **fordítás, fordíthatóság** kérdése. A magyarul nem, vagy gyengén tudó tanár jobban örül, ha több a fordítás. Az állandó fordulatok, reáliák viszont sokszor nehezen fordíthatók, így sokszor érdemes fordítás helyett az illusztrációt, fotót vagy más eszközt igénybe venni. A másik probléma a **KER szintek betartásának** kérdése. A japán **írás-követelmény** (három abc elsajátítása: hiragana, katakana, kanji) miatt a szövegprodukción és szövegolvasás nehezen egyeztethető a KER követelményeivel. A beszédprodukción a **tiszteleti szintek** bonyolultsága miatt okoz gondot. A tiszteleti rendszert már az alapszintű produkcióba is be kell építeni. Tudatosítani kell a **beszélt és az írott nyelv** különbségét, valamint a **női és a férfi nyelvhasználat** eltéréseit. Kérdés, hogy mennyire lehet, és kell-e a korosztályos kommunikációt beilleszteni a tananyagba.

7. Összefoglalás

Az új japán nyelvtankönyv elkészítése óriási lehetőség és egyben kihívás a magyarországi japán nyelvtanárok számára. Lehetőség azért, mert létrehozhatunk egy szakmailag jól átgondolt, korszerű, igényesen kivitelezett nyelvtankönyvet. Felhasználhatjuk

mindazt a tudást, tapasztalatot, amit a hazai magyar és japán anyanyelvű tanárok felhalmoztak. Ugyanakkor kihívás, mert egy magyar-japán vegyes munkacsoport munkájában mindig jelentkeznek a kulturális, mentalitásbeli és módszertani különbségek, melyeket alkotó módon kell áthidalni.

Irodalom

Hidasi, J. 2004. *Interkulturális Kommunikáció*. Budapest: Scolar.

Japán nyelvi standard. 2005.

http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/publish/standard/pdf/abstract03.pdf#search (2008. 03. 05.)

Közös európai referenciakeret. 2002. Budapest: Pedagógus-továbbképzési, Módszertani és Információs Központ Kht.

Outline of the Results of the “*Survey on Japanese-Language Education Abroad 2006*”

http://www.jpf.go.jp/e/japan/news/0711/11_01.html (2008. 03. 05.)

Sato, N. 2005. Hangarii (Magyarország). In: *Yóroppa ni okeru nihongo kyóiku to CEFR* (Az európai japánnyelv-oktatás és a Közös európai referenciakeret). Tokyo: Japán Alapítvány. 130–143.

Segawa, H. 2002. Gakushúsh shutai to wa nanika (Mi is az a tanulói kezdeményezés?). In: Hosokawa (ed.): *Kotoba to bunka wo musubu nihongo kyóiku* (A nyelvet és a kultúrát összekötő japánnyelv-oktatás). Tokyo: Bonjinsha. 11–30.

Székács, A. 2003. *A japán gazdaság, társadalom és kommunikáció átalakulása az ezredfordulón*. (Társszerző: Hernádi András) Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola. 110–150.

A szlovák nyelv tanulásának lehetőségei magyarországon az iskolában és az iskolán kívül

Uhrin Erzsébet

A dolgozat a szlovák nyelv tanulásának magyarországi lehetőségeit mutatja be. Áttekinti az iskolarendszerű oktatás formáit, majd számba veszi és elemzi a szlovák nyelvtanfolyamok által nyújtott lehetőségeket. Ez utóbbi nyelvtanulási forma, néhány kivételtől eltekintve, még nem került a tudományos érdeklődés fókuszába, a hiányt szándékozik pótolni a Magyarországi Szlovákok Kutatóintézetének két munkatársa, Tóth Sándor János és Uhrin Erzsébet. Az előadás a kutatási programból közöl részleges eredményeket.

Szlovákok a mai Magyarország területén a 17. század végétől élnek. Tömeges letelepedésük a törökök kiűzése utáni időszakra, a 18. századra tehető, amikor is a szabad vallásgyakorlás és jobb megélhetés reményében a történelmi Magyarország túlnépesedett északi megyéiből sokan kerestek új lakóhelyet (Kugler–Gombos 2008). A hazánkban élő szlovákságnak – annak ellenére, hogy létszámuk a több mint 300 éves történelmük során drasztikusan csökkent – napjainkig sikerült megőriznie szellemi és tárgyi kulturális örökségét, nyelvét, hagyományait, kultúráját.

A szlovák oktatás története Magyarországon a 18. századi migrációig nyúlik vissza. A letelepülő első szlovák telepések papot és tanítót is hoztak magukkal, s rövidesen templomot építettek és iskolát alapítottak. Az egyházi iskolák a különböző társadalmi- politikai nehézségek ellenére 1948-ig, az államosításig működtek. Ez idáig azonban csak alsó fokú szlovák oktatás létezett hazánkban. 1949-ben a minisztérium a szlovák szövetséggel együtt kidolgozott program alapján egy teljes szlovák iskolarendszer kiépítését kezdte megvalósítani. Az iskolaszervező munka azonban számos nehézségbe ütközött, így 1949-ben mindössze hat településen alapítottak szlovák iskolát. Ezeknek az iskoláknak regionális feladatot kellett ellátniuk, s ehhez kollégiummal is rendelkeztek. Az akkor még nyelvileg homogén falvakban nem hoztak létre szlovák iskolákat. A kisebbségi oktatás nagyobb tömegeket érintő formájává Magyarországon a kevésbé hatékony nyelvvoktató iskolatípus vált. 1954–58 között megkezdődött a szlovák nyelvű óvodai nevelés is. A szlovák iskolarendszer kialakításának folyamatában történelmi jelentőséggel bírt, hogy beindult a középfokú képzés a budapesti Szlovák Tanítóképzőben és a békéscsabai gimnáziumban, s hogy a Budapesti Pedagógiai Főiskolán 1949-ben szlovák tanszék alakult. 1961-ben azonban egy miniszteri rendelet ha-

tására kétnyelvű szlovák-magyar iskolákká váltak a magyarországi szlovák iskolák. Több kutató és politikus ezt a dátumot tartja az asszimiláció felgyorsulása kezdeti évének (bővebben Gyivicsán 2003).

Az 1998/99-es tanévben lépett életbe a Nemzeti Alaptanterv és a Kisebbségi Oktatás Irányelvei, mely dokumentumok jelenleg meghatározzák a kisebbségi oktatási formákat, a kisebbségi nyelv és irodalom, valamint a népismeret tanításának tartalmi követelményeit. Az Irányelvek szerint ma Magyarországon négy államilag elismert és dotált oktatási forma létezik. Az egynyelvű-anyanyelvű iskolákban a magyar és idegen nyelv és irodalomon kívül minden tantárgyat a kisebbség nyelvén tanítanak. Ilyen szlovák iskola gyakorlatilag nincs Magyarországon, a budapesti igyekszik megközelíteni az egynyelvűséget. A kétnyelvű iskolákban a tantárgyak 50%-át kell a kisebbség nyelvén tanítani és tanulni. Ezt az oktatási formát választotta a békéscsabai, sátoraljaújhelyi, szarvasi és tótkomlói iskola. A nyelvoktató iskolákban csak a nyelvet és a népismeretet tanulják, az Irányelvek szerint heti négy órában. A 2006/2007-es tanévben 45 ilyen iskola volt Magyarországon. A negyedik oktatási forma az interkulturális oktatás, melynek célja az adott kisebbség kultúrájának megismertetése a többségi nemzethez tartozó tanulókkal is. Ilyen szlovák oktatási formáról nincs tudomásom, pedig a tolerancia növelése érdekében szükség lenne arra, hogy a többségi magyar társadalom is rendelkezzen ismeretekkel a kisebbségeiről, s azok anyaországairól. A nyelvoktatás az interkulturális oktatási formában nem kötelező, de megszervezhető a tanulók és szülők igényei alapján.

Szlovák középfokú oktatás a békéscsabai és budapesti gimnáziumon kívül Miskolcon és Sátoraljaújhelyen szlovák tagozattal működő szakközépiskolában kereskedelmi és idegenforgalmi szakirányban folyik. A budapesti szlovák gimnáziumban érettségi után kétnyelvű szakmai képzés indult titkár-menedzserasszisztens majd idegenvezető és szállodaipari szakokon. Kétnyelvű óvodák a kétnyelvű szlovák nemzetiségi iskolák mellett működnek. Az óvodáskorú gyerekek az ország további 65 óvodájában kerülnek kapcsolatba a szlovák nyelvvel. Felsőfokú szlovák kisebbségi képzés ma több főiskolán és egyetemen van Magyarországon. Szarvason, Szegeden és Esztergomban a Budapesten és Piliscsabán. Lehetőség van még állami és szlovákiai ösztöndíjasként Szlovákia felsőoktatási intézményeiben is tanulni. Anyanyelvi vendégtanárokat 1989-től fogadhatnak a hazai szlovák iskolák (bővebben Tóth 2008).

Az elmondottak alapján úgy tűnhet, hogy a magyarországi szlovák oktatás területén minden rendben van. Alapvetően helytálló is ez a megállapítás, mégis egy nagyon érdekes jelenségnek lehetünk az utóbbi időben a szemtanúi; egyre több településen szerveznek szlovák nyelvtanfolyamot, melyek iránt növekvő az igény és az érdeklődés. Mivel ezt a nyelvtanulási formát még a szlovákok vonatkozásában kevesen kutatták (pl. Hornokné 2002) elhatároztuk kollégámmal, hogy kérdőíves felmérést végzünk a magyarországi szlovák nyelvtanfolyamokról. Kétféle kérdőívet állítottunk össze, az egyikkel a nyelvtanfolyamok szervezőit és a tanfolyamon tanító tanárokat, a másikkal a résztvevőket szólítottuk meg. A szervezőkkel, illetve tanárokkal interjút is készítettünk. Jelen időszakban zajlik a terepmunka, az anyaggyűjtés, valamint párhuzamosan a kérdőívek feldolgozása. Az előadásom további részében a kutatás részeredményei közül mutatok be néhányat.

A szlovák nyelvtanfolyamokat áttatában a kisebbségi önkormányzatok, szlovák regionális kulturális központok, civilszervezetek, egyesületek működtetik és finanszírozzák. De van példa más fenntartóra is, pl. Budapesten a Szlovák Intézet is felkarolta a képzést. A tanfolyamok nagy része ingyenes, szerény részvételi díjat csak a fővárosban és Békéscsabán kérnek. A költségeket szinte mindenütt pályázatokból igyekeznek kiegészíteni. A nyelvtanárok között a hazai szlovák szakos tanárok vannak többségben, de törekednek a szervezők a szlovákiai, tehát a nyelvet anyanyelvi szinten beszélő kollégák bevonására is. Heti egyszeri, ritkán kétszeri a nyelvi találkozások száma, általában heti egy-másfél órában. A legtöbb helyen külön csoportban foglalkoznak a kezdőkkel, középhaladókkal, haladókkal, előfordul azonban, hogy nyelvizsga-előkészítő csoport is működik. A résztvevők száma a tananyag nehézségi fokával arányosan csökken. A szlovák nyelvtanfolyamok vonzerejét az ingyenesség vagy az alacsony részvételi díj mellett tovább növeli a csoportok alacsony létszáma (általában 6 – 10 fő), amely az eredményes nyelvtanítás egyik meghatározó feltétele. A nyelvkönyveket, egyéb oktatási segédeszközöket illetően igen vegyes a kép. Szinte valamennyi megjelent és hozzáférhető könyvből tanítanak.

Figyelemre méltó, hogy a nyelvi kurzusok célja kettős. Első helyen szerepel az alapvető kommunikációs készségek és képességek kialakítása, elsajátíttatása, de szinte valamennyi szervező az identitás erősítését is célul tűzte ki, a speciális csoportokban megcélazzák továbbá a nyelvizsgát is. A célcsoportot is két részre oszthatjuk, kettős megközelítésben. Egyrészt a gyerekek és felnőttek körére, másrészt a szlovákot mint idegen nyelvet és mint származásnyelvet tanulók körére. Azokon a településeken, ahol az iskolai oktatás keretében nincs mód a szlovák nyelv tanulására, a résztvevők között a gyerekek vannak túlsúlyban, ahol pedig van iskola, ott a fiatal felnőttek kerülnek többségbe. A kutatás során kiemelt figyelmet fordítottunk a nyelvtanulás motivációira. A továbbiakban ezek közül ismertetek néhányat.

A motiváció szerepe az idegennyelv-oktatásban hagyományosan kapcsolódik az attitűd vizsgálatához, valamint Gardner és Lambert nevéhez (1972), akik különbséget tesznek instrumentális és integratív irányultság között. Az instrumentális motiváció azt a késztetést jelöli, melynek hatására azért tanulunk idegen nyelvet, hogy valamilyen praktikus célt érjünk el vele; pl. jobb állást, külföldi utazást, egyetemi felvételt, szakirodalom olvasását, megértését. Az integratív motiváció olyan emberekre jellemző, akik azonosulnak a célnyelv kultúrájával, beszélőivel és a célnyelvi társadalomba kívánnak beolvadni. Dörnyei (1994) a motiváció szerkezetének az összefoglalásában olyan háromszintű modellt javasol, amelyben elkülönül a nyelvi szint, a tanulói szint, és a tanulási helyzet szintje. A legáltalánosabb a nyelvi szint, amelyen a célnyelv kultúrájához, beszélőihez és a nyelv hasznosságához való viszony jelenik meg. A nyelvtanuló szintjén két összetevő különül el: az eredményesség szükséglete, és az önbizalom mit állandósult személyiség vonások. A tanulási helyzet szintjén megjelenő külső és belső motivációk három csoportba oszthatók a) a kurzussal, tanmenettel, módszerrel, és tananyaggal kapcsolatos tényezők, b) a tanár személyiségéhez, tanítási stílusához, visszajelzéseihöz, a tanulókhoz való viszonyához kapcsolódó tényezők, c) a csoport jellemzői, dinamikája, céljai, normái, összetartozása.

A vizsgálat részeredményei közül most csak a *Miért kezdett szlovákul tanulni?* és a *Mit szeretne elérni a szlovák nyelv tanulásával?* kérdéseket emelem ki. A kutatás ered-

ményei szerint a nyelvtanulás indítékait három nagy csoportba oszthatjuk: a) pragmatikus okok, b) emocionális okok, c) vegyes emocionális és pragmatikus okok.

Példák a válaszokból

Pragmatikus okok: „*Hogy készség szinten tudjam, hogy ne jelentsen gondot szlovákul megszólalnom. Merjem használni, amit tudok.*” (45 éves nő érettségivel); „*Diplomám megszerzéséhez szükséges a nyelvvizsga.*” (45 éves nő érettségivel); „*Az egyik kedvenc kiránduló országom, szívesen beszélgetnék az emberekkel.*” (38 éves férfi egyetemi végzettséggel)

Emocionális okok: „*Szeretném jobban beszélni az anyanyelvemet, a gyökereimhez való erős érzelmi kötődés miatt.*” (36 éves nő főiskolai végzettséggel); „*Mert anya is azon a nyelven tud.*” (10 éves kisfiú)

Vegyes emocionális és pragmatikus okok: „*Szlovák származású vagyok, nyelvvizsgát szeretnék tenni.*” (22 éves férfi érettségivel); „*Családi kapcsolódásom, városom szlovák hagyományai miatt tartom fontosnak, hogy én is tudjak szlovákul.*” (42 éves nő főiskolai végzettséggel)

A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a szlovák nyelvet tanulók körében közel hasonló mértékben szerepelnek a nyelvtanulás motivációi között az emocionális és a pragmatikus okok. Az esetek döntő többségében az integratív és instrumentális motiváció együtt hat. A pragmatikus indítékok miatt tanulók bizonyítják, hogy a szlovák nyelv ismeretének konkrét, gyakorlati haszna is van napjainkban Magyarországon, ami a felsőoktatásban előírt nyelvvizsga követelményeknek és a bővülő szlovák-magyar gazdasági és kulturális kapcsolatoknak köszönhető. A szlovák nyelv választásának kedveznek az európai uniós elvárások is. Az EU nyelvpolitikája szerint a tagállamok nyelve egyenrangú, s a művelt európai polgártól két, sőt újabban három idegen nyelv ismerete várható el, s preferálják, támogatják, ösztönzik a kevésbé használt nyelvek, köztük a szomszédos országok nyelvének tanulását, ismeretét.

Irodalom

- Dörnyei, Z. 1994. Motivation and Motivating in Foreign Language Learning. *Language Journal* 78. 273–284.
- Gardner, R.–Lambert, W. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA, Newbury House Publishers
- Gyivicsán A. 2003. Szlovák oktatás Magyarországon. In: Gyivicsán A. (szerk.) 2003. *A nemzetiségi lét és kultúra dimenziói II*. Békéscsaba, Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete. 76–86.
- Hornokné Uhrin E. 2002. Mi motiválja a szlovák nyelv tanulását a felnőtt korban? In: Gadányi K.–Pusztay J. (szerk.) 2002. *Közép-Európa: egység és sokszínűség*. Szombathely, Berzsenyi Dániel Főiskola. 151–156.
- Kugler J.–Gombos J. 2008. A magyarországi szlovákok három évszázada: a megmaradás, az asszimiláció és a migráció választútján. In: Uhrin E.–Zsilák M. (szerk.) 2008. *A szlovák nyelv Magyarországon*. Békéscsaba, Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete. 315–367.
- Tóth S. 2008. Szlovák nyelvhasználat az iskolákban. In: Uhrin E.–Zsilák M. (szerk.) 2008. *A szlovák nyelv Magyarországon*. Békéscsaba, Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete. 224–264.

Anyanyelvi nevelés

Nyelvi valóság és nyelvművelés-oktatás

Eőry Vilma

1. Bevezetés

Több éves tapasztalatom az, hogy nagy a szakadék a nyelvi valóság, valamint ennek tudományos leírása és a nyelvművelés oktatása között. Az talán még természetes, hogy a tudomány mindig kicsit késésben van a változó valóság leírásával, s ezt nem is érzem általánosságban szakadéknyi távolságnak. Az azonban szomorú tény, hogy az iskolai anyanyelvi oktatás, különösen a nyelvművelés területén nagyobb részben ma is olyan, mintha az elmúlt mintegy fél évszázadban a nyelvben (és a nyelvtudományban) nem történt volna semmilyen változás. Még szomorúbb az a tény, hogy az idő ebben a tekintetben sok pedagógusképző intézményben is megállt, s éppen ennek következménye a közoktatásbeli nyelvművelés állapota.

2. Változások a nyelvművelésben mint alkalmazott tudományban

2.1. A nyelvművelés ártértékelődése, illetve ártértékelése

Annak ellenére, hogy egyik oldalon él még a nyelvművelés „hagyományos” iránya, a másik oldalon pedig folyamatos támadások érik a nyelvművelést, mégpedig megsemmisítő, durva, és ennyiben mindenképpen jogtalan támadások, kezd kirajzolódni az a fajta nyelvművelés, amely a hagyományokat és a változásokat egyaránt kezelni képes, és a nyelvművelést nyelvhasználati problémakezelésként fogalmazza meg. Az elmúlt év végén megjelent a Gramma Nyelvi Iroda és a Nyelvtudományi Intézet Nyelvművelő Osztálya által 2004 óta évenként megrendezett alkalmazott nyelvészeti műhelytalálkozók vitáiban kikristályosodott tanulmányok gyűjteménye (Domonkosi, Lansztyák, Posgay 2007). A kötet tanulmányainak többsége mögött a nyelv szociolingvisztikai és funkcionális-kognitív felfogása áll: az „emberi tényező” fokozott bevonása a nyelvészeti leírásba, így a nyelv rendszere mellett, sőt ellenében kiemelt szerepet kap a nyelv használata.

2.2. A nyelvi valóság változása mint a nyelvművelés átértékelésének oka

A 20. század utolsó évtizedeiben lényeges változás történt a nyelvhasználatban: a standard („normatív nyelvváltozat”) kezdte elveszíteni kiemelt szerepét, azóta megfigyelhető egy desztandardizálódási, illetve átstandardizálódási folyamat. Míg addig a társadalmi modernizációval együtt (nálunk a 19. században) kialakult nemzeti nyelv (nálunk sokáig „irodalmi nyelv”) a nyelv standard (normatív) változata volt, a hozzá kapcsolódó nyelvművelés célja előbb a standard változat kialakítása, majd fenntartása, az újabb időkben, az utóbbi évtizedekben az európai társadalmak minden tekintetben nagy változatosságát mutatják a „posztmodern” jellemzőknek.

Garvin, Mattheier, Daneš, Nekvapil és mások magállapítják, hogy különböző irányú változások mennek végbe a nyelvhasználatban. Egyrészt standard nyelvváltozatot nem használnak már a kommunikáció egyes területein vagy egyes szituációiban (a standard desztandardizációja), másrészt a standard egyre nagyobb variabilitást mutat azáltal, hogy kívülről (más nyelvváltozatokból) jövő elemek kerülnek bele (a változatok standardizációja). (Vö. Garvin 1993, Mattheier 1997, Daneš 2006, Nekvapil 2007.)

A stansard destandardizációja
A változatok standardizációja } átstandardizálódás

Mik lehetnek ennek a változásnak az okai? Garvin szerint (Garvin, 1993) a következők:

- a) Az általánosan elismert nyelvi standard szükségességét a posztmodern ideológiájú társadalom nem fogadja el. Ezt mutatja a magyarországi nyelvhasználati gyakorlat is. Ha közülük sokakban él is a „nyelvi norma” vagy nyelvi „eszmény” fogalma, a nagy többség nyelvhasználata „lazul”, elsősorban szlengesedik.
- b) A norma kötelező jellegének tudatosítása gyengül az iskolai oktatásban, mondja Garvin. Ez talán valójában így lehet a magyar oktatásban is, annak ellenére, hogy a „szép beszéd és írás” mint megfoghatatlan követelmény többször elhangozhat.
- c) Míg a társadalmi modernizáció korában (nálunk a 19. században) az értelmiség irányította a standard kodifikációját, a mai nyelvhasználatot a beszélők többsége irányítja, mondja Garvin harmadik tétele. Eszerint a standard kodifikációja decentralizálttá vált, „az akadémia által irányított kodifikációs forma” helyett megjelent „a szabad vállalkozói kodifikációs forma”. Sokkal inkább a társadalmi (köz)megegyezés, illetőleg a gazdasági hatalmon alapuló divat diktálja tehát a nyelvhasználat mércéjét, mint bármilyen más „felsőbb” fórum. A beszélők nagy része természetes módon illeszkedik ebbe az új szokásrendbe, míg vannak köztük olyanok, akik, bár szóbeli közlésben, különösen informális helyzetben szintén illeszkednek, de formális helyzetekben, s különösen írásban tudni szeretnék, hogyan „kell”, mi a „szabály”. (Vö. Garvin 1993, 42.)

A magyar nyelvtudomány is reflektált az említett nyelvi standardbeli változásokra, mégpedig a magyar társadalom nyelvhasználatát is figyelembe véve (vö. Tolcsvai Nagy 1988, 1998, 2003, valamint kicsit más szempontból Bańcerowski 2000).

2.3. A nyelvművelés lehetséges irányai

A nyelvművelés számára a következő reagálási módok állnak rendelkezésre:

- a) a normától (standardtól) való eltérés hibaként való értékelése,
- b) a standard folyamatos átértékelése, amely által növekszik a variabilitás, illetve a variációk iránti tolerancia.

Mit tesz a magyar nyelvművelés? Sajnos, párhuzamosan alkalmazza a két elvet, bár a nyelvművelő fórumok között az arányokban jelentős eltérés van. A standardtól való eltérésnek hibaként értékelését különösen a helyesírás területén a szigorú szabályozás erősíti, és elkerülhetetlenné teszi. Egyéb esetekben a nyelvhasználókkal közvetlen kapcsolatban levő fórumok képesek arra, (mint az MTA Nyelvtudományi Intézetének közönségszolgálat), hogy a b) elvet alkalmazzák, hiszen csak a konkrét helyzet ismerete alapján állapítható meg, hogy a kérdezett, a váltás állapotában levő forma standardizálódott-e már. (A kérdezők nagy része egyébként éppen a variánsok közti választásban kér segítséget.) Ezért nem képzelhető el, hogy pl. a közönségszolgálat digitalizálva legyen, hogy a rendszer, bármennyire frissítik is, éppen a helyzetváltoztatás stádiumában levő variánsok használatára előre kész választ adjon.

3. A nyelvművelés az iskolában és a tanárképzés

3.1. Mi történik az iskolai nyelvművelésben?

Az iskolában a tanár nyelvészeti képzettségén, nyelvi felfogásának differenciáltságán múlik elsősorban, hogy az anyanyelvi oktatás-nevelés keretében milyen nyelvszemléletet ad tovább. A tankönyvek szemlélete természetesen nem mellékes, de e tekintetben, mivel képességkialakításról van szó (hogy a diák megtanulja a nyelvhez való rugalmas viszonyulást, hiszen ez lesz nyelvhasználatának alapja), a tanár által közvetített kép, illetve az ő értékelése az alapvető jelentőségű. Jó esetben tehát a tanár képzettsége/jó érzéke alapján megbirkózik a „nyelvhelyesség” tanításával, és tudja kezelni az aktuális nyelvhasználati problémákat. Hiányos képzettségesetén, illetve differenciált nyelvszemlélet hiányában (részben „naív” nyelvszemlélete alapján) azonban ellentmondásos képet ad tovább arról, mi a „helyes”. A nyelvtanokban kodifikált standard és az aktuális nyelvhasználat ellentmondásai pedig zűrzavart hoznak létre a tanuló fejében, elválik egymástól a tananyag és a valóság, még rosszabb esetben „utálja a nyelvtant”.

3.2. A tanárképzésben a nyelvművelés oktatásának szükséges és lehetséges módja

Ahhoz, hogy a tanár az iskolában reális nyelvfelfogást közvetítsen, hogy mobil nyelvhasználati képességeket tudjon kialakítani, a magyar szakos tanárképzésben használható nyelvészeti tudást kell szereznie. Ehhez általában a nyelvészet oktatásának, speciálisan pedig a nyelvművelés oktatásának kell megfelelnie bizonyos alapfeltételeknek.

- a) A nyelvészeti tantárgyakat ne egymástól csaknem független ismeretek halmazaként tanítsuk, hanem mint egy egységes, de differenciált nyelvszemlélet kialakításához szükséges tudásanyagot, hiszen csak ez vezethet a leendő tanárok nyelvi problémakezelési készségének kialakulásához.
- b) A nyelvművelés tantárgynak elsősorban az legyen a feladata, hogy
 - megismerttet a nyelvművelés korszerű elveivel
 - összekapcsolja a nyelvművelést az egyéb nyelvészeti tárgyakból tanultakkal (pl. szociolingvisztika, a nyelv (stílus)rétegzettség, normativitás stb.)
 - készséget alakít ki a nyelvhasználati problémakezelésben (a nyelvjárási beszéd, a nyelvhez való érzelmi viszonyulás, a nyelvhelyességi babonák és mítoszok stb. kezelésében is).

Ezeknek a feltételeknek a betartásával esélyünk van arra, hogy gondolkodó és nem csupán szabályismerő felnőtteket, pedagógusokat nevelünk. Ez természetesen más tárgyakra is igaz, ott is csak a működő tudás a tudás. Az anyanyelv esetében azonban fokozott ez a követelmény, hiszen a leendő magyar szakos pedagógusok nemcsak egy tárgyat (tudományágot) tanítanak, hanem beszélni és írni is. És ebben a felfogásban még a nyelvhez való érzelmi viszonyulásunknak is megvan a maga helye.

Irodalom

- Bańcerowski Janusz 2000. A kognitív nyelvészet mint posztmodernizmus megnyilvánulása. *Nyelvünk és kultúránk* 109: 50–73.
- Daneš, F. 2006. Herausbildung und Reform von Standardsprachen und Destandardisierung. In U. Ammon–N. Dittmar–K. J. Mattheier–P. Trudgill (eds.) *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. Walter de Gruyter, Berlin, New York. 2197–2209.
- Domonkosi Ágnes–Lanstyák István–Posgay Ildikó 2007. *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Gramma Nyelvi Iroda–Tinta Könyvkiadó, Dunaszerdahely, Budapest
- Garvin, P. 1993. A conceptual framework for the study of language standardization. *International Journal of the Sociology of Language* 100/101: 37–54.
- Mattheier, K. J. 1997. Über Destandardisierung, Umstandardisierung und Standardisierung in modernen europäischen Sprachen. In K. J. Mattheier–E. Radtke, eds. *Standardisierung und Destandardisierung europäischer Sprachen*. pp. 1–9. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Jirí Nekvapil 2007. Language Cultivation in Developed Contexts. In: Bernard Spolsky–Francis Hult (eds.) *The Handbook of Educational Linguistics*. Blackwell, Oxford.

- Tolcsvai Nagy Gábor 1988: A magyar nyelv normarendszerének egy jelentős változásáról az „ifjúsági nyelv” kapcsán. *Magyar Nyelvőr*, 112:(4) 398–403.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1998: *A nyelvi norma*. Akadémiai Kiadó, Budapest (*Nyelvtudományi Értekezések* 144.)
- Tolcsvai Nagy Gábor 2003: A nyelvi norma. In: Kiefer F.–Siptár P. (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 411–421.

Mit oktatunk/oktassunk nyelvhelyesség címszó alatt a határon túli iskolákban?

Szabó Mihály Gizella

1. Bevezetés

A szlovákiai magyar tannyelvű iskolákban a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretében – rendszerint a megfelelő témakörökhöz illeszkedve – ún. nyelvhelyességi kérdések is szóba kerülnek, ezek azonban lényegében azonosak a magyarországi nyelvművelő kiadványokban tárgyalt „klasszikus” nyelvhelyességi problémákkal. A kisebbségi helyzetben élő, anyanyelvüket csak korlátozott mértékben használó diákok tényleges nyelvi-kommunikációs problémáira a tantervek s így a tankönyvek is csak minimális mértékben reflektálnak.

Bár a címben határon túli iskolákat említek, terjedelmi okokból csak a szlovákiai magyar nyelv-oktatással foglalkozom, azon belül is elsősorban a felső tagozatos tananyaggal. Ennek többek között az az oka, hogy a gyermekek jelentős hányada középfokon szlovák tannyelvű iskolában folytatja tanulmányait. Az általános iskolának kellene tehát leraknia az alapokat a biztos és alkalomhoz illő anyanyelvű kommunikációhoz. Írásom első, hosszabb részében a jelenlegi helyzetet vázolom, a második részben pedig azt mutatom be, hogyan lehetne hasznosítani az oktatásban az utóbbi két évtizedben a szlovákiai magyar beszélők körében megvalósított terepkutatások eredményeit, s ezáltal milyen szerepet vállalhatna az iskola a nyelvi-nyelvhasználati problémák megelőzésében és kezelésében.

2. A magyar nyelv mint tantárgy célja és alapvető jellemzői

A szlovákiai magyar iskolák számára készült magyar nyelv-tantervekben és a törzsanyagot tartalmazó alapkövetelményekben célként a tanuló anyanyelvi kommunikatív készségeinek fejlesztése, a különféle beszédhelyzetekre való felkészítés igénye fogalmazódik meg. Mivel azonban az említett anyagok összeállítói az „anyanyelv” fogalma alatt a magyar nyelv standard változatát, azaz a magyarországi művelt köznyelvet értik, a kommunikatív készségek fejlesztését nyilván csak ezen a nyelvváltozaton belül képzelik el, ennek a változatnak a normáját „abszolút”, minden beszédhelyzetben alkalmazandó normának tartják. Jól példázza ezt a 2001-es új gimnáziumi tanterv, illetve alapkövetelmények, ezekben ugyanis a nemstandard nyelvváltozatok, illetve azok jellemzői (már amennyiben említve vannak) negatív értékelést kapnak:

[A tanuló] „*Hozzon fel példákat a nyelvjárásokban használt toldalékok helytelen formáira!*” (Vzdelávaci štandard 2001:7); „*Hozzon fel példákat a helytelen szóhasználatra, amely a kétnyelvűségből fakad, majd keresse meg ezek helyes formáit!*” (Vzdelávaci štandard 2001:5). A tankönyvek példaanyaga csekély kivételtől eltekintve irodalmi szöveg, esetleg szólás vagy közmondás, a diákok elé követendő példaként – még szóbeli közlés esetén is – Petőfi Sándor, Arany János, Babits Mihály stílusát állítják.¹

Amint említettük, a nyelvtanoktatás célja a diákok kommunikatív készségeinek a fejlesztése volna, a valóságban azonban a grammatikai rendszer oktatása folyik, szövegtani kérdésekkel csak a 9. osztályban találkozhatnak a tanulók. Mivel azonban a ennek a témakörnek a példaanyaga is kizárólag irodalmi szövegrészlet, a tanulók úgy fejezik be az általános iskolát, hogy a magyar órákon csak szépirodalmi szövegekkel találkozhatnak.

3. A nyelvművelés és nyelvhelyesség a tantervek és a tankönyvek tükrében

Sem a tankönyvek, sem a tantervek nem tisztázzák a nyelvművelés és a nyelvhelyesség fogalmát, a nyelvhasználati és fogalmazási tanácsokból azonban nyilvánvaló, hogy a szerzők nyelvművelésen elsősorban a nyelvi műveltség elmélyítését, nyelvi helyességen pedig a standard köznyelvi normának megfelelő kifejezésmódot értik. Ez a megközelítés lényegében azonos a hagyományos nyelvművelést Szlovákiában reprezentáló Jakab István felfogásával.² Jól példázza ezt az 5. osztályos tankönyv bevezetője, amelyben a szerző így szólítja meg a tanulót: „Igyekezz minél alaposabban megismerni anyanyelved szerkezetét, szabályait és szépségeit, hogy helyesen és igényesen fejezhed ki, hibátlanul írhasd le gondolataidat.” (Szuchy 1999: 3).³

A felső tagozatos tantervekben és tankönyvekben található nyelvművelési-nyelvhelyességi típusú kérdések és tanácsok alapvetően két csoportba sorolhatók. Az elsőbe azok az esetek tartoznak, amikor a szerzők valamely nyelvi elemet – nyelvi változó egyik változatát – helytelenítene vagy a választékos közlésbe nem illőnek minősíte-

¹ „»Én mondtam neki, de ő erre azt mondta, hogy mondjam másnak, mert nem hiszi el úgyse, amit mondtam.« Ismerősek ugye az ilyen kezdetlegesen szerkesztett mondatok? kezdetlegések azért, mert bennük egy szó, egy igei állítmány ismétlődik. A sok *mondta* arra vall, hogy a fogalmazónak szűkös a szókincse. [...] Az irodalmi művek olvasása közben a jó szemű ember észreveszi azt, hogyan fogalmaz, miképpen fejezi ki magát az író vagy a költő. Lássuk csak, **mit figyelhetne meg a János vitézben az aztmondjázó diák!**” [Kiemelések az eredeti szövegben.] (Nagy 1998: 22–23).

² „A csehszlovákiai magyar nyelvművelésnek arra kell törekednie, hogy a) a magyar nyelv rendszerének és törvényeinek megismertetésével, b) a nyelvhasználati készség fejlesztésével egyre magasabb szintre emelje a csehszlovákiai magyarok nyelvi műveltségét.” (Jakab 1994: 51).

³ Hasonló megfogalmazás található a 6. osztályos nyelvtankönyvben is: „Hogyan ápolhatjuk anyanyelvünket? Ismereteink állandó gyarapításával” (Szuchy 2006: 9).

nek, a másik csoportot pedig a stilisztikai jellegű „tiltások” és tanácsok alkotják. Ez utóbbiak esetében a tankönyvíró az „egyhangú”, „pongyola”, „homályos” fogalmazástól, a „felesleges” szavak használatáról próbálja lebeszélni s egyúttal a „kifejező”, „választékos” kifejezőmódra igyekszik ösztönözni a diákokat.

A hagyományos nyelvművelő témák közül a tankönyvben az alábbiakról esik szó: a „nákozás”, a „suksükölés”, az ikes igék ragozása, a *szokik* használata, a *volna : lenne*, a sorszámnév és a tőszámnév, a *miatt : végett* különbsége, az *-e* kérdőszócska helye, az *aki, ami, amely* használata stb. E jelenségek értékelése és tárgyalása változó. A mély hangrendű igékben használt *-né* módjelet és a szabályos ikes igeragozást a szerző a választékos, igényes nyelvhasználatba illőként értékeli (Szuchy 2006: 27 és 32), hasonlóan jár el a másik szerző az *amely* és az *ami* esetében (Nagy 1998: 35). Más jelenségek-nél kategorikus tiltással találkozunk: „Ne használjunk felszólítást olyankor, amikor kijelentünk!” (Szuchy 2006: 30).⁴ Más példa:

„Ne használd feleslegesen a határozatlan névelőt!

Így helyes:

Móricz Zsigmond híres író.
(Szuchy 2006: 96).

Helytelen:

Móricz Zsigmond egy híres író.”

Kategorikus előírással találkozunk például az *-e* kérdőszócska esetében: „A *-e* kérdőszót mindig az állítmányhoz kapcsoljuk” (Szuchy 2006: 103; Nagy 2006: 52).

Az elemzett tankönyvekben olyan nyelvi elemeket, szerkezeteket is hibáztatnak a szerzők, amelyeket a diákok valójában nem is használnak, pl. „A sorszámnévek helyett ne mondjunk tőszámnévet: a *hatodikba járok* (nem a hatba), a *harmadik házban lakom* (és nem a három házban)!” [a szerző kiemelése] (Szuchy 2006: 64). Tapasztaltunk szerint a szlovákiai magyarok nyelvhasználatában ismeretlen a sorszámnév felcserélése tőszámnévvel ilyen szerkezetben. Más helyütt életidegen példákat közölnek a szerzők, egy 5. osztályos tanuló ugyanis aligha mond ilyen mondatokat:

„Mondd helyesen!

A mondat szerkesztésben van a hiba. (nem a mondat szerkesztésnél)

Jelen voltam a megbeszélésen. (... a megbeszélésnél) [...]”

(Szuchy, 1999: 19).

A középiskolai tantervek és a tankönyv szemlélete lényegében megegyezik az itt bemutatott tankönyvekével, sőt egyes esetekben még merevebb is, például a *-né* módjellel kapcsolatban az egyetlen középiskolai magyarnyelv-tankönyv szerzője így fogalmaz: „A feltételes mód jelen idejének egyes szám 1. személyű alanyi ragozása alakjában mindig *-né* a módjel: *adnék*” (Kovács 1997: 88, elemzi Simon 2005).

⁴ Ebben az esetben valójában az ún. suksükölés helytelenítéséről van szó.

4. Az empirikus kutatások eredményeinek hasznosíthatósága az oktatásban

A fenti rövid áttekintésből is látható, hogy az elemzett nyelvtankönyvek szerzői egyáltalán nem vesznek tudomást arról, hogy kisebbségi helyzetben élő diákok fognak e könyvekből tanulni. A magyartól eltérő szlovák nyelvi jelenségekre is csak egy-két példával hívják fel a figyelmet,⁵ s ezek sem olyan jelenségek, amelyek tapasztalataink szerint gondot okoznának a beszélőknek.

Az utóbbi években megvalósított empirikus szociolingvisztikai és kontaktológiai vizsgálatok alapján a szlovákiai magyarok nyelvhasználatát az alábbi főbb jegyek jellemzik: a) a közösség kétnyelvűségéből adódóan kontaktusjelenségek fordulnak elő bennük a nyelvi rendszer minden síkján, a legnagyobb mértékben a szókészletben; b) a beszélők nyelvhasználata nyelvjárásiabb és régiesebb, mint az egynyelvű magyarországiaké; c) egyénenként változó mértékben jelentkezik a nyelvi deficit, a nyelvi bizonytalanság és a nyelvi hiány (minderről bővebben l. Lanstyák 2000: 158–206). A Gramma Egyesület és Nyelvi Iroda nyelvi közönségszolgálatához érkező kérdések elsősorban azt mutatják, hogy a tudatos szlovákiai magyar beszélőket leginkább a nyelvi hiány foglalkoztatja: bizonyos fogalmaknak, szlovák szakkifejezéseknek nem ismerik a magyar nevét.

Amint már más helyütt is kifejtettük, a szlovákiai magyar nyelv-oktatásnak sokkal nagyobb mértékben kellene reflektálnia erre a helyzetre (l. pl. Lanstyák–Szabó Mihály 1994; Szabó Mihály 2005). Elsősorban is szükség volna a példaanyag megváltoztatására, mai szövegekkel való helyettesítésükre. Csökkenteni kellene a nyelvtani tananyagot, így például a 8. osztályban túldimenzionált az összetett mondat tárgyalása, a 9. osztályban pedig indokolatlanul sok teret kap a teljes nyelvtan ismételése, helyette véleményünk szerint a szövegtani részt kellene kibővíteni és természetesen korszerűsíteni. Korlátozni kellene továbbá a nyelvtani elemzéseket, s ugyanakkor több időt kellene fordítani az aktív – írott és beszélt – nyelvhasználat gyakoroltatására. Ez utóbbi esetben életszerű, a mai szlovákiai magyar valóságnak megfelelő témákat és színtereket kell választani.

Az adott tantervi keretek között jelentősen át kellene alakítani az ún. nyelvhelyességi témákat. A megbélyegzett nyelvi formákkal (pl. *nákozás*, *süksükölés* és *szukszükölés*, *-e* kérdőszócska helye) természetesen foglalkozni kell, ki kellene azonban térni ezek nyelvjárási hátterére. A jelenlegi tankönyvekben nem tárgyalt, de fontos jelenségek még az alábbiak:

- a) A közvetett és közvetlen kölcsönzések különböző típusainak tárgyalására elsősorban a szótani részben lehet sort keríteni, a szóképzés kapcsán ki kellene térni a kicsinyítő képzős formáknak a magyarországinál gyakoribb használatára (l. pl. Lans-

⁵ A 6. osztályos könyvben néhány példamondat van a számnévi jelző után álló főnévre (pl. *A hatodik osztályban harminc gyerek tanul*), ezeket a következő kérdés követi: „Milyen nyelvhelyességi szabályt tudnál megfogalmazni az előbbi példák alapján? Vajon a szlovákban (németben, angolban) is így van? (Szuchy 2006: 64).

tyák 2000: 200–205), az ún. állandó határozók témakörénél pedig a fiatalok által is használt kölcsönvonzatokra, pl. *ebéden van* 'ebédelni van', *hív valakinek* 'felhív valakit telefonon' (Lanstyák 2000: 206–209).

- b) Több témához is kapcsolható a számbeli egyeztetés: a vizsgálatok szerint a szlovákiai magyarok nyelvhasználatában mind az alany-állítmányi szerkezetben, mind az állapothatározók esetében gyakoribb a számbeli egyeztetés, mint Magyarországon (Lanstyák–Szabó Mihály 1997: 80–90; Lanstyák 2000: 216–218).
- c) Legalább két témakört érint a másodnyelvi hatásra jelentkező redundancia: a kötelező szlovák nyelvtani nem hatására nők esetében a *-nő* utótagú foglalkozásnév gyakoribb olyan esetben is, amikor a magyarországi nyelvhasználatban vagy a generikus forma, vagy az *asszony* szóval bővített szerkezet a használatos (Lanstyák–Szabó Mihály 1997: 71–73; Lanstyák 2000: 221–223); a másik eset a személyes névmási tárgy gyakoribb kitétele olyankor is, amikor a magyarban a tárgyas igei személyrag miatt az felesleges (Lanstyák–Szabó Mihály 1997: 71–73; Lanstyák 2000: 221–223).
- d) Szintén több helyütt kellene foglalkozni az analikus és a szintetikus szerkezetekkel, az előbbieket gyakoribb használatával.

Életkori sajátosságok miatt a felső tagozaton nyilván ezeket a jelenségeket inkább gyakorlati, mint elméleti szempontból kell tárgyalni, a középiskolában azonban már mód nyílik ezek mélyebb elemzésére, sőt az említett kutatásoknál használt kérdőívek egyes részeinek felhasználásával a diákokkal kisebb terep kutatás is végezhető.

5. Befejezés

A cikkben saját tapasztalataink alapján a szlovákiai magyar nyelv-oktatással foglalkoztam, *A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén* című nemzetközi kutatás azonban arra világított rá, hogy a környező indoeurópai nyelvek nagyon hasonlóan hatnak a kisebbségi magyar közösségek nyelvhasználatára (l. pl. Göncz 2004), tehát a tananyag módosítását célzó javaslataink részben általánosíthatók. A határon túli magyar nyelv-oktatást úgy kellene korszerűsíteni, hogy a tanulókat valóban felkészítsük a különböző beszédhelyzetekben fellépő kommunikációs zavarok kezelésére, a különböző partnerekkel (egynyelvű és kétnyelvű magyarokkal) történő sikeres kommunikációra.

Irodalom

- Göncz L. 2004. *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége*. Szabadka: MTT.
- Jakab I. 1994. Nyelvművelésünk múltja, jelene, jövője. *Irodalmi Szemle* 37. évf. 4. szám 46–57.
- Lanstyák I. 2000. A magyar nyelv Szlovákiában. Budapest–Pozsony: Osiris Kiadó–Kalligram Könyvkiadó–MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Lanstyák I.–Szabó Mihály G. 1994. Anyanyelvi nevelés kétnyelvű környezetben. In: *IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Többynyelvűség az oktatásban és a kutatásban II.* Budapest: Budapesti Műszaki Egyetem Természet- és Társadalomtudományi Kar Nyelvi Intézet. (Folia Practico-Linguistica 24. évf.) 782–787.

- Lanstyák I.–Szabó Mihály G. 1997. *Magyar nyelvhasználat – iskola – kétnyelvűség*. Pozsony: Kalligram.
- Simon Sz. 2005. A magyar nyelv oktatása a szlovákiai magyar gimnáziumokban – tankönyvek és segédletek tükrében. A kisebbségi magyar anyanyelvváltozatok jellemzőinek oktatása – szlovákiai lehetőségek. In: Huszti I.–Koljadzsin N. (szerk.) *Nyelv és oktatás a 21. század elején. Nemzetközi tudományos konferencia előadásainak gyűjteménye*. Ungvár: PoliPrint. 78–91.
- Szabó Mihály G. 2005. A kisebbségi magyar anyanyelvváltozatok jellemzőinek oktatása – szlovákiai lehetőségek. In: Huszti I.–Koljadzsin N. (szerk.) 97–106.

Források

- Kovács L. 1997. *Magyar nyelv a középiskola 1–4. osztálya számára*. Bratislava: SPN.
- Nagy A. 1997. *Magyar nyelv az alapiskola 7. osztálya számára*. Bratislava: SPN.
- Nagy A. 1998. *Magyar nyelv az alapiskola 8. osztálya számára*. Bratislava: SPN.
- Nagy A. 2006. *Magyar nyelv az alapiskola 9. osztálya számára*. Bratislava: SPN. (2. kiadás).
- Szuchy M. 1999. *Magyar nyelv az alapiskola 5. osztálya számára*. Bratislava: SPN.
- Szuchy M. 2006. *Magyar nyelv az alapiskola 6. osztálya számára*. Bratislava: SPN. (2. kiadás).
- Vzdelávacie štandard 2001*. Vzdelávacie štandard z maďarského jazyka a literatúry s exemplifikačnými úlohami pre gymnázium. Alapműveltségi tananyag és követelmények magyar nyelvből és irodalomból. Vypracovali [Összeállították]: Mgr. Kulcsárné Sz. Zsuzsanna, Mgr. Csicsay Károly. Bratislava: ŠPÚ.

Idegennyelvi nyelvpedagógia

A magyar nyelv szerepe az angol nyelvtan tanításában

Budai László

1. Az anyanyelvre való támaszkodás didaktikai elve

Volt a hazai idegennyelv-oktatásnak olyan korszaka, amikor érvényes volt „**az anyanyelvre való támaszkodás**” (Banó–Szoboszlai 1972: 76), illetve „**a tanuló anyanyelvi vonatkozásának**” didaktikai elve (Banó–Kosaras 1972: 53). Ez a didaktikai elv áthatja az idézett két mű minden lényeges fejezetét, akár a kiejtés, a szókincs, a grammatika tanításáról, akár a nyelvi tevékenységi formák fejlesztéséről legyen is szó. Ennek a feledésbe merült didaktikai elvnek a rehabilitációja előadásom egyik legfőbb motívuma.

Ennek a didaktikai elvnek a lényege: **az anyanyelvnek kikerülhetetlen és nélkülözhetetlen szerepe van az idegen nyelvek oktatásában**. Nincs olyan nyelvtanár, nem is beszélve a tanulóról, aki még sohasem folyamodott volna segítségért az anyanyelvhez idegen nyelvi problémáival; legfeljebb olyan természetesen tette, hogy észre sem vette. Olyan nyelvtanárok azonban vannak, akik nem igazi meggyőződésből ugyan, hanem bizonyos tévhitek és a divat hatására úgy tesznek, mintha sem nekik, sem tanítványaiknak nem lenne anyanyelve, ezért az anyanyelvnek az idegennyelv-oktatásban betöltött szerepe manapság bizonyításra szorul.

Az talán közzismertebb és könnyebben belátható vélekedés, hogy az új ismeretek a régiébe épülnek be. Ezeket a régebbi ismereteket pedig az anyanyelven szerezte meg a tanuló, tehát ezen az úton is az anyanyelv fontos szerepével találkozunk. Az előző ismereteknek része lehet egy vagy több idegen nyelv is, tehát a már tanult idegen nyelv szerepétől sem tekinthetünk el, de ez alkalommal nem ezzel foglalkozunk.

2. Az egynyelvűség lehetőségét sugalló angolszász eredetű taneszközök

Közismerten nagy hatást gyakorol napjaink idegennyelv-oktatására az angolszász nyelvpedagógia, amely ritkán mutat érdeklődést a tanulók anyanyelve iránt. Úgy tesz, mintha a tanulónak nem is lenne anyanyelve, annak semmi különösebb hatása nem lenne az oktatási folyamatokra, az eredményekre vagy eredménytelenségre. Érthető is az álláspontjuk, hiszen nagyiparilag gyártott taneszközeiket a világpiacra szánják, az általuk választott célpopulációnak nincs nacionáléja. A világ számos táján szerzett

gazdag tanítási tapasztalataik is ritkán kapcsolódnak egy bizonyos anyanyelvhez, főként olyanhoz, amelyen ők is képesek kommunikálni. Azon sem kell csodálkoznunk, ha olyan feltételeit is megemlítik az anyanyelv használatának, mint amilyeneket Carver (1983) sorol fel. Szerinte az anyanyelvnek az idegennyelv-oktatásban betöltött szerepéről csak akkor beszélhetünk, (i) ha az anyanyelvet nem tiltják a hatóságok; (ii) ha a tanár érti a tanulók anyanyelvét; (iii) ha a tanulók ugyanazt az anyanyelvet beszélnek; (iv) ha a tanulók tudnak írni és olvasni az anyanyelvükön.

Mínthogy a mi esetünkben egyik kizáró ok sem érvényes, bennünket semmi sem akadályozhat meg abban, hogy számoljunk az anyanyelv pozitív és esetleges negatív hatásaival: a kevés idegen anyanyelvű magyarországi nyelvtanártól eltekintve ugyanaz az anyanyelve a tanároknak és a tanulóknak; a tanulók az iskolában megtanulnak írni és olvasni magyarul, mire intenzívebb idegennyelv-tanulásra fogják őket; és reméljük, hogy a magyar hatóságok sohasem fogják tiltani a magyar nyelv használatát. Abban sajnos már kevésbé reménykedhetünk, hogy egyes nyelvtanárok bizonyos tévhitiek hatására nem próbálják meg száműzni az anyanyelvet az idegennyelv-oktatás gyakorlatából. Az új idegen nyelvi érettségi vizsgákból például már sikerült kiiktatni a magyar anyanyelvet.

Vannak persze az angol nyelvű szakirodalomnak is olyan termékei, amelyek realitább nézeteket vallanak. Ezekből a művekből vett néhány idézettel is alátámaszthatjuk azt az állítást, hogy az anyanyelv kikerülhetetlen és nélkülözhetetlen az idegen nyelvek oktatásában:

A man's native speech is almost like his shadow, inseparable from his personality (Christophersen 1973:36).

...the native language of the learner should be treated as an ally in the process of foreign-language teaching and it should be consciously used instead of being ignored at all costs. [...] from a psychological point of view, it cannot be avoided and [...] from a pedagogical point of view, it can facilitate learning if used wisely and deliberately (Marton 1979:36).

The first language is maintained as the reference system in the acquisition of second language (Stern 1983: 455).

3. Az anyanyelv változó szerepe

A „**változó**” igenevet is hangsúlyoznunk kell az anyanyelvnek az idegennyelv-oktatásban betöltött szerepével kapcsolatban: Változó az anyanyelv szerepe kikerülhetetlenségében is és nélkülözhetetlenségében is, változó intenzitásában és jellegében. Változó, ha az idegennyelv-oktatás történetére, az egymást váltó, de egymás mellett is élő módszerekre, stratégiákra gondolunk, de egy-egy módszeren belül is változhat az anyanyelv szerepe a feladatoktól függően.

4. Az anyanyelv pozitív szerepének példázata

Ha egyet is ért a nyelvtanár az anyanyelvnek az idegennyelv-oktatásban betöltött fontos szerepével, még kérdéses lehet a számára annak gyakorlati érvényesítése.

Az Osiris Kiadó *Élő angol nyelvtan* címmel egy négy kötetből álló angol nyelvi (nyelvtani) tankönyvcsaládot jelentetett meg (Budai 2007a, 2007b, 2008 és Budai–Budai 2008). A szerzők ezekben a kötetekben minden lehetséges alkalmat megragadtak arra, hogy segítségül hívják a magyar anyanyelvet az angol nyelvtani jelenségek megértésében. Helyszűke miatt csak három egyszerű példát tudunk bemutatni:

4.1. Az angol ergatív igék és magyar megfelelőik

Az ún. ergatív ige (Budai 2007a:83–87) az eseményeket mind az alany, mind a tárgy szemszögéből nézve le tudja írni. Az ergatív igéknek két, **legtöbbször azonos tőből** származó magyar ige felel meg.

Az ergatív ige tárgyas használatakor az alany szempontjából nézzük az eseményt:

The child // **opened** // the door. (A gyerek // **kinyitotta** // az ajtót.)

Az ergatív ige tárgyatlan használatakor a tárgy szempontjából szemléljük az eseményt:

The door // **opened**. (Az ajtó // **kinyílt**.)

Amint látjuk, a tárgyas **open** tárgyából lesz a tárgyatlan **open** alanya:

The child **opened** the door.



The door **opened**.

Az átalakulás lényege a magyarban is azonos:

A gyerek **kinyitotta** az ajtót.



Az ajtó **kinyílt**.

Az angolban ugyanaz az igealak szerepel mind a két változatban, míg a magyarban ilyen esetekben két külön igét használunk: az egyiket (*kinyit*) tárgyasként, a másikat (*kinyílik*) tárgyatlanként. Az ilyen ige párok tárgyatlan igéjét a magyar nyelvtan **mediális igének** nevezi.

Vigyázat!

Egyik nyelvből kiindulva sem tekinthetjük kivétel nélkülieknek a megfeleléseket!

A magyar *épít* – *épül* ige párnak például nem felel meg a **build**, hiszen az *épül* igével csak a **build** szenvedő alakját fordíthatjuk magyarra:

He **is building** a new house. (Új házat **épít**.) A new house **is being built**. (Új ház **épül**.)

Az angol **translate** pedig nem *fordít* – **fordul* magyarul:

She **translates** Hungarian novels into English. (Magyar regényeket **fordít** angolra.)

Poetry **doesn't** always **translate** easily. (A verseket nem mindig könnyű **lefordítani**.)

Ergatív angol igék és a nekik megfelelő tárgyas-mediális magyar ige párok:

Egy szóból álló igék:

Ergatív angol igék	Magyar ige párok	
	Tárgyas igék	Tárgyatlan igék
<i>begin</i>	<i>kezd</i>	<i>kezdődik</i>
<i>burn</i>	<i>éget</i>	<i>ég</i>
<i>dry</i>	<i>szárít</i>	<i>szárad</i>
<i>fry</i>	<i>süt</i>	<i>sül</i>
<i>melt</i>	<i>olvaszt</i>	<i>olvad</i>
<i>turn</i>	<i>fordít</i>	<i>fordul</i>
<i>unite</i>	<i>egyesít</i>	

She **has begun** to learn English. (**Elkezdett** tanulni angolul.)

The war **begin** in 1939. (A háború 1939-ben **kezdődött**.)

I've **burnt** my hand. (**Megégettem** a kezem.)

The house **is burning**. (**Eg** a ház.)

I'm **drying** my hair. (**Szárítom** a hajamat.)

The paint **hasn't dried** yet. (Még nem **száradt meg** a festék.)

Shall I **fry** the fish for dinner? (**Megsüssem** a halat vacsorára?)

The eggs **are frying**. (**Sül** a tojás.)

The sun **melted** the snow. ('A nap **elolvasztotta** a havat.' A hó **elolvadt** a naptól.)

The ice **is melting**. (**Olvad** a jég.)

He **turned** the key in the lock. (**Megfordította** a kulcsot a zárban.)

She **turned** to me. (**Felém fordult**.)

He **united** the two countries. (**Egyesítette** a két országot.)

When **did** the two countries **unite**? (Mikor **egyesült** a két ország?)

További példák angol mondatokkal:

Angol ige és magyar ige pár	Tárgyas igék	Tárgyatlan igék
bake (süt – sült)	I am baking potatoes.	The potatoes are baking .
boil (forral – forr)	Kate is boiling milk.	The milk is boiling .
change (változtat – változik)	Fame hasn't changed his son.	His son hasn't changed .
cook (főz – fő)	She is cooking pasta.	The pasta is cooking .
break (eltör – eltörik)	The child has broken the vase.	The vase has broken .
drop (leejt – leesik)	I dropped my glasses.	My glasses dropped .
light (meggyújt – meggyullad)	She lit a fire.	The fire wouldn't light .
tear (szakít – szakad)	Jack tore his jeans.	His jeans tore .
vary (változtat – változik)	The van varied its route.	Prices vary .

Hasonlítsuk össze a következő két mondatot:

Ergatív: The vase **has broken**. (**Eltört** a váza.)

Szenvedő: The vase **has been broken**. (**Eltörték** a vázát.)

A **has broken** (eltört) esetében úgy tűnik, mintha külső beavatkozás nélkül tört volna el a váza; míg a **has been broken** (eltörték) azt sugallja, hogy volt tettes, de vagy nem tudjuk, hogy ki volt az, vagy tudjuk, de nem akarjuk megmondani.

(A több szóból álló igékre hozott példáktól eltekintünk.)

4.2. A kvázi-passzív igék

A ún. kvázi-passzív igék (Budai 2007a:82–83) a mondat szerkezetét tekintve szenvedő igék, ugyanis itt is a tárgyból (DO) lesz a mondat alanya (S), mint a szenvedő igék esetében:

They/You // can iron // **this shirt** (DO) // easily. **This shirt** (S) // irons // easily.

Szenvedő szerkezettel: **This shirt** (S) // can be ironed // easily.

Magyarul: Ezt az inget **könnyű vasalni**. / Ezt az inget **könnyen lehet vasalni**.

De leginkább a -hat+ó/-het+ő képzőkkel: Ez az ing **könnyen vasalható**.

Alakilag viszont cselekvő igékről van szó, de az alanyuk nem cselekszik, csak történik vele valami ugyanúgy, mint a szenvedő mondat alanyával. Míg a szenvedő ige esetében mindig feltételezünk, vagy meg is nevezünk valakit vagy valamit (**by** + NP), aki vagy ami végrehajtja a cselekvést, addig a kvázi-passzív ige alanyával valamilyen jó vagy rossz tulajdonsága folytán szinte spontánul történik valami. Ezért a cselekvés végrehajtóját nem is nevezzük meg a kvázi-passzív ige mellett.

A kvázi-passzív igék mellett mindig van valamilyen, a cselekvés nehézségi fokára utaló határozó (pl. **easily, well**), amely a tagadó alak mellől el is maradhat.

(Itt kimaradnak a különböző igitípusokra hozott angol és magyar példák.)

A kvázi-passzív igéket tartalmazó mondatokat tehát általában háromféleképpen fordíthatjuk magyarra:

1. Alany + könnyen ...-ható/-hető:

Ez az ing könnyen vasalható. Ez a bútor könnyen tisztítható. Stb.

2. Az alanyból tárgyat csinálunk + könnyű / könnyen lehet ...-ni:

Ezt az inget könnyű vasalni. Ezt a bútort könnyen lehet tisztítani. Stb.

c) Alany + könnyen + mediális ige:

Ez a szövet könnyen szakad. Ez a ruha könnyen tisztul. Stb.

4.3. Az alany és a társhatározó egybevonása

Mind a két nyelvben halmozott alanyt eredményezhet a mondat alanyának (S) és a **with** előljárósós, illetve a -val/-vel ragos társhatározójának [(A)] az egybevonása (Budai 2007a:93–94):

S+V+(A): **Sue** // is playing // (with **Kate**).

S (Halmozott)+V: **Sue** and **Kate** // are playing.

(**Zsuzsi** Katival játszik. **Zsuzsi** és **Kati** játszik.)

S+V+DO+(A): **Tom** // is playing // football // (with **Charlie**).

S+V+DO: **Tom** and **Charlie** // are playing // football.

(**Tomi** **Karcsi**val futballozik. **Tomi** és **Karcsi** futballozik.)

Ha az alanyt és a társhatározót egybevonjuk, lehet, hogy kétértelmű mondatot kapunk: Játshatnak például a szóban forgó személyek együtt is és külön-külön is. Az ilyen halmozott alanyú mondatokat a **together** (együtt), illetve a **with each other / with one another** (egymással) betoldásával tesszük egyértelművé:

Sue and Kate are playing **together**. (Zsuzsi és Kati **együtt** játszik.)

Sue and Kate are playing **with each other**. (Zsuzsi és Kati **egymással** játszik.)
Megjegyzés:

Az alany és az eszközhatározó egyik nyelvben sem vonható egybe:

Eve hit me on the head **with her umbrella**. ***Eve and her umbrella** hit me on the head.
(***Éva és az ernyője** a fejemre vágott.) Nem is mondunk ilyet, legfeljebb csak tréfából. Ösztönösen tudjuk az általános szabályt: két különböző jelentéstani szerep (Eve/Éva mint a cselekvés szándékos élő kezdeményezője és az umbrella/ernyő mint önmagában tehetetlen holt eszköz) kölcsönösen kizárja egymást.

5. Summa summarum

Végezetül a következőket állapíthatjuk meg: semmi olyan csoda nem történik az anyanyelv segítségül hívása során, amely fölöslegessé tenné a modern nyelvoktatás valóban hasznos, a nyelvet ténylegesen kommunikációs eszközként kezelő eljárásait, de megkönnyíti az idegen nyelvi jelenségek megértését, egyértelművé teszi a jelentéseket, ami csak a célnyelv (és egyéb nem nyelvi eszközök) segítségével a módszertanilag jól képzett nyelvtanár esetében is ritkán sikerül. Ráadásul a két nyelv egymásra vetítése felbecsülhetetlen értékű betekintést nyújt a tanuló anyanyelvébe is.

Irodalom

- Banó I.–Kosaras I. (szerk.) 1977. *Az orosz nyelv oktatásának metodikája általános és középiskolai tanárok számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Banó I.–Szoboszlai M. (szerk.) 1972. *Általános metodika az angol, francia, német, olasz, spanyol nyelv iskolai tanításához*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Budai L. 2007a. *Élő angol nyelvtan. Rendszeres kontrasztív grammatika sok példával*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Budai L. 2007b. *Élő angol nyelvtan. Kezdőknek és középfeladókknak*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Budai L. 2008. *Élő angol nyelvtan. Gyakorlókönyv*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Budai L.–Budai A. 2008. *Élő angol nyelvtan. Tesztkönyv*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Carver, D. 1983. The mother tongue and English language teaching. *World Language English* 2 évf. 2. szám. 88–92.
- Christophersen, P. 1973. *Second-Language Learning. Myth and Reality*. Harmondsworth: Penguin.
- Marton, W. 1979. *Some more remarks on the pedagogical use of contrastive studies*. Papers and Studies in Contrastive Linguistics 9.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

English as a lingua franca: implications for research and teaching¹

Donald W. Peckham

Introduction

Based on data recently collected from Erasmus students using English in a lingua franca (ELF) context, this paper will summarize some of these recent findings and look at the implications for research and teaching concerning non-native English (NNE) speakers. These data suggest that the context of NNE language use in Europe is one which can be understood employing the concept of ELF more clearly rather than English as a foreign language (EFL), which is quite often based on native English (NE) speaker models and expectations for use. This traditional view stands in stark contrast to the views of the NNE speakers we have interviewed, who actively distance themselves from NE linguistic norms and culture, and who often feel that they are part of a unique multilingual community of NNE speakers in which a specific linguistic repertoire is required for successful communication.

The changing context of English, particularly in Europe, has been well documented over the past decades. The use of English as a second language and foreign language has continually spread, particularly in ‘the expanding circle’ contexts (Kachru & Nelson 1996). In Europe, English has become the most widely learned and used foreign language (Eurobarometer 2005), and it is this wide scope of English use in Europe which challenges the implicit assumptions of EFL when considering who is speaking to whom: as Graddol (2006) points out, NNE speakers are more often than not speaking with other NN speakers of the language. That is, English in Europe is not necessarily being used as a foreign language, but as a lingua franca.

ELF has been the subject of a growing amount of research over the past decade, including, for example, descriptive phonological work (Jenkins 2000), investigations

¹ The research is being carried out under the auspices of the LINEE project (Languages in a Network of European Excellence), and is funded by the European Commission’s 6th Framework Programme – FP6- contract number 028388.

² The Szeged research team consists of Kalocsai Karolina, Kovács Emőke, and Don Peckham.

into intercultural group communication (Lesznyák 2004), the collection of ELF corpus data by the Vienna-Oxford International Corpus of English (VOICE) project, and recent work on attitudes toward ELF (Jenkins 2007). This wide range of work shares as a definition of ELF that of communication in context where English is used by non-native speakers. That is, ELF is defined not necessarily by the variety of English that is being used, but by the context that it is being used in, that of a communicative situation where non-native speakers are the primary participants (Seidlhofer 2005). This focus on communicative context lends ELF research a natural theoretical base in current theories of multicompetence (see Hall et al. 2006) which sees all communication as having a foundation in specific communicative contexts. What makes people good communicators in these contexts is not necessarily the mastery of a particular code, but the acquisition of the communicative skills necessary for functioning in a particular context. What is most important then, is the ability to communicate in the necessarily multilingual, multicultural context that occurs when English is used by groups of people whose native languages are those other than English.

The study

To illustrate what ELF is and to show the challenges that ELF presents for traditional research and teaching concerning English language learning and use, data will be presented from a recent study conducted by my colleagues and myself into attitudes towards ELF by European university students (Peckham et al. 2008a, 2008b). Semi-structured, small group interviews were carried out with 26 Erasmus students in Szeged and Prague concerning issues of English language use within the Erasmus program and in their lives in general. Groups were comprised of two researcher interviewers, one local (Hungarian or Czech) recently returned Erasmus student, and two or three current Erasmus students where were studying in Szeged or Prague. The interviews were carried out in English, and all participants were non-native speakers.

The findings and implications

The findings of the study which are most relevant to this current paper can be summarized in three topic areas of: code, community, and communication. For each topic area, an example of the data will be provided which shows the general trend found in the interviews, and implications for research and teaching will be discussed.

Concerning code, the participants we interviewed clearly feel that they are speaking a different code or variety of English than native speakers do, and do not have native speaker competence as a goal for their English. This can be seen in the following quote:

1) I don't want to I don't want to sound British or American, like uh I just, I don't mind if I have a, my own accent, I just want to speak clearly and good English. (85/388 F4)

Furthermore, participants recognize that collectively they are speaking English in a special way, much different than NNE, and containing a wide variety of different forms introduced due to speakers being at different proficiency levels and speaking a variety of additional languages.

An important implication for research, then, would be to describe the type of English that is used in these contexts, that is the “core” of ELF communication which exists among that great amount of variation which speakers of various other languages have brought to it. This work began with phonology (Jenkins 2000) with the description of the lingua franca core phonology which allows for mutually intelligible speaking, and is continuing in other areas as well, particularly with the VOICE project. Furthermore, a rich field of research exists for studying how second language learners learn English through participation in these contexts where native speaker norms are not always in evidence. That is, as linguistic development through conversation and communication is already well documented (see Gass 2003), how does this function in highly variable non-native contexts? Concerning the implications for teaching English in a non-native context, while no one is promising a description of a lingua franca core for grammar which could function as a syllabus for teaching, it is clear that students need to be prepared to participate in communication contexts where English is used with a wide amount of variation introduced by other non-native speakers. Not only this, but they need to be prepared with and aware of language learner strategies which can aid them in their development in this non-traditional context.

Concerning community, our interviews suggest that there are contexts where non-native speakers establish themselves as temporary “communities of practice” (Wenger 1998) where the English they speak forms a central bond. Like all communities of practice, these groups have their own ways of communication, rules and culture – in this case often centered around their identities as non-native speakers. It is in this context in which native speakers are considered the outsiders, as can be seen in the following:

2) [...] *I remember the first months I was always like “oh I’m really sorry for my level, I’m really, I’m really sorry” and... because I was ashamed I think. And now I mean I don’t care about the native speaker because most of them don’t speak an any other language, so that’s not my problem I, I don’t speak perfectly English but I speak some other language and [...]*
(176/ F3)

Furthermore, in this context where native speakers and native speaker norms are not seen as guides, it is accommodation between speakers which becomes a central process of the group, about which participants speak of “finding a conclusion between us” when there are communication problems.

As this process of accommodation is a central phenomenon in ELF contexts, research into how it works and functions is vital for understanding how English is used today. Furthermore, as knowing how to accommodate is a skill which group members

either bring to the group or learn there, preparing students for this kind of experience can be seen as vital in the foreign language curriculum (Gnutzmann 1999). Indeed, one criticism of native speakers heard quite often in our interviews is that they do not know how to accommodate to group norms, something which aides in their potential exclusion from the group.

Concerning communication, it is clear in our data that participants see successful communication as the primary goal, and accuracy as secondary, as noted in the following:

3) Well the main point is to make yourself understand, I mean even if you make some mistakes, the (?) is to make yourself understand when we want to speak with someone, it's uh... (85/F1)

An important point to make here, is that while accuracy is not the focus of attention, frequently, participants have noted the need to know a wide range of grammatical structures and vocabulary for communication. That is, they clearly see the functional aspects of linguistic form and recognize the connection between a greater knowledge of forms and a greater communicative ability. Yet accommodation to other speakers is still a vital skill in effective communication, and thus native speakers, who potentially possesses the widest range of linguistic resources, may not be effective communicators, as was noted in many cases in our interviews.

Implications for research clearly center around understanding how communication happens in ELF contexts – work which is often done using a conversation analysis framework (see Lesznyák 2004). Again, what is interesting in these contexts is that communication is happening between NN speakers, many times without NE speakers being present. As much research has gone on between groups comprised of both NE and NNE speakers, research into NNE groups and communication would be especially relevant. In terms of teaching, preparing students to become effective communicators in multilingual, multicultural contexts is of primary importance (House 2002, 1999). This kind of preparation could be in the form of developing an understanding of specific communication strategies, and also simply be in the form of consciousness raising concerning the fact that much of the communication that students may experience in English is likely to be with other NNE speakers.

Conclusions

The unique context of ELF communication presents a sharp contrast to the traditional view of English as a foreign language where learners are expected to adhere to native English linguistic and cultural norms in preparation for interaction with native speakers of English. This changing and variable context and the necessity of foreign language learners to become multicompetent and possess a wide range of repertoires for effective communication in a variety of linguistic contexts, has clear implications for research and teaching. On the one hand, this current context needs to be understood more clearly, and on the other – and even before the results of this

research are in – learners need to become aware of and prepared for this new context of English as it is used as a lingua franca.

References

- Eurobarometer 2005. *Europeans and Languages*.
- Gass, S. M. 2003. Input and interaction. In: Doughty, C., Long, Michael (Eds.) *The Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell. 224–255.
- Gnutzmann, C. 1999. English as a global language. Perspectives for English language teaching and for teacher education in Germany. In: Gnutzmann, C. (Ed.) *Teaching and learning English as a global language: Native and non-native perspectives* Tübingen: Stauffenburg Verlag. 157–170.
- Graddol, D. 2006. *English Next*. London: The British Council.
- Hall, J. K. et al. 2006. Reconceptualizing Multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics*, 27/2: 220–240.
- House, J. 1999. Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as a lingua franca and the myth of mutual intelligibility. . In: Gnutzmann, (Ed.) *Teaching and learning English as a global language: Native and non-native perspectives* Tübingen: Stauffenburg Verlag. 73–89
- House, J. 2002. Developing pragmatic competence in English as a lingua franca. In: Knapp, K., Meierkord, C. (eds.) *Lingua Franca Communication*. Frankfurt: Peter Lang. 245–267.
- Jenkins, J. 2000. *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. 2007. *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Kachru, B. B., Nelson, C. 1996. World Englishes. In . McKay, S. L., Hornberger, N. H., (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 71–102.
- Lesznyák, A. (2004). *Communication in English as an international lingua franca*. Norderstadt: Books on Demand.
- Peckham, D.W. et al. 2008a. European students' attitudes towards English as a lingua franca. Unpublished conference presentation, at GlobEng: International Conference on Global English, Verona, Italy.
- Peckham, D.W. et al 2008b. English and Multilingualism, or English only in a Multilingual Europe. Final research report for LINEE project.
- Seidlhofer, B. 2004. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209–239.
- Seidlhofer, B. 2005. English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339–341.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Love and humor. A bit of a distance

Giampaolo Poletto

Introduction

My paper focuses on the relationship between love and humor, through the discourse analysis of a given set of authentic documents. They are the written reports of 14-to-18-aged Hungarian learners of Italian as a foreign language. They have been produced during a didactic activity in the course of a routine language lesson.

The topic was love, more precisely the draft of a script of a love story to be used for the making of a musical videoclip. What emerges from the works of the learner, with reference to the given topic, is that humor has hardly any room. Regardless of their age, their educational environment, their mastery of the Italian language, the pupils are assumed to have shared an almost uniform interpretation and perception of love as serious.

I am going to analytically approach the given lot of samples and reason out a sensible and motivated answer to the students' choice of excluding humor from the options which they could have exploited to properly accomplish their task. A first obvious and grounded objection could argue what follows. It is pointless to assume that they should have written something humorous just because they had been instructed to work out a text. They could have done it, but they did not, with very few exceptions, and I am going to sketch an explanation in linguistic terms.

1. Ambiguity

Humor springs from and inside any kind of serious discourse, which witnesses its permanent co-presence and interaction with seriousness. In a nutshell:

“Everything is ambiguous, as long as it is taken by itself, while nothing is strictly ambiguous if we look at it top-down, placing it in its proper, cognitive environment.” (Mey 2001:86, Sperber and Wilson 1995:205)

If all words and phrasal expressions are ambiguous in themselves, once they are embedded in a given contextual situation, word meanings are instantiated in a scenario in relation to others, and are top-down interpreted. They carry and display one of their possible meanings and one of their possible relations with another verbal item.

Humor springs from the open and dynamic vent of significances of words, once they are activated in discourse, where they are selected and organized in the name of communication and understandability. It springs unintentionally, due to the lack of mastery of language and communication by the speaker; intentionally, in reason of the speaker's high linguistic and communicative competence (Dörnyei 1995). If humor is (mis)control, discontinuity, differentiation, divergence, then seriousness is control, continuity, maintenance, convergence (on divergent and convergent thinking, see Bruner 1969; on its relation to humor, see Danesi 2003; Valeri, Genovesi 1973).

I have maintained the opposition between the former, which entails the exploitation of ambiguity, and the latter, which implies the enactment of a top-down control-exerting interpretation, and which was the dominant attitude in my corpus. The reasons for this treatment of humor in discourse are three: taboos or censorship; linguistic impedance; deliberate choice.

2. The samples

14-to-18-aged Hungarian foreign learners of Italian from two different high schools and of very different proficiency levels were asked to frame a story as if they were the directors of a musical videoclip. The story, the song, the videoclip were to talk about love. In didactic terms, they were assumed to be able to use their own background knowledge and competence in Italian and provide a short written production in their L2, a descriptive kind of brief and complete narration.

In discursive terms, the learners' production shows that, whatever their perspectivation, animator or author, they seem to stand for their own position, as the principal, using Goffman's terminology (1981), or the locutor, using Ducrot's (1990). In narrative terms, theirs are realistic complete stories, with a happy (most of them) and with an unhappy ending; realistic incomplete stories; fantastic stories (one). In humorous terms, there are samples of unintended verbal humor arising from puns, ie: correct strings or sentences with a double meaning, which overlaps the serious significance and is unknown to the pupil; speech errors, which originate a sustainable incongruity or undercover a partial or total script-opposition (Attardo 2007; Forabosco 1992; Raskin 1985). No samples of either verbal or narrative intended humor are traceable, except for one love-story where the protagonists were domestic objects and a few incomplete works with some sketched attempts at a humorous narration.

That given, in the learners' perspective as adolescents, regardless of the gender, a love story seems to infer the setting of a serious narrative frame. Two are the aspects which their works stress. First, love is conceived as intrinsically serious. So are the content and the frame containing the scripts, or the actions and reasonings more immediately and commonly associated to love. Second, an entirely funny, parodic or satiric representation of love entails a high and combined degree of humor, narrative and communicative competence, of linguistic knowledge and competence in a second/foreign language, in other words, a consistent cognitive effort (on the cognitive implications of the use of humor, see Coulson *et al.*, 2006; Yus 2003). Affectively speaking, in the end, a humorous representation of love also requires a degree of

detachment, which these adolescents do not seem to have or to be able – or willing – to display, likely to be due to a strong involvement.

3. Is there anything missing?

The love story appears to have been conceptualized - with a few exceptions - as an 'intimate relationship', which is concrete and down to earth, and implies the occurrence of fixed and shared scripts, such as the presence of the two protagonists; the involvement of other people; the recurrence of some events, situations, actions; a chronological and consequential development. The features of their conceptual integration result as follows:

1. a boy and a girl; a male and a female adult;
2. a third person; a wife or a husband; parents; friends; children (undelivered yet, still babies);
3. i) the first meeting: a walk in the park (with or without a dog); going out (to a bar, a restaurant, a pizzeria, a cinema); love at first sight;
ii) the development: movement (in a town, for a journey); talking (face to face, on the phone); kisses, hugs, pregnancies (the only and indirect hint at making love); conflicts (by parents, by rivals); expressing feelings; making plans and promises);
iii) the end: suspended; elliptic; clear-cut.

The 'intimate relationship', both as a frame and as to the constituent scripts and their interrelations, is uniformly serious. It is not a matter of cultural or social or individual taboos or censorship; in case, language can be a constraint, but to a certain extent. This shows to have been a deliberate and shared choice by the learners. The description of an 'intimate relationship' has been top-down instantiated, ie placed in a proper cognitive environment, where there is no room for ambiguity, thus for potential instances of intended humor.

4. Conclusions

The discursive investigation of a sample of authentic documents by Hungarian young learners of Italian hints at the fact that humor is an option which is content-oriented, in other words it depends on the kind of topic and may infer the enactment of a deliberate choice by the user.

In the light of a humor theory (Nilsen, A.P., Nilsen, D.L.F. 2000), the main features of humor involve the opposition and interaction of incongruity and incongruity resolution, of surprise, on the one side, of tension and relief, on the other. Humor has educational functions, in teaching and learning; ties to the discursive practices of arguing and persuading; creates rapport and has important psychological functions, which concern social control and the public image, status, position and self-knowledge of an individual.

Features and functions are determined and relate to specific subjects, which involve ethnic identification, politics, sexual roles and scatology, occupations, religion

and belief systems, with the collective or personal enactment of actions of censorship, with respect to topics framed as taboos (on humor and culture, see Bennett 1993; Fantini 2000; Rappoport 2002).

In the light of the involved agents and factors, as it is produced and understood, humor is ageless, communicative-oriented, subjective, universal. At all ages human beings have and use their own (degree) sense of humor, and resort to their background knowledge and competence in their native cultural environment and tongue. Any intended or unintended humorous act infers the real or virtual presence of a *speaker* and a *hearer*, thus the intended or unintended enactment of a discursive strategy.

Humor is subjective, because everyone laughs and can become an involuntary source of humor, but not everyone is able to be intentionally humorous, to be successfully humorous, to adequately receive a humorous act, to appreciate it. In the end, humor is universal, because it is characteristic and peculiar of each and every culture, thus hardly accessible to non-natives.

In addition, as the samples seem to emphasize, from the perspective of the users, here in an educational environment, humor is a tool which can be systematically and uniformly discarded as unfit to the treatment of a given topic in discourse. This hints at a selective use of intended humor. In the economy of the accomplishment of a task, such as writing a short narration about love in a foreign language, in the time of a part of a period, to make use of humor has been considered less convenient, less productive, more effortful, less self-satisfactory.

Let us remind that the purpose of humor is to be funny, to bring relief, to arise laughter, thus to gratify the *speaker* through the *hearer's* approval and confirmation of the assumed positive outcome of his/her output. The former thought the latter - even a virtual one, just like him/herself - would laugh on receiving the utterance or the more elaborated speech he/she intends to produce. Furthermore, contextualizing, the tension for the need to perform a task to a teacher should decrease, on knowing that the work can be humorous or include humor.

What prevented the above from being conceived as possible or practicable seems to have been the way the learners have conceptualized love, through the frame and the scripts of a love story. This hints at an orientable use of humor, both in general and with reference to the specific situation in which the language teacher gives an assignment. He/She should take into account not only the topic, but also the way some issues are framed in the learners' mind, provided that the use of intended humor is contemplated.

Bibliographical references

- Attardo, S. 1997. The semantic foundations of cognitive theories of humor. *Humor*. 10-4: 395–420.
- Bennett, M.J. 1993. Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In Paige, M. (Ed.) 21–71. *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

- Bruner, J. S. 1969. *Il pensiero. Strategie e categorie*. Roma: Armando.
- Coulson, S.–Urbach, T.P., Kutas, M. 2006. Looking back: Joke comprehension and the space structuring model. *Humor* 19-3. 229–50.
- Danesi, M. 2003. *Second Language Teaching. A View from the Right Side of the Brain*. Springer.
- Dörnyei, Z., 1995. On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*. 29: 55–85.
- Ducrot, O. 1991. *Slovene Lectures*. pdf version
- Fantini, A. E. 2000. A Central Concern: Developing Intercultural Competence. *World Learning*. Brattleboro, VT 1995. Revised 2000. www.sit.edu/publications: 25–42.
- 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.
- Mey, Jacob L. 2001. *Pragmatics: An Introduction, 2nd Edition*. Oxford, England.
- Nilsen, A. P.–Nilsen, D. L. F. 2000. *Encyclopedia of 20th Century American Humor*. Westport, CT: Greenwood.
- Rappoport, L. 2002. *Punchlines: The Case for Racial, Ethnic, and Gender Humor*. Westport, Ct: Prager.
- Raskin, V. 1985. *Semantic Mechanisms of Humour*. Dordrecht: Reidel.
- Sperber, D.–Wilson, D. 1995. *Relevance: Communication and Cognition, 2nd Edition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valeri, M.–Genovesi, G. 1973. *Comico, creatività, educazione*. Rimini: Guaraldi.
- Yus Ramos, F. 2003. Humor and the search for relevance. *Journal of Pragmatics*. 35. 1295–1331.

A német nyelvkönyvek által közvetített szókincs (a KER tükrében)

Papp László

Mióta az ember nyelvekkel foglalkozik, általában szavakat gyűjt, hogy aztán abból különböző formájú és célú szókincslistát állítson össze. Ez a dolgozat éppen a szógyűjtés és listakészítés módszereinek és céljainak vizsgálatát állította a középpontba, ugyanis azokat a kérdéseket igyekszik körbejárni, amelyek egy készülő német alapszókincs-gyűjtemény szempontjából meghatározók lehetnek:

1. Hogyan lehet az új szókincs-gyűjtemény célcsoportját meghatározni, továbbá hogyan lehet a célcsoport ismeretében a gyűjteményt felhasználóbarát módon kialakítani?
2. Milyen módszerekkel lehet a készülő új alapszókincset az általános szókincsből kiválasztani?
3. Mi szolgálhat a lexikográfiai feldolgozás korpuszaként?
4. Hogyan lehet az alapszókincs és a hozzá tartozó feladatgyűjtemény elkészítésekor a lexikológia és a nyelvpedagógia legfrissebb eredményeit figyelembe venni?
5. Milyen módszerekkel lehet közvetíteni az összegyűjtött szókincset?

1. Célcsoport

A célcsoport alatt nyelvileg viszonylag homogén csoportokat értünk. A célcsoport meghatározása különböző szempontok alapján történhet. Azáltal, hogy ez a kutatás magyar kontextusban értendő, kiindulási pontot jelenthet a magyar iskolarendszer 1–12. osztálya. Ez a megoldás azonban abból a szempontból mégis kedvezőtlen lehet, hogy az egyes osztályokban teljesen eltérő óraszám van jelen az idegen nyelv. Vannak egyrészt ugyanis olyan tanulócsoporthoz, amelyek heti 2 órában – ami valójában aligha teszi lehetővé a minőségi nyelvoktatást – részesülnek idegen nyelvi képzésben, és másrészt ismerjük a nyelvi tagozatokat 5-8 órás heti órással, és az ún. 0. osztályokat 12 órás heti órással.

A célcsoport meghatározásának másik útja az lehet, hogy nem osztályokban, hanem nyelvi szintekben gondolkodunk. Ebből a megközelítésből kézenfekvőnek látszik megvizsgálni, hogyan került meghatározásra a magyar kétszintű érettségi vizsga két szintje. A nemzetközi nyelvvizsgákhoz hasonlóan a magyarországi kétszintű érettségi

ségi rendszer is a Közös Európai Referenciakeret szintjeihez illeszkedik. Kezdetben ez csak az egy nyelvű nemzetközi nyelvvizsgákat jellemezte, viszont mára az összes Magyarországon működő nyelvvizsgarendszer a KER szintjeihez illesztette a vizsgaszintjeit. Ez a nyelvdidaktikai mérőeszköz lehetővé teszi a célcsoport pontos definícióját. Éppen ezért az alapszókinsz célcsoportja nem osztályokra lebontott szintek szerint, hanem a KER által meghatározott nyelvi szinteknek megfelelően kerül meghatározásra. (Talán ez a megfontolás megoldást jelenthetne az iskolai nyelvoktatásban jelenlévő dilemmákra is.)

A Közös Európai Referenciakeret

A Közös Európai Referenciakeretet 2000-ben mutatta be az Európa Tanács, és 2001-ben a Nyelvek Éve keretében jelentette meg a német változatot a Goethe Intézet a partnereivel együtt (ÖSD, EDK, KMK).

„A KER”

- az Európa Tanács nyelvpolitikai szándéknyilatkozata,
- ’lingvisztikai taníthatóság kirakata’ (a kommunikatív kompetenciák aspektusa) és
- egy nyelvdidaktikai mérőeszköz.

A Közös Európai Referenciakeret nem merev rendszer, hanem egy olyan ’mérőléc’, melynek segítségével nyelvi szinteket lehet megállapítani és egymással összehasonlítani. Az A, B, C betűk a közismert alapfok, középfok és felsőfok szintjeit jelölik. Mindhárom szintet két-két további szintre osztották.” (Quetz 2003:42) Ennek megfelelően ma hat szintben gondolkodunk: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Amennyiben a készülő új alapszókinsz potenciális célcsoportját a KER alapján képzeljük el, nem egyértelmű, hogy a majdani felhasználók köre kizárólagosan tanulókból fog állni. A használható nyelvismeret ugyanis egyre fontosabbá válik. Így elképzelhető, hogy a tanulók mellett (akik az érettségi és felvételi rendszer által többé-kevésbé kényszerítve vannak a nyelvtanulásra) olyan felnőtt nyelvtanulókkal is számolnunk kell, akiknek a munkájukhoz szükségük van bizonyos szintű nyelvtudásra.

2. A kiválasztás módszerei

A munka során egyértelműen meg kell határozni, mely módszerekkel lehet kiválasztani az általános szókinsz alaphalmazból az alapszókinsz részhalmazt, azaz hogyan történik az alapszókinsz lexémáinak kiválasztása.

Sokáig uralkodott az a feltevés, miszerint az alapszókinsz alapjául a gyakorisági listák szolgálnak. Jelenlegi tudásunk szerint mégsem ez a helyzet. Ha egy tetszőleges német szöveget szavakra bontunk és azokat gyakorisági sorrendbe rendezzük, láthatjuk, hogy a lista tetején álló szavak (határozott és határozatlan névelők, kötőszók, elöljárók, tagadószók, stb.) nagy valószínűséggel beletartoznak az alapszókinszbe, ellenben a lista alján álló szavak is képezhetik az alapszókinsz szerves részét.

Peter Lutzeier (Lutzeier 1998: 97) a következő definíciót javasolja az alapszókinsz meghatározására:

„Alapszókinsnek számít azon morfológiai szempontból lehetőleg egyszerű szavak gyűjteménye, amelyek legalább a testrészek, élelmiszerek, tehát ételek, italok, színek és növények, fák, állatok, valamint égitestek elnevezéseit foglalják össze.”

Javaslat a az első pillantásra kitűnő, ám a további vizsgálódások során számos kérdést is felvet. Egyrészt kérdéses, hogy a „testrészek, ... égitestek” listával teljesen lefedhető-e azon szavak összessége, amelyek az alapszókinsbe tartoznak. Amennyiben nem, akkor másrészt azzal a problémával álunk szemben, hogyan értelmezzük a definíció „legalább” szavát. Ha ez a szó ugyanis az 'alsó határt' jelöli, nem egyértelmű, mi jelentheti a 'felső határt'.

A Közös Európai Referenciakeret az általános szókins és az alapszókins különválasztásában is segítségünkre lehet. Az egyes szintekhez tartozó beszédszándékok és témakatalógusok egyértelműek, látszólag minden nehézség nélkül hozzá tudjuk rendelni a szükséges lexémákat (szavakat, kifejezéseket). Ám az iskolai gyakorlatban megmutatkozik, hogy ez mégsem ilyen egyszerű, hiszen nem feltétlenül biztos, hogy a különböző tankönyvek ugyanazokat a témákat dolgozzák fel. Nagy előrelépést jelent azonban, hogy az újabb kiadású könyvek a KER szintjeinek megfelelő betű-szám kombinációval a borítójukon is jelzik, mely nyelvi szinten álló nyelvtanulóknak kívánnak segítséget nyújtani.

Ezek alapján feltételezhetjük, hogy az általános szókinsből úgy nyerhetjük ki az alapszókinscet, ha az összes azonos nyelvi szintet megcélzó tankönyvet lexikográfiai-lag feldolgozzuk. (A kutatás során valójában nem az összes tankönyvet vizsgáltuk. Az elemzést egy tudatos válogatás előzte meg.)

3. Korpusz

Az új lexémákat (és jelentéseiket) minden esetre csak korpusz alapján lehet kiválogatni. A 2-es pontban felvázolt munkahipotézis szerint az általános szókinsből úgy nyerhetjük ki az alapszókinscet, ha az összes azonos nyelvi szintet megcélzó tankönyvet lexikográfiai-lag feldolgozzuk. Ha tehát a ma Magyarországon használatos DaF und DazF tankönyvek képeznék a korpuszt, akkor van egy viszonylag áttekinthető tankönyv- és munkafüzet-halmazunk. Viszonylag, mivel a könyvek is gyakran változnak, illetve egyre újabbak kerülnek a piacra.

Ma a magyar iskolákban különböző nyelvkönyveket használnak, mivel már nincs előírva, mely könyvek a kötelezőek. Az egyes iskolák tanárai szabadon dönthetnek, hogy a NAT, a kerettanterv, a helyi tanterv és az iskola pedagógiai programja alapján melyik tankönyvből szeretnék tanítani. A tanárok többsége nagy szakmai hozzáértéssel választja ki a megfelelő tankönyvet. Sajnálatos módon azonban még mindig előfordul, hogy a tanárok mindenféle megfontolást nélkülözve választanak tankönyvet. A rossz döntéstől leginkább a nyelvtanulók szenvednek, akik 4-8 év alatt nem jutnak használható nyelvtudás birtokába. Van rá remény, hogy az új kétszintű érettségi vizsga és a kommunikatív nyelvvizsgák hatására pozitív módon változik az iskolai nyelvtanítás, és ezáltal a tanulók kommunikatív kompetenciái javulni fognak.

A kutatás korpuszaként olyan tankönyvek kerültek kiválasztásra (1. táblázat), amelyek egyértelműen meg vannak jelölve a KER szerinti betű-szám kombinációval.

Hogy az új alapszókincset a kétszintű érettségi vizsgával és az azzal azonos szinten mérő nyelvvizsgákkal (2. táblázat) összehangba hozzuk, a kutatást az A1-B2 szintekre korlátoztuk.

Érdekes kérdés az új alapszókincs korpusza szempontjából, hogy a különböző kiadók azonos nyelvi szintre megjelentetett tankönyvei ugyanazt a szókincset kínálják-e a nyelvtanulóknak.

1. táblázat

A1	A2	B1	B2
Das neue Deutschmobil 1	Das neue Deutschmobil 2	Das neue Deutschmobil 3	–
Deutsch ist IN 1	Deutsch ist IN 2	Deutsch ist IN 3	–
–	Deutsch mit Grips 1	Deutsch mit Grips 2	Deutsch mit Grips 3
Optimal A1	Optimal A2	Optimal B1	–
Geni@l 1	Geni@l 2	Geni@l 3	–
–	–	–	Mittelpunkt B2
Planet 1	Planet 2	Planet 3	–
Themen Aktuell 1	Themen Aktuell 2	Themen Aktuell 3	–
–	–	em neu Brückenkurs	em neu Hauptkurs
–	–	So geht's	–
–	–	–	Fit fürs Goethe Zertifikat
–	–	–	B2–Finale

2. táblázat

Nyelvi szintek a KER szerint	Nyelvvizsgák, kétszintű érettségi vizsga
B2	Goethe Zertifikat B2 ÖSD B2 Mittelstufe Deutsch Telc B2 Érettségi vizsga – emelt szint ELTE ITK ORIGO középfok
B1	ZD B1 (Goethe-Institut) (ZDj) (Goethe- Institut) ÖSD B1 Zertifikat Deutsch Érettségi vizsga – középszint ELTE ITK ORIGO alafok
A2	Fit in Deutsch 2 (fiatalok számára) Start Deutsch 2 (felnőttek számára)
A1	Fit in Deutsch 1 (fiatalok számára) Start Deutsch 1 (felnőttek számára)

4. A lexikológia, valamint a nyelvpedagógia módszereinek alkalmazása

Amennyiben a szómező-elmélet eredményeit alkalmazzuk ebben a kutatásban, annak valószínűleg közvetett hatása lesz a lexémák lexikográfiai feldolgozására. Az 1. ábrán bemutatott értelmi relációk egyrészt a lexémák alapszókincsen belüli elhelyezkedésében jelentősek. Az értelmi relációk az alapszókincshez tartozó gyakorlókönyv-

ben is domináns szerephez jutnak, hiszen a gyakorlókönyv feladattípusai nagymértékben építenek az értelmi relációk által nyújtott lehetőségekre.

Másrészt a nyelvtanítási folyamat szövegfeldolgozás része nyerhet az értelmi relációk által egy újfajta megközelítést. A hagyományos nyelvtanítás (nyelvtani-fordító módszer, audio-lingvális / audio-vizuális módszer, közvetítő módszer) szerint szövegekből indultunk ki. A nyelvtanítás célja az volt, hogy a tanulók felismerjék a nyelvtani struktúrákat, majd azokat begyakorolják. A kommunikatív didaktika szerint olyan újszerű tanulási célok fogalmazódtak meg, amelyek messze túlmutatnak a nyelvtani jelenségek felismerésén és tudatosításán. Ma a kommunikáció a főszerep, különbséget teszünk tehát az értési (hallás, olvasás) és közlési (írás, beszéd) kompetenciák között. A szókincs és a jelentés közvetítése egyaránt fontos a receptív és a produktív készségek fejlesztésében.

1. ábra

Értelmi relációk Peter Lutzeier (Lutzeier, 1998) szerint

Paradigmatikus relációk (vertikálisan):

hiponímia (alá-, felé-rendelés: pl. ló - állat)

partonímia (egész-rész viszony: pl. kéz – ujj)

Paradigmatikus relációk (horizontálisan):

inkompatibilitás-reláció (pl. autó – kerékpár)

antonímia-reláció (pl. jó – átlagos – gonosz)

komplementaritás-reláció (pl. tiszta – piszkos)

konverziós reláció (pl. férj – feleség)

reverzivitás-reláció (pl. kinyit – bezár)

Szintagmatikus relációk:

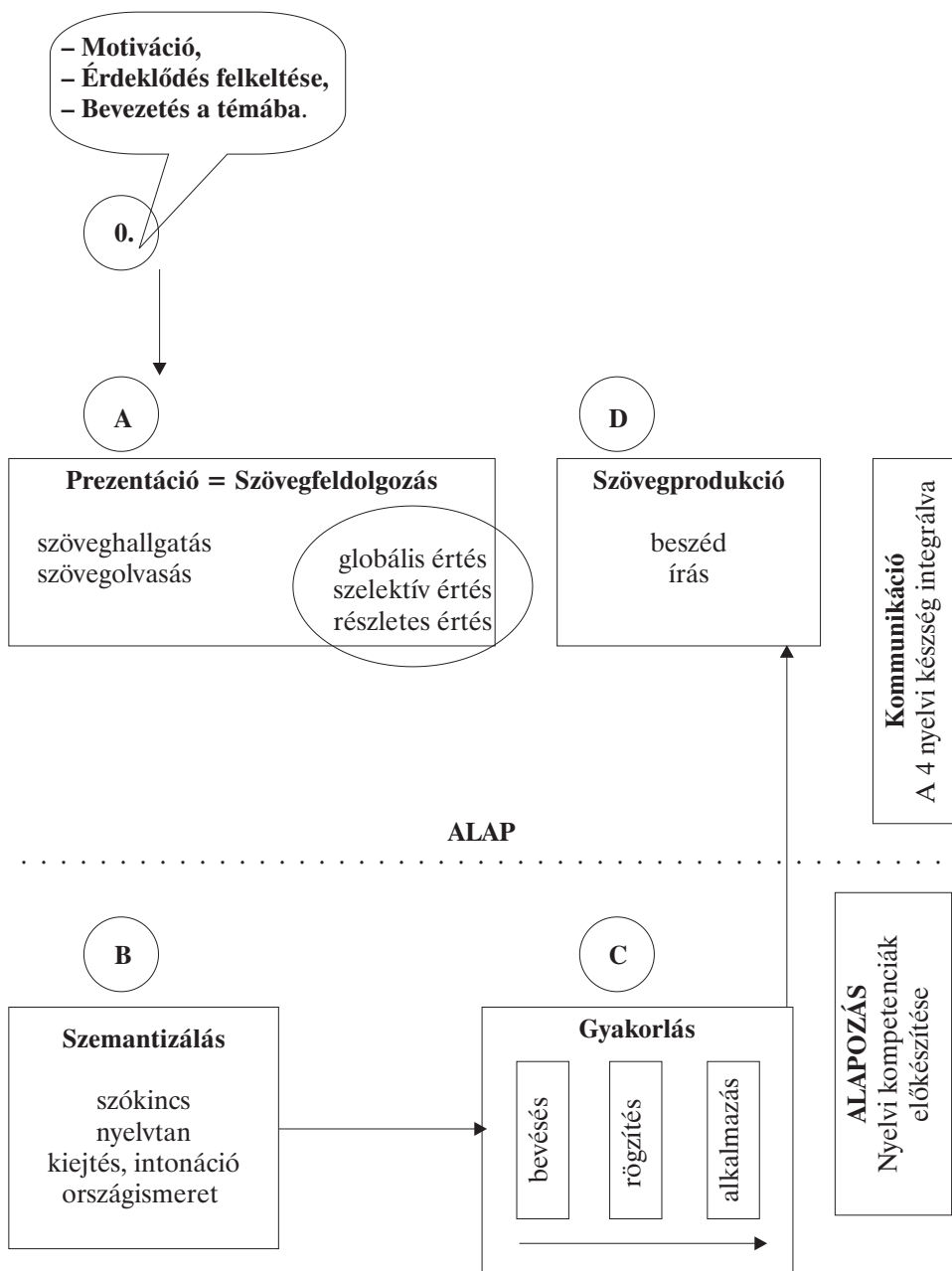
asszociációk

kollokációk (pl. frissen mázolvá)

Ha tehát a lexémákat következetesen az értelmi relációk segítségével rendezzük és gyakoroljuk, nem csak az alapszókincs lesz felhasználóbarát, hanem a nyelvtanítás is hatékonyabbá válik.

Az adott szókincs (és természetesen az adott nyelvtani penzum is) mindig (autentikus) szövegekbe van beágyazva. A szövegeket a nyelvtanítás során különböző módszerekkel dolgozzák fel, így közvetítik a tanulóknak az új szavakat és jelentésüket (2. ábra). Az ABCD fázismodell a tankönyvek egy-egy leckéjének feldolgozását mutatja be. Az alapszókincs-kutatás szempontjából a B fázis a legjelentősebb, ami természetesen nem zárja ki, hogy a többi fázisban is történhet a szókincset érintő didaktikai lépés.

2. ábra



5. Az összegyűjtött szókincs közvetítése

A tudományos konferenciák lexikológia/lexikográfia szekcióiban gyakran elhangzik az a kijelentés, hogy szükség van használható szótárakra, szógyűjteményekre. A későbbi német alapszókincs is ennek a kihívásnak kíván megfelelni a következő kritériumok alapján.

A lexémák természetesen – mint a legtöbb szógyűjteményben – fonetikai-fonológiai, helyesírási, morfológiai és szintaktikai információkkal rendelkeznek. (Hessky, Knipf 1998: 23).

A lexémák úgy lesznek felépítve, hogy az adott helyen lehetséges és gyakran előforduló szinonimák és antonimák utalással megjelenjenek jelenítve.

Példák:

antonimák:

„alt”	alter Mann	–	junger Mann (öreg-fiatal)
	altes Brot		frisches Brot (régí-friss)

szinonimák:

„Mund”	Halt	den Mund! (száj)
		die Klappe! (pofa)
		das Maul! (pofa)

A lexémák tartalmazzák továbbá a gyakoribb kollokációjukat is. A lehetséges és szükséges kollokációk feltárásához felhasználhatjuk a korpuszként szolgáló nyelvkönyvek szövegeiben lévő konkordanciákat. Ezáltal elkerülhetjük az olyan interferencia-hibákat, amikor a nyelvtanuló az anyanyelvben meglévő poliszémiát helytelenül transzferrálja az idegen nyelvre.

Példák:

* <i>das Ohr</i> der Tasse (a csésze füle)	helyesen: <i>der Henkel</i> der Tasse
(fül: das Ohr, oder der Henkel)	

* <i>fingerloses</i> T-Shirt (ujjatlan póló)	helyesen: <i>ärmelloses</i> T-Shirt
(ujj: der Finger, der Ärmel)	

Ideális esetben a szókincs-gyűjtemény – a hagyományos nyomtatott verzió mellett – elektronikus adathordozón (pl. CD-ROM) is megjelenhet, vagy akár online módon is felkínálható. Ennek az új formának sok előnye lenne. A felhasználók a felsorolt információkon kívül vizuális (pl. színek, rajzok, képek) és auditív (pl. filmrészletek, tipikus zajok) segítséget is kaphatnának. Így a lexémák fonetikai megjelenése nem csak papíron létezne, és ez nagyban hozzájárulna a tanulók kiejtésének javulásához.

Az új alapszókincs esetleges hátrányaihoz sorolhatóak a magasabb költségek (bár a CD-ROM-ok egyre kedvezőbb áron cserélnek gazdát), és a 'kedvezőtlen' előfeltételek (számítógép, számítógépes terem, számítógépes ismeretek hiánya).

A gyakorlatban ki fog derülni, hogy az új alapszókincs beváltja-e a hozzá fűzött reményeket. Amennyiben utólag néhány hiányosságra derülne fény, azokat gyorsabban ki lehetne javítani, mint a nyomtatott verzióban.

Irodalom

- Hessky, Regina–Knipf, Erzsébet (Hrsg.) 1998.. *Lexikologie I., II. Ein Textbuch*. Holnap Kiadó: Budapest.
- Lutzeier, Peter 1998. Lexikologie. In: Hessky, Regina–Knipf, Erzsébet (Hrsg.). *Lexikologie I., II. Ein Textbuch*. Holnap Kiadó: Budapest, 1998.
- Quetz, Jürgen: A1–A2–B1–B2–C1–C2. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. 40. Jahrgang heft 1. 2003. 1. Quartal.

Fordítástudomány és kontrasztív nyelvészet

Retorika és stilisztika a műfordításban

(Lermontov: *Csöndes éjjel kimegyek az útra*)

Cs. Jónás Erzsébet

A fordításelmélet egyik legérdekesebb kérdése a retorikai és egyben stilisztikai eszközök átadása a célnyelvi olvasó számára. A kérdéskör a nyelvészek által egyelőre nem kapott alapos feldolgozást. A képi stíluszeszközök fordításbeli tanulmányozása elengedhetetlenül fontos a szépirodalmi alkotások adekvát interpretációjához, hiszen a stilisztikai hatások újratereemtése a művészi szöveg hatásmechanizmusának központi eleme. A kognitív nyelvészet metaforaelmélete segítheti ezt a munkát, hiszen a fogalmi metaforák és a metaforikus kifejezések egy kultúrára, egy korra és egy szerzőre jellemző módon írhatók le. Nem kevésbé jellemzi a fordító egyéni stílusát az alakzatok és trópusok használati köre.

A retorikai és stilisztikai eszközök fordítása gyakran gondot jelent a műfordító számára. Minden nyelvész hangsúlyozza az eredeti mű képi arculatának megőrzését, s jogosnak tartja azt az igényt, hogy a fordító ezeket az eszközöket mindenekelőtt funkciójában őrizze meg, nem pedig szó szerint a szóképet vagy az alakzatot. Az alakzat bár retorikai eszköz, szintén stilisztikai funkciót tölt be. Példaként a kérdéskör bemutatására Lermontovnak egy olyan versét választottunk, amely több magyar fordításban is megjelent. E fordítások összevetésében igyekszünk bemutatni a stilisztikai és retorikai műveleteket.

A klasszikus és modern retorika négy változáskategóriát különít el:

1. adjekció
2. detrakció
3. transzmutáció
4. inmutáció

A négy művelet a nyelv különböző szintjein realizálódik. A hangok szintjén vannak a fonetikai alakzatok (metaplazmus), a szavak szintjén a szemantikai alapzatok (metaszeméma), a mondat szintjén a mondataalakzatok (metataxis), a gondolat szintjén a gondolatalakzatok (metalogizmus).

A fordítás számára a kifejezőeszközöket feltétlenül meg kell különböztetnünk informatív tartalmuk és szemantikai struktúrájuk szerint. A fordításelméletben fontos szerepet játszik annak összevető elemzése, hogy az eredeti és a fordítás képi információi milyen mértékűek. Ezt az elemzést a nyelv különböző szintjén lehet elvégezni, mi-

közben azt keressük, hogy az adott szó mögött mennyi a képi és tárgyi tartalom. A kognitív nyelvészet elemzése szerint például az ÉLET fogalmi metaforája lehet az ÚT, mint Lermontov versében, de ennek metaforikus megvalósulása lehet az orosz eredetihez hasonlóan: *'durva, sziklás hegyi csapás'*, s mint a magyar változatban: *'kavicsos, síkságon átfutó út'*.

A képi eszközök között az értékelő minősítésnek, a megnevezésnek, a nominációnak és az esztétikai információnak egyaránt helye van. A képi eszközzel megvalósított új információ kontextusban szemlélve a szemantikai struktúra elemének számít. Ennek az elemnek az adott nyelvben egy-egy szó vagy kép felel meg, amelyet a stilisztikai ábrázolás kibont, kifejt. Abban az esetben, hogyha a fordító nem talál megfelelő kompenzációt az alakzat vagy trópus átadására, akkor csak a tárgyi (szemantikai) információt tudja átadni a célnyelvi olvasónak.

A képi eszközrendszer adekvát fordításához négy paramétert jelölhetünk ki tartalmi szinten:

1. A szemantikai információ adekvát átadása az eredeti mű képi világából;
2. Az érzelmi-értékelő információ adekvát átadása;
3. Az expresszív információ adekvát átadása;
4. Az esztétikai információ adekvát átadása.

A pragmatikai nyelvészet a következő nyelvészeti tudományágak határterületén jött létre: retorika, hermeneutika, stilisztika, kognitív nyelvészet. A nyelvészet számára kihívás a szövegfelépítés szabályrendszerének vizsgálata, az ún. „vertikális olvasás” fókuszba helyezése. A pragmatikai nyelvészet arra mutat rá, hogy a természetes nyelv a saját arzenáljában olyan műveletek, formák és mechanizmusok lehetőségét tárolja, amelyekkel rejtett értelmeket lehet átadni és megformálni. Ezek a stílusz eszközök, a trópusok és a retorikai alakzatok.

Az interpretáció folyamatában a nyelvészet a szöveg/diskurzus kettősségébe egy harmadik komponenst is beépít: szöveg – valóság, szöveg – címzett, szöveg – feladó (szerző). A szépirodalmi szövegbe ez a bővítés – Scserba terminológiája szerint – az „író individuális beszédrendszere” vizsgálati aspektusát engedi beemelni (vö. Bahtyin 1982). A mi esetünkben ez utóbbi a célnyelvi olvasó közvetlen beszédpartnerét, a fordítót is jelenti, az ő egyéni nyelvhasználatát világítja meg.

Ez az aspektus az olvasót arra ösztönzi, hogy az interpretáció horizontális befogadásáról, a formszervezésről áttérjen a vertikális gondolkozásra. Azt a képességet fejleszt, hogy a stilisztikai kifejezőeszközök keretében és a szociokulturális kontextusban fogadja be a szöveget.

A szöveggel kapcsolatos konnotációit az olvasó befogadó magatartása is meghatározza. Ezt tapasztaljuk Mihail Lermontov alábbiakban elemzendő versszövegénél is. A magyar fordítók a maguk befogadási horizontján, s a saját nyelvi arzenáljukat felhasználva értelmezték és interpretálták a *Kimegyek az éji ködös útra* című verset.

A kognitív nyelvészet eszközeivel fogalmi metaforának tekinthető ÚT a hegyi sziklás tájban kapcsolódik az elvadult, ember nem látta vidék képével. Ugyanez a magyar befogadó számára a magyar táj alföldi pusztaságához kapcsolódó vagy vízpartot idéző metaforikus kifejezéseiben jelenik meg:

<i>Elvadult tájon gázolok:</i>	<i>Az ember végül homokos,</i>
<i>Ős, buja földön dudva, muhar.</i>	<i>szomorú, vizes síkra ér,</i>
<i>Ezt a vad mezőt ismerem,</i>	<i>szétnéz merengve és okos</i>
<i>Ez a magyar Ugar.</i>	<i>Fejével biccent, nem remél.</i>
<i>(Ady Endre: A magyar Ugaron)</i>	<i>(József Attila: Reménytelenül. Lassan, tűnődve)</i>

Lermontov verse az ÉLET – ÚT fogalmi metaforára épülő, metaforikus képekben megjelenő elmélkedés. Romantikus képi világa a magyar interpretációktól eltérően szélsőségesebb képekben festi meg a vad természetet. Lermontov versét sokan fordították magyarra. A tíz neves magyar fordítás közül a két legutóbbi összevetésében mutatjuk be a szöveget (vö. Zöldhelyi 1985: 15–160). Kiemeléseink a vizsgált alakzatokat és trópusokat – az összevetést megkönnyítendő – félkövér betűtípussal jelzik:

Михаил Лермонтов
Выхожу один я на дорогу

Выхожу один я на дорогу;
Сквозь туман кремнистый путь блестит;
 Ночь тиха. Пустыня внемлет богу,
И звезда с звездою говорит.

В небесах торжественно и чудно!
Спит земля в сияньи голубом...
 Что же мне так **больно** и так **трудно**?
 Жду ль чего? жалею ли о чём?

Уж не жду **от жизни ничего я,**
 И **не жаль мне** прошлого ничуть;
Я ищу свободы и покоя!
 Я б хотел **забыться и заснуть!**

Но не тем **холодным сном** могилы...
 Я б желал навеки так заснуть,
 Чтоб в груди **дремали** жизни силы,
 Чтоб дыша **вздыхалась** тихо грудь;

Чтоб всю ночь, весь день мой **слух** лелея,
 Про любовь мне **сладкий** голос пел,
 Надо мной чтоб вечно зеленея
 Тёмный **дуб** **склонялся и шумел.**

(1841)

Lator László magyar fordítása így hangzik (Zöldhelyi 1985: 160):

Mihail Lermontov
Kimegyek az éji ködös útra

Kimegyek az **éji ködös** útra.
Csillognak a **fehér kavicsok**.
Csend van. **Istent figyeli** a pusztá,
csillag csillag-társával susog.

Mily **csodás az ég**, mily **ünnepélyes!**
Kék varázsban aluszik a táj...
Mi **emésztí szíve**met? Mit érez?
Bán valamit? Valamire vár?

Nem várok már **semmit a világon**,
múltamért se **vádolom magam**.
Szabadságra s **nyugalomra** vágyom,
s elaludni, **gondolattalan**.

Úgy aludni – **mégsem sírveremben** –
hogy ne kelljen ébrednem soha,
s **kebelemben élet szenderegjen**,
melegítsen lassú árama.

S míg egy édes hang fülembé **lágyan**
éj-nap **szerelemről énekel**,
boruljon rám **zúgó morájával**
egy örökzöld, sűrű lombú **cser**.

(1961)

Az utolsó sorban a „**dub**” (tölgyfa) szót Lator a fa egy sajátos alfajnak nevével, a „**cser**” szóval fordítja. A cserfa lombozatát egész éven át megőrzi, szárazságtűrő, túlélő típus. A magyar költő, Illyés Gyula – szimbolikussá emelve a csererdő képét – összekapcsolja a fa jó tulajdonságait az értékek megőrzésére és a megújulásra is képes emberével:

Tavasza van és itt
most hull a zörgő
sárga levél, – most
vedlik ez az erdő!
Mert ez cser-erdő,
mert ez a lombját
megőrzi ősz-tél
minden viharán át.

(Illyés Gyula: *Cser-erdő*)

Galgóczy Árpád magyar fordítása némiképp eltérő metaforikus kifejezésrendszert tár elénk (Galgóczy 2003: 90–91):

Mihail Lermontov
Csöndes éjjel kimegyek az útra

Csöndes éjjel kimegyek az útra;
Hús homályban száz **kavics** ragyog;
Istenéhez fordul most a pusztá,
S egymást **szólítják a csillagok**.

Fent az égen **tündöklő varázslat**
Kék sugárt gyűjt alvó föld ölén
Miért **emészti szívem úgy a bánat?**
Mire várok? Min bánkódom én?

Nem várok én **semmit e világ**on,
Múltamat se **sajnálom ma már**;
Szabadság és **csend honába vágyom**,
Hol a **béke édes álma** vár!

Ám, ha elaludnék, örök álmom
Ne a **dermesztő halál** legyen,
De az élet **lüktető sugárban**
Áramoljon át a keblemen;

Nappal-éjjel **bűvös hangú múzsa**
Szerелеmről **zengje víg dalát**,
S egy hatalmas tölgy fölém borulva
Zúgja el örökzöld himnuszát.

(2003)

A retorikai alakzatok (metabolák) és trópusok (metaforák) az eredeti Lermontov szövegben és az általunk bemutatott magyar fordításokban némiképp eltérnek (Vö. Moszkvin 2006, Hazargerov, Lobanov 2004, Sztjepanov 1990, Trosina 2007, Szikszainé 2007). Az eltérés nem a lexikális jelentés, hanem a képi konnotációk, a metaforikus kifejezések szintjén mutatkozik. Bennük a fordító egyéni valóságglátásának és nyelvi stílusának elemeit láthattuk:

M. Lermontov *Kimegyek az éji ködös útra* c. versének metabolái az orosz és a magyar szövegváltozatokban

Az alakzat (metabola) neve	Kifejezési eszköze	Orosz eredeti	Magyar fordítások
Hozzáadás (Adjekcion)	Аллитерация Звуковой символизм Редупликация	<i>звезда с звездою говорит; слух лелея; сладкий голос пел; склонялся и шумел</i>	<i>csillag csillag- társával susog</i> (Lator); <i>hűs homályban</i> (Galgóczy)
Elvevés (Detrakcion)	Зевгма Эллипсис, Эллипс	<i>но не тем холодным сном могилы...</i>	<i>Mit érez? Bán valamit? Valamire vár? (Lator)</i> <i>Úgy aludni – mégsem sírveremben (Lator)</i>
Áthelyezés (Transzmütáción)	Инверсия	<i>выхожу один я; в сияньи голубом...</i>	– <i>s elaludni, gondolattalan (Lator)</i>
Helyettesítés (Immutation)	Метафора Сравнение	<i>Пустыня внемлет богу; и звезда с звездою говорит; холодным сном могилы</i>	<i>istent figyel a puszta</i> (Lator); <i>csillag csillag- társával susog</i> (Lator); <i>dermesztő halál</i> (Galgóczy)
Korrektció, Jobbítás (Correctio)	Изменение аспекта описания ситуации	– – – – –	<i>vádolom magam</i> (Lator); <i>béke édes álma</i> (Galgóczy); <i>bűvös hangú múzsa</i> (Galgóczy); <i>zengje víg dalát</i> (Galgóczy); <i>zúgja el öröközöld himnuszát</i> (Galgóczy); <i>kebelemben</i> (Lator); <i>sírveremben</i> (Lator); <i>lüktető dalát</i> (Galgóczy); <i>csend honába</i> (Galgóczy)

Mindkét fordítás a lexikális szemantikai és stilisztikai szinten korrektnek mondható. Nemcsak a két magyar szövegváltozat az értelmi tartalom átadását tekintve adekvát, hanem ekvivalens az esztétikai képi elemek konnotatív viszonyaiban is. Mindkét fordító, Lator László és Galgóczy Árpád orosz nyelvi ismerete magas szintű. Amit megváltoztattak a szövegben, az a fogalmi metafora metaforikus kifejezésekben való ki-

bontása szintjén történt. A konnotációk a szituáció leírása keretében a stilisztikai eszközökkel jöttek létre (vö. Komisszarov ekvivalencia-rendszere in. Komisszarov 2002: 116–134).

A szöveg befogadása s a fordítás síkján történő interpretációja multidiszciplináris folyamat. Amit mi a két szövegváltozat összevetésében bemutattunk az alakzatok és trópusok segítségével, a szöveg multidiszciplináris leírásának csupán „gyenge pozícióját” képviseli (vö. a szöveg multidiszciplináris leírása in. Petőfi 1984, 1991). Véleményünk szerint azonban a Petőfi S. János által feltételezett multidiszciplináris „erős pozíció” csak elméletben létezik, hiszen senki sem birtokolhatja egy művészi szöveg gondolati és esztétikai hatásmechanizmusának valamennyi, teljes körű információját.

A kognitív nyelvészet, a stilisztika, a retorika diszciplínái szorosan kapcsolódnak a művészi szöveghez abban a tekintetben, hogy az esztétikai szöveg leírásának nyelvi oldalát képviselik. A másik oldalt az irodalomtudományi értelmezés adja. A retorikai változáskategóriák, műveletek a műfordításban megmutatják azokat a helyeket is, ahol az eredeti és a fordítás szövegében szemiotikai különbségek vannak. Az adott kultúra jelrendszerébe foglalva „az egyéni írói beszédmód” és – mint a magyar fordítások is bizonyították – a fordító egyéni stílusa, gondolkozása egyaránt helyet kap a műfordítás szövegalkotó folyamatában.

Irodalom

- Bahtyin, M. M. 1982. Бахтин, М. М. *Эстетика словесного творчества*. Москва.
- Galgóczy Á. 2003. *Magányos démon*. Válogatás Mihail Lermontov költészetéből. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Hazargerov, G. G., Lobanov I. B. 2004. Хазаргеров, Г. Г., Лобанов, И. Б. *Риторика*. Ростов-на Дону: «Феникс».
- Komisszarov, V. N. 2002. Комиссаров, В. Н. *Современное переводоведение*. Москва: Издательство «ЭТС».
- Moszkvin, V. P. 2006. Москвин, В. П. *Стилистика русского языка*. Ростов-на Дону: «Феникс».
- Petőfi S. J. 1984. Szövegkompozíció makro- és mikroszinten. *Híd* 6. 856–874.
- Petőfi S. J. 1991. A nyelvi műalkotás elemzésének néhány aspektusa. In: *A humán kommunikáció szemiotikai elmélete felé*. Szeged. 15–36.
- Sziksainé Nagy I. 2007. *Magyar stilisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Sztyepanov, Ju. Sz. 1990. Степанов Ю. С. *Стилистика*. Москва: ЛЭС.
- Zöldhelyi Zs. (szerk.) 1985. *Orosz írók magyar szemmel II*. Budapest: Tankönyvkiadó.

A kezdet és a vég kifejezése a magyar és a német nyelvben¹

Székely Gábor

1 Ismeretes, hogy azokat a szókapcsolatokat, „melyekben a szavakat grammatikai szabályok kötik össze” a magyar szakirodalom általában szószerkezeteknek, szintagmáknak, esetleg grammatikai vagy nyelvtani szókapcsolatoknak nevezi. A szintagma („két alapszófajú szó nyelvtani kapcsolata” lehet mellérendelő (*város és falu*, „...*fehéret, feketét, tarkát*...”), és alárendelő (*háború – furcsa, ír – levelet*) (vö.: Keszler 2000: 28–29). Vannak azonban „olyan szókapcsolatok is, melyek tagjait a logikai, modális, pragmatikai jelentés, illetőleg „csupán” a nyelvszokás tartja össze” (Keszler i. m.: 28). A szókapcsolatok természetét a szemantika oldaláról azok a nyelvészek vizsgálták, akik úgy látták, hogy igen gyakran a (pragmatikai) jelentés, illetve a nyelvszokás szerinti szókapcsolódás megalkotásának is vannak szabályszerűségei, és ezek a szabályszerűségek éppen úgy leírhatók, mint a szorosabban értelmezett grammatikai jellegű törvényszerűségek. Általában az említett törvényszerűségek leírását jelölik meg célként azok a kutatók, akik a kollokációkat, illetve a lexikai függvényeket vizsgálják.

2. A latin *collocōtio* ('elrendezés', 'összerakás') szóra visszavezethető német *Kollokation* szakkifejezés megfelelője szélesebb körben egyelőre még nem terjedt el a magyar nyelvészeti szakirodalomban. H. Bußmann *Lexikon der Sprachwissenschaft* című könyvében (1990) ilyenformán definiálja a kollokáció fogalmát: Szakkifejezés, amelyet J. R. Firth vezetett be jelentésméletemében. Olyan, a szövegekben gyakran előforduló szókapcsolatok jelölésére szolgál, amelyeknek együttes előfordulása a kölcsönös kapcsolódási lehetőség szabályszerűségén nyugszik. A kollokáció elsődlegesen nem nyelvtani, hanem szemantikai kategória: *Hund* ('kutya'): *bellen* ('ugat'); *Nacht* ('éjszaka'): *dunkel* ('sötét') (l. 391. old.).

¹ Az előadás elhangzott a XVII. MANYE Kongresszuson 2007 áprilisában. A dolgozat kapcsolódik Laczik Mária „A kezdet és vég nyelvi kifejezése a magyar és az orosz nyelvben” című tanulmányához. (In: Sárdi szerk. 2007. Kommunikáció az információs technológia korszakában. Pécs-Székesfehérvár. 158–163.)

3. A „lexikai (vagy szemantikai) függvény” kifejezést I. A. Melcsuk és A. K. Zsolkovszkij használja szemantikai elméletében (vö.: 1967, magyar fordításban: 1969). A szerzőpáros felfogása szerint a rokon értelmű és az ellentétes jelentésű szavak körén kívül számos olyan szemantikai kapcsolódási típus is a szemantikai függvények körébe tartozik, amelyek esetében bizonyos jelentésbeli „csomópontok” körül a kulcsszóhoz (ami a grammatikai vonzatok esetében a „régens”-nek felel meg!) több- vagy kevesebb „alárendelt”, „függő viszonyban lévő” szó vagy kifejezés kapcsolódhat. „Szemantikai csomópontnak” tekinthető többek között a „kezdet” és a „vég” is, tehát az a momentum, amikor valami elkezdődik, vagy befejeződik.

4. Megjegyzendő, hogy a kollokáció és a szemantikai függvény egymáshoz való viszonya – megítélésem szerint – nem kellőképpen tisztázott. A kollokációval foglalkozó értekezésekben találunk olyan példákat, amelyek szemantikai függvényeknek (is) tekinthetők (*leicht bewölkt* = *kissé felhős*; *höchst interessant* = *különösen érdekes* – vö.: Reder 2006: 32), másrészt az is vitathatatlan, hogy az olyan kifejezésekben, mint *feltámad a szél* a szókapcsolatot alkotó szavak a szövegekben „gyakran előfordulnak”, egymást „feltételezik”, tehát a kifejezés a kollokációk körébe sorolható. Bár e kérdés vizsgálata figyelmet érdemelne, itt részletesebben nem foglalkozom a kollokáció és a lexikai függvény egymáshoz való viszonyával. Elegendőnek tartok annyit megjegyezni, hogy ha szemantikai szempontból szeretnénk valamiféle rendszert teremteni a szókapcsolatok körében, akkor talán azt mondhatnánk, hogy vannak alkalmi szókapcsolatok, kollokációk, lexikai függvények és állandósult szókapcsolatok (frazémák). A kollokációk és a lexikai függvények a szókapcsolatoknak olyan halmazát alkotják, amelyeknek egy része mindkét csoportba besorolható.

5. A kezdet és a vég kifejezésének nyelvi eszközeit itt lexikai függvényekként vizsgálom. A lexikai függvények alaptípusai az említett kulcsszóból és a korrelátumból, azaz a szemantikai jegyet jelölő lexémából tevődnek össze. A korrelátumok között általában van olyan, amelyet különösen gyakran használunk az adott jelentés kifejezésére. Ezt a szót általános ekvivalensnek nevezzük. A többi korrelátum tulajdonképpen az általános ekvivalens „kvázi szinonimája”, amennyiben – a kulcsszóhoz kapcsolva – többé-kevésbé felcserélhetők egymással. Vannak olyan szavak, esetleg frazémák is, amelyekben a kulcsszó és a korrelátum nem különül el egymástól a szó szintjén. Ilyenkor jelentéstani értelemben vett „összenövésről”, egybeolvadásról beszélünk. A 'kezdet' értelmű szókapcsolatok esetében általános ekvivalensnek a magyar nyelvben az *elkezd*, *elkezdődik* igét, a 'vég' értelmű szókapcsolatok esetében a *befejez*, *befejeződik* igéket, illetve a *véget ér* kifejezést tekinthetjük. Tipikus egybeolvadásról van szó például akkor, ha az *eljön a hajnal* szókapcsolat helyett a *hajnalodik* igét használom.

6. A jelen értekezésben csak 12 kulcsszóhoz (*szél, vihar, eső, zivatar, tavasz, nyár, ősz, tél, hajnal (reggel), nappal, este, éjszaka*) kapcsolódóan vizsgálom meg a kezdetet és a befejezést jelölő magyar szavakat, és egybevetem azokat német megfelelőivel. Következtetéseket kívánok levonni: 1. A jellemző ekvivalencia-, illetve interferencia-jelenségekkel kapcsolatban. 2. A magyar, illetve német nyelvre esetlegesen jellemző metafora-alkotás egybeeső és eltérő vonásairól. 3. A szótárírás jelenlegi gyakorlatáról és továbbfejlesztésének lehetőségeiről. 4. A szókincsfejlesztés lehetőségeiről az idegen nyelv tanításakor.

7. Három német értelmező szótárt (Duden 1989, LGwb DaF 1993, PONS 2005) és két magyar–német, német–magyar szótárt (Halász 1998, Hessky 2002) használtam a nyelvi anyag összegyűjtéséhez, a kérdések megfogalmazásához és a következtetések levonásához.

8. A természeti jelenségek körében a *szél* kezdetét a magyar nyelvben kifejezhetjük a *(fel)támad/felkel, keletkezik, kerekedik*. E szavak német megfelelői: *(der Wind) bricht los, erhebt sich, kommt auf*. A *vihar* keletkezik, kerekedik, kitör. Németül *der Sturm bricht los, erhebt sich, kommt auf*. A *zivatar* esetében szótáraink csak a *kitör* szót említik, de nyilvánvaló, hogy használhatjuk a *keletkezik, kerekedik*, sőt a *támad* szavakat is. A német szótárakban a *bricht los* és a *zieht auf* szavakat találjuk a *das Gewitter* kezdetét kifejező igékként. Elégge egyértelműnek tűnik, hogy mind a magyar, mind a német szemléletmód viszonylag egységes. A német nyelvhasználó szerint mindhárom természeti jelenség olyan valami, ami 'kitör', 'feljön', esetleg 'felvonul'. A magyar nyelvre a 'keletkezik' jelentésű szavak használata a jellemző (ilyennek kell tekintenünk a *kerekedik* szavunkat is!). A 'kitör' jelentésű a magyarban a *szél* szóhoz nem kapcsolható, a német nyelvben viszont a 'szél' jelentésű szóhoz igen. Magyar sajátosságnak tekinthető, hogy a *szél* szóhoz gyakran kapcsoljuk a *(fel)támad/felkel* igéket. A magyar nyelvben az *eső* kezdetét leginkább az *elered* szóval jelöljük. Érdekes módon a német szótárak nem utalnak arra, melyik igét használjuk ilyen esetben. Hessky szótárában megtaláljuk az *es fängt an zu regnen* kifejezést, de azt most evidenciának kellene tekintenünk, hogy a német nyelvben a *kezd* kifejezésének általános ekvivalense a *beginnen* és az *anfangen* ige. Használatukat illetően azonban teljesen meggyőző képet a vizsgált szótárak nem nyújtanak!

A *szél* a magyar nyelvben *eláll, el/lecsendesedik, elül, lecsillapodik*. A *vihar* is *el-*, illetve *lecsendesedik*, vagy *elül*. Az *eső* *eláll, megszűnik*. A *megszűnik* szót kapcsolhatjuk – 'véget ér' jelentéssel – a *szél* és a *vihar* szavakhoz is. A *zivatar* befejezését jelentő szókapcsolatot az említett magyar–német szótárakban nem találunk, de nyilvánvaló, hogy az említett igék közül az *el/lecsendesedik, elül, lecsillapodik, megszűnik* igék kapcsolódhatnak e szavunkhoz is. A német értelmező szótárak szerint a *der Wind hört auf, legt sich, lässt nach*. A *flaut ab* ('enyhül') ige nem tekinthető a *befejeződik* ige szinonimájának. A *der Sturm* szóhoz is kapcsolható a *legt sich* kifejezés, de a Duden szótárban megtaláljuk az *ist vorüber* fordulatot is. A *der Regen* szóhoz ugyancsak a *hört auf* és a *lässt nach* igék illeszkednek. A *das Gewitter* esetében viszont – különösen a Dudenben – sok szép, változatos kifejezést találunk (*braut sich zusammen, entlädt sich, tobt sich aus, zieht ab*).

Az év- és napszakokat jelölő szavak esetében feltűnő, hogy a német értelmező szótárak alig utalnak a 'befejeződik' jelentésre. Csak a Dudenben találunk két kifejezést: *die Nacht sinkt hernieder, der Sommer neigt sich dem Ende zu*.

A kezdetet illetően *éjszaka* szavunk megfelelője (*die Nacht*) van kitüntetett helyzetben, az éj kezdetét ugyanis több változatban is kifejezhetjük (*es wird N., die N. bricht herein, die N. kommt, die N. zieht herauf*). Egyébként az *an-* illetve *hereinbrechen*, a *kommen* és a *werden* igék használatának a lehetősége a jellemző. A magyar nyelvben jellemző a *beköszönt* és az *eljön* (*a tavasz, a nyár, az ősz, a tél, az est*) igék használata. Az *ősz* esetében Ady Endre sajátos szókapcsolatot alkotott (*„Párizsba tegnap beszökött az*

ősz”). Sajátos fordulatoknak tekinthetjük, hogy *a tél beáll, az éj leszáll, ránk borul*. Jellemzőnek tűnik az is, hogy a magyar nyelvben viszonylag sok „összenövést” figyelhetünk meg (*kitavasodik, hajnalodik, reggeledik, pirkad, nappalodik, alkonyodik, (ránk) éjjeledik*).

A befejezést illetően ugyanaz a helyzet, mint a német nyelv esetében. Szinte nincs más kifejezésünk – legalábbis a szótárak szerint – mint a *véget ér*. Üdítő kivételnek tekinthetjük a *hajnal legyőzi az éjt* fordulatot, amelynek jelentése: 'véget ért az éjszaka'.

9. E rövid – összehasonlító felsorolás alapján – legalább annyit megállapíthatunk, hogy mind a magyar, mind a német nyelvben a kulcsszók igen szűk köréhez kapcsolódóan is viszonylag sok az adott kulcsszókhoz kötődő szinonimája van az 'elkezdődik' és a 'befejeződik' jelentésű igéknek. Feltételezhető, hogy szélesebb körű vizsgálat eredményeként több száz olyan szót találunk, amely valaminek a kezdetét és a végét jelöli. Megállapíthatjuk azt is, hogy mind a magyar, mind pedig a német nyelvben használatos kifejezések utalnak arra, hogy hajlamosak vagyunk – különösen az említett természeti jelenségeket, de bizonyos fokig az év- és napszakokat is – megszemélyesíteni. Erre utalnak az *eljön, beköszönt, feltámad*, illetve *aufkommen, sich legen* szavak használata. Valószínűleg nem véletlen, hogy mind a német, mind pedig a magyar nyelvben nemcsak a *vihar*, hanem a *háború* és a *forradalom* is kitör. A szélesebb körű elemzés valószínűleg e téren is új adatokkal bővítené a magyar illetve német nyelvet használókra jellemző nyelvi világgépet!

10. Reder Anna már korábban idézett művében kimutatja, hogy az általa vizsgált 8 egy- és kétnyelvű szótár közül leginkább Hessky Regina szótára veszi figyelembe a szókapcsolatokra jellemző sajátosságokat (i. m.: 170-183). Bár megállapításával egyet értek, hozzá kell azonban fűznöm, hogy sem az egy nyelvű német szótárak szerzői, sem pedig a két nyelvű (magyar–német, német–magyar) szótárak szerzői nem következtetések a szemantikai szókapcsolatok bemutatását illetően. A legsúlyosabb probléma szerintem az, hogy a szemantikai szókapcsolatokat nem a kulcsszóhoz, a régenshez rendelve mutatják be a szótárak. Ennek következménye az, hogy bár e rövid dolgozatban mindössze néhány szókapcsolatot említettem, a példaanyagot az öt említett szótárból kellett és lehetett összegyűjteni. Egyet értek Reder Annával, aki német kollokáció-szótár elkészítését szorgalmazza, de javaslom azt is, hogy a szótáríráskor vegyük figyelembe a lexikai függvények vizsgálata során elért eredményeket!

11. Hessky Regina magyar–német szótárának egyetlen szócikk-részlete a következőképpen néz ki:

„**Szél** (szelek, szelet, szeles) <fn>

1. (légmozgás) der Wind (-e)s, -e); (főleg tengeri/tengerparti) die Brise (-n): *enyhe/jeges szél sanfter/eisiger Wind* * *fúj/fütyül* a szél der Wind *weht/pfeift*”.

A lexikai függvényekkel összefüggő ismeretek figyelembe vételével ezt a szócikk-részletet – a teljesség igénye nélkül – így alakíthatnánk át:

Szél (szelek, szelet, szeles) <fn>

1. (légmozgás) der Wind (-)s, -e); (főleg tengeri/tengerparti) die Brise (-n): 'nagy/ki-csi': *ádáz, dühöngő, erős, hatalmas, heves, nagy, óriási, orkánszerű, rettenetes, viharos*

szél *orkán, szélvihar / (egy) kis, enyhe, gyenge *szellő ein heftiger W., ein scharfer W., ein schneidender W., ein starker W., ein stürmischer W., ein tobender W. * der Sturm / ein sanfter W. 'hideg/meleg' jeges, hideg, hűvös, enyhe, meleg, forró szél ein eisiger W., ein sanfter W., ein lauer W., ein warmer W., ein heißer W.; 'kezdet, folyamat, befejezés' (fel)támad/felkel, keletkezik, kerekedik bricht los, erhebt sich, kommt auf; fúj weht; el/lecsendesedik, elül, eláll, lecsillapodik hört auf, lässt nach, legt sich; 'hangot ad' fűtyül pfeift.

Ellenvetésként meg lehet említeni, hogy ezzel a módszerrel a szótárak terjedelme elviselhetetlen mértékben megnőne. Csakhogy az ilyen típusú kifejezések nagyobb része most is megtalálható a szótárakban, legfeljebb például a *feltámad* igét nem a *szél* szócikkben találjuk meg 'elkezdődik' jelentéssel. Másrészt a számítógép lehetővé teszi a jelenleg használatos szótáraknál jóval nagyobb terjedelmű szógyűjtemények ki-munkálását.

12. Végezetül a nyelvoktatásról. Igaz, hogy lépten-nyomon készülnek az olyan nyelvoktató rendszerek, amelyeknek az a célja, hogy leküzdjék a „tudatos” nyelvtanulás hiányosságait. Ha viszont nem tudatosan tanulunk idegen nyelveket, rengeteg idő-re van szükségünk. A szemantikai szókapcsolatok rendszerezése segíti a tudatos nyelvtanulást. Segítségével a tanuló úgy bővítheti szókincsét, hogy időt takarít meg.

Irodalom

- Bußmann, H. 1990. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Körner Verlag.
- Halász E.–Földes Cs.–Uzonyi P. 1998. *Magyar–német, német–magyar nagyszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hessky R. 2002. *Magyar–német, német–magyar kézisótár*. Budapest–Szeged: Nemzeti Tankönyvkiadó–Grimm Kiadó.
- Keszler B. (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Duden 1989. *Duden-Deutsches Universalwörterbuch*. (Redaktionkollegium unter der Leitung von Günther Drosdowski. Mannheim–Leipzig–Wien–Zürich: Dudenverlag.
- LGwb DaF 1993. *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München: Langenscheidt KG.
- PONS 2005. *Kompaktwörterbuch DaF*. Bearbeitet von Dr. Susanne Balhar u. a. Ernst Klett Sprachen.
- Reder A. 2006. *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens Verlag.
- Székely G. 2003. A mérséklés kifejezésének eszközeiről a magyar nyelvben. *Magyar Nyelv*. 65-69.
- Zsolkovszkij, A. K.–Melcsuk, I. A. 1967. *О семантическом синтезе*. Москва: Всероссийский центр переводов научно-технической литературы и документации.
- Zsolkovszkij, A. K.–Melcsuk, I. A. 1969. Szemantikai szintézis. In: *Dokumentáció és nyelvészet – az értelmi összefüggések formalizálása*. (Szerkesztette: Varga Dénes). Budapest: OMK – Dok. 61–175.

A műfordítási terminológia alapkérdései

Lőrincz Julianna

A műfordítás fogalmának értelmezése

A magyar **műfordítás** műszó a romantika korából eredeztethető (vö. Szabolcsi 1998: 11). A műfordítás terminus mind a magyar, mind pedig az orosz szakirodalomban a fordítási folyamatnak és a folyamat eredményeképpen létrejött célnyelvi szövegvariánsának megnevezésére egyaránt használatos. A 20. század 90-es éveitől kezdve azonban egyre gyakrabban alkalmazzák a műfordítás szinonimájaként az irodalmi szövegek fordításával foglalkozó szakirodalomban az irodalmi fordítás szakkifejezést is (vö. Szegedy-Maszák et al. 2005). De az orosz műfordítási szakirodalomban is régóta használatosak egymás szinonimáiként a художественный перевод 'művészi fordítás', valamint a литературный перевод 'irodalmi fordítás' műszók (vö. Kazakova 2006).

A műfordítás megnevezés azonban sem a magyar, sem az orosz terminológiában szorosabb értelemben véve tulajdonképpen nem terminus technicus, de mivel széles körben alkalmazzák, kivívta magának a tudományos műszó státuszát. Ez a metanyelvi jellegű műszó különböző interkulturális, irodalmak közötti és interlingvális közvetítői feladatok alkotói megoldásával kapcsolatos tevékenységek jelölésére használatos régóta, és bonyolult, egymással szorosan összefonódó folyamatok jelölésére terjedt el a szakirodalomban (vö. Kazakova 2006: 5–11). A műszó használói többnyire leszűkítik a szakszóval jelölt fordítási tevékenységet a szépirodalmi művek fordítási folyamatának és eredményének jelölésére (vö. Rába 1969; Bart–Rákos 1981).

Az irodalmi szövegben – más szövegtípusokhoz tartozó szövegektől eltérően – a nyelvi jelek sajátos felhasználása történik. A szöveget alkotó nyelvi jelek konkrét denotatív és konnotatív jelentései mögött gyakran egész sor, az egyéni jelhasználó, azaz az irodalmi szöveg alkotója által létrehozott asszociáció van, amelyek fordítása-sakor a műfordító mint a forrásnyelvi szöveg befogadója célnyelvi variánsának létrehozásakor a művészi konnotáció újraalkotásának bonyolult tevékenységét végzi el. A műfordítási terminológiáról való gondolkodás olyan fogalmak újragondolására készíti a kutatót, mint a művészi információ, a jelentés–értelem–fogalom trichotómiája a művészi szövegben, a nyelvi jel információs összetevői a szövegben és az információs folyamatok jellemzői a fordításban. A műfordítás mint sajátos fordítói tevékenység kettős státusza a kultúráközi kommunikációban betöltött kettős szerepének felel meg: **1.**

a fordított művészi szöveg az olvasó számára egyrészt az eredeti szöveg szerepét tölti be, 2. másrészt a befogadó kultúra irodalmi kánonjának részévé is válik. Ez a megközelítés mind a különböző nyelvészeti fordításelméleti normatív, mind pedig az irodalomtudományi megközelítésű, a műfordításszöveget intertextualitásként felfogó értelmezésekben is tükröződik (vö. Szegedy-Maszák 1998, Kulcsár Szabó 1998, Kazakova 2006).

Az 1. szempont a fordított szövegtől a forrásnyelv és kultúra iránti „hűséget” követeli meg, azaz a forrásnyelvi szöveg normaként, szöveginvariánsként való értelmezését, a 2. pedig a cél nyelv és kultúra normáinak és hagyományainak megfelelő irodalmi-művészi megfelelést, amely leginkább a meghonosító vagy másképpen domesztikáló fordítói elvekben érhető tetten.

A műfordítás fogalmának értelmezése a fentiekén kívül még számtalan kérdést vet fel. Az angolszász szakirodalomban újabban a műfordítói tevékenységet a **cultural brokerage** terminussal is jelölik, amely véleményem szerint a magyar nyelvű műfordítási terminológiába nehezen illeszthető be, illetve jobban körül kell írni a jelentését (vö. Pusztai–Varga 2008). A terminológiai többértelműségnek az egyik oka az is, hogy a műfordításnak – mint ahogyan általában a fordításnak – nincs egységes elmélete, mint ahogyan az emberi kommunikációnak sincs.

A posztmodern irodalomelmélet a műfordításokat, illetve irodalmi fordításokat az egyetemes kultúrtörténet részeként, egy egységes kontinuum egy-egy szegmensként, azaz **intertextualitásként** értelmezi (vö. Kulcsár Szabó 1998, Szegedy-Maszák 1998, Szegedy-Maszák (szerk.) 2005). Az intertextualitás fogalmának megelőlegzését tulajdonképpen már Babitsnál megtalálhatjuk, bár Babits maga ezt a szót nem használja a fogalom megnevezésére. Józan Ildikó utal rá, hogy azt feltételezhetnénk: Babitsnál a szövegközöttség fontossá válik, de ugyanakkor azt is feltételezhetnénk, „miszerint a fordított szöveg és az eredeti (értelme) között metonimikus *rész-egész viszony* jön létre, aminek következményeképpen a fordított szöveg nemcsak a rész, hanem a *maradék* mint az eredeti értelemhez képest létrejövő *hiány* megjelenítését is elvégzi. Innen adódhat az a következtetés, miszerint az eredeti szöveg rangban mindig a fordítás elé kerül” (Józan 2005: 223). Ez a fejtegetés azt sugallja, hogy tulajdonképpen Babits „ekvivalenciafelfogása” (bár ő természetesen nem beszél ekvivalenciáról sem) a popovići értelemben vett kommunikatív ekvivalenciát vetíti előre, mely szerint a fordításban megengedettek az eredeti szöveg bizonyos részeinek módosulásai, ha a szöveg-egészben megvalósul az ekvivalencia, azaz a forrásnyelvi szövegegész üzenete átkerül a cél nyelv szövegvariánsba.

A nyelvészeti alapú modern fordításelméleti szakirodalom és a modernség irodalomelméletének irodalmi fordítással kapcsolatos megközelítései alapján át kell tehát értelmeznünk a műfordítás alapfogalmait is. A modern hermeneutikai szövegértelmezés alapján a szövegek egységes kontinuumáról beszélhetünk. „E kontinuum egyik végpontján az „eredeti”, a primér szöveg áll, a másik végpontján a „műfordítás”, egy másik nyelv közegében keletkezett szöveg bizonyos elvek és eljárások alapján történő „honosítása”. De az „eredeti” és a „műfordított” szöveg között végtelen sok változat van, s mi mintegy csak szegmentumokat vágunk ki e kontinumból. A határok elmosódnak” (Szabolcsi 1998: 12; vö. még Szegedy-Maszák 1998: 69). A műfordítás mint

produktum ilyenfajta értelmezése azonban nem mond ellent a nyelvészeti fordításelméleti szakirodalomban is hangoztatott azon véleményeknek, melyek szerint minden fordítás egy-egy variánsa a forrásnyelvi szövegnek.

Az irodalmi fordítás fogalma

Az **irodalmi fordítás** terminus technicus – amint arról dolgozatom előző részében is szóltam –, elsősorban a műfordítás-fogalom szinonimájaként használatos a szakirodalomban, szövegtipológiai szempontból közelítve a kérdéshez azonban annak csak egy szűkebb változata. Szegedy-Maszák Mihály az irodalmi fordítások esetében a fordítás fogalmát tágabban értelmezhetőnek tartja, mint a korábbi műfordítás-elméleti szakirodalom. Szegedy-Maszák szerint a fordítást kétféle előfeltevésből közelíthetjük meg:

1. A kultúrák nagy vonalakban hasonlítanak egymáshoz, így az egyetemesség, a hasonlóság vizsgálata lehet az elsődleges szempont.
2. A kultúrák különbözősége, sajátzerűsége a vizsgálat tárgya, így nem az azonosság, hanem a különbség kimutatása a fő szempont (vö. Szegedy-Maszák 1998).

Véleményem szerint a két szempontnak találkoznia kell a műfordítás-kutató és a műfordítás-kritikus vizsgálataiban is. Babits Mihály nyilvánvalóan az első elvet vallotta a költészet fordításakor, amikor a formát tartotta az elsődlegesnek, mivel szerinte, ha a fordító formailag hű a szöveghez, nagyobb a valószínűsége, hogy a tartalom lényeges elemeit is híven adja vissza. De Babits nem törekszik teljes ekvivalencia megvalósítására, sokkal inkább mintának tekinti az eredeti szöveget a saját szövegek létrehozásához, mint ahogyan az első Nyugat-nemzedék más tagjai is: Kosztolányi, Tóth Árpád, Juhász Gyula (vö. Rába 1969, Józán 2005).

Ezzel szembeállítható a forrásnyelvi irodalmi szöveg és célnyelvi szövegvariánsa adekvátságának az megközelítése, amivel a nyelvészeti megközelítésű fordításelméletben találkozhatunk: az analitikus befogadás és újraalkotás. E folyamatok során a fordító a szöveg befogadaskor értelmezi, azaz részekre szedi a forrásnyelvi szöveget, majd annak minden szintjét (grammatikai, szemantika és pragmatikai stb.) megkísérli a forrásnyelven újraalkotni úgy, hogy a szövegkoherencia is megvalósuljon. Ez azonban már nem az eredeti szöveg kánoni rangjának megfelelő eljárás, bár új kánont létrehozhat (vö. Szegedy-Maszák 1998). Olyan új irodalmi szövegeket kell tehát létrehozni az irodalmi fordítónak a célnyelven, amelyek a célnyelvi kánonba illeszkednek be, függetlenül attól, hogy a forrásnyelvi szövegtől sok szempontból eltérnek. Véleményem szerint ez az ún. domesztikáló vagy másképpen meghonosító fordítói eljárással rokonítható, amellyel napjaink fordítói gyakorlatában is találkozhatunk. Ez az eljárás napjainkban különösen a drámaszövegek fordításakor figyelhető meg. Jó példák erre Spiró György Csehov műveiből létrehozott szövegvariánsai, valamint Nádasdy Ádám új Shakespeare-fordításai is. Az ilyen szempontú fordítások elsősorban a célnyelvi befogadók elvárásainak akarnak megfelelni.

A konkrét irodalmi szöveg fordító általi befogadása analitikus befogadás, amelynek eredménye a mű analitikus olvasata. Az analitikus befogadás nem egyszerű szövegértelmezést jelent, hanem az irodalmi szöveg célnyelvi újraalkotását is a forrás-

nyelvi szöveg minden lényeges tartalmi és formai információjának interpretációjával. Az analitikus befogadás a forrásnyelvi szöveg részekre bontását jelenti azzal a céllal, hogy az eredeti szövegegész grammatikai struktúráját, szemantikai és pragmatikai szintjeit újraalkossa a célnyelv kifejező eszközeivel. Az irodalmi fordítás a mű denotatív és pragmatikai jelentéshálózatának másodlagos realizációja (vö. Komisszarov 1990).

Az irodalmi művek fordításával kapcsolatos elvek két véglet közötti skálán helyezkednek el: a szó szerinti pontosságra törekvő, de művészileg nem teljesen adekvát, illetve a művészi szempontból adekvát, de a forrásnyelvi szövegtől távoli, szabad fordítások létrehozásának elve között. A magyar műfordítási gyakorlatban is számtalan példát láthattunk erre, mint már korábban utaltam rá, a nyugatosok műfordításaiban is (vö. Rába 1969, Szegedy-Maszák 1998, Szegedy-Maszák et al. 2005).

Az ekvivalens irodalmi fordítás feladata a forrásnyelvi irodalmi szöveg tartalmi jelentésének, emocionális síkjának és művészi képszerűségének célnyelvi újraalkotása. Természetesen lehetnek veszteségek, illetve eltolódások a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg bizonyos részeinek különböző jelentéseiben a szövegek egyes szintjein, de ezek az eltolódások, módosulások a célnyelvi szövegegészben a különböző retorikai-stilisztikai átváltási műveletek eredményeképpen kiegyenlítődnek (adjekció, detrakció, immutáció, transzmütáció). Éppen e módosulások révén hozhatja létre a műfordító a forrásnyelvi szöveg kommunikatív célnyelvi ekvivalensét (vö. Popovič 1980, Zsilka 2001).

A forrásnyelvi irodalmi szöveg és célnyelvi variánsa megfeleltetési viszonyában nagyon fontos szempont az is, hogy a célnyelvi szövegvariánsok mennyire illeszkednek be a célnyelvi szövegalkotás hagyományaiba, a célnyelvi befogadók elfogadják-e őket szövegnek. Ha igen, akkor nem avulnak el olyan könnyen, mint azok a fordítások, amelyek ugyan mind tartalmi, mind pedig formai szempontból követik a forrásnyelvi szöveget, de idegenül hatnak a célnyelvi kultúrában. Ez viszont ellentmondani látszik annak a fordításelméleti irányzatnak, amely a forrásnyelvi szöveg idegenségének (foreignization) megőrzését is fontosnak tartja a fordításban.

A különböző kultúrákban keletkezett szövegek fordításakor ma különösen sokszor felmerül a kérdés, hogy meg kell-e őriznie a műfordítónak a célnyelvi szövegben a forrásnyelvi szöveg idegenszerűségét. Erről a szakirodalomban erősen megoszlanak a vélemények. Most csak néhány szempontra szeretném felhívni a figyelmet.

1. Rozenveig (1980) ragaszkodik a forrásnyelvi szöveget normának tekintő, ahhoz igazodó fordítási elvhez. Meggyőződése, hogy a célnyelvi kultúrát és a célnyelvi szövegalkotási hagyományt szem előtt tartó, ún. szabad fordítás meghamisítja a forrásnyelvi szöveg üzenetét és hatásszándékát is.
2. Ezzel a kérdéssel kapcsolatban nemcsak az idegenszerűség megőrzése, hanem az intertextualitás kérdése is felmerül a konkrét szépirodalmi szövegek fordításakor. A forrásnyelvi szöveg idegenszerűségének megőrzése a célnyelvi szövegben annak idegenségét hozza létre, ami a célnyelvi úzus ellenében is hat.
3. A költői szövegalkotást nagyban befolyásolja az egyes nyelvek eltérő költőibeszéd-hagyománya is. Az egyes nyelvek költői prozódiai hagyományai – rím, ritmus, verssorok hosszúsága stb. – sokszor megnehezítik vagy lehetetlenné teszik a forrás-

nyelvi és célnyelvi szövegek egyenértékűségi viszonyának megteremtését. A magyar versek angol fordításai például sokszor ritmikus prózára emlékeztetnek és nem versszövegekre.

A forrásnyelvi szépirodalmi szöveg mint invariáns és célnyelvi szövegvariánsának megfeleltetési viszonyára utalva álljon itt zárótételként Umberto Eco szép metaforája: *Valószínűleg vannak szövegforrások, amelyek a fordításban kiszélesednek, így a befogadó szöveg az eredetit gazdagítja azáltal, hogy az tölcserén át az intertextualitás tengerébe toroklik. És vannak delta-szövegek, amelyek a különböző fordításokban elágaznak, mindegyikük keskenyebb, mint az eredeti folyam, de összességük új területet, az egymással versengő értelmezések labirintusát hozza létre.* (Eco 2003, ford. Trencsényi Katalin)

Irodalom

- Bart István–Rákos Sándor (szerk.) 1981. *A műfordítás ma*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Eco, Umberto 2003. *Mouse or rat? Translation as Negotiation*. London: Weinfeld and Nicolson.
- Ismerteti: Trencsényi Katalin: Szent Jeromos, egy egér!
- Józan Ildikó 2005. „Az igazi apát megnevezni”. *Babits a fordításról*. In: A „boldog” Babel. Tanulmányok az irodalmi fordításról. Szerk. Józan Ildikó és Szegedy-Maszák Mihály. Budapest: Gondolat Kiadó. 203–225.
- Kazakova, A. T. 2006. *Художественный перевод: в поисках истины*. Санкт-Петербург: Филологический факультет Санкт-Петербургского Университета.
- Komisszarov, V. N. 1990. *Теория перевода*. – Москва: Высшая школа.
- Kulcsár Szabó Ernő 1998. *A saját idegensége*. In: A fordítás és intertextualitás alakzatai. Szerk. Kabdebó Lóránt et al. Budapest: Anonymus Kiadó. 93–111.
- Popovič, Anton 1980. *A műfordítás elmélete*. Bratislava: Madách Kiadó.
- Pusztai-Varga Éva 2008. *A műfordítók mint kulturális brókerek*. V. Fordítástudományi PhD-konferencián elhangzott előadás. Bp. 2008. március 27.
- Rába György 1969. *A szép hűtlenek*. Budapest: Szépirodalmi Kiadó.
- Revzin, I. I.–Rozenecvejg, V. Ju. 1980. *Fordítás és interpretáció*. In: Fordításelméleti szöveggyűjtemény. Szerk. Bart István, Klaudy Kinga. Budapest: Tankönyvkiadó. 79–89.
- Szabolcsi Miklós 1998. *Antinómiák a magyar műfordítás történetében*. In: A fordítás és intertextualitás alakzatai. Szerk. Kabdebó Lóránt et al. Budapest: Anonymus Kiadó. 11–16.
- Szegedy-Maszák Mihály 1998. *Fordítás és kánon*. In: A fordítás és intertextualitás alakzatai. Szerk. Kabdebó Lóránt et al. Budapest: Anonymus Kiadó. 66–92.
- Zsilka Tibor 2001. *Jelentésetolódás a műfordításban*. In: Értékközvetítés irodalomban és nyelvben. Szerk. Alabán Ferenc. Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica: Filologická fakulta. Katedra ugrofinských jazykov. 26–34.

Az ajtó és angol nyelvű kulcsa

(Gondolatok Szabó Magda regényének 2005-ös
angol nyelvű fordításáról)

Ajtay-Horváth Magda

Az alkalmazott módszer: a „termékeny kudarc”

Forrásnyelvi szöveget a célnyelvvel összevetni nem kecsegtet nagy felfedezésekkel, különösen akkor nem, ha más fordítása, és nem a sajátunk képezi elemzésünk tárgyát. Ha a fordítás folyamatát maga a fordító írja le, akkor beszámolója megbízható forrása lehet a fordítás procedurális kérdéseinek. Esetünkben azonban más a helyzet.

A fordított szöveg és eredetijének viszonya az intertextualitás sajátos változataként, „hermeneutikai kísérletként” (Albert 2003: 25), vagy „a nyelvközi performansia” lehetséges változataként (Toury 1980: 23) értelmezhető. A fordítás alapvető paradoxona éppen az, hogy a nyelvek strukturális eltérései, a különböző nyelvet beszélők mentalitásbéli, kulturális, etnikai, szociokulturális, konnotációs különbözőségei okán a fordítás elméletileg lehetetlen kísérlet, noha a gyakorlatban mégis viszonylag könnyen megvalósítható. Ezt az ellentmondást az a megállapítás oldhatja fel csupán, amely szerint, a fordítás folyamata olyan összetett, és annyi szubjektív elemet tartalmazó tevékenység, hogy leírása lehetetlenség (Albert 38). A dilemmák feloldására továbbá termékenynek bizonyul az a megállapítás, mely szerint „mind a fordítás, mind az ekvivalencia olyan empirikus kategória, amelyekről ismereteket szerezni, csakis a praxis, a fordítási gyakorlat alapján lehetséges” (Albert 2003: 35) A fordításról szóló diszkurzusban az elmélet és gyakorlat viszonya jóval szorosabb tehát.

Továbbgondolva az előbbieket, a szövegek összevetésének éppen az ad létjogosultságot, hogy a fordítás technikái nem foglalhatóak szabályba, ha tehát elfogadjuk, hogy a végtelen megoldás-lehetőségek végtelen célnyelvi szöveget eredményeznek, akkor a funkcionális, pragmatikai, stilisztikai összevetésnek is létjogosultsága lehet. Ha addig a következtetésig, mely szerint a vizsgált angol fordítás a Szabó Magda-szöveg anyanyelvi kultúrában betöltött szövegével teljes mértékben ekvivalens, nem jutunk el, nem is juthatunk el, mégis, az összevetés azt fogja bizonyítani, hogy a módszer „termékeny kudarcra” (Albert 2003: 20) vezetett.

A fordítás minden esetben fordításként kezelendő, és nem úgy, mint az eredeti szöveg abszolút ekvivalense. A másság tehát minden fordítás inherens része. „A fordítás lehetetlenné válna, ha az eredetivel való végső lényegi egyezésre törekedne (Benjamin 1980: 75).

A forrásnyelvi magyar műről

Szabó Magdát elsősorban prózaíróként tartja számon a magyar irodalom, noha színpadi szerzőként indult, de írt esszét, úti emlékezéseket, fordított latinból, angolból Shakespeare-t és Galsworthy-t. A Nagy Könyv népszerűségi listáján egyedüli élő író volt, akit beszavaztak a legolvasottabb tizenkét író közé 2006-ban. Regényei harmincnégy országban jelentek meg, műveit lefordították angolra, németre, oroszra, franciára, hollandra, dánra, lengyelre, finnre, törökre és japánra.

A dolgozatom tárgyát képező, 1987-ben írt regényét, *Az ajtót* két ízben is lefordították angolra. Először 1994-ben Stephan Draughon fordításában és illusztrációival jelent meg New Yorkban, másodszor pedig Angliában 2005-ben Len Rix átültetésében, a Harvill-Secker Kiadó gondozásában. Ez utóbbi fordításnak valamennyi fontos angol lapban volt visszhangja, melyek közül egyben a magyar eredeti és angol változat közötti különbségre vonatkozóan is találunk egy zárójeles utalást: „Sok minden van ebben a történetben, ami meghökkent és zavarba ejt, (talán a fürge magyar észjárásból elvész valami a fordításban), de *Az ajtó* értékes dokumentum egy életbe vágóan fontos kapcsolatból” (Elena Seymenliyska: *Szív(esség)ből végzett munka*, The Guardian 2005. október 29.). *Az ajtó* francia fordítása a *La Porte* elnyerte a Femina-díjat, s valószínű, hogy a franciaországi nagy könyvsiker motiválta az angol kiadót is abban, hogy Szabó Magda regényének fordítására felkérje Len Rixet.

A regény címében szereplő ajtó a regény főhősné, a bejárónő: Emerencnek a titkát zárja el a külvilágtól, azt a titkot, amit Emerenc az írónőre bíz, mint egyetlen méltó bizalmasára. Az írónő azonban, hogy Emerenc egészségét, illetve életét megmentse, elárulja a titkot, azaz jószándékúan ugyan, de visszaél hősné bizalmával: „megmenteni csak úgy tudom, ha elárulom” (Szabó 2008: 181). A regény tanulsága tehát az emberi személyiség és bizalom feltétel nélküli tiszteletére figyelmeztet. Így válik a zárt ajtó az emberi titkok őrzőjévé, a Szabó Magda regényben éppen úgy, mint Balázs Béla *Kékszakállú herceg-jében*. „Ahol ember van, ott titok van” – vallja Márai (Márai:1990) is, s aki e titkot a tiltás ellenére felfedi, hatalmasat veszít. A regénybeli Emerenc is meggyógyult volna, de titka, mely személyiségének inherens része volt, kitudódott, és ezáltal az emberi méltóságán esett csorba végül halálát jelentette.

Emerenc nem óhajt majd megmaradni, mert élete összetartó kereteit és neve legendáját elpusztítottuk. Mindenki példája volt, mindenki segítése, a mintakép,...). Emerenc tiszta volt és kikezdzhetetlen, ő volt mi, valamennyien, a legjobb önmagunk, aki mindig szerettünk volna lenni. Emerenc, örökké fedett homlokával, tó-arcával nem kért senkitől semmit, nem szorult senkire, mindenki terhet úgy vállalta, hogy egy életen át hallgatott arról, neki mi a terhe (...) (Szabó 2008: 200–201).

Emerenc no longer wished to live, because we'd destroyed the framework of her life and the legend attached to her name. She had been everyone's model, everyone's helper, the supreme exemplar. (...). Emerence was pure and incorruptible, the better self that each and every one of us aspired to be. With her permanently veiled forehead and

her face that was tranquil as a lake, she asked nothing from anyone and depended on no-one. She shouldered everyon's burden without ever speaking of her own (...) (Szabó 2005: 199–200 Len Rix fordítása).

Az író és a bejáró különös kapcsolata és Emerenc öntörvényű életszemlélete és reakciói mögött felsejlenek a XX. századi magyar történelem borzalmai: a mérhetelen szegénység, a második világháború, a nyilas-uralom, a kommunizmus, az 56-os forradalom. Az *ajtó* mégsem történelmi regény, mint ahogy egyik angol méltatója nevezi (Paul Bailly: *A házvezetőnő, aki ismeri Magyarország titkos történelmének a nyitját*. The Independent, 2006. január 18.), hanem lélektani regény. Külföldi sikerének titka is ez lehet, hiszen Emerenc az örökérvényű kisember figurája, aki mindenféle hatalmat gyűlöl, azonban mégis hatalmas emberi erényekkel rendelkezik. Embersége mentes minden történelmi, társadalmi és politikai meghatározottság esetlegességeitől. Segíteni akarása mindenkire kiterjed, aki bajban van, a barikád bármely oldalán is álljon: ápolja a német katonát és az orosz is, a zsidóüldözöttek alatt saját gyerekeként hazaviszi vidékre a zsidó gazdája gyermekét, majd fel is neveli, később menti az ávóst és a forradalmárt is. „Emerenc alighanem a hatalmat gyűlölte, akárki kezében volt is, ha lett volna valaha olyan ember, aki megoldja az öt világrész minden problémáját, Emerenc annak is ellenszenvvel regisztrálja a működését, pusztán amiatt, mert győzött. Mindenki közös nevezőn volt a tudatában, az Isten, a jegyző, a pártmunkás, a király, az ítéletvégrehajtó, az ENSZ-elnök, s ha véletlenül mégis szolidaritást vállalt valakivel, részvéte egyetemes volt, nem csak annak járt, aki megérdemelte. Mindenkinek. Akárkinek. Bűnösnek is.” (Szabó 2008: 113).

A regény népszerűségét és a nőirodalomban kivívott rangját külföldön e párját ritkító teljesítményű lélekbrázolásának köszönheti: Emerenc a megrázó erejű nőgyéniség, aki a humánumot öntörvényű és sokszor deviáns módon képviseli.

A fordítóról

Len Rix Zimbabweban született és tanult, angol, francia és latin szakos tanárként dolgozott Zimbabweban és Nagy Britanniában nyugdíjazásáig 2005-ig, amikor Cambridgeben telepedett le és azóta nyugdíjasként magyar műveket fordít angolra. Magyarországról és a magyarokról először az 1953-as 6:3-as futballmérkőzés kapcsán hallott, majd az 1956-os forradalom erkölcsi példája tette a magyarság tisztelőjévé. A magyar nyelv tanulásához azonban csak későn kezdett: 1989. október 23-án, a magyarság történetében egy újabb jeles fordulóponton. A magyar folklór, a Sebő és a Muzsikás együttes „a lét újabb területeit” nyitották meg előtte, s a magyar nyelv és irodalom iránti szeretetének első kézzel fogható, olvasható bizonyítéka sem váratott sokáig magára: 2001-ben a kevésbé ismert irodalmak népszerűsítését vállaló Puskin Kiadó gondozásában jelenik Szerb Antal *Utas és holdvilág* című regényének angol változata *Journey by Moonlight* címmel. E nagysikerű művet megelőzte Kabdebó Tamás *Minden idők* című 1956-os témájú regényének fordítása (*A Time for Everything* 1995.), majd ezt követően Szerb Antal másik regényét a *Pendragon-legendát* ülteti át angolra, majd 2007-ben a *VII. Olivért* (Oliver VII) ugyanattól a szerzőtől.

A két Szerb Antal regény nagy sikerére, illetve Szabó Magda *Az ajtó* című regényének kiváló francia fogadtatására való tekintettel a Harvill-Secker Len Rixet kérte fel Szabó Magda regényének angol fordítására.

A szövegstruktúra mint a szövegdinamika eszköze

A narrátor egyes szám első személyben, saját élményeként mondja el azt a történetet, amelynek nemcsak Emerenc a kulcsfigurája, de ő maga is fontos szereplője. A megfigyelés és önmegfigyelés részletes, gazdag áradata strukturálja a magyar szöveget is, melynek jellemzője a tagolatlanság, az egytömbűség. Jól látható módon a fordító Len Rix nem kockáztatja meg a Szabó Magda megfigyelés-folyamainak átvételét, így a fordításban a szöveget jóval több bekezdésre tagolja, így könnyítve a fordított szöveg követhetőségét. Az eredeti regény második fejezete *A kötés* például 17 bekezdésből áll, angol változata a *Contract* pedig 33-ból, a *Krisztus testvérei* 10 bekezdést tartalmaz a magyarban, az angol változatban pedig 25-öt, a *Viola* című fejezet 14 bekezdésből áll, angol párja pedig 37-ből, és így tovább. Az eltérő szövegstruktúrák a szövegek írásképeiben optikailag is szembetűnnek.

A részletesebb tagolás, a több bekezdés következményeként az angol szöveg veszít abból az elsöprő sodrásából és dinamizmusból, ami az eredetit jellemzi, és így az eredetinél nyugodtabbá, cammogósabbá és szájbarágósabbá válik.

Egy internetes forrásban közreadott interjúban (<http://www.hlo.hu/object>.) Len Rix is szól arról, hogy milyen nehéz Szabó Magda szövegének a ritmusát visszaadni az angolban úgy, hogy az természetesnek hasson. A fordító a mondatok hosszúságát az író nő latinos műveltségével magyarázza, hiszen Sallustius és Cicero is hosszú mondatokat alkot, kimerítve a nyelvtani eszközök adta lehetőségeket. Megjegyzendő, hogy ez a párhuzam a fordítónak eszébe nem jutott volna, ha ő maga nem latintanár is többek között.

Azt azonban el kell hinnünk a fordítónak, hogy a magyar szöveg fordítása során a két nyelvben meglévő azonos idiómák, a finom árnyalatok nyelvi kifejező eszközeinek a megtalálása, a szövegritmus más eszközökkel történő rekonstruálása jelenti a nehézséget (<http://www.hlo.hu/object>).

A szövegtagolás fontos eszközei a regény fejezeteinek címei. A huszonhárom fejezetcím közül az első és utolsó megegyezik (*Az ajtó* – *The Door*) keretet alkotva, és így is hangsúlyozva az ajtó szimbolikus, konnotációktól terhelt jellegét. A címek fordításában egyetlen szemantikai egyszerűsítés figyelhető meg, amely a második illetve utolsó előtti címre vonatkozik. A regény második fejezete *A kötés* címet viseli, az utolsó előtti pedig az *Oldás*-t, egymással ellentétes és egymást kiegészítő párt alkotva. Az előbbiben azt meséli el a narrátor, hogy hogyan szegődött hozzájuk házvezetőnőnek Emerenc, illetve milyen kapcsolat („kötődés”) alakult ki kettejük között. Az angol fordításban (*Contract*) a kötődés többlettartalma elsikkad, a „contract” egyszerűen és hivatalosan csak a szerződésre utal, holott a regény teljes egészében azt bizonyítja, hogy nem szokványos munkaadó és munkavállaló közötti szerződés köti össze a főhőst és a narrátor-szereplőt.

A *politika* című fejezetben ez az összetett kapcsolat fogalmi szinten is megfogalmazódik: „Kölcsönös **kötődésünk** olyan, majdnem meghatározatlan eredők eredménye

volt, mint a szerelem, holott rengeteg engedményt kellett vállalnunk ahhoz, hogy elfogadjuk egymást” (Szabó 2008: 106). E mondat angol változatában viszont már a *bond* (kötődés) szinonima található, amely fejezetcímként is többletjelentés hordozója lehetett volna.: „The **bond** between us – produced by forces almost impossible to define – was in every way like love, though it required endless concessions for us to accept each other” (Szabó 2005: 104 Len Rix fordítása). Hasonlóképpen a második fejezet párja az utolsó előtti fejezet, az *Oldás* sem egyszerűen „megoldás”, mint ahogyan azt angol változata sugallja: (Solution), hanem annál sokkal több. Nemcsak arról van szó, hogy a narrátor-hős talál egy újabb alkalmas házvezetőnőt (ez lenne a megoldás-solution), hanem elengedi Emerencet, lelkileg feldolgozza halálát, megpróbálja elfogadni az emberi lét törvényét, s ez ugyanúgy több fokozatú folyamat, mint a kötés, azaz a kötődés kialakulása.

A személyneveket vagy földrajzi nevet tartalmazó fejezetcímek eredeti formájukban maradnak az angol változatban is, még a fantázia-szülte, angolul meglehetősen nehezen ejthető Nádori-Csabadul is.

Szabó Magda szövegfolyamának dinamikáját a közlés formája, a szabad indirekt stílus is meghatározza. Párbeszédei nem valós párbeszéddek, hosszú oldalakon keresztül idézi(vissza) Emerencet, úgy ahogyan a valóságban Emerenc soha nem beszélhetett. Nehéz tehát különválasztani a narrátor hangját a főhős hangjától, mondatfolyamaiban az Emerenc szólamát beszélt nyelvi, népies kifejezések adják, a narrátorét pedig az értelmező, fogalmibb nyelv, s e két szólam, amely végig jelen van a műben homogén harmóniává olvad. E kétféle perspektíva elegyítésére jó példa a *Józsi-öcsém fia* következetes megnevezés a narrációban is. Józsi öcsém fia tudniillik nem a narrátor-hős unokaöccse, hanem az Emerencé. Ez a személymegjelölés is része a narrátor és az Emerenc hangharmónijának a szabad indirekt stílus stílusalkotó elemeként.

Az angol fordítás a magyar birtokos személyjel által közvetített finom jelzést nem érzékelteti a *Józsi's son* változatban, mely helyenként kiegészül azzal a magyarázattal is, hogy Józsi Emerenc testvére volt.

A kultúra kihívásai

Az azonos nemzethez tartozó író és olvasó esetében az író megbízható módon támaszkodhat az olvasóközönség kollektív történelmi tudatára, a tudatalattiban felhalmozott élményekre. A közös kulturális kód lehetővé teszi azt, hogy egy-egy utalás az asszociációk széles mezejét hozza mozgásba, így megsokszorozva a lehetséges jelentésrétegeket az olvasói tudatban.

Éppen ezért, a kultúrában gyökerező, önmagukon túlmutató, jelzésértékű elemek jelentik a legizgalmasabb fordítói kihívások egyikét.

Az *ajtó* szövegében Magyarország XX. századi történetére (háború, diktatúrák, forradalom) is találunk utalásokat, A kötés című fejezetben például Szabó Magda „a tíz évre befagyasztott” (Szabó 2008: 9) pályájára tesz utalást, amely „épp újraindulóban volt”, amikor Emerenc elszegődött hozzá. A fordító e helyen egy jelzőt iktat be magyarázatképpen „...for ten years my writing career had been **politically** frozen” (Szabó 2005: 5 Len Rix fordítása).

Szabó Magda szövegében számtalanszor felbukkan az ajándékba hozott étel, e sajtóosan magyar gesztus motívuma: *a komatál*: az együttérzés, az emberi szolidaritás, a segítőkészség és a közös sorsvállalás szimbóluma. A fordító nem következetes a fordításban, feltehetően nem érzékeli a szó szimbolikus erejét, ezért a következő szinonimákat használja: *christening bowl* (keresztelő tál, edény) (Szabó 2005: 16, 106 Len Rix fordítása), *consolatory plate* (Szabó 2005: 20) (vigasztaló tál), *gifts of food* (ajándék enivaló) (Szabó 2005: 176 Len Rix fordítása).

Hasonló eljárást követ a fordító a magyarban is a finomkodó csoportnyelvi szó, a laverszít angol fordításában, mely hol sofa-ként, hol coach-ként, hol „lovers’ seat” (Szabó 2005: 159 Len Rix fordítása) változatban jelenik meg az angol szövegben.

A szorosan a nemzeti irodalomhoz köthető utalások fordítása mindig próbára teszi a fordítót. A regény Náadori-Csabadul című fejezetében Petőfi Sándor *Anyám tyúkjá* című versére történik utalás, a vers idézése nélkül, feltételezve, hogy a verset minden magyar anyanyelvű ember ismeri. Emerenc azonban a legkisebb hajlandóságot sem mutatja a költői nyelv megértésére, és értetlenül jegyzi meg, „*Ej, mi a kő! Mi az, hogy mi a kő? Mi az, hogy „kend”? Így nem beszél senki.*” (Szabó 2008: 119). Ez a nem várt fordulat könnyíti meg a fordító dolgát, hiszen Emerenc számára a magyar szöveg ugyanolyan érthetelen és értelmetlen, mint amilyen az angol olvasó számára. Így a fordító szó szerinti fordítást alkalmaz és nem keres szinonim idiómát: „*What is a stone? What was all that about? What is a stone? Nobody spoke like that*” (Szabó 2005: 117 Len Rix fordítása).

A „szentimentális” forrásnyelv

Az angol változatban, „mintha a fürge magyar észjárásból elveszne valami”, jegyzi meg az angol fordítás globális összhatásról a már idézett recenzió szerzője. (Seymenliyska: *Szív(esség)ből végzett munka*. The Guardian október 29). A fordításban érzékelhető veszteségérzés okait nyomozva meg kell állapítanunk, hogy az angol változat a metaforikus megfogalmazások tekintetében sokkal óvatosabb, mint a magyar. Az egyéni nyelvi ötleteket kerüli, s ezzel ugyanazt a funkciót tölti be, mint a rövidebb mondatokkal és az eredetnél nagyobb számú bekezdésekkel a szövegstruktúra szintjén: kényelmesebbé teszi a megértést, és kevésbé aktivizálja az olvasó fantáziáját. Legalábbis ezt érzi a magyar anyanyelvű, angolul is értő olvasó. Könnyen meglehet azonban, hogy ez nincs így: amit mi fakóbbnak érzünk, az az angol számára inkább elfogadható; a magyar színes, egyéni és vibráló stílus pedig az angol számára túl szentimentálisnak hat.

A fordító úgy véli, hogy alapvető ízlésbeli eltérések vannak a magyar és az angol nyelv között. A magyar kifejezés gyakran túlságosan érzelemdús, számos megszemélyesítést, idioszinkretikus nyelvi leleményt alkalmaz az angolhoz képest.

Az angol fordítás során hasonlóképpen nagy óvatossággal kell kezelni a magyar beszélt nyelvi változatokat. Ugyanakkor azt is el kell fogadni, hogy vannak olyan dolgok, amelyeknek nincs közvetlen ekvivalensük (<http://www.hlo.hu/object.>). Len Rix szerint a magyar irodalom azért ismert olyan kevésbé az angol olvasóközönség körében, mert korábbi angol fordításai túl modorosak voltak. Igaz tehát a fordítás esetében is

az, amivel a narrátor Emerenc megmentésekor önmagát vigasztalja: ahhoz, hogy megmentse a fordító a szöveget, a más kultúrájú és nyelvű közönség számára el kell árulnia azt.

Íme néhány példa az egyszerűsítésre, az egyéni, metaforikus megfogalmazások kerülésére:

Emerenc „...átvette a küldeményt, aztán **visszaolvadt** a lakásába” (Szabó 2008: 16 Len Rix fordítása).

Emerenc „brought it in without telling me, and **disappeared** off home” (Szabó 2005: 12 Len Rix fordítása).

Hogy a nap tökéletesen **elsavanyodjék** (...). (Szabó 2008: 15).

To complete the **ruin** of my day (...) (Szabó 2005: 11 Len Rix fordítása).

(...) temetői **kirándulásait** azt szabta meg (Szabó 2008: 21). A fordító az eredeti szöveg ironikus élet tompítja a következő megfogalmazásban: (...) her **visits** to the cemetery depended (...) (Szabó 2005: 17 Len Rix fordítása).

Isten is elintézi a behatolót, nem azért vannak égitestek, hogy köztük **kóricáljon** valaki” (Szabó 2008: 112)

(...) shouldn't God do the same to his intruder? The heavenly bodies weren't put up there for people to **wander round**” (Szabó 2005: 111 Len Rix fordítása)

(...) **a kerek világon** az egyetlen, akinek szavára hajlandó kinyitni (...) (Szabó 2008: 183).

(...) the one person **on earth** to whom she might open her door (...) (Szabó 2005: 181 Len Rix fordítása).

okosabb volt **eltisztulni** mellőle” Szabó 2008: (Szabó 2008: 112)

and people **fled** when they heard her” (Szabó 2005: 110 Len Rix fordítása)

Emerencet valóban a csoda mentette meg, hogy mikor **a zivataros idő** járta, nem **internálták**” (Szabó 2008: 110 Len Rix fordítása)

When the real **crackdown** came, it was a miracle that she wasn't **locked up** (Szabó 2005: 108)

(...) otthagya és **elillant** a zsákmányával” (Szabó 2008: 116)

(...) **made off** with his loot” (Szabó 2005: 114 Len Rix fordítása)

A példák sora a végtelenségig folytatható, de talán ennyi is elegendő, hogy kitessék, hogy a forrásnyelvi szöveg és célnyelvi szöveg között kényes dinamikus egyensúly áll fenn, amelyet nemcsak az érzékeny fordító-interpretátor értelmezésétől, de a fordítás ideje által meghatározott nyelvhasználattól, nyelvi divattól s még számtalan más szubjektív döntéstől függ. A stilisztikai összevetés módszere tehát nem juthat el az elméletalkotás magasságáig, de a két nyelv közötti működésbéli, ízlésbéli különbségeit mindenképpen felvillantja, tudatosabb és érzékenyebb anyanyelvi és idegen nyelvi olvasókká és fordítókká nevel.

Irodalom

- Albert, S. 2003. *Fordítás és filozófia. A fordításelméletek tudományfilozófiai problémái*. Budapest: Tinta.
- Baily, P. 2006. A házvezetőnő, aki ismeri Magyarország titkos történelmének nyitját. *The Independent*. Január 18. *Élet és Irodalom*. 2006. április 21. 50. évfolyam, 16. szám. Válogatta és fordította: Pusztai Dóra.
- Benjamin, W. 1980. A műfordító feladata. In: *Angelus novus*. Budapest: Helikon, 71–86. Fordította Tandori Dezső.
<http://www.hlo.hu/object.2A8D3A10-53C3-4B7E-8313-1836F447119C.ivy>
- Pusztai, D. „Emerenc felejthetetlen figura”. Válogatás Szabó Magda Az ajtó című regényének angol kritikáiból. *Élet és Irodalom*. 2006. április 21. 50. évfolyam 16. szám.
- Seymenliyska, E. 2005. Szív(esség)ből végzett munka. *The Guardian*. október 29. *Élet és Irodalom*. 2006. április 21. 50. évfolyam, 16. szám. Válogatta és fordította: Pusztai Dóra.
- Toury, G. 1980. *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute of Semiotics.

Források

- Szabó, M. 2008. (Első megjelenés 1987.) *Az ajtó*. Budapest Európa Könyvkiadó.
- Szabó, M. 2005. *The Door*. London, Vintage Books: Harvill-Secker.

Fordított hivatalos szövegek néhány sajátossága

Sárosi-Márdirosz Krisztina

1. A vizsgálati korpusz és az elemzési módszer bemutatása

1.1. A korpusz összeállításának szempontjai

Vizsgálatom tárgya egy párhuzamos korpusz, amely néhány, a romániai joggyakorlattal kapcsolatos román szöveget és ezeknek a magyar fordítását öleli fel. A jelen kutatásban a korpusz kifejezés a következőképpen értendő: elektronikus formában tárolt autentikus szövegekből összeállított minta. Mint fordítástudományi korpusz a párhuzamos korpuszok kategóriájába illeszkedik (Baker 1995: 237), tartalmazza az eredeti szöveget A (román) nyelven és a szöveg B (magyar) nyelvre fordított változatát. A tartalmazott szövegek fajtája alapján szakszövegalapú korpusz.

A korpusz létrehozásának célja a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg összehasonlítása a nyelvpár-specifikus fordítási jelenségek szempontjából.

A korpusz elemeinek összeállításához Christiane Nord (Nord 1991: 38) szövegelemzéshez használt kérdéseit vettem alapul. Ennek a szempontrendszernek a célja a fordított szöveg kommunikatív funkciójának pontos megállapítása, amely meghatározó szerepet játszik abban, hogy a célnyelvi szöveg miként illeszkedik a célnyelvi befogadók szöveghasználati szokásaiba, és betölti-e kommunikatív funkcióját. Nord szerint figyelembe kell venni a szövegen kívüli tényezőket. Ezeket a tényezőket a következő szempontok alapján vizsgáljuk: ki a közvetítő személy, mi a célja, kinek és miről ír, mi a szöveg funkciója (Nord 1991: 41).

A korpuszt a fenti szempontok szerint válogattam. Az eredeti szövegek ügyvédek, jogtanácsosok és közjegyzők által előállított hiteles okmányok, a fordított szövegek pedig engedéllyel rendelkező hivatalos fordítók (fordítóirodák) munkái. Az ilyen szövegek személytelenek és dekontextualizáltak, ami azt jelenti, hogy illokúciós erejük független attól, hogy kitől származnak, tehát ezt a szempontot csak annak érdekében vettem figyelembe, hogy azonos típusú szövegek kerüljenek be a vizsgálati korpuszba. A dokumentumok többsége valamilyen kötelezettségeket vagy jogokat fogalmaz meg. A dokumentumok szerzői arra törekkenek, hogy ezeket minél pontosabban és egyértelműbben fogalmazzák meg a nyelvi eszközök segítségével, hogy ne lehessen megkerülni vagy félreértelmezni őket. A fordítónak is meg kell találnia azon nyelvpár-specifikus fordítói eljárásokat, melyek lehetővé teszik számára az értelmező-újraalkotó tevékenységet, hogy annak eredményeképpen elfogadható szöveg, adott esetben hiteles okmány szülessen. Bart István állítása szerint a fordítás – különösen a

szakfordítás – minőségének egyetlen mércéje lehet: használható-e a szöveg vagy sem. Nem mentség az, hogy mi volt az eredetiben, mivel a felhasználó nem fogja a fordítást egybevetni az eredetivel. Neki olyan szövegre van szüksége, amely az eredetitől függetlenül, mint autentikus célnyelvi szöveg is megállja a helyét (Bart 2003: 21).

1.2. A korpusz felépítése és az elemzési módszer bemutatása

A vizsgálati korpusz összesen 27 román nyelvű szöveget és az ezek fordításaként keletkezett további 27 magyar nyelvű szöveget tartalmaz. Mindegyik a joggyakorlatban használt, nem normatív, hanem alkalmazott jellegű, értelmezhető-értelmezendő szöveg. A szövegek 5 csoportba sorolhatók: szerződések (10-10), banki és társasági jogból eredeztethető okiratok (9-9), pályázati anyaghoz kapcsolódó hivatalos iratok (4-4), közjegyzői okmányok (3-3), bírósági peranyag (1-1). A korpusz teljes terjedelme 380 oldal, 123478 szövegszó. Az eredeti és a fordított korpusz terjedelme egyaránt 190 oldal, de szövegszók tekintetében a román nyelvű anyag 69247 szövegszót tartalmaz, míg a magyar nyelvű anyag 54231 szövegszót. Ennek a különbségnek a megfigyelt jelenségek egyike: hosszabb szerkezetek fordításaként használt összetett szavak gyakori használata a magyar szövegekben.

A szövegelemzésnél alkalmazott műveletek nagy része Microsoft Word segítségével elvégezhető volt. A kódolást a párhuzamos szövegelemzés módszerével végeztem. Szövegenként egymás mellé helyeztem a román dokumentumot és annak magyar fordítását, majd mondatonként összevettem azokat. A fordított szövegben érzékelt fordítási jelenséget az előfordulási helyen zárójelben elhelyezett kóddal jeleztem. A teljes korpusz ekképp történt kódolása után egy Java alatt futó WordCount programmal megszámláltam az egyes jelenségek dokumentumonkénti előfordulását és a teljes korpuszban való előfordulását is.

1.3. A vizsgálati korpuszban megfigyelt jelenségek

A szövegtörzs elemzése során 43 fordítási jelenségtípust figyeltem meg. Ezeket jellegük és az átváltási műveletek között elfoglalt helyük alapján 13 jelenségcsoportba osztottam: 1. Implicitáció és explicitáció; 2. Kihagyás és betoldás; 3. Egyszerűsítés és bővítés; 4. Grammatikai kihagyás; 5. Jelentések felbontása és összevonása; 6. Mondathatárok eltolódása; 7. Átrendezés; 8. Forma-, szerep- és szófajváltást tartalmazó grammatikai cserék; 9. Szórendváltás; 10. Terminológia; 11. Tükörfordítás; 12. Antóním fordítás; 13. Adaptáció

A jelen tanulmány korlátai csupán egyetlen jelenségcsoport bemutatását teszik lehetővé. Választásom az implicitáció és explicitáció szuperkategóriájára esett.

2. Az implicitáció és az explicitáció néhány sajátos példája a vizsgálati korpuszban

Klaudy Kinga megállapítása szerint az implicitáció és explicitáció nem csupán egyike az átváltási műveleteknek, hanem szuperkategória, vagyis a többi művelet szinte mindig explicitációval vagy implicitációval jár együtt (Klaudy 2007: 182). Az explicitáció olyan fordítási művelet, amelynek során a fordító nyíltabban és világosabban fejez ki valamit a célnyelvi szövegben, mint ahogyan azt a forrásnyelvi szöveg szerzője tette (Klaudy 2007: 156). Az explicitáció körébe tartozó jelenségek a lexikai és grammatikai betoldások és felbontások, valamint a mondategységek felemelése a mondat szintjére. Klaudy nemcsak a kihagyásokat sorolja az implicitációhoz, hanem például olyan lexikai műveleteket is, mint a szemantikai elszegényedés vagy az olyan grammatikai műveleteket, mint az önálló mondategységek lesüllyesztése főnévi szerkezetté. Az explicitáció jóval szembetűnőbb jelenség mint az implicitáció (Klaudy 2007: 183).

Bár kiindulási pontom Klaudy Kinga meghatározása és osztályozása, vizsgálati korpuszom szükségessé tett egy további lebontást. Beiktattam egy újabb kettős kategóriát, mely tulajdonképpen kiegészíti a fenti értelemben vett explicitáció és implicitáció fogalmát. Az első a magyarázó-értelemező szándékkal történő, de szükségszerű információk betoldása (például a fordításban a települések magyar neve mellett, a jobb azonosíthatóság érdekében, kötelezően szerepel a román hivatalos elnevezés is). A második pedig olyan jellegű kihagyást és összevonást jelent, mely szükségszerűen adaptációval jár együtt (például a *Kereskedelmi Nyilvántartó Hivatal* helyett adaptáció útján a *Cégbíróság* szerepel).

2.1 Kihagyásos és összevonásos implicitáció

Az alábbi példák a kihagyásos és összevonásos implicitációt illusztrálják. A kiemelt részletek a szerződések, a periratok illetve a pályázati anyagok köréből valók.

S. C. Polip S. R. L., persoană juridică română, reprezentată de administrator Kis János, cetățean maghiar, domiciliată în Ungaria, în loc. Székesfehérvár 8000, str. Szepesi nr. 14, fără CNP, cu sediul în mun. Cluj-Napoca, str. Donath nr. 190, jud. Cluj, având nr. de înregistrare la ORC-Cluj J12/4360/2007, în calitate de vânzător...

S.C. Polip S.R.L., román jogi személy, képviselője: Kis János ügyvezető, magyar állampolgár, lakhelye: Székesfehérvár 8000, Szepesi u. . sz.14, székhely Kolozsvár, Donath u. 190 sz., Kolozs megye, cégjegyzékszám J12/4360/2007, adószám 22529011, mint eladó... [1.]

Ebben a bekezdésben olyan összevonásos implicitációról beszélünk, melynek alkalmazása mint fordítási művelet nem kötelező, hiszen szó szerint is lefordítható lenne a román szövegrészlet (pl. kereskedelmi- és iparkamara által iktatott bejegyzési szám azonban ez nem lenne egyértelmű a célnyelvi (ebben az esetben a magyarországi) be-

fogadók számára, hiszen a magyarországi kereskedelmi társaságokra vonatkozó törvény előírásai szerint a cégek bejegyzése a bíróságok feladata. Így a megyei bíróság cégbírósági minőségében iktatja a kereskedelmi társaságokat, és ún. cégjegyzékszám-mal látja el őket, ez Romániában pedig a Kereskedelmi- és Iparkamara feladatkörébe tartozik. Mondható tehát, hogy a célnyelvi közösség elvárásaira figyelvén a dinamikus ekvivalencia (Nida 1964: 64) felé vezető utat választja a fordító. Választása a szövegtípussal is magyarázható (Reiss 1989: 32). A hivatalos fordítás jellegéből következik, hogy a munka fő célja ugyanazt közvetíteni a célnyelvi olvasónak, mégpedig a lehető legpontosabban és egyértelműbben, amit a forrásnyelvi szöveg közvetített a forrásnyelvi olvasónak. Ebben az esetben azonban, paradox módon, épp az adaptáció segítségével tudja megteremteni a legpontosabb fordítást.

*SC TERRA SRL a refuzat să predea subscrisei **planul de amplasament și cel cu privire frontul de lucru pentru toate lucrările**, care cădeau în sarcina subscrisei.*

*A SC TERRA SRL visszautasította a **terv** átnyújtását, mely az ő feladata lett volna... [2.]*

Ebben a példában egy törvényszéki kereset egy mondatával van dolga a fordítónak, aki tudja, hogy szövegének csak informatív jellege lesz, hiszen Romániában a törvényszéki eljárások során használt hivatalos nyelv a román nyelv. Ezért a takarékoság és érthetőség elvét követve összevonja a terjeszkedőbb kifejezést, és a célnyelvi befogadó számára könnyebben érthető, egyszerűbb szót használ, mely általánosabb értelmű is, és többé-kevésbé magába foglalja a román kifejezés értelmét. A művelet oka kettős: az egyik ok tehát a célnyelvorientált fordítási stratégia alkalmazása, míg a másik a nyelvspecifikus sajátosságokból eredeztethető, hiszen a román szaknyelv sokszor még terjeszkedőbb és részletezőbb, mint a magyar szaknyelv. Az ilyen jellegű szövegekben gyakoriak az akár tagmondatnyi posztpozicionális bővítések, melyek jelenlétét a magyar nyelv nem engedi, ezért szinte mindig hasonló kihagyásos implicitációval találkozunk.

*.....să realizeze împreună proiectul inițiat de președintele consorțiului în cadrul **proiectului lansat de Comisia pentru Eficientizarea Surselor Energetice Alternative** cu titlul: Creșterea eficienței sistemelor de valorificare a energiei solare.*

*.....hogy a konzorcium vezetője által az **Operatív Program** keretében benyújtott **Napenergia hasznosító rendszerek hatásfokának növelése** című pályázatban meghatározott pályázati célt (projektet) közös együttműködéssel valósítsák meg. [3.]*

Ebben az esetben a fordító önkényesen implicitál. Nyelvi szempontból nincs akadálya a teljes fordításnak, viszont – akárcsak az előbbi esetekben – úgy ítéli meg, hogy a takarékoság elvének követése szolgálja leginkább a befogadó érdekét. Nem fordítja le

a projekt kezdeményezőjének teljes elnevezését (fölsőlegesnek ítéli, mert a célnyelvi olvasó számára nem jelentene semmit, hiszen a reáliák körébe sorolandó), de kompenzálás útján érzékelteti a program fontosságát. Ezt a fordító az *operatív* szó betoldásával éri el.

2.2. Betoldásos-magyarázó explicitáció

A következő mondatok a betoldásos-magyarázó implicitáció példái, eredetüket tekintve a szerződések, a banki és kereskedelmi jogi okiratok illetve a pályázati anyagok szövegei közé sorolhatók.

CONSILIUL LOCAL INEU, cu sediul in INEU, str. REPUBLICII, nr. 5 jud. ARAD, cod poștal 315300, telefon/fax 0257/511550 / 0257511965, cod fiscal 3519020, cont _____ Trezoreria Ineu, reprezentat prin Nicolae Mehelean, având funcția de primar al orașului Ineu, în calitate de achizitor.....

Borosjenő (román neve: Ineu település Helyi Tanácsa, székhelye: Borosjenő (román neve: Ineu), Republicii utca 5., Arad megye, postai irányítószám: 315300, telefon/fax: 0257/511550/0257511965, adószám: 3519020, bank-számla: számlavezető: Trezoreria INEU, képviselője Nicolae Mehelean, polgármesteri minőségben, mint Megrendelő.... [4.]

Mivel egy hivatalos okiratról van szó, elengedhetetlen a pontos azonosíthatóság. Ennek érdekében a fordító betoldja település névének magyar fordítása mellé a hivatalos román elnevezést is. Ennek oka, hogy sok esetben a magyarországi felhasználó nem tudja pontosan beazonosítani a települést annak magyar neve alapján, de számára elengedhetetlen az azonosítás. A fordító a felhasználó személyének ismeretében dönt az explicitálás e fajtája mellett, számára teszi funkcionálissá a célnyelvi szöveget.

Între

→Banca Comercială Română S. A., Sucursala Județeană Cluj, Cluj-Napoca cu sediul în Str. George Baritiu 10/12, Cluj-Napoca, jud. Cluj, denumită în continuare Banca

și

– SOCIETATEA MUZEULUI ARDELEAN, persoană juridică rezidentă, cu sediul în Str. Napoca, nr. 2–4, Cluj-Napoca, jud. Cluj,

– Szerződő felek: Román Kereskedelmi Bank (hivatalos román neve: Banca Comercială Română S.A) (B.expl.É.), Kolozs megyei fiók, székhelye: George Baritiu u. 10–12 sz, Kolozsvár, Kolozs megye (a székhely hivatalos román neve: str. George Baritiu, nr. 10–12, Cluj-Napoca, jud. Cluj) (B. expl. É.), a továbbiakban a Bank és

– **ERDÉLYI MÚZEUM EGYESÜLET** (*Jegyzett neve: Societatea Muzeului Ardelean*) román jogi személy: székhelye Napoca u. 2–4 (a székhely hivatalos román neve: str. Napoca nr. 2–4, Cluj-Napoca) (B. expl. É.)... [5.]

Ebben a példában a tárgyalt explicitációtípus két újabb esetével találkozunk. Itt nemcsak a település hivatalos román nevét toldja be a fordító, hanem a székhelyet is feltünteti mindkét nyelven. Ennek kapcsán említésre méltó, hogy a román nyelv a címek tekintetében bővít, vagyis a konkrétól halad az általános fele (a sorrend: utca, házszám, település, megye), a magyar nyelv pedig e tekintetben szűkít, vagyis az általánostól halad a konkrét fele (a sorrend: megye, település, utca, házszám). Ebben a szövegben a fordítás során a fordító nem tartja szem előtt a magyar szemléletnek megfelelő sorrendet, ilyen értelemben nem fordít, csak kétnyelvűsít. Ez jól látható a zárójeles román nyelvű betoldás révén is. A másik eset, az intézmény nevének kétnyelvű feltüntetése. Ennek oka, hogy mivel egy magyar érdekeltségű jogi személyről van szó, létezik annak hivatalosan bevett neve is (*Erdélyi Múzeum Egyesület*), amely ugyanakkor román jogi személy, és rendelkezik hivatalosan jegyzett névvel. A hivatalos okmányokban e név által válik azonosíthatóvá, viszont a célnyelvi befogadó számára tökéletesen azonosítható a magyar megnevezés révén is.

3. Következtetések

A hivatalos fordítások esetében a szabályokat a célnyelvi szöveg felhasználója (továbbiakban a célnyelvi olvasó terminus helyett ezt fogom használni) diktálja közvetett módon, hiszen a fordító tudja, hogy neki kell megfelelnie (bíró, rendőr, ügyész stb.). A kultúrák között közvetítő fordító nem képzelheti el a hűséget magyarázatok nélkül, melyek a két kultúra különbségei miatt szükségesek (hivatalos fordítások esetén pl. az iskolai bizonyítványok esetén az osztályozási rendszert magyarázni kell: gondoljunk csak egy bizonyítványra, melyen az osztályzat 5-ös – mit jelent ez Magyarországon, és mit Romániában), míg a felhasználó számára a szöveg hűségét a szószerintiség fogja jelenteni (vagyis az osztályzatot pontosan le kell másolni, és csak ez szerepelhet a fordításban, minden magyarázat nélkül). A szószerintiség elvárása sokkal kötöttebbé teszi a fordító munkáját, mert nem értelmezhet, hanem a szószerintiség elvét kell követnie. A hivatalos fordítások nem akadémiai és tudományos szempontból kell hibátlanok legyenek, hanem a felhasználó szempontjából elfogadhatóak és hitelesek. Ezért a fordítónak sok dilemmával kell szembenéznie: hűség, átláthatóság, elfogadhatóság, azonosíthatóság, stílus, terminológia (Mayoral Asensio 2003: 12–13). A hivatalos fordítások megrendelői elvárják, hogy a szöveget úgy fordítsa le a fordító, hogy fordítás bizonyos szakaszai azonosíthatók legyenek a célnyelvi szöveg megfelelő szakaszaival. A hivatalos fordító nem folyamodhat adaptációhoz, magyarázó fordításhoz, a keletkezett szöveg nem lehet sem hosszabb, sem rövidebb az eredeti szöveghez viszonyítva.

Mindezek ellenére a hivatalos fordítónak is, ha két különböző kultúrában keletkezett szövegeket fordít, hídként kell működnie, és mindenképpen értelmeznie és magyaráznia is kell (még akkor is, ha a megrendelő ezt nem várja el, sőt esetenként ellenzi

is – itt az iskolai minősítésekkel, illetve tudományos fokozatokkal kapcsolatos magyarázatokra kell gondolni), mert másképp az illető fordítás érthetetlen és elfogadhatatlan lesz a végső felhasználó (ti. az illetékes hatóság) számára.

A továbbiakban felsorolok néhány olyan alapelvet, melyet a hivatalos fordítások esetében a fordítónak tiszteletben kell tartania: a fordítás nem rövidítheti le az eredeti szöveget, de nem is nyújthatja meg azt (azaz tartalmilag nem szabad kihagyni és betoldani), csak meghatározott formulákat lehet alkalmazni, a fordításnak a célnyelvi kultúrát kell szem előtt tartania, követnie kell az eredeti megformázását és stílusát, a hangsúly a formális és szemantikai hűségén van.

Ezek alapján elmondható, hogy a hivatalos fordítás célja egy olyan dokumentum létrehozása a célnyelvi kultúrában egy kommunikációs aktus során, mely révén a forrásnyelvi adó a célnyelvi közönséggel (vevővel) közöl valamit a célnyelvi szöveg révén, úgy hogy ez a szöveg a célnyelvi kultúra feltételeinek tesz eleget.

Irodalom

- Baker, M. 1995. Corpora in Translation Studies. *Target* 7: 2/1995. 223–243.
- Bart I. 2003. Európai Unió szövegek fordítása angolról magyarra. In: *EU-fordítóiskola*. (szerk.) Bart István–Klaudy Kinga 2003. Budapest: Corvina. 17–35.
- Klaudy K. 2007. *Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Mayoral Asensio, R. 2003. *Translating Official Documents*. Manchester: St. Jerome.
- Nida, E. 1964. *Toward a Science of Translation – with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Leiden: Brill.
- Nord, Ch. 1991. *Skopos, Loyalty and Translation Conventions*. *Target* 3.1./1991. 91–109.
- Reiss, K. 1989. Text Type Translation and Translation Assessment. In: *Readings in Translation Theory*. (szerk.) Chesterman, A. 1989. Helsinki: FinnLectura. 58–96.

Fordítástechnikai megfigyelések egy magyar és angol számviteli szakszöveg elemzése kapcsán

Dósa Ildikó

1. Bevezetés, célok

A dolgozat célja fordítástechnikai eljárások megfigyelése egy magyar és egy angol pénzügyi, számviteli szaknyelvi szöveg vizsgálata alapján. Az európai integráció, a számos vegyesvállalat és a cégek tőzsdei jelenléte megkívánja szakembereinktől, hogy tudjanak korrektül képet adni a cég pénzügyi helyzetéről, eredményéről nem csak magyarul, de angolul is, képesek legyenek a magyar és az idegen nyelv közötti transzformációra anélkül, hogy a közölni kívánt tartalom sérülne. Fontos, hogy a használt terminológia mind az üzenetet küldő, mind az üzenetet fogadó számára ugyanazt a fogalmat takarja, illetve, hogy a fordítás, mondszerkesztés során ne sérüljön, ne változzon a mondanivaló. Ezért a fordítástechnikai eszközök feltárásán túl a vizsgálat során rámutatok olyan jellemző terminusokra, kifejezésekre, szerkezetekre, melyek kontrasztív ismerete megkönnyíti azok munkáját, akik egyszerre foglalkoznak a számviteli szakszövegekkel magyarul és angolul.

2. Módszerek

Az elemzéshez a Zwack Rt. interneten megtalálható éves jelentésének magyar és angol változatát használtam, azon belül pedig a pénzügyi jelentés kiegészítő mellékletének nyelvezetét vizsgáltam.

Miután más hasonló témájú szövegekkel való összehasonlítás során megállapítottam, hogy jelen esetben magyarról angolra történt fordításról van szó, a következő lépésben a két vizsgálandó szöveget, vagyis a magyar szöveget és annak angol fordítását részekre bontottam, ezeket a részeket egymás alá rendeztem úgy, hogy minél kisebb egységek kerüljenek egymáshoz közel, a könnyebb összehasonlíthatóság érdekében. Ezután mondatról mondatra, szerkezetről szerkezetre összevetettem a két változatot, jellemző fordítástechnikai elemek, terminológiai különbségek után kutatva.

Vizsgálatom módszere Klaudy nyomán folyamatközpontú kontrasztív nyelvészeti megközelítés, vagyis a két nyelvet működés közben vizsgáltam, ezzel a konkrét fordításnál előforduló dinamikus kontrasztokra, fordítási műveletekre világítottam rá (Klaudy 2003).

Kiindulópontul Heltai Pál *Az explicitáció egyes kérdései angol-magyar szakfordításban* (Heltai 2003) című munkája szolgált, melyben egy angol nyelvű ismeretterjesztő szakszöveget és annak magyar fordítását vizsgálta. Az ő kategóriáit és csoportosítási módszerét vettem alapul az elemzéshez.

3. Feltételezések

A dolgozatban elsősorban arra keresek választ, vajon ebben a magyarról angolra fordított szakszövegben mennyire találok meg Heltai (2003) fordítástechnikai kategóriáit, milyen súllyal jelenik meg az explicitációs tendencia az általa vizsgált angolról magyarra történő fordításhoz képest.

Feltételezem, hogy mivel minden fordítás esetében jellemző az explicitációs tendencia, valamint, ahogy Klaudy (1997) is bizonyítja, a magyarról indoeurópai nyelvre való közvetítés során jellemző átváltási művelet a bővítés és a felbontás, ezért ez a jelenség hasonlóképpen megtalálható lesz a vizsgált magyarról angolra történő fordítás során is. Heltai (2003) rámutatott, hogy az explicitáció jelensége egyrészt a forrásnyelv és a célnyelv rendszere közti különbségekből adódhat, más esetekben a fordítások során a fordító azért alkalmazza az explicitációt, mert ezzel biztonságra törekszik.

További feltételezésem az, hogy a „biztonságos” explicitáció mellett egyúttal implicitáció is valószínűsíthető. Ennek egyik oka a fent említett nyelvi különbség, a másik ok pedig az lehet, hogy jelenlegi ismereteim szerint a számviteli nyelvhasználat a magyar nyelvben precízebb, pontosabb, a terminusok hosszabbak, összetettebbek, a törvények előíróbbak, részletezettebbek. Ennek alapján azt feltételezem, hogy az angol változatban sok implicitációval találkozunk, illetve a magyar változat megfogalmazása bővebb.

4. A fordítás jellege

Jelen szövegek esetében szakfordításról van szó, olyan szövegről, melynek fordítása nem különösebben nehéz a szöveg értelmezése szempontjából, hiszen a számvitel nagyon pontosan behatárolt, precíz tudomány, meghatározott szókinccsel, fogalmakkal, országtól, nyelvtől, kultúrától függetlenül. A fordított szöveg jó minőségű, többnyire pontosan visszaadja az eredeti szöveg tartalmát. Ez a számviteli szakterületnél elengedhetetlen, nincs helye sem tömörítésnek, sem önálló kifejtésnek, sem más, a fordított szöveget egyedivé tevő technikának. Ahogy az eredeti szöveg is erősen behatárolt szókinccsel dolgozik, úgy a fordítónak is szűkös a mozgásterülete, nincs egyedi megfogalmazásra lehetősége. Erre azonban igény sincsen, hiszen mind az eredeti szövegnek, mind a fordított szövegnek az a célja, hogy minél pontosabban leírja az olvasó számára a pénzügyi jelentések által közölt tartalmat, fogalmakat.

A fő nehézséget a szakszókinccs, a megfelelő terminológia kiválasztása, illetve azok a szokásos fordítási problémák okozhatják, melyek nem feltétlenül szövegspecifikusak, inkább a forrásnyelv és a célnyelv közti különbségekből adódnak.

5. Eredmények

5.1. Szavak, karakterek száma

Heltai (2003) munkája nyomán összehasonlítottam a két szövegben a szavak, illetve a karakterek (szóközök nélkül) számát. Heltainál az eredeti angol szövegnél mind a szavak, mind a karakterek száma kevesebb volt, mint a magyar fordításban. Ezek az adatok azt a feltételezést igazolják, amiről az egész cikke szól, hogy a magyarra fordított szövegben sok az explicitáció, ezt alátámasztja a szavak, illetve a karakterek számának növekedése. Másrészt, amint azt Heltai korábban kifejtette, az angol nyelv általában is hajlamosabb az összetett szavak, kifejezések rövidítésére, ami a szakszövegek esetében is jelentkezik, és ez különösen akkor tűnik fel, amikor egy eredeti angol szöveget összehasonlítunk annak magyarra fordított változatával (Heltai 1988).

Az általam vizsgált két szövegnél mást tapasztaltam. Az eredeti, magyar szövegben 755 szó volt, az angol fordításban 839 szó, ennél az adatnál ugyanazt tapasztaljuk, amit Heltai angolról magyarra fordítása során, vagyis, hogy a fordított szöveg több szót tartalmaz az eredetinel. A karaktereket megvizsgálva viszont meglepő felfedezésre jutunk. A magyar szöveg 5446 karakter, míg az angolra fordított szöveg csupán 4648 karakter. A szövegeket egymás mellé rendezve feltűnik, hogy a magyar szövegrészek hosszabbak, mint az angol szövegrészek. Mi ennek az oka? A következőkben néhány jellemző jelenségre hívom fel a figyelmet a teljesség igénye nélkül.

5.2. Mellékmondatok

Számos esetben találkozunk azzal a jelenséggel, hogy a magyar mellékmondatot az angolban valamely más módon adjuk vissza. Egyik jellemző átalakítás, amikor a rámutató szóval alkotott mellékmondatból egyszerű kötőszavas mondatot képezünk:

de csak abban az esetben, ha *only when*
kivéve azokat, amelyeket *unless*

Ismert, hogy a magyar nyelv sokkal többször használja a rámutató szót, mint az angol, ez a jelenség sokszor előfordul a vizsgált szövegben, leggyakoribb előfordulása talán, amikor a mellékmondat mellékmondat marad, csak a rámutató szó esik ki:

azt az összeget számolják el, amellyel *the amount, by which*
azt mutatja, hogy *indicate, that*

Ez a jelenség implicitáció, hiszen a nyelvek különbözősége miatt megint kevesebb szóval fejezem ki ugyanazt a mondanivalót az angolban, illetve nincsen szükség az angolban a pontosításra használt rámutató szóra, anélkül is teljes értékű a mondat.

5.3. Terminológia

Ha megvizsgáljuk a két szöveg nyelvezetét, feltűnik a fent említett különbség a két szaknyelv között. A magyar számviteli nyelvhasználat összetett szavakat, pontosabb, ezáltal hosszabb összetett kifejezéseket használ, mint az angol. „A magyar főleg szóképzéssel és szóösszetétellel hoz létre motivált szavakat (másodlagos lexikai egységeket), míg az angol szókapcsolatokkal, amelyen belül az összetett szó és a kollokáció

határai elmosódnak.” (Heltai, 2007, a Pannon Egyetemen elhangzott előadás). Nézzünk néhány példát a számviteli terminológiából:

<i>tárgyi eszközök értékesítéséből származó</i>	<i>gains or losses on disposals</i>
<i>nyereségeket vagy veszteségeket</i>	
<i>a telkekre nem számolnak el értékcsökkenést</i>	<i>land is not depreciated</i>
<i>az elszámolt értékcsökkenéssel</i>	<i>at cost less accumulated amortisation</i>
<i>csökkentett bekerülési értéken</i>	
<i>hasznos élettartam</i>	<i>useful lives</i>
<i>felülvizsgálatra kerül</i>	<i>are reviewed</i>

Ez utóbbi két példa inkább az interdiszciplináris tudományos szókincs területére tartozik, mely azonban része a szaknyelvi lexikának, így vizsgálatunknak is (Kornya-Czellérné, 2003).

A számviteli nyelvhasználaton túl eltérő a két ország törvénykezési rendszere is, ebből is adódnak különbségek, melyek már nem csupán a fordítás kategóriájába tartoznak, de azért figyelemet érdemelnek. A magyar törvény sokkal részletesebb, előíróbb, mint az angolszász rendelkezések. Ez a részletező, pontosító hozzáállás tükröződik az alkalmazott terminológiában is, amit a következő két példa is mutat:

<i>a normál működési tevékenység alapján</i>	<i>related production overheads</i>
<i>felosztott fix költségeket</i>	
<i>a termelési tevékenység fenntartása</i>	<i>borrowing</i>
<i>érdekében felvett hitelek kamatait</i>	

Jelen példák a magyarról angolra közvetítés során implicitációs, generalizációs tendenciára utalnak, mely egyrészt egybecseng Heltai megállapításával a két nyelv természetét illetően (Heltai 1988), ezenkívül a szaknyelv terminológiájára, illetve a törvényi különbségekre vezethető vissza. Megállapítható tehát, hogy bár a szavak számát tekintve az angolra fordított szöveg az eredetinel több szót tartalmazott, ezek a szavak jellemzően rövidebbek, mint az eredeti magyar szöveg szavai, ebből adódik, hogy a karakterek száma az eredeti szövegben több, mint a fordított szövegben.

5.4. Implicitáció

A fenti elemzések során már találkoztunk implicitációs jelenséggel mind a lexikai, terminológiai megfelelések, mind a mondattani átalakítások során. Nézzünk további példákat az implicitációra. Leggyakoribb előfordulás az általánosítás, ahol a pontosabb magyar verzió helyett az angol „elnagyolja” a megfogalmazást, kihagyva egy főnevet, például

<i>tárgyi eszközök értékesítéséből származó</i>	– <i>on disposals,</i>
<i>tartalmazza az alapanyag költségét</i>	– <i>comprises raw materials,</i>

esetleg a magyar összetett igét használ, jobban érzékeltetve ezzel az eseményt, mint az angol:

visszafizetés – payment.

Megtaláljuk az összevonás jelenségét is:

teljes mértékben – fully

Egyéb nyelvtani különbségekből is adódik implicitáció, így a magyarban használatos kettős tagadás természetesen eltűnik az angolban, illetve a Heltai (2003) által említett *is* szócska, melyet a magyar nyelv gyakrabban használ, itt is megtalálható, ez az angol verzióban már nem szerepel. Máshol viszont a mondat szerkesztés, esetleg egy-egy jellemző kifejezés kívánja meg, hogy a magyarban olyan szó is szerepeljen, amire az angolban már nincsen szükség.

<i>Semmilyen aktív piacon nem jegyeznek</i>	<i>are not quoted in an active market</i>
<i>Bekerüléskor és később is</i>	<i>initially and subsequently</i>
<i>Az értékvesztés esetleges visszaforgatása céljából</i>	<i>for possible reversal of the impairment</i>

Számos esetben előfordul implicitációs technika a magyarról angolra fordítás során, ami igazolja feltételezésünket, hogy, míg az angolról magyarra fordítás esetében sok explicitációs technikával találkozunk, addig a magyarról angolra fordítás ennek ellenkezőjét mutatja.

6. Összefoglalás

Az elvégzett vizsgálat megállapította, hogy jelen szövegek esetében a fordító a magyarról angolra közvetítés során a célnyelvi norma követésének elve szerint dolgozott (Klaudy 1997), ezért a fordítás során fellépő explicitációs hipotézissel szemben számos esetben implicitációra került sor. Ennek számos formájára találhatók példák, a legtöbb esetben az implicitáció indokoltnak látszik, legalább nyelvi szempontból. Legtöbb esetben a két nyelv közti lexikai, nyelvtani és mondatalkotási különbségekből adódik az implicitáció. A köznyelvi nyelvhasználati különbségekhez hozzájárulnak a számviteli szakmai nyelvhasználat különös vonásai is. A szakma precízisége, a nyelvhasználat, a terminusok megkötik a fordító kezét, kevés teret hagyva egyéni megfogalmazásra. Megállapítható, hogy a magyar számviteli nyelvhasználat bővebben fejti ki a terminusokat, pontosabb megfogalmazást igényel, mint az angol, ahol rövidebb szavak, több szóból álló szókapcsolatok jellemzőek. A mondatalkotási különbségekből következően is sokszor bonyolultabb, összetettebb mondatokat találunk a magyar szövegben, mint az angolban. Bár az irodalomban elsősorban arról olvashatunk, hogy a célnyelvre történő fordítás során jellemző az explicitációs tendencia, melynek során a fordító pontosít, magyaráz, ennél a fordításnál mégis ennek az ellenkezőjét tapasztaltam. Ennek okai a következő pontokban foglalhatók össze:

1. az angol nyelvre általában és a számviteli szaknyelvre szintén jellemző rövidítési, egyszerűsítési tendencia, illetve a magyar nyelvre jellemző összetett szavak;
2. a két nyelv közötti nyelvtani, mondat szerkesztési különbségek;
3. a magyar számviteli törvény, melynek megfogalmazása egyben meghatározza az elfogadható terminológiát, mondat szerkesztést is, szemben az angol számvittel, ahol nincsen számviteli törvény, csak irányelvek vannak;

4. a pontosító magyarázat szükségtelen volta (a téma ismert az olvasó számára, a számvitel nagyon hasonló a legtöbb országban, és, bár az eltéréseket nagyon pontosan kell érteni, alapjában véve nem ismeretlen szöveget olvas a címzett, mint egy tudományos kutatás vagy egy irodalmi mű esetében).

Irodalom

- Heltai, P. 2003. Az explicitáció egyes kérdései angol-magyar szakfordításban. Debrecen. *Porta Lingua: Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*. (Feketéné Silye Magdolna, szerk.). Debrecen: DE ATC. 2003. 173–198.
- Heltai P. 1988. Contrastive Analysis of Terminological Systems and Bilingual Technical Dictionaries. *International Journal of Lexicography* 1, 1, 32–40.
- Heltai, P.–Pinczés, É. 1993. *Fordítás és szövegértés az angol nyelvvizsgán*. Budapest: Druck.
- Klaudy, K. 1997. *Fordítás II. Bevezetés a fordítás gyakorlatába*. Budapest: Scholastica
- Klaudy, K. 2003. Dinamikus kontrasztok In: Dróth J. (szerk.) 2003. *Szaknyelvoktatás és szakfordítás 3. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének kutatásai-ból* 43–57, Szent István Egyetem: Gödöllő, 106–121.
- Kornya, L.–Czellérné, F. M. 2003. Interdiszciplinaritás a szaknyelvi lexika oktatásában. In: F. Silye M. (szerk) 2003. *Porta Lingua: Cikkék, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és kutatásról*. Debrecen, 69–75.

Források

www.zwack.hu

Az aktuális tagolás akusztikai-fonetikai sajátosságai szinkrontolmácsolt szövegekben

Bakti Mária–Bóna Judit

1. Bevezetés

Az aktuális tagolást több nézőpontból is meg lehet közelíteni. A nemzetközi szakirodalomban legismertebb Halliday és a prágai iskola megközelítése (Halliday 1979, Halliday 2004, Firbas 1972); a két megközelítés nézőpontjainak részletes összehasonlítását adja Fries, fordítástudományi szempontból pedig Baker (Fries 1983, Baker 1992).

A mondatok aktuális tagolásának leírásában Halliday elkülönítette a tematikus és az információs szerkezetet. A tematikus szerkezet a nyelv szövegi funkciójához tartozik, és a mondatokat témára és rémára osztja fel. Mivel számára az angol volt a kiindulási nyelv, a tematikus szerkezetet a szórendiséggel hozta kapcsolatba, vagyis a téma mindig mondatkezdő pozícióban van, a réma pedig azt követi (Halliday 1979: 152–153, Halliday 2004: 66). Az információs szerkezet alapján Halliday a mondatokat adott és új információra osztotta fel (Halliday 1979: 154–156, Halliday 2004: 87–93). Hangsúlyozza, hogy a két rendszer közötti szoros kapcsolat ellenére külön kell kezelni a tematikus és az információs szerkezetet, mivel a tematikus szerkezet beszélő-központú (mi az, amit én, a beszélő, kiindulási pontnak választok), míg az információs szerkezet hallgató-központú (mi az, ami a hallgató számára ismert) (Halliday 2004: 93). Halliday megközelítésével szemben a prágai iskola nyelvészei nem tesznek különbséget a tematikus és az információs szerkezet között, és a szórend mellett más tényezőket is figyelembe vesznek a téma és a réma elkülönítésénél; elemzésük könnyebben alkalmazható a szabad szórendű nyelvekre és ez az alapja az aktuális tagolás és a fordítás kapcsolatát vizsgáló kutatásoknak is. (Baker 1992, Hatim és Mason 1990). Firbas a *Functional Sentence Perspective (FSP)*, vagyis a funkcionális mondatperspektíva kiinduló elemének a *kommunikatív dinamizmust* (CD) tekinti. A CD azt jelzi, hogy az adott elem mennyire viszi előre a kommunikációt (Firbas 1972: 78). A kontextusfüggő elemek kommunikatív dinamizmusa alacsonyabb, míg a kontextustól független elemek kommunikatív dinamizmusa magasabb (Firbas 1972: 79). A kommunikatív dinamizmus meghatározásakor Firbas, Halliday megközelítésével ellentétben, több tényezőt is figyelembe vesz: a kommunikáció célját, a szemantikai szerkezetet és az elemek helyét a lineáris szerkezetben (Firbas 1972: 79). A téma és réma mellett egy átmeneti szakaszt is megkülönböztet a mondatokon belül.

A jelen dolgozatban a következő felosztást követtük: a téma a mondat által közvetített információ kiindulópontja, vagy az ismert információ, míg a réma az új, legfontosabb információ (Szikszainé Nagy 1999: 210). Szikszainé Nagy számos fogódzót is ad a tematikus és a rematikus szakasz elkülönítésére (Szikszainé Nagy 1999: 214–216).

2. Az aktuális tagolás és a fordítás

A mondatok aktuális tagolása a fordítástudományban is jelentős figyelmet kapott, mivel a fordítás során elkerülhetetlenül változik a nyelvtani szerkezet és ennek eredményeképpen változnak a téma-réma viszonyok, ez a forrásnyelvi és a célnyelvi szövegek között hangsúlyeltolódást okozhat (Hatim és Mason 1990). A fordítás során az aktuális tagolásban fellépő változásokról ad általános elemzést Hatim és Mason, Baker, és Károly (Hatim és Mason 1990, Baker 1992, Károly 2007). Részletes esettanulmányokban kutatja az aktuális tagolás és a fordítás kapcsolatát Klaudy; a kvázi helyesség és az aktuális tagolás kapcsolatát vizsgálta oroszról magyarra fordított tudományos szövegekben (Klaudy 1987), továbbá a tematikus alany változását angolról magyarra fordított szövegekben (Klaudy 2007).

3. Az aktuális tagolás és a szinkrontolmácsolás

Csernov szinkrontolmácsolásra kidolgozott előrejelzési modelljének egyik fontos alkotóeleme az aktuális tagolás, hiszen az aktuális tagolás biztosítja a szinkrontolmácsoláshoz szükséges redundanciát a tematikus szakaszban. A redundancia lehetőséget biztosít arra, hogy a tolmács sűrítse a forrásnyelvi üzenetet. Csernov a sűrítés (*compression*) négy típusát különbözteti meg: a szótagszám szerinti, a lexikai, a szintaktikai és szemantikai sűrítést (Csernov 2004: 113–115).

Ami a rematikus szakaszt illeti, Csernov több példával illusztrálja, hogy az üzenetek megértése során az új, releváns információra koncentrálnunk, vagyis a szinkrontolmácsnak is leginkább a rémára kell koncentrálnia. Ezt támasztják alá a korábbi kutatások is, melyek arra az eredményre jutottak, hogy a tolmácsolás egysége az ige / predikátum. Bizonyos műfajokban Csernov elkülönített ún. 'domináns réma' típusokat; politikai beszédekben ez a domináns réma az *értéktétele*. A domináns réma ismerete segíti a szinkrontolmácsot a forrásnyelvi szöveg előrejelzésében és a tolmácsolási feladat megoldásában.

Összegezve elmondhatjuk, hogy Csernov, hasonlóan a fordítás és az aktuális tagolás közötti kapcsolatot kutatókhoz, fontosnak tartja a tolmácsolás során a forrásnyelvi szöveg aktuális tagolásának megőrzését, és azt is hozzáteszi, hogy a tolmácsolási folyamat során elkerülhetetlen a nyelvtani szerkezet változása. A probléma megoldására Csernov különböző stratégiákat is felvázol; ilyen stratégiák például a hosszú mondatok felbontása vagy a nominalizáció (Csernov 2004: 140).

4. Hipotézis

Kutatásunk során az volt a hipotézisünk, hogy a téma-réma szakaszhatárok a célnyelvben akusztikailag is meghatározhatóak a szinkrontolmácsolás során. Második hipotézisünk az volt, hogy a tematikus egységek határain mind bizonytalansági, mind hiba típusú megakadások is elő fognak fordulni.

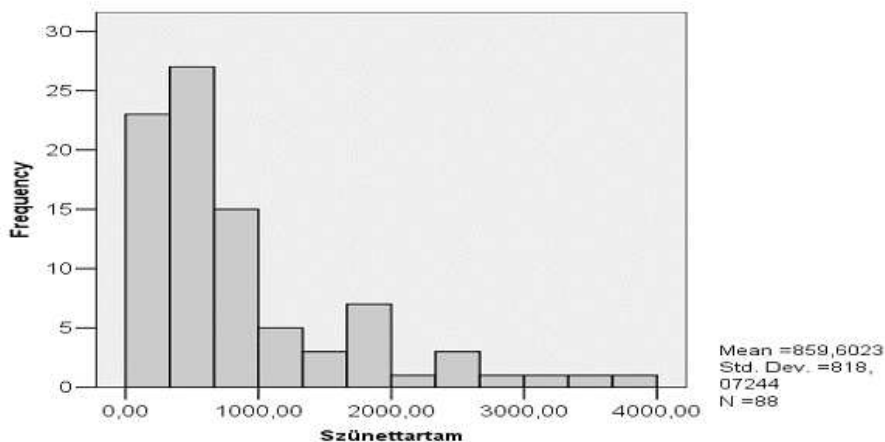
5. Anyag, módszer, kísérleti személyek

A kísérletben négy gyakorló szinkrontolmács vett részt, három férfi és egy nő; átlagéletkoruk 35 év, **A** nyelvük magyar, **B** nyelvük angol. Ketten közülük az Európai Parlament szabadúszó tolmácsai, ketten pedig Magyarországon dolgoznak szinkrontolmácsként. A tolmácsoknak egy angol nyelvű szónoki beszédet kellett angolról magyarra tolmácsolniuk, az angol beszéd témája a vallási közösségek szerepe Nagy-Britanniában. A beszéd hossza 7'34". A beszédet a tolmácsok a tolmácsolási feladat során magnófelvételtől hallották. A célnyelvi tolmácsolásokat rögzítettük, majd mind a forrásnyelvi, mind a célnyelvi szövegekben meghatároztuk a téma-réma egységeket, ezt követően Praat 4.2 szoftverrel akusztikai méréseket végeztünk, majd elemeztük a szüneteket és a megakadásokat a téma-réma határokon. Az elemzéshez Gósy Mária taxonómiáját használtuk fel, aki a megakadásjelenségeket a bizonytalanságból adódó jelenségekre és téves kivitelezés jelenségeire osztja fel (Gósy 2005: 96). A bizonytalanságból adódó megakadások a következők: néma szünetek, hezitálások, nyújtások, ismétlések, szünet a szóban és a töltelékszavak. A téves kivitelezés jelenségei a következők: Freudi elszólás, nyelvtani hibák, kontamináció, téves szótalálás, „nyelvem hegyén van” jelenség, változtatás, újraindítás, sorrendiségi problémák, egyszerű nyelvbottlások. A kategóriák részletes definícióit és példáit lásd Gósy 2004, Gósy 2005.

6. Eredmények

A forrásnyelvi szöveg 7'43" hosszú, átlagos tempójú felolvasott szöveg, amelyet 44 tematikus egységre osztottunk fel. A négy célnyelvi szövegben 196 tematikus határt különítettünk el, a határok 45%-ában tartottak szünetet a tolmácsok. Az esetek 18%-ában a szünet mellett a hezitálás is megjelenik. Az 1. ábra mutatja a téma-réma határon előforduló szünetek időtartam szerinti eloszlását; az átlagos szünettartam 860 ms, a szórás 80 és 3836 ms között mozog. A leggyakoribbak az 1000 ms alatti szünetek.

1 ábra. A téma-réma határon előforduló szünetek



Az alábbiakban egy példa a téma-réma határon előforduló szünetre, a számok a szünetek hosszát jelölik (ms):

T 918 a hitközösségek 2530
R segítenek az embereknek 413

A néma szünetek mellett azokon a helyeken, ahol nincs szünet a téma-réma határon, a kötőszó után vagy a réma első szavában illetve szava után az esetek 24%-ában van megakadás, vagyis bizonytalanság a téma-réma határon. Az eredményeket összegezve tehát elmondhatjuk, hogy a célnyelvi szövegekben a téma-réma határon a határok 45%-ában van néma szünet, további 24%-ban pedig egyéb megakadás, vagyis az esetek 69%-ában van a téma-réma határon megakadás. Az alábbi példa a téma-réma határon előforduló, bizonytalanságból eredő megakadást mutat, a rematikus szakaszban a tolmács először szünetet tart a szóban, majd hezitál:

T 338 hiszen 396 ezek a közösségek
R fenn 194 tarthatóságot ő (166) 564 biztosítanak az egyének számára

A következő példában a rematikus szakasz elején szokatlanul hosszú szünetet találunk, itt egymást követi a néma szünet, a hezitálás és a nyújtás.

T a vallás 224 és a közösség vallásossága
R 3836 és ő (156) 2902 ő (342) 109 természetesen ez 494 a (NYÚJTÁS) 169 z egyénre 318 és a családra is 114 hatással van

A következő példa hiba típusú megakadást (morfológiai – szintaktikai hiba) mutat a téma-réma határon:

T a nagy kihívás tehát
R azt jelen 805 az jelenti 387

1. táblázat. Megakadások a téma-réma határon

Megakadás	Hezitálás	Nyújtás	Szünet a szóban	Újraindítás	Morfológiai/szintaktikai hiba	Össz.
%	53	33	6,4	6,4	1,2	100

A 1. táblázat a téma-réma határon előforduló megakadásokat mutatja be. A táblázatból jól látszik, hogy nagyon gyakoriak a néma szünetek mellett a nyújtások és a hezitálások, viszonylag ritka a szünet a szóban jelenség; míg a hiba típusú megakadásokból csak a morfológiai-szintaktikai hiba és az újraindítások fordulnak elő, ezek is viszonylag ritkán.

A 2. táblázat azt mutatja be, hogy a célnyelvi szövegekben előforduló összes hiba típusú megakadásból a téma-réma határon viszonylag kevés fordul elő.

2. táblázat. Hiba típusú megakadások a célnyelvi szövegekben

Megakadás	Gyakoriság (%)	Ebből a T/R határon (az összes megakadás százalékában)
Morf. / szint. hiba	23,5	2,9
Téves szótalálás	29,4	–
Újraindítás	32,3	14,5
Perszeveráció	9,0	–
Metatézis	2,9	–
Egyszerű nyelvbontás	2,9	–
Össz.	100,0	–

7. A megakadások és a szünetek lehetséges okai

7.1. Értelmi szünet a szakaszhatáron

A tematikus és a rematikus szakasz közötti szünet legfontosabb feladata az üzenet értelmi tagolása. Az alábbi példák gyenge és erős igék esetében mutatják a szünetet a szakaszhatáron, emellett a szünettartáshoz ezekben az esetekben a forrásnyelv és a célnyelv közötti szerkezeti különbségek is hozzájárultak.

1. példa

	Forrásnyelvi szöveg	Célnyelvi szöveg
Gyenge ige, fókusz a rematikus szakasz végén	T: the Catholic Church, for example, R: had eyes and ears and an internet back in Medieval times	T a katolikus egyház 170 példával R 3464 füllel és szemmel rendelkezett...
Erős ige, fókusz a rematikus szakasz kezdetén	T: It R: affects the foundations, the framework of our lives	T: a hit 1148 R: hatással van 943 életünk alapjaira

7.2. Nyelvtani szerkezetek

Bonyolult nyelvtani szerkezetek is vezethetnek bizonytalansághoz a téma-réma határon. Az alábbi példa egy alárendelt szerkezet tolmácsolását mutatja, ahol a tolmács a természetes téma-réma határon áll meg és várja a következő tolmácsolási egység végét. A tolmács munkáját nehezítik az eltérések az indoeurópai nyelvcsaládba tartozó forrásnyelv és a finnugor nyelvcsaládba tartozó célnyelv között.

2. példa

Forrásnyelvi szöveg	Célnyelvi szöveg
T: Up here in Yorkshire R: there are mosques T: which R: offer crèches and other facilities	R vannak 93 T mecsetek 555 T amelyek R 1184 szintén 1690 jó lehetőségeket biztosítanak...

7.3. Rémavesztés

A téma-réma határon található szünetek és megakadások oka tolmácsolt szövegekben lehet a rémavesztés is. Ebben az esetben a tolmács vagy nem értette meg a forrásnyelvi üzenetet, vagy nem találja meg a célnyelvi megfelelőit.

3. példa

Forrásnyelvi szöveg	Célnyelvi szöveg
T: Faith communities R: provide people, commitment, drive, and sustainability – springing from inner conviction and strength.	T: a vallási köz közössé 275 g 838 gek 696 R: a (NYÚJTÁS) 2025 ö (216) 181 tágabb társadalom 315 számára 404 ö (212) 685 erő tudnak biztosítani és összetartást 2023 ezentúl 219 viszont 220 segítenek 83 abban is 568 hogy 756 nagyon jól működjön 1754 a (NYÚJTÁS) 1743 a közösségen belüli kommunikáció 427

8. Összegzés

Kutatási eredményeink azt mutatják, hogy a téma-réma információk akusztikailag is meghatározottak a szinkrontolmácsolás során. Annak ellenére, hogy az elemzett politikai szöveg jellegzetesen rövid tematikus szakaszokkal dolgozik, mégis viszonylag magas volt a bizonytalanság a téma-réma határokon.

Második hipotézisünk csak részben igazolódott be, bizonytalanságból eredő megakadások előfordulnak a tematikus szakaszhatáron, míg a hiba típusú megakadások jóval ritkábbak.

Kiderült a kutatásból az is, hogy a szinkrontolmácsolt szövegekben az értelmi tagolás mellett más tényezők is szerepet játszanak a szünetek és megakadások kialakulásában a téma-réma határon: ezek a forrásnyelv és a cél nyelv közötti szerkezeti különbségek és a rémavesztés.

További kutatások szükségesek a téma-réma határok elemzésére alsóbb hierarchia-szinteken, illetve a hangsúly szerepének vizsgálatára. Hasznos lehet továbbá más műfajú szövegek bevonása a kutatásba, amelyekben hosszabbak a tematikus szakaszok, illetve változatosabbak a rématípusok.

Irodalom

- Baker, M. 1992. *In Other Words. A coursebook on translation*. London, New York: Routledge.
- Chernov, G. 2004. *Inference and Anticipation in Simultaneous Interpreting. A probability-prediction model*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Firbas, J. 1972. On the Interplay of Prosodic and Non-Prosodic Means Functional Sentence Perspective. In: Fried, V. (ed.) *The Prague School of Linguistics and Language Teaching*. London: Oxford University Press. 77–94.
- Fries, P. H. 1983. On the Status of Theme in English: Arguments from Discourse. In: Petőfi, S. J., and Sözer, E. (eds) *Micro and Macro Connexity of Texts*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Gósy M. (szerk.) 2004. *Beszéd kutatás 2004. „Nyelvbontás”-korpusz, tanulmányok*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium.
- Gósy M. 2005 *Pszicholingvisztika* Budapest: Osiris Kiadó.
- Halliday, M. A. K. 1979. Nyelvi Szerkezet és Nyelvi Funkció. In: Pléh Cs. –Teretyéni T. (szerk.) *Beszédaktus Kommunikáció Interakció*. Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Halliday, M. A. K. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hatim, B.–Mason, I. 1990. *Discourse and the Translator*. London, New York: Longman.
- Károly, K. 2007. *Szövegtan és fordítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Klaudy, K. 1987. *Fordítás és aktuális tagolás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Klaudy, K. 2007. *Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Szikszaíné Nagy I. 1999. *Leíró magyar szövegtan*. Budapest: Osiris.

Analyse comparative des représentations des étudiants hongrois et français des modules de construction de projet personnel

Basco Louis–Oszetzky Éva–Laytou Rénata

1. Historique

Les programmes d'échanges internationaux d'expérience pédagogiques et d'enseignement avec les Universités étrangères. Élaboration et mise en œuvre d'un module européen d'accompagnement des étudiants de licence en vue d'une formation universitaire efficace.

1.1. Le module C.P.P.

Éviter aux étudiants l'échec au cours de leurs premières années d'études

Les chances de réussite à l'Université et tout particulièrement aux examens des premières années sont déterminées par des facteurs très nombreux. L'université accueille des publics divers, quelquefois très hétérogènes au sein d'une même filière. Tous ne semblent pas informés de la réalité des attentes universitaires. C'est ainsi que l'on peut relever des difficultés importantes chez les étudiants qui à leur entrée à l'université ont découvert "un monde nouveau" fonctionnant avec des règles nouvelles et pour lesquelles ils n'étaient pas préparés. Cette méconnaissance du nouveau cadre institutionnel et social dans lequel ils doivent évoluer peut être à l'origine d'une mauvaise adaptation à l'Université mais aussi de problèmes qui viendraient perturber la qualité et la performance du travail et des résultats attendus.

Il nous faut donc tenir compte de cette réalité. L'hétérogénéité culturelle et socio-économique des publics nous demande, au cours des premières années, une approche toute particulière. Il est donc important d'offrir des formations qui permettent la construction de compétences nécessaires à la réussite des études universitaires. Il est indispensable que les étudiants puissent être informés des bases du contrat pédagogique qui les lie à leur filière d'inscription. Ce travail est d'autant plus pertinent qu'il s'adresse à tous les étudiants et tout particulièrement à ceux qui sont culturellement éloignés du monde académique. Parce que les publics ont évolué, les universités doivent à leur tour s'adapter à une hétérogénéité encore plus importante. Des nouvelles missions apparaissent et tout notamment avec la mise en place de la réforme L.M.D.

Comment responsabiliser l'étudiant par rapport à l'engagement d'inscription qu'il a opérée? Comment permettre un choix de réorientation pertinent ? Comment impliquer l'étudiant dans la formation qu'il va devoir confirmer ? Comment permettre à l'étudiant d'optimiser toutes ses chances de réussite ? L'analyse des chances de réussite demande donc des procédures de formation dès les premières années qui permettent des aides pour tous.

Les modules de Construction de Projet Personnel de l'étudiant ont été mis en place à l'Université d'Avignon depuis septembre 1998 dans le cadre de la rénovation des DEUG et reconduit au sein des nouvelles formations L.M.D. (Licence, Master, Doctorat).

En effet, il est demandé aux universités, et ceci pour favoriser la réussite des étudiants et limiter les abandons sans réorientation, de proposer aux étudiants dès le premier semestre de la première année (pour certaines filières) des formations leur permettant de construire leur projet personnel. L'accent est mis sur le lien qui existe entre la réussite et la méthodologie du travail universitaire. Mais aussi, la possibilité d'une réorientation des étudiants n'est pas exclue. Au travers de cette finalité, ce module a deux grands objectifs:

- la réussite par un travail développant une réflexion sur "leur personne" et favorisant d'une part une meilleure connaissance de soi et d'autre part la construction de compétences pour être un étudiant averti et efficace
- une perspective d'orientation (suite du cursus) et/ou de réorientation dans l'université ou dans d'autres formations

Le projet personnel de l'étudiant tel qu'il peut être ainsi défini doit lui permettre de construire son projet d'études par une meilleure connaissance du cursus d'inscription et une découverte des métiers liés à ce cursus ; il participe à la construction du projet professionnel futur. Ce travail conduit l'étudiant à pouvoir apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

Comment être un étudiant averti ? Comment être un étudiant efficace ? Comment préparer son avenir ? Comment être un étudiant averti ? c'est-à-dire comment apprendre son métier d'étudiant ? Savoir ce que les enseignants attendent, savoir ce qu'ils enseignent de façon à passer d'une représentation des disciplines liée à leur enseignement dans le secondaire, à ce qu'elles sont à l'Université. Savoir ce que signifie les études à l'Université, en terme de charge de travail, de nécessaire autonomie.

Comment être un étudiant efficace? Comment faire pour mieux se repérer, mieux comprendre, mieux apprendre : où se trouvent les informations, les personnes ressources, comment prendre des notes, comment restituer la prise d'informations ?

C'est le champ de la méthodologie du travail universitaire, axé à la fois sur des prises de conscience des procédés utilisés par soi et la recherche d'outils efficaces. Préparer l'avenir. À quoi mène la licence, en terme de cursus possibles, de réorientations ? Comment choisir ses options en fonction de son projet ? Quels sont les débouchés, les métiers? Quel est le lien entre ce qui est enseigné à l'Université (les disciplines) et les applications dans les secteurs professionnels?

C'est ainsi la démarche proposée va offrir aux étudiants un réel travail sur "leur personne" par "une meilleure connaissance de soi". C'est par cet engagement personnel qu'ils pourront au mieux être avertis des règles du monde universitaire, efficaces dans leur choix d'orientation, dans la réussite de leurs études. Mais aussi, le projet personnel de l'étudiant tel qu'il peut être ainsi défini doit lui permettre de construire son projet d'études en connaissant mieux le cursus dans lequel il est inscrit, de découvrir les métiers liés à ce cursus, de construire son projet professionnel.

Par un travail sur la "connaissance de soi", il est ainsi possible de donner plus de chances à l'étudiant de maîtriser les règles du "monde de l'Université". C'est parce que l'étudiant est averti d'une part des normes d'organisation et de fonctionnement de l'Université mais aussi de celles, attendues pour réussir qu'il peut être efficace. Il peut être ainsi efficace dans la réussite à ses examens, efficace dans les choix de son orientation.

Ces modules offrent aux étudiants la possibilité d'élaborer des stratégies de formation efficaces et tout particulièrement par la construction de compétences. Ce travail spécifique permet la construction de la « personne étudiante ». Par ailleurs, au travers de cette démarche, l'enseignant devient également éducateur et tuteur de ses étudiants. L'étudiant peut acquérir des compétences transversales, indispensables à sa réussite.

1.2. Le CUFEF (Centre Universitaire de Formation des Enseignants et des Formateurs) est un service commun de l'Université qui a pour fonction de promouvoir et de coordonner les activités en matière d'éducation et de formation. Il accompagne des actions éducatives spécifiques, propose des formations générales ou pré professionnelles liées aux métiers de l'enseignement et contribue à la recherche en sciences de l'éducation. Le centre appuie les composantes dans l'organisation et la mise en œuvre de modules de Construction de Projet Personnel (C.P.P.) pour les étudiants de la première année de Licence (30 HTD, 3 ECTS). L'importance du module C.P.P. dans le parcours des étudiants amène à envisager la création d'un module européen avec un développement possible prenant compte des expériences de nos voisins européens et de leurs spécificités. Ainsi est née l'idée du partenariat européen avec les pays suivants : Pologne, Hongrie, Finlande, Portugal, République Tchèque Grèce et Italie.

1.3. Les projets européens I.D.E. (Initiative pour le Développement de l'Établissement, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse) et Convention d'Objectifs (Conseil Régional Provence Alpes Côte d'Azur)

C'est dans ce cadre que L'université d'Avignon et des Pays de Vaucluse d'une part et le Conseil régional P.A.C.A. d'autre part ont financé les projet proposés par le CUFEF intitulés: "Élaboration et mise en œuvre d'un module européen d'accompagnement des étudiants de Licence en vue d'une formation universitaire efficace".

La finalité de ces projets est de contribuer à l'émergence d'une connaissance partagée de la vie étudiante en Europe, par une meilleure compréhension de la

manière dont se construisent dans les différents pays membres les compétences transversales qui permettent la réussite de la vie universitaire. À partir des résultats obtenus à l'Université d'Avignon, notre objectif est d'aider à la mise en place de modules de Construction de Projet Personnel au niveau des sept Universités européennes avec attribution de 3 ECTS au cours d'un semestre de licence – Université de Jagellon à Cracovie (Pologne), Université de Pécs (Hongrie), Polytechnique des Sciences Humaines à Helsinki (Finlande), Université des Sciences de l'Éducation et de Psychologie de Lisbonne (Portugal), Université de Pédagogie (République Tchèque), Université de Philosophie, Pédagogie et Psychologie d'Athènes (Grèce) et l'Université d'Aoste (Italie). Des dispositifs de module de construction de projet personnel ont été concrétisés : Le module de C.P.P. de l'Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse a pu être transposé à l'Université de Pécs en fonction des spécificités locales. Cet événement s'est concrétisé par un deuxième déplacement dans le cadre d'une possible mobilité Erasmus enseignant (2006). Pour la première fois une formation validée par 3 ECTS a été organisée pour les étudiants de Licence des Départements de Philologie Romane et Sciences Humaines. Par ailleurs, une formation de Formateurs va permettre à plusieurs enseignants du Département de Sciences Humaines de poursuivre la responsabilité de ces modules au sein de leurs filières.

2. Compétences acquises par les étudiants au cours de cette formation

Une recherche actuelle (Basco L., Oszetzky E., Laytou R., 2007) s'intéresse aux compétences réellement construites par les étudiants au cours de leur progression de travail. Elle porte sur 2 populations témoins : 31 étudiants de première année de licence des Unités de Formation et de Recherche Sciences et Langage Appliqué, Droit et Lettres (U.A.P.V.) et 32 étudiants inscrits en 2^e et 3^e années de licence de Français et de Sciences Humaines (Université de Pécs). Le module est optionnel et donc choisi. Un questionnaire fermé a été proposé aux étudiants en début et fin de module. Les résultats que nous pouvons relever seront complétés par une étude beaucoup plus large en effectifs d'étudiants et approfondis au cours d'une recherche déjà engagée.

Tableau 1. Les principales difficultés rencontrées par les étudiants

étudiants	UAPV	Pécs
Difficultés		
Gestion et organisation de l'emploi du temps	19 %	16 %
adaptation à un nouvel environnement	32 %	11 %
changement de mode d'apprentissage	9 %	16 %
Manque d'informations sur la filière d'inscription	7 %	20 %
peu de contact avec les enseignants	11 %	9 %
stress et pression pour réussir	20 %	22 %
Manque d'informations sur le fonctionnement de l'Université	2 %	6 %

Tableau 2. Les aspects du “monde universitaire” qui sont mieux compris après le travail réalisé en CPP

étudiants	UAPV	Pécs
Aspects mieux compris		
Le fonctionnement des années de licence	6 %	2 %
Les attentes des enseignants	2 %	2 %
La prise de notes en cours	4 %	6 %
L'importance de travail autonome	19 %	20 %
L'importance des comportements en cours	32 %	35 %
Équilibre entre vie privée et vie d'étudiant	34 %	30 %
rôle et missions des associations au service des étudiants	3 %	5 %

Tableau 3. Les aspects de la personnalité de l'étudiant mis en valeur par le travail en C.P.P

étudiants	UAPV	Pécs
Aspects de la personnalité mis en valeur		
800La connaissance de soi au niveau des qualités	15 %	11%
La connaissance de soi au niveau des traits de personnalité	16 %	16%
La connaissance de soi au niveau de l'image que l'on souhaite donner	8 %	18 %
La force du pouvoir personnel	18 %	12 %
La forte influence du pouvoir de l'environnement sur la personne et sa conduite	19 %	21 %
La prise de conscience des compétences possédées	6 %	5 %
L'importance pour l'avenir de certaines compétences non encore possédées	18 %	17 %

Tableau 4. Influence positive d'une meilleure connaissance de soi sur une vie d'étudiant, des études universitaires, une réussite

étudiants	UAPV	Pécs
influences positives		
En développant le respect de soi et le sens des responsabilités	16 %	21 %
En développant chez l'étudiant une reconnaissance de ses qualités et de ses points forts pour démontrer une attitude bienveillante.	23 %	40 %
En aidant l'étudiant à définir des stratégies personnelles gagnantes	12 %	10 %
En aidant l'étudiant à définir des limites réalistes	14 %	11 %
En aidant l'étudiant à affirmer des motivations pour un projet	35 %	18 %

Tableau 5. Des compétences spécifiques déclarées comme acquises

compétences transversales acquises ou en cours d'acquisition	avant le module		après le module	
	UAPV	Pécs	UAPV	Pécs
être capable de travailler de façon soutenue	19 %	54 %	22 %	60 %
avoir des méthodes de travail efficace	10 %	26 %	19 %	40 %
savoir s'organiser	34 %	30 %	30 %	35 %
être capable de persévérer dans l'effort	36 %	33 %	35 %	10 %
savoir travailler de façon autonome	32 %	64 %	43 %	90 %
savoir équilibrer travail, sommeil, loisirs	32 %	36 %	24 %	10 %
être capable de recueillir la bonne information auprès d'un service universitaire	69 %	52 %	75 %	60 %
être capable de pouvoir dialoguer avec un enseignant	65 %	58 %	56 %	40 %

3. Conclusion

L'objectif général de ces formations est d'accompagner l'étudiant pour optimiser sa réussite dans ses études de licence. Aussi par une meilleure « connaissance de soi », il va construire des compétences indispensables qui seront au services des compétences disciplinaires et il va pouvoir élaborer son projet personnel voire professionnel.

Mais d'autres finalités de ces projets s'affirment également:

- Favoriser la mobilité internationale
- Valoriser la francophonie
- Partager des expériences pédagogiques internationales

Bibliographie

- Basco, L.–Lefebvre, M.E.- Blacnon, R. 2003. *Peut-on aider les étudiants de premier cycle à élaborer de stratégies de formation efficace ?* Etudes Vauclusiennes, Association des études vauclusiennes. 45–51.
- Basco, L.–Lefebvre, M.E. 2001. *Evaluation des enseignements des modules "Construction de Projet Personnel et des effets produits sur les étudiants, Peut-on aider les étudiants de premier cycle à élaborer des stratégies de formation efficaces?,* Introduction de la démarche qualité dans l'enseignement supérieur, Kalis, Université Pierre Mendès France Grenoble 2. 68–81.
- Caner, F. 2000. Du projet personnel et professionnel des étudiants en Sciences et Technologies. *Spiral- Revue de Recherche en Education*, N° 26. 259–273.
- Ministère de l'Education Nationale, Note d'Information 00.25 *Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (DEUD,DUT,BTS)*, 2000

Géppel fordított szövegek értékelése az internet segítségével

Varga Ágnes

1. Bevezetés

1.1. Milyen legyen a fordítás?

A hhoz, hogy a fordítást értékelni tudjunk, először meg kell határoznunk, hogy mit is várunk el egy jó fordítástól. Annak ellenére, hogy az emberi és a gépi fordítást semmi esetre sem szabad összehasonlítani (Sager1994: 258), és a géptől mindenféleképpen másfajta produkciót kell elvárnunk, a fordítást emberek fogják olvasni, tehát az emberek elvárásainak kell a szövegeknek megfelelniük. A jó gépi fordítástól tehát azt várhatjuk, hogy adja vissza pontosan a FNY-i szöveg tartalmát, valamint hogy jól olvasható, folyékony legyen. (Koehn 2004: 388) Ha a szöveg ennek a két szempontnak megfelel, akkor a gépi teljesítményt jónak és elfogadhatónak értékelhetjük.

Sajnos a magyar nyelv esetében a géppel fordított szövegek minősége – érthetősége, helyessége, olvashatósága – az elvárttól egyelőre még messze van, érdemes ezeket értékelni (Varga 2007).

A jelenlegi értékelés egyik célja annak megállapítása, hogy az emberek által teljesen elfogadott és teljesen elfogadhatatlan szövegek között hol foglal helyet a gépi fordítás. Egy másik cél hosszabb távon a produkció javulásának felmérése. Szintén szempont lehet – bár talán rejtetten – a géppel fordított szövegek megismertetése és elfogadtatása a közönséggel.

1.2. Értékelési módszerek

A gépi fordítások értékelésével rengetegen foglalkoznak, különböző megközelítésekkel. A módszerek között van az emberi értékelés, amely időigényes és költséges. A gépi – automatikus – értékelési módszer kifejlesztése esetleg hosszabb időt vesz igénybe, de később használata sokkal gyorsabb, ráadásul objektív olyan szempontból, hogy az értékelés minden szövegre egyformán működik. Bármilyen módszert is használunk az értékelésre, nagyon fontos, hogy a gépi értékelés megfelelő korrelációt mutasson az emberi értékeléssel. Ebből a szempontból az IBM Bleu-indexe megfelelő módszer (Doddington 2002: 128).

2. Bleu index

A Bleu index egy szám 0 és 1 között, amely a fordítás minőségét jelzi. A minősítés úgy történik, hogy egy szövegnek elkészítik a gépi fordítását, valamint ugyanezt a szöveget lefordíttatják 3 fordítóval, majd a gépi fordítás és az emberi fordítások távolságát mérik bekezdésenként, azaz hogy mennyire hasonlít a gépi fordítás az emberihez (Papi-
neni et al. 2001).

3. A kutatás célja

A jelenlegi kutatás célja értékelési módszer kidolgozása és a módszer megbízhatóságának megállapítása. A motiváció a módszer kidolgozására egy előzetes kérdőíves kutatás volt (Varga 2007), amelyből kiderült, hogy bár az alanyok a géppel fordított újságcikkek nagy részét megértik, a vélemények a szövegekről mégis negatívak voltak, tehát az érthetőségük ellenére a szövegek nem elfogadhatóak. Az értékelés tehát annak megállapítására is készült, hogy a gépi produkció mennyiben hasonlít az emberi nyelvhasználathoz, azaz mennyire elfogadható, és a minősítés is pontosan ezen a mértéken alapul. Így, ha a gépi fordítás nagyban hasonlít az emberek által használt nyelvhez, a szövegeknek elfogadhatóaknak kellene lenniük. A módszer a szövegszerűségnek a de Beaugrande által meghatározott hét ismérve közül csak az elfogadhatóságot és közvetetten a koherenciát vizsgálja (Beaugrande, Dressler 1981), és nem vizsgálja, hogy a fordítás mennyiben felel meg a FNY-i szövegnek.

A módszer korpuszalapú, azaz az értékelendő szöveg részeinek előfordulásait vizsgálja egy korpuszban. A korpusz az interneten található magyar szövegek összessége. A korpusz megfelelő, mert nyitott, tehát bárki hozzájárulhat, nem korlátozódik egy fajta – pl. irodalmi – nyelvhasználatra, és kellően nagy. Fontos feltételezés szintén, hogy az itt közzétett szövegek szerzői saját maguk és közönségük számára elfogadhatónak tartják szerzeményeiket, még ha ezek nem helyesek, ideálisak, esetleg a közönség egy másik részének még csak nem is elfogadhatóak. Hátránya az, hogy az interneten levő tartalom folyton változik, tehát ugyanarra a szövegre sem kaphatunk kétszer egyforma eredményt. Az értékelési módszer akkor jó, ha a kapott eredmény többszöri méréssel is kellően közeli. (Itt meg kell jegyezni, hogy a Bleu index is különböző lesz ugyanarra a szövegre, ha más fordítók szövegeit használjuk referenciaként.)

4. Az értékelés módszere

A kidolgozott értékelési módszer teljes mértékben automatikus, azaz a vizsgálat számítógépes programmal történik. A program a vizsgálat végén egy 0 és 1 közé eső számot ad eredményként.

Az értékelés a következőképpen működik: A program az értékelendő magyar nyelvű szöveg mondataiból n-gramokat készít, majd különböző keresőkkel ezekre rákeres az interneten, és kiszűri a találatok számát minden egyes sorozatra. (Az n-gram n db szóból álló szószorozat.) A találati szám ezután súlyt kap, mivel a hosszabb sorozatok megtalálása nagyobb jelentőségű, mint egyetlen szó vagy szópár előfordulása. A hosz-

szabb sorozatra kapott találat nagyobb gördülékenységet is sugall, tehát az n -gram annál nagyobb súlyt kap, minél hosszabb (minél nagyobb az n). A gördülékenység nagyban hozzájárul a szöveg elfogadhatóságához.

A használt keresők a Google, a Yahoo és az AllTheWeb. Ezekre a keresőkre kísérletezés során esett a választás, mivel ezek nagyjából hasonló eredményt adnak, míg a többi (pl. MSN, Tangó, Kurzor) találati számai jelentősen eltérnek, a nyelvi intelligenciát használó PolyMeta pedig már a használhatatlanságig lelassította a programot.

Mindhárom keresőben van lehetőség a nyelv beállítására, ami rendkívül fontos. Ha a kereső minden nyelven keresi az n -gramokat, rövidebb n -gramoknál ($n = 1, 2$) az eredmény félrevezető lehet. A n -gramoknál az n megválasztásához szintén előzetes kísérletek folytak. A keresések alapján az derült ki, hogy míg 5 szóból álló sorozatokra vannak találatok, szóhatosokat szinte soha nem talál egy kereső sem, így az n maximális értéke az értékelésnél 5.

Biztonsági okokból – a megbízhatóság érdekében – 1 és 2 betűből álló szavakat a program nem keres, a hárombetűs szavaknak pedig nagy részét kizárja, mivel ezek lehetnek rövidítések, vagy más nyelvű szövegekben is nagy számban előfordulhatnak. (Bár a keresőkben a nyelvet be lehet állítani, egyes szavakra mégis adnak találatokat más nyelvű oldalakról is.)

4.2.1. Az eredmények kiszámítása

A szövegre kapott eredmény az egyes n -gramokra kapott találati számok súlyozott átlaga, egy $(0,1)$ intervallumba eső szám, amely a minőségét – elfogadhatóság és gördülékenység – jelzi.

Az eredmény meghatározásában a nehézséget az jelenti, hogy az n -gramokra kapott találati szám felső korlátja tulajdonképpen meghatározhatatlan, míg az eredménynek egy adott intervallumba kell esnie, így a találati számokat le kell képezni a $[0,1]$ intervallumra. (Az intervallum 0 és 1 határa önkényesen választott.)

A leképezés kétféle módszerrel történt. Az első módszer nem veszi figyelembe a találati arányokat, csak azt a tényt, hogy az n -gramra volt találat vagy nem. Így tehát a megtalált oldalak számától függetlenül az n -gram 1 vagy 0 értéket kap, majd ez az érték kap súlyt az n -gram hossza alapján. Q_i jelöli a végső eredményt, n a sorozatokban levő szavak számát, r_i az n -gram találati számát, S a mondat n -gramjainak számát, a w_n pedig az n -gramok súlyait. Az n maximális értéke 5. Így

$$Q_i = \frac{\sum_{i=1}^S r_i w_n}{\sum_{i=1}^S w_n} \quad n = 1, \dots, 5$$

Kétféle elemzés történt, a Q_{1A} eredmény a szavakat nem veszi figyelembe, tehát $n = 2, \dots, 5$, a Q_{1B} eredményben az $n = 1, \dots, 5$.

A második módszer az eredmények leképezésére figyelembe veszi a találati gyakoriságot is. Itt minden n -re és minden keresőprogramhoz egy-egy gyakorisági számot kellett megállapítani, majd a találatok számát ezzel a számmal osztjuk el. A gyakorisá-

gi szám F_{ij} ($i = 1, \dots, 5, j = 1, \dots, 3$) egy olyan szám, amely kifejezi, hogy egy n hosszúságú sorozat találatának számát mikor tekinthetjük már kellően nagyoknak. Így

$$Q_2 = \frac{\sum_{i=1}^s \frac{r_3 w_n}{R_{ij}}}{\sum_{i=1}^s w_n} \quad n = 1, \dots, 5$$

Ebben az esetben is Q_{2A} képletben $n = 2, \dots, 5$, Q_{2A} képletben pedig $n = 1, \dots, 5$.

Ha nagyobb mint 1, az n -gram eredménye 1 lesz, hiszen ekkor az n -gram kellően gyakorinak mondható ahhoz, hogy elfogadható és gyakran használt legyen.

A gyakorisági számok meghatározása empirikus módszerrel történt: számos keresés és az eredmények tesztelése után kiderült, hogy ha egy szó 10 000-szer előfordul, egy szópár 200-szor, egy szóhármás 100-szor, egy szónégyes 10-szer, egy szóötös pedig akár csak egyszer is, az már gyakorinak és széles körben használnak tekinthető. Ezeket a számokat a kissé a különböző keresőkhöz kellett alkalmazni, és így megfelelőnek bizonyultak.

A súlyok meghatározása szintén empirikus módszerrel történt. A súlyokat és a gyakorisági számokat a következő táblázat foglalja össze:

1. táblázat. Súlyok és gyakorisági számok

n	1	2	3	4	5
Fi	10 000	200	100	10	1
wi	0,1	1	5	10	50

Ha a teljes mondatot sikerült megtalálni, ez 100-as súlyt kapott. Ha egy n -gramot ($n = 3, \dots, 5$) nem sikerült megtalálni, ekkor ezek súlya módosult 1-re, ha pedig egy szóra nem volt találat, ez 100-szoros súlyt kapott.

Nézzünk egy példát a Q_{2B} módszerre:

2. táblázat. Példa a Q_{28} módszerrel kapott eredményre

Sequence	Results found	Weighted result
Vajon	686 000	1
lesz	12 500 000	1
eredmény	756 000	1
Vajon mi	53 900	2
mi lesz	1 180 000	2
lesz az	1 820 000	2
az eredmény	234 000	2
Vajon mi lesz	1 470	5
mi lesz az	51 500	5
lesz az eredmény	8 090	5
Vajon mi lesz az	164	10
mi lesz az eredmény	390	10
Vajon mi lesz az eredmény	15	100
Final result:		1

5. Eredmények

5.3. Felhasznált szövegek

Ahhoz, hogy az eredményekből valamit le tudunk szűrni, kellenek referencia-eredmények „jó” és „rossz” szövegekről is. A géppel fordított szövegeknek mindenképp ezek között kell elhelyezkedniük. Az értékelési módszer megbízhatóságának mindenképpen szükséges – de nem elégséges – feltétele, hogy a „jó” szövegek eredménye közel legyen 1-hez, a rossz szövegeké pedig 0-hoz. Az értékelés célja pedig annak felde-
rítése, hogy a géppel fordított szövegek ezekhez képest milyen eredményt érnek el.

A „jó” szövegek internetes újságokból vett cikkek – mivel a géppel fordított szövegek is ilyenek -, a „rossz” szövegek pedig mesterségesen kreált – szövegnek talán nem is nevezhető, de annak látszó – karaktersorozatok. Több ilyen szöveg is készült, az egyik egy cikk szavainak permutációja, egy másik úgy készült, hogy egy cikk szavai közé véletlenszerű karakterláncok (csak betűk) kerültek, a harmadik pedig szószzerű karakterláncok sorozata.

5.4. Eredmények

3. táblázat. A különböző szövegek eredményeinek összehasonlítása

	Q1A	Q1B	Q2A	Q2B
“Jó” szövegek	0,87	0,87	0,63	0,65
“Rossz” szövegek	0,11	0,156	0,089	0,085
Gépi fordítás	0,54	0,58	0,40	0,40

A táblázatban láthatjuk a különböző módszerekkel lefolytatott vizsgálatok átlagait. Ebből először is kiderül, hogy a gépi fordítás eredményei a szubjektív emberi értékelés után az elvárt pozícióban vannak a jó és a rossz szövegek között. Az is látszik, hogy az A és B módszerek között jelentéktelen eltérés van, amit valószínűleg az okoz, hogy a szavak ($n = 1$) megtalálásának nagyon kicsi az értéke.

Az 1-es és a 2-es módszer eredményei között jelentős eltérés van, de az eredmények hasonló intervallumban találhatók, az 2-es módszerben a 0-hoz sokkal közelebb.

5.5. Emberi értékelés – gépi értékelés

A módszer érvényességének vizsgálatára a kísérleti értékelés után kérdőíves felmérés is készült, hogy a gépi értékelést és az emberi értékelést össze lehessen hasonlítani. A gépi értékelés akkor tekinthető csak igazán megbízhatónak, ha az emberek véleményével megegyezik, de arra legalábbis hasonlít. Az összehasonlításban nem az eredményeket, hanem csak az értékelés után kapott sorrendet használtuk. A kérdőíven szerepel 7 géppel fordított szöveg. Ezeket kellett a jelölteknek érthetőség és olvashatóság szerint sorrendbe tenni. A szövegek között voltak szembetűnően különbözőek és csak árnyalatnyi különbségeket mutatók.

Az gép és az emberek által felállított sorrend a következő:

4. táblázat. Emberi és gépi értékelés sorrendje

Szöveg sorszáma	Átlagos emberi pontszám	Pozíció	Gépi pozíció
1	4,18	4.	4.
2	6,10	7.	7.
3	2,80	2.	2.
4	2,65	1.	3.
5	4,25	6.	6.
6	4,20	5.	5.
7	3,83	3.	1.

A táblázatból látható, hogy a sorrend szinte teljesen megegyezik, az egyetlen különbség az 1. és 3. hely felcserélése, amely azonban jelentős lehet.

6. Összefoglalás

A különböző kísérleti értékelések és a kérdőíves felmérés után az értékelési módszer használhatónak és megbízhatónak látszik.

Megoldandó még néhány technikai kérdés, mint például a tulajdonnevek és a számok kérdése, valamint annak vizsgálata, hogy a módszer mennyiben ad különböző eredményt különböző műfajú és témájú szövegek esetében. Eddig csak újságcikkkel folytak a kísérletek.

Irodalom

- Beaugrande, R. de–Dressler, W. 1981. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Doddington, G., 2002. Automatic Evaluation of Machine Translation Quality using N-gram Cooccurrence Statistics. In *Proceedings of 2nd Human Language Technologies Conference (HLT-02)*. San Diego. 128–132.
- Koehn, P. 2004. Statistical significance tests for machine translation evaluation. In *2004 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP)*. Barcelona. 388–395.
- Papineni K.–Roukos S.–Ward T.–Zhu w.-J. 2001. *BLEU: a Method for Automatic Evaluation of Machine Translation*, Research Report, Computer Science IBM Research Division, T. J. Watson Research Center, RC22176 (W0109-022).
- Sager, J. C. 1994. *Language Engineering and Translation: Consequences of automation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Varga Á. 2007. Géppel fordított szövegek hibái. In: Heltai P. (szerk.) *Nyelvi modernizáció. A XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. 721–727.
- AllTheWeb kereső – www.alltheweb.com
- Google kereső – www.google.com
- PolyMeta kereső – www.polymeta.hu
- Yahoo kereső – www.yahoo.com

Lexikológia, lexikográfia, terminológia

A terminológiai rendezés és a tankönyvírás összefüggései

Fóris Ágota

1. Bevezetés

A tudományos kutatás és az eredmények közlésének módszertanáról számos könyv jelent meg, nagyobb részben angolul. Magyarul is egyre több általános szemléletű és a konkrét eljárások leírásával foglalkozó kutatómódszertani publikáció jelenik meg, a nyelvtudomány területéről azonban hiányzott egy összefoglaló jellegű munka. A *Kutatásról nyelvészeknek. Bevezetés a tudományos kutatás módszertanába* címmel, a Tankönyvkiadónál 2008-ban megjelenő egyetemi tankönyv megírásával azt a célt tűztem ki, hogy egységes rendszerbe foglaljam a kutatásnak azokat az általános kérdéseit, amelyek függetlenül attól, mely tudományág keretében folyik a munka, minden kutatásban felvetődhetnek.

A könyv célja általános képet nyújtani tudományról, kutatásról, kutatási módszerekről és eszközökről, olyan módon, hogy az a hallgatók és a kezdő kutatók tanulmányait és későbbi munkájukat megfelelően készítse elő. A konkrét módszerek ismertetése sem lehetséges anélkül, hogy a tudományos szemléletmód lényegével, a tudományos kutatás alapfogalmaival ne ismerkednének meg a hallgatók. A nyelvészeti kutatás módszertana a nyelvtudomány különböző ágaiban más és más, eltérő módon dolgozik a leíró, a generatív grammatikával foglalkozó, a szociolingvista, vagy az idegennyelv-elsajátítással foglalkozó nyelvész. Ráadásul számos olyan módszert is alkalmaznak a kutatások során, amelyeket a szociológia, a pszichológia, vagy a matematika módszereiből kölcsönöztek. A feladat tehát a tudományos kutatás módszertanába való általános bevezetés, nyelvészek számára. Ehhez tisztázni kell, mi a tudomány, mi a tudományos kutatás, milyen vizsgálati módszerek léteznek, és ezek közül melyek fontosak egy nyelvész számára. Ezért a könyvben nem az egyes nyelvészeti ágak módszertani kérdéseit tárgyalom, hanem számos nyelvészeti példával alátámasztva a tudományos kutatás elvi és módszertani kérdéseit, a kutatás és az eredmények közzétételének módjait.

A kitűzött cél eléréséhez a kutatómódszertan általános terminológiáját és a nyelvészetben használt terminológiát kellett egymással összevetni.

A sokrétű kutatás más-más területén eltérő módon, különböző súllyal jelennek meg a kutatás egyes jellemzői. Például a bizonyos szinten feltárt ismereteket tartalmazó közlemények más szerepet töltenek be az agrár, közgazdasági stb. területeken.

A természettudományok területén a közölt eredmények tanulmányozása többségében a kutatási téma előzményeinek a megismerését szolgálja. Ezek a tények szükségessé teszik a kutatás általános fogalmi rendszerének a harmonizációját, amit egy egyetemi tankönyvnek jelentős mértékben magára kell vállalnia.

2. A készülő tankönyvről

A könyv célkitűzésének megfelelően ebben a szellemen terveztem összefoglalni a kutatás legfontosabb alap-, valamint származtatott fogalmait. Célszerűnek látszott a könyvben közölt ismereteket úgy felépíteni, hogy a tudomány, tudományos kutatás lényeges jegyeinek megadása után a kutatás alapfogalmai, általánosan alkalmazott eljárásai kerüljenek sorra, majd a kutatásnak a társadalom bonyolult hálórendszerében felvetődő kérdései következzenek. Ez a felépítés szükségképpen maga után vonta a tárgyalta anyag osztályozását, rendszerbe foglalását.

Azt feltételeztem, hogy a feldolgozni kívánt fogalmi és terminológiai rendszer egyes elemeinek az értelmezése tudományterületenként természetes módon kisebb-nagyobb eltéréseket mutat, és könnyen megoldható feladat ezeknek az eltéréseknek a leírása. Az anyag feldolgozásához a terminológia fogalom-alapú szemléletét választottam, vagyis mindig a tárgyhoz, folyamathoz, jelenséghez tartozó fogalom jegyei alapján kerestem az eltérő jelentések viszonyát más fogalmakhoz, és helyüket a fogalmi rendszerben. A nyelvi jelölő terminusok egymáshoz való viszonyát a jelölt fogalmak meghatározása után lehetett megadni (lásd Fóris 2005).

A munka kezdetén kiderült, hogy a különböző tárgykörökben használt közös fogalmak értelmezésében nemcsak kisebb különbségek vannak, hanem esetenként össze sem egyeztethetők az azonosan jelölt, és azonosnak tartott fogalmak. Az is látszik, hogy nemcsak a különböző tudományterületek fogalmai térnek el alapvetően egymástól, hanem az egy tudományterületen megjelenő közlemények szerzői is teljesen más jegyeket tulajdonítanak azonosnak vélt fogalmaknak.

Ebben a nehezen feloldható ellentmondásokat tartalmazó helyzetben az ismereteket összegző könyv szerzője két megoldást választhat: 1. sorba szedve leírja az egyes, akár ellentmondásokat tartalmazó állításokat, ezzel hozzáférhetővé teszi őket és az olvasóra bízta azok helyességének a megítélését, 2. vállalkozik az ellentmondás feloldására.

3. A kutatás osztályozása – egy példa: elméleti kutatás és empirikus kutatás

Abból indultam ki, hogy a tudomány alapelvei és fő módszerei minden tudományágban hasonlóak. A tudományos gondolkodásnak szigorú logikai rendszere és szabályai vannak, az alapfogalmak és alapelvek, és a módszerek elsajátítása mindenkre nézve kötelező. Az, hogy a természettudományok és a humán tudományok ugyanazokat a tudományos módszereket alkalmazzák, jelenleg a tudományos kutatás általánosan elfogadott jellemzője. A nyelvészet is a természettudományok módszereit használja, erre számos nyelvész hívta fel a figyelmet (É. Kiss 2002).

A tudományos irodalomban az egyik legtöbb ellentmondást tartalmazó kérdéskör a kutatás osztályozása.

A középkorban, a XIII. század előtt, a megismerés fő formáinak a tekintélyt és a logikát tartották. Az angol empirista filozófia vezette be tapasztalást, mint a megismerés egy újabb formáját. Körülbelül a XVII. század vége óta a megismerés két fő irányát írják le: ezek a *tudati* és a *tapasztalati* („Ratio et experientia”). Bár számos olyan időszak volt, amikor vita folyt arról filozófusok és természettudósok körében, hogy az ész vagy a tapasztalás az előbbre való a tudományos megismerésben, valójában a kettő együtt, az ész és a tapasztalás egyensúlya adhat megfelelő eredményeket. Az ész (az *elmélet*) területéhez az elméleti kutatásokat és következtetéseket, a filozófia, a logika és a matematika módszereivel és eszközeivel történő vizsgálatokat sorolhatjuk. A *tapasztalás* (más néven *empíria*) körébe sorolunk olyan módszereket, amilyen a megfigyelés, a kísérlet stb., és az eszközökkel (mikroszkóp, magnetofon, hanganalizátor, számítógép stb.) megvalósított kutatásokat.

Engedjünk meg ezen a ponton egy kis kitérőt, hogy jobban megértsük, mit is jelentenek ezek a fogalmak. Az *empíria* (tapasztalás, tapasztalat) és *empirikus* (tapasztalaton alapuló, empirizmussal kapcsolatos), valamint az *elméleti* szavak mindegyikét több eltérő jelentésben használják a megismerési folyamat leírása során. A megismerési folyamatot, ezen belül a megszerzett ismeretek eredetének kérdéseit az ókori filozófusok kezdték vizsgálni. A kérdés első megfogalmazása és megválaszolása óta eltelt több mint két évezred alatt többször is úgy tűnt, hogy elfogadható válasz született a lehetséges elképzelések körüli vita lezárásához, azonban ezeket a látszólagos nyugvópontokat mind a mai napig újabb elméletek megjelenése és a viták felelevenedése követi.

A tudományfilozófiai elméletek egyik csoportjának kiinduló pontját az képezi, hogy ismereteinket az objektív valóságból származó érzéki tapasztalatok szolgáltatják, amelyek logikai feldolgozása vezet a tudományos megismeréshez. Az elméletek egy másik csoportja abból indul ki, hogy a megismerési folyamat a tudat által vezérelt folyamattal kezdődik, amely feltárja a tárgyi világ jegyeit. E két csoport egyik szélsőséges elmélete szerint megismeréshez csak a tapasztalat vezet, a logikai feldolgozásnak nincs számottevő szerepe. A másik szélsőséges elmélet viszont az tartja, hogy csak a tudatban meglévő fogalmak léteznek, a tapasztalás nem vezethet a megismeréshez. A megismerés eredetére vonatkozó más-más megközelítésből kialakult elméletek pontosítása még nem vezetett minden vitatott kérdés megoldásához, a kérdéskör napjainkban folyó logikai, filozófiai vizsgálatában az empiria és az elmélet viszonya ezen a filozófiai mélységű és tartalmú szinten jelenik meg. A többféle értelmezés és irányzat hatása a nyelvészeti kutatásokban is megmutatkozik (részletes elemzését lásd Bańcerowski 2006).

A kutatások felosztása és módszertana szempontjából az *empirikus* és *elméleti* fogalmak *episztemológiai értelmezése* nyújt segítséget, amely nem nyúl vissza a megismerés első lépésének filozófiai kérdésfelvetéséhez, hanem a napjainkban folytatott ismeret-feltárási folyamatokat, kutatásokat sorolja két csoportba aszerint, hogy milyen eljárás játszik meghatározó szerepet bennük.

Mi az elméleti és empirikus jelzőt ez utóbbi értelemben használjuk a tudományos kutatás osztályba sorolására, nem pedig a tudomány osztályozására. A szaktudo-

mányok művelése során egy adott időszakban többféle kutatási eljárás is alkalmazható, másrésről a szaktudományok különböző fejlődési szakaszaiban más-más módon jelenik meg például az empirikus és elméleti fázis. A kutatómódszertan tárgyalása során több helyen rámutatunk az empirikus adatok és az elméleti feldolgozás egymást kiegészítő fontos szerepére. A tudományos eredmény akár empirikus adatokon, akár átfogó elméleten alapszik, az emberi elme különleges szellemi terméke.

A *kutatási módszerek* szerint tehát két nagy területre különíthetők el a tudományos vizsgálatok: *elméleti* és *empirikus* útja lehet az ismeretszerzésnek. – Megjegyezzük, hogy a természettudományokban ezt a felosztást *elméleti* és *kísérleti* kutatásként említik; így szerepel például az *innovációs törvényben* is. – Ez a felosztás mindig magában hord kettősséget, hiszen ahogy minden alapkutatás hordozza az alkalmazás jegeit is, úgy az empirikus kutatásokban is részt képez az elméleti módszer, és ez fordítva is igaz.

Elméleti kutatásnak nevezzük azt az eljárást, amely objektumokra, jelenségekre, folyamatokra stb. vonatkozóan rendelkezésre álló, korábban megismert adatok, törvényszerűségek logikai feldolgozásával tár fel újabb átfogó ismereteket.

Az *elméleti* kutatások két irányúak lehetnek. Az egyik eljárás során a tudomány összegyűjtött részeredményei alapján egy szűkebb vagy tágabb tudományterület általános elméletét dolgozzák ki *logikai* úton, és törvényeket fogalmaznak meg, ez az **induktív** módszer. Gyakori a modellek alkalmazása, ezek között is kiemelt szerephez jutnak a *matematikai* modellek. A természettudományok mintájára a nyelvészetben is terjed az eredmények logikai szimbólumokkal, és matematika által használt összefüggésekkel történő kifejezése. A nyelvészeti kutatások egyes területeken elért eredményeinek általános elméletbe való foglalására jó példa a Saussure nevéhez kötött strukturalista elmélet, vagy a generatív nyelvészet Chomsky-féle megalapozása, amelyek nagy hatással voltak a nyelvészet szinte minden ágára, továbbá a pszichológia és a filozófia bizonyos ágaira is.

A másik típusú elméleti kutatási eljárás során a tudományterület általános törvényeiből olyan további részeredményeket vezetnek le – *matematikai* vagy *logikai* eljárással –, amelyek addig nem voltak ismertek. Bizonyos tudományterületeken ez a **deduktív** megismerési folyamat számítások végzését jelenti matematikai modelleken.

Az elméleti kutatásokhoz szükséges adatok jelentős részét megfigyelés, kísérlet, vagy más adatgyűjtési módszer szolgáltatja, számos esetben pedig az elméleti úton kapott eredmények hitelesítője a kísérleti vagy gyakorlatban történő alátámasztás. A kísérleti és elméleti módszer kölcsönös egymásra hatására nagyszámú példa hozható, amelyek között az egyik legszemléletesebb a lexikográfia utóbbi néhány évtizedben lejátszódott fejlődési folyamata. A számítógépek adta lehetőségek kihasználására a lexikográfia művelői olyan feladatokat fogalmaztak meg, amelyek megoldása a szótárak teljesen új típusainak a kifejlesztéséhez vezetett, és különböző nyelvtudományi ágak, és más tudományterületek kapcsolódtak be a feltárult kutatási és alkalmazási lehetőségekbe.

Megjegyezzük, hogy téves a kutatás elméleti jellegét kizárólagosan a matematikai formalizmus alkalmazásával, különösképpen annak numerikus módszereivel azonosítani.

Empirikusnak (kísérletinek) nevezzük azokat a kutatásokat, amelyekben különböző tapasztalati módszerekkel összegyűjtött adatokból vonnak le következtetéseket. Ezek az adatok képezik az alapját az új tudományos állítás kimondásának. Az empirikus kutatások legfontosabb fogalmai közé tartozik pl. az osztályozás, a rendszerezés, vagy a modell (részletesen lásd még Bertalan 2005).

Az empirikus kutatások két alapvető fajtája a *megfigyelés* és a *kísérlet*. A *megfigyelés* az empirikus kutatási módszerek egyik legrégebbi fajtája. **Kísérletinek** nevezik az alkalmazott munkamódszert, ha eszközökkel folytatott méréssel, jelenségek megfigyelésével, tervezett gyűjtéssel objektumokról, folyamatokról, jelenségekről adatokat szolgáltat, és ezzel objektumok, folyamatok, jelenségek létét, tulajdonságait és az ezek között létező általános összefüggéseket mutatja ki, illetve ezek felismeréséhez alapvetően hozzájárul. A kísérleti kutatás lényeges meghatározó jegye az, hogy a vizsgálat menetét mesterségesen állítják össze úgy, hogy a megfigyelt folyamatot előre meghatározott módon befolyásolni lehessen. A kísérleti jelleg a folyamatok célszerű befolyásolásában valósul meg. (A tudományos kísérlet nem azonos e szó köznapi jelentésével, vagyis a próbálkozással.)

4. Összefoglalás

A tudományos kutatások mai szintjén az a természetes, hogy egy-egy feladat megoldása során alkalmazott eljárásokban a kutatás számos jellemző vonása együttesen van jelen. Például az utóbbi időben felfedezett ismeretek alapján működő új eszköz konstrukciós feladata a kérdéskör nagyon magas tudományos szintű elméleti feldolgozását, a megvalósítás pedig különleges kísérleti technika alkalmazását teszi szükségessé. Bármelyik hiánya a feladat megoldásában kudarchoz vezethet. A kutatás során megszerzendő ismeretek célja szerinti alapkutatást vagy alkalmazott kutatást egyaránt lehet kísérleti vagy elméleti módszerrel végezni. Hasonlóképpen nem választhatók el egymástól egy generatív nyelvészeti kutatási feladat megoldása során a nyelv szerkezetére vonatkozó elméleti ismeretek a számítógépekre kifejlesztett algoritmusok alkalmazási lehetőségeire vonatkozó ismeretektől.

A bemutatott példával kívántam szemléltetni, hogy a tankönyvekben a terminusok egyértelmű megfogalmazása és ellentmondásmentes használata mennyire fontos az ismeretek átadásához. A könyv írása közben több hasonló problémával találkoztam; ilyen például a jelen szövegben éppen csak érintett induktív és deduktív kutatás, vagy a kvantitatív és kvalitatív jelleg megítélése.

Irodalom

- Bañcerowski J. 2006. A világ nyelvi, tudományos és kultúrképe mint a második valóság komponensei. *Magyar Nyelvőr* 130, 2, 187–198.
- Bertalan L. 2005. *A társadalomtudományi fogalmak logikája*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Fóris Á. 2005. *Hat terminológia lecke*. (Lexikográfia és terminológia kézikönyvek 1.) Pécs: Lexikográfia Kiadó.
- Fóris Á. 2008. *Kutatásról nyelvészeknek. Bevezetés a tudományos kutatás módszertanába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Az angol nyelv hatása a mai német nyelvre

Kovács Éva

1. Bevezetés

A nyelvek életében természetes jelenség egy szó átkerülése az egyik nyelvből a másikba. Napjainkban, szinte minden nyelvben, így a németben is az anglicizmusok nagy számban való elterjedésének lehetünk tanúi.

Felismerve e mai és egészen természetes jelenség fontosságát a német nyelvben, Carstensen és társai szerkesztésében 1993, 1994 és 1996-ban megjelent egy három-kötetes anglicizmusstár, *Anglizismen-Wörterbuch* címmel, amely több mint 3.500 olyan angol kölcsönszót tartalmaz, amelyet a II. világháború végétől a 90-es évek elejéig dokumentáltak.

E dolgozat alapvető célja annak feltárása, milyen hatással van az angol a mai német nyelvre. Először a nyelvi funkcióit, valamint használati területeit veszem szemügyre. Továbbá azt vizsgálom, hogyan integrálódnak ezek az idegen eredetű szavak a német nyelv rendszerébe, különös tekintettel helyesírási, fonológiai, morfológiai és szemantikai sajátosságaira.

2. Az anglicizmusok nyelvi funkciói és használati területei

Számos nyelvész (pl. Galinsky 1967, Yang 2003, Corr 2003 és Hilgendorf 2007) végzett kutatást a mai németben használt angol eredetű szavak és kifejezések nyelvi funkcióinak és használati területeinek feltárására. Galinsky (1967) és Yang (1990) az anglicizmusok következő nyelvi funkcióira utal:

1. az amerikai környezet és légkör visszaadása (olyan helyekre, idiómákra utalás, amelyeknek nincs német megfelelője, vagy nem elegendő az autentikus amerikai környezet visszaadására, pl. *Greenwich Village, First Lady, Campus, High school*)
2. a pontosság, specifikusság (pl. a *der Job* a németben átmeneti, vagy mellékkereseti lehetőségre utal, és így specifikus jelentéstartalommal rendelkezik)
3. szándékos álcázás, eufémia (pl. *Bordell ~ Apparthaus, Eros-Center, Prostituierte ~ Hostess, Drogenabhängiger ~ Fixer*)
4. rövidség (az egy vagy kétszótagos angol szavak használata a többszótagos és összetett német szavak helyett a nyelvi ökonómiára való törekvés eredménye, pl. *Boom ~ Wirtschaftsaufschwung, Budget ~ Haushaltsplan*)

5. szemléletesség, gyakran metaforák által (pl. *brainwashing* - *Gehirnwäsche*, *summit conference* - *Gipfelkonferenz*)

6. tréfásság, játékoság

7. a kifejezés variálhatósága (pl. *Hallo* ~ *Hi*, *Baby* ~ *Säugling*, *Fan* ~ *Anhänger*, *Boß* ~ *Chef*, *Team* ~ *Mannschaft*, *Ticket* ~ *Fahrschein*, bár ezek esetében sokszor lehet eltérés a konnotációjukban)

A fent említett szerzők általában az anglicizmusok következő használati területeit említik:

politika és közélet: *Politprominenz*, *Hardliner*, *Image*, *Comeback*, *Revival*, *Trend*

üzlet és kereskedelem: *Boom*, *Budget*, *Designer*, *Leasing*, *Marketing*, *E-Commerce*, *E-Banking*, *Joint Venture*, *Shareholder*, *Cateringfirma*, *Onlineshopping*,

technika és tudomány: *Computer*, *Laser*, *Mikroprozessor*, *Test*, *Hacker*, *Software*, *Recycling*, *Overheadprojektor*, *Flipchart*, *Keyboard*

szórakozás és szabadidő: *Bar*, *Comics*, *Festival*, *Gag*, *Happening*, *Party*, *Quiz*, *Show*, *Western*, *Bestseller*, *Nonstop-Kino*, *Nightclub*, *Breakdance*, *Big Brother*, *Pub*

divat és öltözködés: *Deodorant*, *Jumper*, *Look*, *Lotion*, *Make-up*, *Nylon*, *Pullover*, *Slip*, *Spray*, *Tweed*, *Bluejeans*, *Piercing*, *Outdoorbekleidung*, *T-Shirt*, *Shorts*

étel és ital: *Chips*, *Longdrink*, *Shortdrink*, *Cocktail*, *Grapefruit*, *mixen*, *Brunch*, *Sherry*, *Toast*, *Curry*, *Coke*, *Snack*, *Hot Dog*, *Popcorn*, *Shake*, *Junkfood*, *Cheeseburger*, stb.

A következőkben vizsgáljuk meg, hogyan épülnek be az anglicizmusok a mai német nyelv rendszerébe, különös tekintettel helyesírási, fonológiai, morfológiai és szemantikai sajátosságaikra.

3.1 Helyesírás

Mint Onysko (2007: 317) rámutat, az angolból kölcsönzött szavak ellenállnak a helyesírási integrálódásnak. Általában szólva, az anglicizmusok vagy igazodnak a német helyesírási szabályokhoz és megtartják az eredeti angol betűzést, vagy a kettő keveréke érvényesül.

A helyesírási változás legszembeütőbb jele az, hogy minden angol eredetű főnév nagybetűvel íródik, amikor beépül a német nyelvbe (*das Meeting*, *der Star*, *die Party*, stb.).

Egy más helyesírási változás az, hogy az angol *c* betű vagy *k* vagy *z*-re változik a németben. Néhány anglicizmus vagy az angol, vagy a német betűzést követi, például *Klub/Club*, *Kode/Code*, *Zigarette/Cigarette*, *Zertifikat/Certifikat*, stb.

A zöngétlen post-alveoláris réshang, a //, ami írott formájában <sh> az angolban, <sch>-nak felel meg a németben, például *Schock*, de a legtöbb kölcsönző megtartja az angol <sh>-t, például *Show*, *Shaker* vagy *Shorts*.

Az is gyakori helyesírási változás, hogy a mássalhangzó megduplázódik, amikor integrálódik a németbe. Ez különösen az igék esetében fordul elő, például *babysit* ~ *babysitten*, *job* ~ *jobben*, *stop* ~ *stoppen* vagy *shop* ~ *shoppen*, stb.

Az angol nyelvből olyan szavak is kerültek be a német nyelvbe, amelyek *y*-ra végződnek, például *Boy*, *Baby*, *City*, *Party*, *Rowdy*. A többes szám képzéséhez az angolban

a szóvégi *y* -i-re változik és -es végződést kap. A németben azonban a többes számban ezek a főnevek csak egy -s-t kapnak, anélkül, hogy az *y* megváltozna, pl.: *Partys*, *Babys* vagy *Citys*.

Végül, összetett szavak esetében sok anglicizmus vagy két különálló szóként fordul elő, például *After Shave*, *American Football* vagy kötőjellel kapcsolódik össze a két szó, például *Free-Jazz*, *Micro-Processor*, *Mini-Floppy*, *Mini-Handmixer*, vagy az is előfordul, hogy a két szó egybeíródik, például *Ghostwriter*, *Hardtop* vagy *Longdrink* (Yang 1990: 88).

3.2 Fonológia

A fonológiát illetően azt mondhatjuk, hogy az integrálódás szintjét az angol és a német nyelv fonológiai rendszerének hasonlóságának és különbségének foka határozza meg. Az angolban vannak olyan hangok, amelyek nincsenek meg a németben. Ennek eredményeképpen az anglicizmusok kiejtése csak részben egyezik meg az angol forrásszó kiejtésével.

Az angol labioveláris siklóhangnak // nincs megfelelője a német nyelv hangrendszerében. Ahol a szót <w> -vel írják, mindig // hanggal ejtődik a szó (*Windsurfing*, *Weekend*, *Webcam*, *Workshop*, stb.). Hasonlóképpen, hiányzik az angol dentális rés-hang, a //, mint pl. a *Thriller* szóban, amit //-sel helyettesítenek.

A német anyanyelvűek az angol // és // kettős magánhangzókat is helyettesítik // -vel, illetve // -val, például *Trainer*, *Spray* és *Soul*, *Toast* és *Know-how*.

Egy másik hang, amely nem létezik a németben nyitott, középső nyelvvállású, rövid magánhangzó //, és ezt //-val helyettesítik az olyan szavakban, mint *Brunch*, *Cup* és *Cutter*.

3.3 Morfológia

Ami a főnévi anglicizmusok németbe való integrálódását illeti, a legszembetűnőbb sajátosságuk a grammatikai nem, a többes szám képzése és a birtokos eset végződése (Yang 1990: 152–58, Onysko 2007: 151–191).

A 'nem' igen problematikus kategória, mivel az angolban, szemben a némettel, a 'nem' nem grammatikai kategória, hanem inkább lexikai. Ezért az anglicizmushoz a három 'nem' egyikét kell hozzárendelni.

A kölcsönszavak természetes neme döntő szerepet játszik. A férfiakat, illetve nőket jelölő főnevek hímneműek, illetve nőneműek, például *der Gentleman* és *die Lady*.

A lexikai analógia szintén befolyásolja a 'nem' hozzárendelését, azaz az anglicizmus közvetlenül a német fogalom nemét kapja meg, például a *der Computer* azért hímnemű, mert a német megfelelő *der Rechner* is az. Hasonló példák a következők: *der Airport* 'der Flughafen', *das Business* 'das Geschäft', *das Bike* 'das Fahrrad', *die Economy* 'die Wirtschaft' vagy *die Story* 'die Geschichte'. Vannak azonban eltérések is ettől, például *das Team* 'die Mannschaft', *das Ticket* 'der Fahrschein' vagy *der Level* 'die Stufe, das Niveau'.

Érdekes módon, az ugyanazon jelentéscsoporthoz tartozó szavak ugyanolyan neműek, amelyet Yang (1990: 154) csoportanalógiának nevez. Például, *Breakdance, Foxtrott, New Wave, Quickstep, Rock 'n' Roll* and *Swing* mind hímnemű, mivel a *Tanz* 'dance' is hímnemű.

Továbbá a szótagok száma is hatással lehet a főnév nemére. Az egyszótagú kölcsön-szavak a németben majdnem mindig hímneműek, ritkán lesznek nő, illetve semleges-neműek. Például *Boom, Boy, Chip, Club, Cup, Deal, Drink, Fan, Job, Shop, Start, Test*, és még sok másik hímnemű. Kivételt képeznek például a következők: *Art, Band, Bar* és *Box*, amelyek mind nőneműek, és *Black, Byte, Match* és *Girl*, amelyek semleges-neműek (Yang 1990: 155).

A fentiek mellett, Onysko (2007: 174) olyan anglicizmusokra is utal, amelyeknél a nemváltozat jelenségének lehetünk tanúi, például *der/das Cash, der/das Cyberspace, das/die E-Mail, der/das Event, der/die Single* és *der/das Speed*.

A szabályos főnevek az angolban rendszerint *-s* vagy *-es* hozzáadásával képezik többes számukat. A német anglicizmusok többsége is *-s* –sel képezi a többes számot. Ennek az lehet az oka, hogy az *-s* többes szám rag az angol szóval együtt vevődik át (*Jobs, Teams, Shops, Homepages, Pubs*, stb.). A többes szám másik domináns képzési módja az anglicizmusok esetében a zéró plural morfemizáció, például *Designer, Beamer, Dealer* és *User*, stb., általában azon főnevek esetében, amelyek *-er* –re végződnek. Megint másik anglicizmusok *-e* hozzáadásával képezik a többes számot, mint például *Bosse, Boykotte* vagy *Sketche* stb.

A németben a birtokos eset az egyetlen eset, amely a hímnemű és semleges-nemű főnevek alakján jelölve van. Így várható, hogy a hímnemű és semleges-nemű anglicizmusok is szabályszerűen ragozódnak a birtokos esetben (*des Laptops, des Crashes*). Mivel a birtokos eset a névelőn is grammatikailag jelölve van a németben, a tőhöz kapcsolódó rag redundáns információt hordoz, és a hímnemű és semleges nemű anglicizmusok sokszor rag nélkül, azaz zéró raggal állnak a birtokos esetben, vagy hol grammatikailag jelölt testes morfémával, hol zéró morfémával, mint például *des Internet* vagy *des Internets* (Onysko 2007: 189).

Az igék vagy *-en* végződést, mint például *jobben, joggen, checken, chatten, downloaden, surfen, testen, scannen, shoppen* és *starten*, stb, vagy *-ieren* végződést kapnak, amely a neoklasszikus tövekből képez egészen sok igét, pl. *adaptieren* 'to adapt', *definieren* 'to define', *konzentrieren* 'to concentrate' vagy *koordinieren* 'to coordinate'. Ez a képző egyéb igékben is előfordul, pl. *campieren* 'camp', *boykottieren* 'boycott' és *trainieren* 'train' stb.

A különböző igeidők képzését illetően azt figyelhetjük meg, hogy az anglicizmusok a német igeidők képzésének szokásos módját követik. Például a befejezett melléknévi igenév a (ge-...-(e)t)-vel való mintát követi, például *gejobbt, geschattet, gejoggt, getestet*, azaz úgy ragozzuk őket, mint a szabályos igéket.

Az igei anglicizmusok különböző prefixumokat is kaphatnak. Mind elváló (*auschecken, einscannen*), mind el nem váló igekötők (*erjobben, verfilmen*) is előfordulhatnak.

Az angolból kölcsönzött melléknévek bizonyos problémát mutatnak, mivel nem mindig kapják meg a német melléknévek szokásos végződéseit. A legtöbb melléknév,

mint például *smart*, *clever*, *cool*, *fair* és *postmodern* jelzői funkcióban megkapja a megfelelő végződéseket, pl. *ein faires Angebot*. Ezzel ellentétben az olyan melléknévek, mint *sexy*, *busy*, *happy*, *tendy* és *live* nem ragozódnak, mivel többnyire az állítmány részeként fordulnak elő (*Er ist sehr sexy*). Valójában a *sexy* nem kap végződéseket, még ha jelzői funkcióban is fordul elő, mint ezt az *ein sexy Kleid* is mutatja. Több gyakran használt állítmányi melléknévnek van közép, illetve felső foka is a németben (*cooler*, *coolest*, *smarter*, *smartest*) (Onysko 2007: 252).

3.4 Szemantika

Mint Corr (2003: 46–47) utal rá, az anglicizmusok vagy olyan szavak, amelyeknek az angolban egy jelentésük van, például (angol) *beefsteak* (német) *Beefsteak*, vagy olyanok, amelyek jelentése számszerűleg korlátozott az angol forrásszavakhoz képest. Például, a *feeder* szónak az angolban a következő jelentései vannak: 1. mellékfolyó, vízgyűjtő árok 2. szárnvonal (*repülő v. autóbuszjárat*) 3. előkészítő iskola, tanfolyam 4. etető (*állat*) 5. vill. tápáramforrás. A németben a *Feeder* azonban csak az utóbbit jelenti, vagyis 'tápáramforrás'.

Ezen kívül, egy szó jelentése néha leszűkül és sokkal specifikusabb, például a *City* szó. Az angolban a *city* 'nagyvárost' jelent, de a németben csupán 'belváros' jelentésben használatos. Megjegyzendő, hogy a *The City* az angolban csupán London belvárosára, azaz pénzügyi, üzleti negyedére utal. Más esetekben az anglicizmusnak a németben más a konnotációja, mint az eredeti angol szóé, például a *clever* szónak a németben kissé pejoratív a jelentése: 'dörzsölt'.

4. Összefoglalás

Mint a fenti elemzés mutatja, az anglicizmusok egy új és rendkívül sokrétű jelenséget képviselnek a mai német nyelvben. Az anglicizmusok terjedése a németben igen heves vitákat vált ki manapság a német nyelvterületeken. Egyesek az angol-amerikai világ kölcsönszavainak beáramlását komoly veszélynek tartják a német jövőjére nézve, mások természetes jelenségnek tekintik őket, amely más nyelvekben is előfordul. Manapság a globalizáció következtében az élet szinte minden területén fellelhetjük őket a műszaki, tudományos szaknyelvtől, az üzleti életen át a szórakozásig és a sportig.

Mindazonáltal, különböző szinten és különböző fokon integrálódnak a német nyelv rendszerébe. Az anglicizmusok szófaját illetően, a főnevek teszik ki a kölcsönszavak legnagyobb hányadát.

A helyesírásuk, hang, alak és jelentéstani változásaik teljes vagy részleges asszimilációról árulkodnak. Az asszimiláció talán a legszembetűnőbb a főnevek morfológiáját illetően, különösen a grammatikai nem, a többes szám és a birtokos eset képzése terén.

A funkcióik közül kétségtelenül rövidségük, specifikusságuk, szemléletességük és variálhatóságuk teszik őket a kommunikáció közkedvelt eszközévé, nemcsak a németben, hanem más nyelvekben is.

Irodalom

- Carstensen, B.–Busse, U.–Schmude, R. 1993, 1994, 1996. *Anglizismen Wörterbuch: Der Einfluß des Englischen auf den deutschen Wortschatz nach 1945*. 3 Bände. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Corr, R. 2003. *Anglicisms in German Computing Terminology*. <https://www.cs.tcd.ie/courses/csll/corr0203.pdf>.
- Galinsky, H. 1967. „Stylistic Aspects of Linguistic Borrowings. A Stylistic View of American Elements in Modern German. *Amerikanizmen der Deutschen Gegenwartssprache*. Broder Carstensen & Hans Galinsky (szerk). 2nd edition. Heidelberg: Winter.
- Hilgendorf, S. K. 2007. English in Germany: contact, spread and attitudes. *World Englishes*, 26. kötet, 2. szám. 131–148.
- Onysko, A. 2007. *Anglicisms in German. Borrowing, Lexical Productivity, and Written Code-switching*. Berlin–New York: Walter de Gruyter.
- Yang, W. 1990. „*Anglicizmen im Deutschen: am Beispiel des Nachrichtenmagazins Der Spiegel*. Tübingen: Niemeyer.

Kicsinyítő képzők szemantikája az Erdélyi magyar szótörténeti tár adatai alapján¹

Zsemlyei Borbála

A kicsinyítő képzőkről kialakult általános felfogás az, hogy 'kis, kicsi' szemantikai jeggyel egészítik ki az alapszó jelentését, mintegy lekicsinyítve azt. Emiatt a szakirodalomban a diminutív képzőket olyan szóbelseji kvantitatív eszköznek tekintik (Ștefănescu 1992: 332), amely a természetes nyelvekben megvan. Vagyis a kicsinyítő képző befolyásolja ugyan az alapszó jelentését, de ez a jelentésmódosítás csak egy kvantitatív skálán mozoghat (Dressler&Merlini Barbaresi 1994: 92).

Első pillantásra úgy tűnhet, hogy a jelentésbeli különbségek pusztán a fő lexikális vagy szemantikai kategóriájától függnének, például:

ház (*fn*) + -acska (DIM) 'kis *fn* (ház)'

magas (*mn*) + -acska (DIM) 'kevésbé/nem túl *mn* magas'.

A beszédhelyzettől függően viszont előfordulhat, hogy a kicsinyítő képző vagy tisztán pragmatikai jelentést kap, vagy – a denotatív jelentés mellett – bizonyos pragmatikai jelentésárnyalatot (Dressler, Kiefer 1990: 75). Így gyakran egyéb tényezőket is figyelembe kell venni a diminutívumot tartalmazó képzett szavak jelentésének a magyarázatában, hiszen a származéknak több jelentése lehet (pl.: papocska – 1. kis termetű pap, 2. fiatal pap, 3. pejoratív értelemben rossz pap). Az első jelentés a *ház* szó kicsinyítő képzős származékához hasonlít, amikor a kicsinyítés méretbeli csökkentést jelent. A második esetben viszont a kicsinyítés a főnévnek egy másik jegyét érinti: itt már az időbeli kiterjesztés csökkentéséről van szó, a harmadikban pedig a képző a főnévnek valamilyen minőségi jegyét érinti. Tehát világos, hogy a *papocska* jelentése komplexebb, mint a *házacska*, ami arra enged következtetni, hogy olyan szemantikai jegyek meglétét feltételezhetjük, amelyek meghatározzák a szó jelentését. A képző képes ezeket a jegyeket megváltoztatni, a képzett szó jelentése pedig árnyalatbeli különbségeket mutathat annak függvényében, hogy a diminutívum melyik jegyet módosítja.

Az Erdélyi magyar szótörténeti tárban (továbbiakban: SzT.) legtöbb példa olyan származékra van, amelyek jelentése 'alapszó + DIM': *házicskó* 'ház + DIM': 1843:

¹ A tanulmány a Domus Hungarica Scientiarum et Artium támogatásával jött létre.

tetzet... admoneáltatni hogy a Tegla veto helyen fel építettett Házatskát es egy kis veményező Kertetskét elrontsam, holott az a Házitsko az egészég fen tartására... szükséges képpen meg kellett lenni... méltotasson azon Házitskot a maga valóságában meg hagyni [Dés; DLt 1358]; *helyecske* 'hely + DIM': 1767: *Nehai Ladányi legált 1000 For. Interessét, approbálja 'a Supr Consistorium hogy fordittassék Bibliotheca augmenta- tiojára, sőt hogy azon Testans emlékezetire 'a Bibliothecáb(a) külön helyetskére tétessenek azok a könyvek mellyek ezzel vásároltatnak [Nsz; BK A kv-i ref. koll. csomója] stb.*

Több adalékban azonban a származék jelentése nem 'alapszó + DIM', hanem beszédhelyzettől függően valamilyen jelentésárnyalattal egészül ki. Például: *bátyuka* alk. gúny 'bátya, bácsika, öreg': 1598: *az en iozago(m)ba hazamba be fogatta(m) valá magam otalmaert... engemet, elessen es niugosso(n), tiztesseghen tarczio(n) mint battiat... de eő nem tekintette az Vristent sem az attiafiwsagot eő engemet tiztessegebe nem tarta, rutolt zidot kouetem az kegtek zekit Batiukanak lelek kuruanak es halallalis feniegetet engemet [UszT 13/117]; farkacska szitkozódásban: 1567: vxor Valentini dorotheam Dorkochka farkochka apellaset [Kv; TJK III/1. 9]; stb.*

Tehát amikor a kicsinyítő képzők, illetve a kicsinyítő képzővel ellátott szavak jelentéséről beszélünk, óvatosan kell fogalmaznunk, hiszen nem lehet általánosságban kijelenteni, hogy minden kicsinyítő képzős származék szemantikai szerkezete leírható a 'tő + DIM' képlettel, hanem egy olyan modellt kell találnunk, amelynek alapján megmagyarázhatók az eltérő jelentések.

L. Gràcia és L. Turon (2000: 234) szerint az értékelő suffixumok (amelyek közé a kicsinyítő képzők is tartoznak) denotatív jelentése a következő kategóriákba sorolható: a képző vagy a tő denotátumának a kiterjesztését módosítja, vagy pedig az intenzitását. Az első kategóriába főnevek, a másodikba melléknevek tartoznak.

A főnévi alaptag jelentését négyféleképpen módosíthatja a kicsinyítő képző: a dolog fizikai kiterjedésének csökkentése (térbeli módosítás), egy (több összetevőből álló) dolog számbeli redukciója, apró, egymástól alig elkülöníthető egységekből álló dolgot jelentő főnevek fizikai kiterjedésének csökkentése, valamint az időbeli kiterjesztés csökkentése. Ezek alapos elemzésével modellezhető az, hogy a tő melyik jelentésjegyet módosítja a kicsinyítő képző.

1. A fizikai kiterjesztés módosítása

Mivel az első kategóriába olyan főnevek tartoznak, amelyekre a diminutívum olyan irányba hat, hogy csökkenti a fizikai kiterjedésüket, természetesen ezt csak azok főnevek engedik meg, amelyeknek van fizikai kiterjedésük: elsősorban konkrét főnevekről van szó (pl. kert, autó, könyv stb.). A származék jelentése 'kis fn'. Jackendoff elmélete (idézi L. Gràcia, L. Turon 2000: 235) szerint ezek mind a **dolog** szemantikai kategóriába tartoznak, és [+b, -i]² fogalmi tulajdonságok jellemzik. Vagyis [+b], ugyanis ezek a

² b = bounded (térben korlátozott – fordítás tőlem), i = internal structure (belső struktúra) (Jackendoff 1991. 9–45.)

főnevek térben korlátozottak, és [-i], mert nincsenek belső alkotóelemei. Emellett dimenzionalitásuk is közrejátszik az elemzésben, hiszen pl. a *vonat* egydimenziósnak tekinthető, a *felület* kétdimenziós, a *labda* pedig három. Ha az ilyen típusú főnevekhez kicsinyítő képző járul, akkor a [+b] tulajdonságuk módosul, a dolog kiterjedése csökken. Ha a szóban forgó dolog nem egydimenziós, akkor általában mindegyik módosul (pl.: *labdácska* 'kis labda') kevés kivétellel: a *könyvecske* nem jelent feltétlenül kis méretű, vékony könyvet, hanem vonatkozhat egy vastag, de kisebb méretű lapokból készült könyvre. Az élőlényt jelentő konkrét főnevek szintén ebbe a kategóriába sorolhatók, hiszen szemantikai szempontból ugyanúgy viselkednek, mint a fenti főnevek (van fizikai kiterjedésük, nincs belső szerkezetük: [+b, -i]). Összefoglalva az ilyen lexikális egységek jellemzőit: [+b(phys.dim.n.>0), -i], vagyis van 0-nál nagyobb fizikai kiterjedésük, és nincs belső szerkezetük. Ezek közül a szemantikai jegyek közül a kicsinyítő képző [+b(phys.dim.n.>0)]-re hat, azaz a dolog fizikai kiterjedése csökken.

A SzT. adatai közül a legtöbb ebbe a kategóriába sorolható, pl.: *ablakocska* (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.]), *dombocska* (1589: *Thudom mikor en Zondj István zolgaia valek mikor ez feoldet Irtani kezdeok akkor egieb Azalt fa oott (!) nem volt hane(m) egy Domboczjkan van valami kewes* [Szentkirály U; UszT]) stb.

A felsorolt adalékokban olyan származékok vannak, amelyek rendelkeznek valamilyen fizikai kiterjedéssel, így értelemszerűen a diminutívum funkciója az, hogy ezt a fizikai kiterjedést csökkenti.

2. Az alkotó elemek számának módosítása

A második kategóriába olyan főnevek (gyűjtőnevek) tartoznak, amelyek [+b, +i] tulajdonsággal rendelkeznek: van fizikai kiterjedésük, és egymástól elkülöníthető elemekből állnak (pl.: *csapat*, *testület*, *csokor* stb.). Az ilyen főnevek fizikai kiterjedését az alkotó elemek száma határozza meg. Kicsinyítő képző hozzáadásával az alkotó elemek száma módosul. Például a *csokrocscsa* jelentése 'kis csokor', a diminutívum a [+b] jelentésszöszetevőre hat. A *csokrocscsa* azonban olyan csokorra is vonatkozhat, amely kisebb virágokból áll, ebben az esetben a képző nem a csokor [+b] jelentésszöszetevőjét módosítja, hanem a virágét, az alkotó elemét. Vagyis az ebbe a kategóriába tartozó főnevek jelentése az alkotó elemek jelentéséből tevődik össze. Tehát az ilyen főnevek [+b, +i] jelentésszöszetevőkkel rendelkeznek, amelyekből a kicsinyítő képző a [+b]-t módosítja, amely lehet egyrészt a gyűjtőnév [+b(phys.dim.n.>0)] jelentésszöszetevője, vagy az egyes elemeké külön-külön.

A SzT.-ban ilyen példákat találhatunk: *alakorasztagocscsa* (1723: *Zab és Alakor Asztagocscsa* [Holtmaros MT; EMLt]), *tavaszbúza-asztagocscsa* (1812: *Egy Tavasz Buza Asztagotska* [M.gyerőmonostor K; KCsl 11]) stb.

3. Az egyes összetevők fizikai kiterjesztésének módosítása

A harmadik kategória főnevei abban térnek el a gyűjtőnevektől, hogy az alkotó elemek olyan kis fizikai kiterjedésűek, hogy azokat nem is lehet elkülöníteni egymástól (pl. *homok, eső*). Ezeknek nincs kiterjedésük, de belső struktúrával rendelkeznek: [-b, +i]. Következésképpen a kicsinyítő képző nem módosíthatja a fizikai kiterjedést, hanem – az előző kategóriához hasonlóan – az egyes összetevők fizikai kiterjedését csökkenti. Így az *esőcske* jelentése (ha van ilyen) 'apróbb cseppű eső'. Vagyis az ilyen főnevek jelentését a kicsinyítő képző csak úgy módosíthatja, ha az alkotóelemek [+b(phys.dim.n.>0)] jelentésszintézisre hat.

A SzT. kicsinyítő képzős címszavai közül a *lisztecske, porocska* és *porondocska* tűnik ide illőnek. A *lisztecske* jelentése 'kevéscse liszt', és ilyen értelemben nem is sorolható ebbe a kategóriába, vagyis a diminutívum a [b(phys.dim.n.>0)] jelentésszintézisre módosítja ugyan az alapszónak, de mivel a három adalék közül egyben mennyiséget jelentő jelző áll a képzett szó előtt, mennyiségbeli csökkentést eredményez a kicsinyítő képző, és ugyanez a mennyiségbeli csökkentés feltételezhető a másik két adalékban is: 1740: *Juhos Anna, lisztecskétt szállonnácskát, Czipot adogatott másoknak* [Kük.; Mk IX Vall.].

4. Az időbeli kiterjesztés módosítása

A kicsinyítő képzők az időbeli kiterjedést is módosíthatják olyan főneveknél, amelyek korra vagy időtartamra vonatkoznak. Abban az esetben, ha a főnév élőlényt jelent, akkor a kicsinyítő képző hozzáadása korbéli csökkentést eredményez (l. *papocska* 'fiatal pap' jelentése). Ha élettelen dologra vonatkozik, akkor a diminutívum az időtartamot módosítja (pl. *filmecke* 'rövid film'). Az *óráska*-szerű származékok nem engednek szó szerinti értelmezést, hiszen az egészet alkotó elemek száma nem csökkenthető anélkül, hogy a főnév jelentése sérülne. Így a kicsinyítés az időtartam pontosságát érinti. Az élőlényt jelentő főnevek esetében a diminutívum a [+b] jelentésszintézisre módosítja, ugyanis a korlátozottság nem kizárólag fizikai/térbeli lehet, hanem időbeli is: létezésük időben korlátozott. Mivel a kicsinyítő képző térbeli és időbeli kiterjedést is korlátozhat, ezért három lehetséges módja van a jelentésváltozásnak. Az első esetben a kicsinyítő képző csak a fizikai dimenziót érinti (pl. *nyulacska* 'felnőtt, de kis termetű nyúl'), a másodikban csak az időbeli dimenziót (pl. *öcsike* 'fiatalabb fiútestvér, de nem feltétlenül kis termetű'), végül előfordulhat az is, hogy mind a két dimenzióra egyszerre hat a diminutívum (pl. *inaska* 'alacsony termetű fiatal inas'). Tehát az ide tartozó főnevek jelentésszintézisre közül a kicsinyítő képző a [+b(temp.dim.)]-t csökkenti.

Sok olyan példát találunk élőlényt jelentő főnévre a SzT.-ban, amelyben a kicsinyítő képző nem a fizikai kiterjedés csökkentését eredményezi, hanem az időbeli kiterjedését. Ilyenek: *báránka* (1750: *kuldöttem bé... ött Csirecskét, két Pipét, két ifju Nyulacska, és ez óráig Annyát szopo két Kis Báránkát* [O.csesztve AF; Ks 83]), *fácska* (1756: *lattuk fát vágni... sőt enis Pap Gáspár egykor vágam valami fátskákat az Vr Mal-mában vivén orleni* [Bácsi H; KB Casp. Pap (60) ns vall.]) stb.

Az időtartamot jelentő főnevek kicsinyítésére is van néhány példa a SzT.-ban: *he-tecske* 'valahány röpke hét' (1758: *Barcsai Jánosnál laktomban mentem volt ki az*

asszonnyal Váradra az feredőre... Négy hétig laktunk ott, de elmondhatom, hogy sohasem éltém olyan jól, mint ott azt a négy hetecskét [RettE 65]), időcske (1767: Kis Vaszij és Telegucza Juvonis... bellyeb nem jővének hanem egy időcske mulva el menének onnon [Betlensztimklós KK; BK. Demeter Ersok Forkos András Felesége (32) vall.] stb.

5. Intenzitásbeli módosítás

Egy diminutívum akkor módosíthatja valamely fő intenzitását, ha az melléknévi (ritkábban főnévi). Ennek értelmében a *tulajdonság* az a szemantikai kategória, amely intenzitásbeli csökkenésen megy át.

A melléknevek közül csak a fokozható melléknevek kicsinyíthetők (pl. *magas, szép* stb.), amelyeknek [+b] jelentésjegyük olyan tulajdonságra vonatkozik, amelynek kiterjedése és korlátozottsága egyaránt van. A *magas*nak például két határpontja van, és attól függően, hogy a skála melyik pontján helyezedik el, intenzívebb vagy kevésbé intenzív ez a tulajdonság. A kicsinyítés szemantikai hatása a fokozható melléknevekre az, hogy a skála alsó határához közelíti, például: *magas* + DIM = *magasacska* 'nem túl magas'.

A SzT. adatai azt mutatják, hogy a kicsinyítő képzővel ellátott melléknevek két csoportba sorolhatók aszerint, hogy kiterjedésre vonatkozó melléknév (pl.: *magas, kicsi* stb.), és ezáltal konkrét határpontjai is vannak, vagy pedig olyan melléknevek, amelyek skálázhatók ugyan, de átvitt értelemben (pl. *okos, buta, szép* stb.). Példák határpontos melléknevekre a SzT.-ből: *aprócska* (1651: *Harom oregh szem Gyengy Negy Apróczkab [Wass 27 Wass Judit kel.]*), *magasacska* (1823–1830: *Az első ülés vagyon benn a kocsi fenekében, a második középben az ajtónál, s ezek mind eléfelé fordulva, az harmadik ülés vagyon a középsővel szemben, ezeken kívül az első bakon volt még egy magasocska ülés [FogE 253–254]*) stb. Nem határpontos melléknevek: *alkalmasocska* (1791: *egy boronafából készítettett és Náddal bé fedetett alkalmasotska Tselédház [T; CU]*), *barnácska* (1805: *Felvintzi iffiabb Kolosvári Mihály... barnátska, kerék Abrázatu [DLt nyomt. kl]*) stb.

Bizonyos főnevek intenzitását is befolyásolhatják a diminutívumok. Ez azért sajátos eset, mert a kicsinyítő képző nem feltétlenül intenzitásbeli csökkentést eredményez, hanem akár az ellenkezőjét is (pl.: *botocska, botóka* bizonyos kontextusban nagy dorongot jelent, a *férjecske* származékban, amelynek jelentése lehet 'jó férj' is, a férjként való működés minőségét módosítja a képző pozitív irányba). Tehát az olyan főnevek jelentése, mint a *férj*, összetett szerkezetű: van egy másodlagos jelentésstruktúrájuk is, amely megegyezik a melléknevekével: a **dolog** jelentésjegy fizikai dologként (személy, férfi) definiálja a lexikai egységet, amelyhez egy másodlagos, valamilyen tulajdonságnak megfelelő, ezáltal a fokozható mellékneveknek megfelelő struktúra rendelődik. A 'jó férj' jelentés a férji tulajdonság, nem pedig a fizikai kiterjedésének vagy időbeli dimenziójának módosításából származik.

A SzT. adatai között is találhatunk olyanokat, amelyekben a kicsinyítő képző nem az alapszó elsődleges jelentésének valamelyik összetevőjét módosítja, hanem a másodlagos, valamilyen tulajdonságot kifejező jelentésjegyet. Pl. *autoritásocska* (1678: *eő keglmek sok helyeke(n) diffamálnak hogy Tiszt leve(n) ott, autoritasotskammal*

abutaltam, nyilván valo kárommal, mint türtem s szenvedtem [Törzs. Osdolai Kun István a fej-hez]), nótáriusocska (1773: Gr. Bánffi Dénes tudna az igaz, de az is nagyon fractus: mely szerént tudom aféle nótáriusocskákkal, procuratorocskákkal fogják kipótolni a fogyatkozást, az aféle pedig maga ellen nem ír [RettE 304])). Annak ellenére, hogy a kicsinyítő képző az alapszó jelentésstruktúráját negatív irányba befolyásolja, ez csak kontextusból derül ki.

6. Következtetés

Következésképpen megállapítható, hogy a kicsinyítő képzővel ellátott származékok jelentése annak függvényében módosul, hogy a kicsinyítés pontosan melyik jelentésszintre vonatkozik. Hogy egy beszédhelyzetben melyik jelentés jelenik meg, mindig kontextusfüggő. Kontextus nélkül a fenti példáról (*papocska*) csak feltételezni tudjuk, hogy milyen jelentésárnyalatai lehetnek.

Irodalom

- Dressler, U. W.–Kiefer F. 1990. Austro-Hungarian Morphopragmatics. In: Dressler, U. W.–Luschützky, C. H.–Pfeiffer E. O.–Rennison, R. J. (eds.) *Contemporary Morphology*. Berlin–New York: Mouton de Gruyter. 69–77.
- Dressler, U. W.–Merlini Barbaresi, L. 1994. *Morphopragmatics. Diminutives and Intensifiers in Italian, German and Other Languages*. Berlin–New York: Mouton de Gruyter.
- Grácia, L.–Turon, L. 2000. On Appreciative Suffixes. *Acta Linguistica Hungarica* 47. évf. 1–4. szám. 231–247.
- ștefănescu, I. 1992. On diminutive suffixes. *Folia Linguistica* 26. évf. 339–356.

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).

**Alkalmazott pszicholingvisztika,
szociolingvisztika, szövegnyelvészet,
stilisztika**

Magyar Asszociációs Normák Enciklopédiája: új perspektívák

Lengyel Zsolt

1. Bevezető megjegyzések

1 A Magyar Asszociációs Normák Enciklopédiájának első kötete (Tinta Könyvkiadó, 2008) 212 665 szópéldányt és 10 086 szótípust tartalmaz. Ezt a korpuszt úgy nyertük, hogy kb. 200 hívószót alkalmaztunk: írásban bemutatott szavakra kellett ugyancsak írásbeli választ adni, a válasz egyetlen szó lehetett. Az adatfelvételt 10–14 éves (magyarországi) magyar anyanyelvűek körében végeztük, 1000–1100 (falusi, kisvárosi és nagyvárosi) gyerek körében. Így végeredményben a 2004–2006-os évekre vonatkozó 10–14 évesek asszociációs normáját nyertük.

1.2. Azért mondják asszociációs normának, mert minél több személy bevonása kettős nyereséggel jár. Egyfelől egy-egy kapcsolat egyre inkább „kierősödik”, egyre határozottabb lesz. Ugyanakkor a létszám növelése a válaszok sokféleségét is növeli, azaz a HSZ mentális/agyi szótárban való kapcsolatának egyre finomabb hálóját rajzolja fel. Saját anyagunkból hozott példa szerint, 1090 10–14 éves válaszadó közül az ABLAK hívószóra 261-en az *üveg*, 208-an az *ajtó* szót adták válaszul, ami a válaszok 43,02%-át teszi ki. Arról természetesen nincs szó, hogy túllépve a válaszadók számában pl. az 1500-as létszámot, akkor már mindenki az *üveg* vagy az *ajtó* szóval fog válaszolni. Teljes azonosságról nincs, nem is lehet szó. Az ABLAK kapcsán csak egy-egy válaszadó él a következő szavakkal (a főnévi példákat idézve ide): *ablakba; ablakra; bogár; erdő; fák; foci; forma; fű; gyilkosság; homok; időjárás; iskola; járólap; kalap; katonaság; kerítés; kert; kinézet; kiugrás; kocka; kukkolás; külvilág; lakás; macska; madáretető; magasság; munka; nézés; nyitás; nyitottság; paplak; pucolás; roló; szekrény; szellő; szélvédő; szem; szétnézés; zuhanás*. Az ABLAK szóra 141 szótípus született, miközben az *üveg* és az *ajtó* (mint szópéldány) majdnem a válaszok felét jelenti.

2. Lexikai szemantika

A mentális lexikon a lexikai szemantika vonatkozásában dinamikus struktúra: életkortól, nemtől, szociális helyzettől függően változik, a változások részben nyelvtől függetlenek, de részben általánosabbak.

2.1. „Homogenizáló erő”

Nyilván a lexikai szemantika függvénye az, hogy a különböző hívószavak első néhány válaszsava az összes válaszszavakon belül mekkora részarányt képvisel. Alfabetikus rendben – tehát a nyelvi rendszer szempontjából önkényesen – választottunk ki néhány főnevet.

Hívószó	1. válasz		2. válasz		az 1. és 2. válasz összege, százalékos értéke	összes válasz
APA	346	anya/anyu	250	szülő/szülők	596 (55,28%)	1078
ANYA	360	apa/apu	169	szülő/szülők	529 (50%)	1058
ÁGY	406	alvás	65	aludni	471 (43,85%)	1074
ABLAK	261	üveg	208	ajtó	469 (43,02%)	1090
ASZTAL	258	szék/székek	83	terítő	341 (31,66%)	1077
ASSZONY	198	nő/nők	110	feleség	308 (28%)	1100
BAJ	177	gond	113	rossz	290 (27,30%)	1062
ÁLOM	185	alvás	90	X1	275 (25,16%)	1093
BARÁT	163	haver/haverok	69	ellenség	232 (21,09%)	1100
ALAK	127	ember	83	X1	210 (20,40%)	1029
BABA	114	gyerek/gyermek	72	csecsemő	186 (17,36%)	1071

Megjegyzés: az X azt jelenti, hogy nincs válasz, azaz ezekben az esetekben a gyerekek nem adnak választ, nem írnak semmit.

Az rendszernyelvészeti terminusokban írható le, hogy mit jelent, hogy egy-egy hívószó első egy-két válaszsava mekkora részarányt képvisel a válaszok egészében. Az azonban már inkább használatnyelvészeti sajátosságokkal magyarázható, hogy melyek ezek a hívószavak. Az egyszerűség kedvéért nevezzük ezt a jelenséget a hívószavak homogenizáló erejének. Látható – e néhány szó esetében is –, hogy a homogenizáló erő 55,28% és 17,38 % között mozog, ami elég tág határt jelent, tehát elemzési lehetőséget biztosít.

2.2. Igei tranzitivitás

A hívószavak között igék is szerepelnek. Ezek rendszerint alapformát, azaz alanyi morfológiájú főnévi formát provokálnak, de előfordulnak tárgyesetű alakok is. Az alábbi lista azt mutatja, hogy a tranzitivitásnak „mértéke” van (a hívószó mögötti zárójelbe tett szám a szópéldányt jelenti, a szótípustól kettősponttal elválasztott szám a gyerek számát jelöli; tehát a CSINÁL hívószó 76 szópéldánnyal rendelkezik, ebből 28 gyereket, illetve ételt stb.).

CSINÁL (76) 28: gyereket; ételt; 4: levest; 3: ebédet; 2: ennivalót, pénzt; 1: autót, házat, játékot; kaját; kenyeret; kölköt; széket; téstát; üdítőt

KAP (48) 11: ajándékot; 5: pénzt; 4: ruhát; 2: autót; csokit; cukrot; édességet; játékot; jegyet; 1: bugyit; ceruzát; díjat; kalapot; kardot; könyvet; lapot; nadrágot; órát; paplant; pofont; puszt; számítógépet; szart; tejet; vizsgát

KÜLD (44) 34: *levelet*; 5: *csomagot*; 2: *képeslapot*; 1: *futárt*; *meghívót*; *szemetet*

VESZ (46) 11: *kenyeret*; 10: *ruhát*; 4: *élet*; 3: *csokit*; 2: *almát*; 1: *autót*; *ceruzát*; *dolgot*; *élelmet*; *ennivalót*; *füzetet*; *halat*; *innivalót*; *kocsit*; *kolbászt*; *könyvet*; *labdát*; *nyakláncot*; *táskát*; *tejet*; *tésztát*

TART (41) 15: *állatot*; 5: *kutyát*; 2: *dinnyét*; *fát*; *gyereket*; *kapcsolatot*; *órát/órákat*; *súlyt*; 1: *babát*; *bulit*; *eredményt*; *jegyet*; *képet*; *lámpát*; *papírt*; *rudat*; *ünnepséget*

KÍVÁN (40) 5: *csokit*; *nőt*; 4: *ételt*; 2: *biciklit*; *édességet*; *ennivalót*; *széket*; *vizet*; 1: *babát*; *boldogságot*; *cukrot*; *egészséget*; *gyümölcsöt*; *haját*; *hajót*; *igazat*; *kenyeret*; *kurvát*; *lányt*; *pénzt*; *sütit*; *szerencsét*; *tortát*; *vitát*

TALÁL (39) 19: *pénzt*; 6: *kincset*; 2: *telefont*; 1: *aranyat*; *cipőt*; *csavart*; *csontot*; *dolgot*; *gyufát*; *játékot*; *kagylót*; *kulcsot*; *labdát*; *ruhát*; *virágot*

VÁSÁROL (32) 12: *ruhát/ruhákat*; 4: *ételt*; 3: *ennivalót*; *könyvet*; 1: *autót*; *bútort*; *cukrot*; *élelmet*; *élelmiszert*; *fagyit*; *óvszert*; *rágógumit*; *szalámit*; *tolttartót*

KERES (26) 10: *pénzt*; 4: *gyűrűt*; 2: *aranyat*; *könyvet*; 1: *cipőt*; *csajt*; *élelmet*; *házat*; *játékot*; *tárgyat*; *telefont*; *tollat*

ISZIK (21) 8: *vizet*; 4: *kólát/colát*; 3: *bort*; *üdítőt*; 1: *folyadékot*; *pálinkát*; *szörpöt*

AD (18) 8: *ajándékot*; 4: *ennivalót*; 1: *csokit*; *csokrot*; *házat*; *körtét*; *puszit*; *rágógumit*

LÁT (17) 4: *embert*; 2: *képet*; 1: *asztalt*; *egeret*; *eget*; *falat*; *fát*; *hullócsillagot*; *metrót*; *pénzt*; *szemet*; *színeket*; *világot*

ÍGÉR (13) 2: *dolgokat*; *házat*; *játékot*; *könyvet*; *pénzt*; 1: *dolgot*; *focit*; *televíziót*

AKAR (11) 2: *gyereket*; *játékot*; 1: *cipőt*; *csokit*; *embert*; *fagyit*; *könyvet*; *széket*; 5-öst

TANÍT (10) 3: *gyereket/gyerekeket*; 1: *fizikát*; *latint*; *magyart*; *matekot*; *olvasást*; *órát*; *tantárgyat*

TESZ (10) 6: *virágot*; 1: *ételt*; *könyvet*; *lábost*; *pénzt*

MOND (9) 3: *mesét*; *verset*; 1: *beszédet*; *szót*; *varázsigét*

TANUL (7) 3: *matekot*; 1: *kémiát*; *könyvet*; *törít*; *verset*

MEGLÁT (4) 2: *nőt*; 1: *embert*; *gondot*

TUD (4) 2: *leckét*; 1: *irodalmat*; *matekot*

SZERET (3) 1: *anyát*; *gyermeket*; *lányt*

FEJ (2) 1: *tehenet*; *tejet*

GONDOL (2) 1: *éneket*; *képeket*

JÁTSZIK (2) 1: *fát*; *játékot*

BESZÉL (1) 1: *mesét*

További elemzésre ösztönöznek a különbségek: a skála egyik végpontját jelentő CSINÁL, KAP, KÜLD, VESZ, illetve SZERET, FEJ, GONDOL, JÁTSZIK stb. szavak miért erősek, illetve gyengék a tranzitivitás tekintetében. Vizsgálhatók a válaszszavak is a lexikai szemantikai szintek szerint (fölérendelt szint, általános kategória, specifikus kategória, alárendelt szint, tag).

2.3. Melléknevek: főnevek befolyásolta lexiko-szemantikai struktúra

Listázható, hogy a melléknevek (akár általában, akár valamilyen csoportképzési elvnek megfelelően) milyen képet mutatnak a főnévi kollokációk tükrében. A szint jelölő melléknevek az alábbi képet mutatják:

FEHÉR 163: szín/színek; 70: hó; 24: házfal; 22: lap; 17: tisztaság; 16: felhő; ruha; 9: es-
küvő; 8: béke; tej; 6: mennyasszony; papír; 5: ing; póló; rózsza; tél; virág; 4: angyal; Farkas
Gergő; kréta; lepedő; ló; 3: fény; galamb; ház; kocka; megye; vidámság; 2: ágynemű; autó;
birka; boldogság; élet; festék; föld; gólya; hóvirág; jóság; motor; nő; radiátor; sperma; szí-
rom; tisztesség; újság; ünneplés; világosság; 1: ápolónő; ártatlanság; bánat; bicikli; bugyi;
ceruza; ég; égbolt; egér; fehérség; fej; felhőkarcoló; függöny; fűz; gyolcs; halál; hattyú; hó-
hér; holló; homály; idom; irigység; jaguár; kocsi; kórház; köpeny; láb; levegő; liliom; ma-
jom; megadás; mész; Miki; mosópor; név; nyugodtság; orvos; öröm; pad; pala; pont; sem-
miség; seprű; spermium; sünn; szekrény; szelídség; szeretet; szívárvány; szoknya; szű; tábla;
tányér; Teréz; terítő; tojás; tolltartó; tulipán; ünnep; vakság; váza; zászló.

FEKETE 108: szín; 49: gyász; 46: halál; 25: sötétség; 17: lyuk/luk; 14: macska; 13:
ruha; 12: éjszaka; 10: haj; 8: korom; 7: temetés; 6: bárány; boszorkány; 5: erdő; kutya; 4:
holló; vonat; 3: cipő; éj; felhő; nadrág; pokol; pont; pupilla; sakk; sátán; 2: autó; bánat;
boszorkányság; égbolt; fal; gatyá; gyöngy; gyűlölet; kávé; kéményseprő; köpeny; leves;
mélység; ördög; szén; szomorúság; szurok; tanga; út; 1: alvilág; Anita; asztal; balszeren-
cse; blúz; botrány; bűn; bűnöző; cica; Dávid; élet; ember; Erzs; est; félelem; fiú; függöny;
füst; golyó; gonoszság; gyilkosság; hajnal; hangszóró; hazugság; hörcsög; hullá; István; Já-
nos; járda; kalóz; kandúr; kecske; kerék; kocsi; kóla; komorság; korom; kosz; kő; könyv;
labda; Laci; lélek; mágia; mellény; mérge; özvegy; pad; papír; pók; polc; ribizli; rigó; rock;
rosszaság; rózsza; rudi; sárkány; szék; szem; szépség; szoba; szobaszín; szürkesség; tehát;
tévé; toll; tűz; üresség; varjú; vihar; zászló.

KÉK 284: ég; 180: szín/színek; 40: szem; 35: tenger; 25: víz; 19: égbolt; 15: felhő; toll; 9:
autó; ruha; 6: ibolya; 5: óceán; 4: póló; 3: fény; virág; 2: cipő; farmer; kép; szilva; unalom;
1: asztal; bálna; béke; ceruza; délisark; esernyő; ész; famili; festmény; folt; gólya; hal; hi-
degesség; idegesség; kabát; kérdés; kocsi; lámpa; lány; liba; nadrág; napsugárzás; nyakken-
dő; nyugalom; nyugodtság; óra; osztriga; pék; pép; rendőr; selyem; szék; szél; szoba; szok-
nya; szőlő; tolltartó; váza.

PIROS 286: szín/színek; 89: alma; 65: vér; 22: rózsza; 19: szerelem; 18: lámpa; 17: lab-
da; 13: szív; 11: ruha; 10: tűz; 8: autó; függöny; szeretet; 7: pipacs; 6: ceruza/cerka; virág;
4: kendő; kör; melegség; pulóver; toll; tulipán; 3: kép; kocsi; kréta; lány; nadrág; nap;
nyár; póló; pont; tábla; terítő; 2: anya; cipő; császár; cseresznye; csoki; eper; festék; filctoll;
jelzőlámpa; Juliska néni; meggy; mérge; narancs; paradicsom; ráma; rizs; sapka; szék;
szoba; 1: arc; barátnő; betű; bika; javítás; javítószín; karkötő; katica; ketchup; kisbaba;
lakónegyed; lap; lézer; menstruáció; név; oldal; óra; öcsike; pacsi; paprika; Piri; romanti-
ka; sál; seb; süítő; tojás; vadság; vászon.

SÁRGA 194: szín/színek; 134: nap/Nap; 53: citrom; 42: virág; 17: ház; 16: rózsza; 12:
tojás; 9: narancs; pisa/pisi/húgy/vizelet; 7: dinnye; láz/sárgaláz; 6: autó; fog; répa; 5: ba-
nán; barack; méz; póló; 4: diliház; fény; rigó; sárgaság; toll; 3: lámpa; levél; lócitrom; nár-
cisz; ruha; 2: alma; bogár; búza; bűz; csibe; ember; folt; folyó; haj; keksz; kenyér; kukori-
ca; lap; liliom; mackó; madár; napraforgó; notesz; nyár; PVC; sajt; virágpor; 1: arc; blúz;
boldogság; cipő; csík; csirke; cukor; darázs; ékszer; emlék; épület; erdő; fa; fal; festék; fiú;
gyarmat; gyertya; gyík; hányás; hülyeség; jóság; kabát; kakas; kaland; kamilla; kedvesség;
koktél; kutya; labda; majonéz; margaréta; nadrág; napfény; napsugár; nyugalom; pad;
pap; papagáj; papír; paprika; pipacs; pitypang; pohár; pulóver; Skoda; spárga; Szandi;
szék; szó; szoba; tolltartó; tök; tulipán; undor; uno; vaj; világ; villamos; WC.

ZÖLD 353: *fű*; 163: *szín/színek*; 46: *alma*; 27: *fa/fák*; 25: *levél*; 21: *természet*; 20: *erdő*; 16: *szem*; 10: *növény/növények*; 7: *lámpa*; *mező*; *virág*; 6: *föld*; *moszat*; 5: *rét*; 4: *borsó*; *tábla*; 3: *fiú*; *lomb*; *méreg*; *moha*; *zöltség*; 2: *ág*; *bab*; *fenyőfa*; *hang*; *kódex*; *környezet*; *nadrág*; *övezet*; *paprika*; *póló*; *pont*; *takony*; *tolttartó*; 1: *állandó*; *anya*; *anyag*; *autó*; *banán*; *barátság*; *ceruza*; *citrom*; *cukorborsó*; *domb*; *ellenőrző*; *falevél*; *foci*; *focipálya*; *gyep*; *gyümölcs*; *hányás*; *irigység*; *iskola*; *kalász*; *kert*; *klorofil*; *körte*; *kréta*; *levegő*; *lombkorona*; *mágia*; *mez*; *narancs*; *növényzet*; *óceán*; *öröm*; *pad*; *páfrány*; *ruha*; *sáska*; *smaragd*; *szám*; *szellő*; *szeretet*; *színház*; *szörny*; *tavas*; *terítő*; *ufo*; *út*; *utca*; *varangy*; *zene*.

Mint látható, a ZÖLD és a KÉK az általuk kifejezett attribútum legtipikusabb hordozóját hívják be első helyen (*fű*, illetve *ég*), míg a FEHÉR, FEKETE, PIROS és SÁRGA a „felettest” (*szín/színek*). Vizsgálhatók a színek a szociokulturális jelentése is: FEHÉR – *esküvő*; *béke*; *mennyasszony* stb.; FEKETE – *gyász*; *halál*; *macska*; *temetés*; *bárány*; *boszorkány* stb.

A melléknevek körében a lexiko-szemantikai struktúra más módon is vallatóra fogható: a közvetlen percepció, az absztrakció és a szociokulturális jelentés miként jelentkezik a válaszszavak tükrében. Példaként az ÉDES hívószót hozzuk: 195: *cukor*; 106: *csoki/csokoládé*; 60: *méz*; 21: *süti/sütemény*; 16: *eper*; *gyümölcs*; 11: *torta*; 9: *alma*; *íz*; 7: *anya*; 6: *édesség*; *élet*; *fagyi*; 5: *csók*; *keksz*; *lány*; 4: *álom*; *ember*; 3: *gyerek*; *Valentina*; *víz*; 2: *citrom*; *cseresznye*; *ennivaló*; *étel*; *kaja*; *kifli*; *meggy*; *nassolás/nasi*; *pillanat*; *száj*; *szerelem*; *vaj*; 1: *ajak*; *baba*; *bosszú*; *csiszolópapír*; *csokitorta*; *cukrászda*; *desszert*; *dinnye*; *év*; *fiú*; *gumicukor*; *gyomor*; *isler*; *joghurt*; *kakaó*; *kenyér*; *kéreg*; *kert*; *kísértés*; *kisgyerek*; *kislány*; *krém*; *lekvár*; *ló*; *majom*; *mártás*; *nyalóka*; *nyelv*; *papucs*; *perc*; *rétes*; *Roli*; *szörp*; *tejszínhab*; *testvér*; *TV*.

A válaszok alapján rekonstruálható az ÉDES szó szemantikai struktúrájának alakulása a 10–14 évesek körében. Látható, hogy elsőbbséget élveznek a közvetlen percepción alapuló „jelentéskomponensek” (*cukor*, *csoki*, *méz*, *süti*). Az általánosítás később következik (*gyümölcs*, *íz*, *édesség*). Legkisebb a részaránya a szociokulturális sajátosságoknak (*anya*, *csók*, *lány*, *álom*). Ez feltehetőleg fejlődési sorrend is.

3. A vizsgálatok „teljessége”

A fenti anyag több szempont szerint elemezhető, értékes információkat szolgáltatva akár az elméleti, akár alkalmazott nyelvészet számára. Az empirikus vizsgálatoknak azonban másféle irányvonalakat kell követniük. Egyfelől, ha az adott időpontban (esetünkben a 2000-es évek eleje) más korosztályok hasonló kísérleti elrendezéssel nyert anyagát is elemezzük hasonló szempontok szerint. Ez az irány teljesülni látszik: egyelőre kéziratos formában áll rendelkezésre a 18–14 évesek asszociációs normájának enciklopédiája. A „teljesség” másfelől az „időbeni különbség – azonos korosztály” oppozíción alapul. Ez is megvalósítható, illetve megvalósulni látszik: előkészületben van az 1980-as évek első felében született asszociációs szótárak reprint kiadása.

A dialektológiai és kontaktológiai ismeretek szükségszerű alkalmazása

Sándor Anna

A kisebbségi anyanyelvi oktatásban

A közoktatásban mindegyik tantárgy esetében fölmerül a kérdés, mi kerüljön be az iskolai tananyagba az adott tudomány kutatási eredményeiből. Nincs ez másként az anyanyelvi nevelésben sem. Különösen érvényes ez a dilemma a nagy változásokat hozó időszakokra, mint amilyen a mögöttünk hagyott két évtized is. A gyorsan változó tudomány tükrében a legnagyobb igyekezet ellenére is elavultnak tűnhet a tananyag, a tankönyv vagy a többi segédeszköz. Még ennél is nagyobb a lemaradás akkor, ha az új kutatási eredmények különböző, gyakran ideológiai okoknál fogva vagy a döntési helyzetbe kerülők tájékoztatlansága miatt nem kerültek, vagy *horribile dictu* ma sem kerülnek be az iskolai tananyagba. De az sem ritka, hogy a tanárok különböző okoknál fogva mellőzik az újabb tudományos szemlélet átadását.

A mai magyar nyelvtudományban közismerten többféle szemlélet és elmélet létezik mind a nyelvértelmezésben, mindpedig a magyar nyelv leírási módjában, s az anyanyelvi oktatás ezáltal ennek függvényévé válik. „Mivel mind a nyelvelméletek, mind az oktatási elméletek és módszertanok ideológiákhoz (is) kötődnek” – írja Tolcsvai Nagy Gábor –, „a tagolt magyar kultúrán belül kellő érvényt és hatást kívánnak szerezni maguknak” (2004: 297). A mindennapok gyakorlatában ez azt jelenti, hogy bizonyos elméletek nagyobb, mások kisebb arányban kerülnek be a tananyagba. Gyakran a régebbi nyelvmagyarázatok részesülnek előnyben, s ennek következtében az újabb, az anyanyelvi oktatás hatékonysága szempontjából is fontos kutatási eredmények maradnak ki az anyanyelvi órák tananyagából. Nehezíthetik az újabb tudományos eredmények terjesztését és befogadását a nyelv-, illetőleg beszélőközösségekben élő nyelvi tévhitek, különösen akkor, ha az anyanyelvet oktató pedagógus az újabb tudományos eredményeket tudatosan vagy az új ismeretek hiányában háttérbe szorítva a régi beidegződésekhez ragaszkodik.

Kétségtelen, hogy az utóbbi két évtized nyelvészeti kutatásainak egyik legtermékenyebb és legerőteljesebben fejlődő ága a szociolingvisztika, mely a nyelvi változatosságot a társadalmi tényezőkkel hozza összefüggésbe, s a nyelv homogenitása helyett annak heterogén jellegét hangsúlyozza. E szemlélet számára nem a köznyelv jelenti az egyedüli elfogadható, eszményi nyelvváltozatot, hanem az adott közösségben a kü-

lőnböző beszédhelyzetekben elfogadott nyelvváltozatok használatát is fontosnak és elfogadottnak tartja (Domonkosi 2004: 28).

Általában e vonatkozásban kerül ellentmondásba a szociolingvisztikai szemlélet az anyanyelvi oktatás fő céljával, mely határon innen és túl azonos, ez pedig a köznyelv elsajátítása. A köznyelv kiemelt szerepét pedig azzal indokolják, hogy e nyelvváltozat ismerete és használata jobban biztosítja a társadalmi érvényesülést és mobilitást, viszont a nem ismerete hátrányosan érintheti az egyén társadalmi helyzetét.

Kisebbségi körülmények között ez a megállapítás csak részben igaz. Az anyanyelvi köznyelv ismeretét csupán bizonyos foglalkozások és hivatások (tanárok, pedagógusok, polgármester) esetében várják el, de azt is csupán a formális beszédhelyzetben. (Megjegyzendő azonban, hogy a köznyelv használatánál fontosabbnak tartják a jól felépített, világos beszédet). Szlovákiában azonban jelenleg a társadalmi érvényesüléshez szinte minden esetben szükség van a szlovák nyelv ismeretére, még az említett foglalkozások esetében is. Viszont az egyéb foglalkozásúak, s belőlük van több, különösen a peremhelyzetben, szórványban élő, vagy a szlovák nagyvárosokban dolgozó magyarok, munkahelyükön a magyar nyelvet nyilvános szintén, ahol a magyar köznyelvet lehetne alkalmazni, nem használhatják. Esetükben tehát a szlovák nyelv a társadalmi mobilitás feltétele.

Ezzel korántsem azt akartam jelezni, hogy a magyar standard elsajátítása kisebbségben kevésbé fontos, csupán arra akartam rámutatni, hogy ott e vonatkozásban is összetettebb a helyzet.

De ettől függetlenül ma már annyival jobbak az anyanyelvoktatáshoz szükséges feltételek, hogy részben a kétnyelvűségi, részben pedig a dialektológiai kutatásoknak köszönhetően a kisebbségben élő magyarok nyelvhasználatáról. Ezek az új ismeretek azonban vagy nem vagy csak elenyésző mértékben kerültek be az iskolai tananyagba, annak ellenére, hogy ezt az elmúlt másfél évtizedben többen is szorgalmazták már. Így van még tennivaló a kérdéskör elméleti továbbgondolásában is, de különösen a gyakorlati jellegű módszertani megoldások kidolgozása lenne sürgető feladat.

E feladattal kapcsolatban azonban gyakran főmerül a kérdés: miért kell(ene) az anyanyelvi oktatásban alkalmazni a dialektológia és a kontaktológia eredményeit, ha az anyanyelvi nevelés fő célja a köznyelv elsajátítása?

A válasz ismert: egyrészt a diákok nagy részének, kisebbségben abszolút többségének az alapnyelve a nyelvjárás, másrészt a kétnyelvűségi helyzetben funkcionáló vernakuláris nyelvváltozatuk egyben kontaktusváltozat is. E két nyelvhasználati ténynek, illetőleg az ezekkel foglalkozó nyelvtudományágaknak, a dialektológiának és a kontaktológiának a figyelembevétele nélkül nehezen válhat hatékonnyá az anyanyelvi oktatás.

Bár elsőként a dialektológia felől közelítem meg előadásom témáját, jóllehet e két tudományágba tartozó nyelvi jelenségek gyakran nem választhatók el mereven egymástól, hiszen ugyanabban a nyelvi egységben dialektológiai és kontaktológiai jelenségek egyaránt találhatók. Ez a tény azzal magyarázható, hogy a szlovákiai magyar nyelvjárások egyben kontaktusváltozatok is (Lanstyák 2000: 155), mivel e nyelvjárások az elmúlt évszázadokban a tér, idő és a társadalom függvényében kapcsolatban voltak a szlovák nyelvvel, illetőleg annak nyelvjárásaival.

Visszatérve a dialektológia és az anyanyelvoktatás kapcsolatához megállapítható, hogy e témával többen is foglalkoztak az elmúlt évtizedekben. Már 1981-ben Sebestyén Árpád a következőket hangsúlyozta: „Az anyanyelvi nevelésben a belső nyelvtípusok nem tárgyalhatók egyetlen fejezet keretében. A leíró jellegű kérdések között elő kell kerülnie egyes részleteinek a hangtan, a helyesírás, a szókincs, a szójelentés, valamint a stílus problematikája kapcsán” (324). Ugyanez érvényes a kontaktológiára is, hiszen a kölcsönzések és az egyéb kontaktusjelenségek, ha nem is egyenlő mértékben, de a nyelv minden szintjén jelentkezhetnek.

A dialektológiai ismereteknek az anyanyelvi oktatásban történő alkalmazásáról a legátfogóbban, a nemzetközi tapasztalatokat is ötvözve, a *Magyar dialektológia* tankönyvnek Az alkalmazott dialektológia c. alfejezete tájékoztat bennünket.

Kiss Jenő itt a köznyelv elsajátításának szempontjából közelíti meg a kérdést, hiszen köztudott, hogy a nyelvjárási háttérű gyermekek esetében a köznyelv elsajátításához többnyire göröngyös út vezet. A legnagyobb gondot az okozza, hogy a nyelvjárásban szocializált gyermekektől is köznyelvi szó- és írásbeli produkciókat követelnek meg (Kiss 2001: 146).

A továbbiakban vizsgáljuk meg, mennyire van jelen a szociolingvisztikai szemlélet, beleértve a dialektológiát és a kontaktológiát is a szlovákiai magyarok anyanyelvi nevelését szabályozó dokumentumokban! A magyar nyelv szlovákiai tanterveiben az utóbbi két évtizedben a nyelvjárási háttér figyelembevétele deklaráltan szerepel, sőt az 1984-ben íródott *Módszertani kézikönyv* követelményként tünteti fel, hogy a középiskolai anyanyelvi nevelés az élőnyelvből induljon ki, és kerülje az öncélú, elvont grammatizálást (MóKk. 1984: 13), de e célokból a hozzá kapcsolódó tankönyvben, sőt az ezt követőkben sem, nem sok valósult meg.

Ugyanez a helyzet a kontaktológiai és kétnyelvűségi ismeretek és szemlélet átadásában is, jóllehet e problémakör kutatói a kisebbségi anyanyelvi oktatásra vonatkozólag már a kilencvenes évek első felétől kifejtették álláspontjukat (Lanstyák 1996; Lanstyák–Szabó Mihály 1997). Ennek ellenére a pedagógustársadalom nagy részében még ma sem történt meg a szociolingvisztikai szemlélettel való azonosulás, még ha szociolingvisztikai ismereteik vannak is.

Az elhangzottak alátámasztására nézzük át azokat a tankönyvi elemzéseket, melyek a szlovákiai magyar középiskolásoknak íródott tankönyveket a nyelvváltozatok jelenléte felől vizsgálták. A kilencvenes évektől a szlovákiai magyar középiskolák számára készült tankönyveket az említett szempontból ketten vizsgálták: időrendben Simon Szabolcs (1996) és Ko ík Diána (2004). Simon Szabolcs az 1984 és 1987 között kiadott középiskolai tankönyvek és módszertani kézikönyvek elemzését végezte el, Ko ík Diána pedig az említett tankönyveken kívül az 1997-ben megjelent *Magyar nyelv* (középiskolások számára), illetőleg az e tankönyvhöz kapcsolódó négy gyakorlókönyvet vizsgálta meg.

E vizsgálatok egyértelműen az mutatták ki, hogy a középiskolai tankönyvekben, az alapiskolai tankönyvekhez hasonlóan (vö. Vančo 2007: 14), a beszélt nyelv, s ezen belül a nyelvjárás is, mind a nyelvi példaanyag, mind az adott nyelvváltozatról szóló imertetések, mindpedig afeladatok alapján elenyésző mértékben van jelen.

Simon Szabolcs elemzésében önmagáért beszél az a tény, hogy az említett tankönyvekben összesen négy beszélt nyelvi indukciós szöveg található, ami az összesen elő-

forduló 149 szövegnek a 2, 68%-a (Simon 1996: 19). Általában elmondható, hogy köz- és felsőoktatásunkban erőteljes az írott nyelv dominanciája, holott nyelvhasználatunkban jellemző a beszélt nyelviség mennyiségi túlsúlya. Tehát ebből kiindulva a tananyagban is nagyobb arányban kellene jelen lennie. A tankönyvi feladatokban még alacsonyabb ez az arány, hiszen a 639 feladatból a nyelvjárásokat és a szociolektusokat együtt kilenc feladatban érintik, s ez összesen 1,41%. A kontaktusváltozatok összesen 34 feladatban bukkannak fel, ez pedig 5,32%-ot tesz ki (i. m. 24). Tehát ez együtt 6,73%!

Az objektív tényfeltárás érdekében nem szabad azonban elhallgatnunk azt a tudománytörténeti tényt sem, hogy az élő nyelv társadalmi megítélése és rétegzettsége, a köznyelv és a nyelvjárás viszonya, a kontaktológia és a kétnyelvűség főként a szociolingvisztika előretörésével került az érdeklődés középpontjába. Szemléletünkben tehát ezek a tankönyvek a szlovákiai magyar nyelvtudomány akkori állapotát tükrözik, mivel a szociolingvisztika szlovákiai magyar viszonylatban csupán a kilencvenes években vett nagyobb lendületet.

Ko ík Diána az 1997-ben megjelent, ma is használatos tankönyvet s a hozzá kapcsolódó négy gyakorlókönyvet elemezve megállapította, hogy az újabb tankönyv (Kovács 1997) megközelíti a tantervekben a nyelvjárások oktatásával kapcsolatos elveket, s a tankönyvcsomagban hiányosságai ellenére pozitív jelenség a szociolingvisztikai szemlélet megjelenése. Példaanyagában pedig nőtt a beszélt nyelvi, s ezen belül a nyelvjárási és a kontaktusjelenségeket tartalmazó szövegek száma is, de a nyelvváltozatok szerepének, használati körének a meghatározása és tudatosíttatása még nem elég hangsúlyos (2004: 102, 104).

E megállapításból akár arra is következtethetnénk, ha javult a tankönyv összetétele, akkor biztosan javult a középiskolások anyanyelvi felkészültsége is. Bizonyára van erre is példa, de annak a felmérésnek az adatai, melyet 2005 októberében az első éves nyitrai magyar szakos hallgatóink körében végeztem, másról tanúskodnak. A kérdőív felmérést azért végeztem el, mert a hallgatókkal történt beszélgetésekből kiderült, a középiskolában jóval kevesebbet foglalkoztak nyelvtannal, mint irodalommal.

A 66 első éves magyarszakos válaszaiból a nyelvtanórák megtartásával és gyakoriságával kapcsolatban az derült ki, hogy csaknem kétharmaduknak – 60,60% – a tantervvel összhangban heti egy alkalommal volt nyelvtanórája. 21,21%-uknak viszont már csupán havonta egyszer, 18, 18%-uknak pedig még ennél is ritkábban, egy félévben egyszer, vagy egy tanévben öt–hat alkalommal volt része nyelvtanítással.

A kérdőív még néhány egyéb kérdést is tartalmazott, de az idő rövidsége miatt már csak azt az egyet említem, mely a tankönyvhasználat felől érdeklődött. Nem meglepő, hogy a rendszeres nyelvtanításban részesülők közül használták a legtöbben a tankönyvet (60,60%), egyharmaduk azonban végképp nem használta, 6,06%-uk pedig nagyon ritkán.

Hogy felmerült-e amegtartott anyanyelvi órákon a nyelvváltozatok kérdése is, és ha igen, milyen vonatkozásban, azt egy most tervezett felmérésben szeretném megvizsgálni.

Mindezt egybevetve ismét bebizonyosodott, hogy mint minden tantárgy, a nyelvtanítás sorsa, s ezen belül a nyelvváltozatok kérdéseinek megvilágítása is végső so-

ron a tanár kezében van. A tanár kezében van a nyelvjáráshoz való viszony kialakítása is. Kontra Miklós a *Nyelv és társadalom a rendszerváltáskori Magyarországon* kiadvány egyik fejezetében keresve az okokat ezt írja: „Tanárképzésünk sok egyetemen és főiskolán a 21. század elején is fenntartja, illetve továbbbörökíti a megbélyegzést. Nyilvánvalóan nem azért, mert az egyetemi tanárok, nyelvészek és módszertant oktatók tudatosan » rombolni akarják növendékeik lelkét » (Papp István), [...], hanem azért, mert a hagyomány rabjai, akik nem teszik kritika tárgyává az évszázados elveket és tanári praxist” (2003a: 333–334).

Ez azonban nemcsak a magyartanároktól függ, mert nemcsak a magyartanárok javítgatják a diákok nyelvjárási beszédét, illetőleg szégyenítik meg, hanem a többi tanár is (vö. Kontra 2003b: 355). A középiskolások elbeszéléseiből kiindulva, napjainkban Szlovákia számos középiskolájában megismétlődik az az Illyés Gyulával annak idején megtörtént eset, hogy nem a magyar szakos, hanem a matematikatanára szégyenítette meg nyelvjárása miatt.

Hogy a nyelvjárás miatti megszégyenítés és lenézés milyen lelki terhet okozhat a diáknak, arról az a vallomás is tanúskodhat, mely az egyik, nyelvjárási témájú szakdolgozat védésekor hangzott el. A palóc vidékről származó tanítói szakos hallgatónk így indokolta témaválasztását: „Nyelvi gyökereim Tornagörgőről erednek, így nekem is furcsa volt a köznyelvi kiejtés használata, de a kassai tanároknak is az volt a mi nyelvjárásunk. Nyelvjárásunkat nem becsülték, s ez osztályzatainkon is meglátszott. Innen kezdődött el a harcom, meg kellett tanulnom köznyelven. Kezdetben nehézségekbe ütköztem, mert otthon a köznyelvi beszédért nevettek ki, az iskolában viszont megkövetelték a köznyelvet. Néha még az állkapcsom is fájt, ha egyikről a másikra kellett váltanom. Viszont most már megköszönném nekik, mert így többet tudok magyarul, mint akik vagy csak köznyelven, vagy csak nyelvjárásban tudnak magyarul” (Sz. M., elhangzott Nyitrán, 2007. VIII. 27-én).

A nyelvjárás stigmatizációjának lelki és nyelvhasználati következményei ahhoz hasonlíthatók, mint amikor a szlovák többségi nemzet tagjai leszólnak szlovák nyelvhasználatunk miatt, mindkét esetben ugyanis a negatív nyelvi attitűd hatással van az egyén nyelvhasználatára és nyelvi otthonosságérzetére. A következmény: az anyanyelvtől való elfordulás és a közösségtől való elidegenedés. Ez ugyanis Trudgill szerint „[...] azokban a helyzetekben áll elő, amikor az emberektől megtagadják annak méltóságát, hogy beszédük alapnyelvi formája is tekintéllyel bírjon” (1996: 9).

Ebből kiindulva Kontra Miklós, s itt Papp István 1935-ben megjelent, *A magyar nyelvtan nevelőereje* c. munkájára hivatkozik, a felcserélő anyanyelvi nevelés helyett, mely „a nemsztenderd változat kiiktatásával együtt történik” (Kontra 2003b: 355), a hozzáadó anyanyelvi nevelés megvalósítását javasolja tanárainknak. Ennek lényege: nem sérül a diák anyanyelvi nyelvváltozata, sem a hozzá fűződő viszonya, nyelvi repertoárja bővül, s ezáltal a beszédhelyezethez igazodva képes lesz használni mind a nyelvjárást, mind a köznyelvet, mert a maga helyén mindkét nyelvváltozat használata helyénvaló, „s nyelvészetiileg egyik sem különb a másiknál, de a társadalmi megítélésben annál inkább. A hozzáadó pedagógiai stratégiával tanítók nem csökkentik, hanem növelik tanítványaik nyelvi önbizalmát” (Kontra 2003b: 357). A külföldi tapasztalatok is azt bizonyítják, hogy az anyanyelvoktatás leghatékonyabb módszere az, amikor a diá-

kok vernakuláris nyelvváltozatából és nyelvhasználatából indulnak ki az anyanyelvi órákon (Trudgill 2000: 153–154.).

Előadásom utolsó szerkezeti egységében szemléltetésként álljon itt néhány példa arra, hogyan befolyásolják az alsó- és felsőtagozatosok helyesírását a különböző nyelvjárási jelenségek. A tollbamondásokban és fogalmazásokban leginkább a hangtani nyelvjárási jelenségekből adódó helyesírási hibák bukkannak fel. Ami pedig a nyelvjárási háttérű diákoknál helyesírástanításunknak abból az ellentmondásából is ered, hogy a magyar helyesírás egyik alapelve a köznyelvi kiejtésre épül.

Ezek közül itt most a hosszú mássalhangzók helyesírását említem. Közismert nyelvjárási sajátosság a Rozsnyó környéki keleti palóc, és a Kassa környéki északkeleti nyelvjárásokban, hogy: „...a hosszú msh.-k rendszere lényegében hiányzik, vagy legalábbis erősen megbomlott állapotot mutat” (Imre 1971: 269).

Az említett nyelvjárási régiók három településén (Méhi, Nagykapos, Nagyszelmenc) három szakdolgozat foglalkozott az alapiskolások helyesírási tudásszintjével, s mindháromban azt olvashatjuk, hogy a legtöbb helyesírási hibát a hosszú mássalhangzók, különösen a hosszú *tt* mássalhangzó kiejtésbeli rövidülése okozta. A különböző funkciójú, homonim morfémaként használatos hosszú *tt* és rövid *t* helyesírása köztudottan amúgyis sok gondot okoz a helyesírás elsajátításának kezdeti szakaszában. Ott pedig, ahol a hosszú *tt* mássalhangzót nem is ejtik, még összetettebb a probléma, hiszen a kiejtés szerinti helyesírási alapelvünk, mely más esetekben megkönnyítheti, ebben a kérdésben alaposan megnehezíti az idevágó helyesírási készségek kialakítását. Így nem véletlen, hogy azokon a településeken, ahol csak rövid *t*-t ejtenek, ez a listavezető hiba (*futat’futtat’*, *it’itt’*, *helyet’helyett’*, *helyetem’helyettem’*, *úttalan’úttalan’*, *út-est’úttest’*, *látunk’láttunk’* stb. A kiejtésbeli rövidülés a többi mássalhangzó esetében is jelentkezik, s így természetesen jelentkezik azok helyesírásában is.

E jelenség tehát már felkerülhetne arra a szlovákiai magyar helyesírási-hibatérkép-re, mely a Rozsnyó és Kassa környéki pedagógusok figyelmét hívhatná fel e hibaprognózisra, s melynek módszeréről Kiss Jenő német dialektológusokra hivatkozva tesz említést a *Magyar dialektológia* tankönyvben (2001: 147). Továbbá azt kellene itt még hangsúlyoznunk, hogy mind a köznyelvet, mindpedig a helyesírást kontrasztív szemlélettel lehet a legeredményesebben tanítani.

A továbblépés reményében, végezetül már csupán azokat a feladatokat szeretném összefoglalni, amelyek a tantervekben megfogalmazott nyelvjárási és kétnyelvűségi háttér figyelembevételét megkönnyíthetnék. Ezek pedig a következők: 1. A dialektológia és a kontaktológia alkalmazott ágának megerősítése a magyarszakos képzésben. 2. Módszertani jegyzet és kontrasztív szemléletű, gyakorlati jellegű feladatok összeállítása dialektológiából és kontaktológiából a leendő és gyakorló pedagógusok számára.

Irodalom

- Csernicskó István–Várad Tamás 1996. *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat. A 8. Élőnyelvi Konferencia előadásai*. Budapest, Az MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya.
- Csik Zoltán (szerk.) 2007. *A magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzése és fejlesztési lehetőségei a szlovákiai magyar oktatásban*. Komárom, Selye János Egyetem Pedagógiai Intézete.

- Domonkosi Ágnes 2004. A társasnyelvészet szemlélete a magyar nyelv oktatásában. In Szabó–Molnár–Guttmann 2004: 28–34.
- Hajdú Mihály és Keszler Borbála (szerk.) 2003. *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára*. Budapest, Kiadja az ELTE Nyelvtudományi és Finnugor Intézete, valamint a Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Imre Samu 1971. *A mai magyar nyelvjárások rendszere*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Kiss Jenő (szerk.) 2001. *Magyar dialektológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Kontra Miklós (szerk.) 2003a. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Kontra Miklós 2003b. Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? (Papp István igaza). In Hoffmann–Kis 2003: 355–357.
- Hoffmann István–Kis Tamás (szerk.) 2003. *Köszöntő könyv Nyirkos István 70. születésnapjára*. Magyar Nyelvjárások XLI, Debrecen, A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanácskének évkönyve.
- Kovács László 1997. *Magyar nyelv* (középiskolások számára). Pozsony, SPN.
- Koík Diána 2004. A határon túli magyar anyanyelvoktatás helyzete és problémái. A szlovákiai magyar anyanyelvoktatás a középiskolai magyarnyelv-tankönyvekben megjelenő nyelvváltozatok tükrében. In Szabó–Molnár–Guttmann 2004: 100–105.
- Lanstyák István 1996. Anyanyelvi nevelés határon innen és túl. In Csernicskó és Váradi 1996: 11–15.
- Lanstyák István–Szabó Mihály Gizella 1997. *Magyar nyelvhasználat – iskola – kétnyelvűség*. Pozsony, Kalligram Könyvkiadó.
- Lanstyák István 2000. *A magyar nyelv Szlovákiában*. Budapest–Pozsony, Osiris Kiadó–Kalligram Könyvkiadó–MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Sándor Klára (szerk.) 2000. *Nyelv és hatalom, nyelvi jogok és oktatás*. Csíkszereda, „Apáczai Csere János” Pedagógusok Háza Kiadója.
- Sebestyén Árpád 1981. „A nyelv területi tagolódása és társadalmi rétegződése” témakör tantervi helyzetéről. *Magyar Nyelvőr*. 319–328.
- Simon Szabolcs 1996. Nyelvváltozatok a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák számára írt magyarnyelv-tankönyvekben. In Csernicskó és Váradi 1996: 17–27.
- Szabó Géza–Molnár Zoltán–Guttmann Miklós (szerk.) 2004. *Emberközpontúság a magyar nyelv oktatásában és kutatásában*. Szombathely, A Berzsenyi Dániel Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszékének Kiadványai VI.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2004. *Nyelv, érték, közösség*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Trudgill, Peter 1996. Az olvasókönyvek és a nyelvészeti ideológia – szociolingvisztikai nézőpontból. In Csernicskó és Váradi 1996: 1–10.
- Trudgill, Peter 2000. A tankönyvek és a nyelvészeti ideológia. In Sándor 2000: 139–154.
- Vančo Ildikó 2007. Szlovákiai magyar alsó tagozatos olvasókönyvek és nyelvtankönyvek vizsgálata. In Csík 2007: 13–23.

Újabb neologizmusaink szemantikai vizsgálata

Sólyom Réka

1. Bevezetés

Tanulmányomban arról a kutatásról számolok be, melyet 2004-ben kezdtem: a mai magyar köznyelv szókészletében megjelenő új szavakat, kifejezéseket gyűjtöm és vizsgálom – előadásomban a vizsgálat legújabb eredményeiről számoltam be 2008 tavaszán.

A gyűjtemény szó- és kifejezésanyaga több forrásból származik: alkalmam volt a Nyelvtudományi Intézet Közönségszolgálatának Naplóit megtekinteni. E Naplók a Nyelvtudományi Intézet Nyelvművelő Osztályán működő nyelvi tanácsadó-szolgálat-hoz érkezett kérdések, problémák anyagát tartalmazzák. Vizsgálódásomat ezután kiterjesztettem más területre is: az *Édes Anyanyelvünk* című folyóirat Új szavak, kifejezések című rovatát 2003-tól kezdve kísértem figyelemmel, s itt is számos új, napjaink magyar nyelvében megjelenő neologizmust találtam. Meg kell említenem a gyűjtésnek egy spontán formáját is: a gyűjtött lexémák és frazémák között számos olyan is található, melyeket napi- és hetilapokban, plakátokon és az interneten olvastam, illetve a rádióban vagy a televízióban hallottam.

Az említett új szavakat és kifejezéseket neologizmusoknak nevezzük. Mint azt Minya Károly megjegyzi, „[...] a neologizmus fogalmának, mivoltának meghatározása problémát okoz. Sokféle nyelvi tényre vonatkoztatva használjuk a neologizmus elnevezést, s ezeket a nyelvi jelenségeket nehéz egyetlen, valamennyit felölelő meghatározásba belesűríteni” (Minya 2003: 13).

Zsemlyei János a következőket állapítja meg a neologizmusokról: „[...] A neologizmusok egyrészt amiatt jönnek létre, mert a megismerés fejlődik: a megismert új fogalmakat, dolgokat meg kell nevezni, másrészt a kifejezést szüntelenül megújítani igénykvő költői lelemény hívja életre őket” (Zsemlyei 1996: 24).

Jelen előadásban Szathmári István meghatározását veszem alapul a neologizmusok meghatározásakor: „A neologizmusok azok az új szavak, kifejezések, jelentésárnyalatok, nyelvtani formák, amelyekkel a nyelv, a társadalmi viszonyok és a gondolkodás fejlődésével párhuzamosan, állandóan gazdagodik” (Szathmári 2004: 154–55). E definícióból nagyon fontosnak tartom kiemelni a társadalmi és gondolkodásbeli viszonyok változását az új szavak és kifejezések vizsgálatakor, hiszen e dimenziók tekintetében a későbbiekben figyelemmel lehet kísérni a korábban keletkezett neologizmusok sorsát.

A nyelvet használó közösség gondolkodásának megfigyelése pedig a kialakult és kialakulóban levő új szavak és kifejezések szemantikai vizsgálatára ad lehetőséget.

2. A vizsgált új szavak és kifejezések szemantikai és grammatikai jellemzői

A gyűjtött korpusz tagjait 2006 végétől kezdtem szemantikai jellemzőik alapján is vizsgálni. E vizsgálat során felfigyeltem arra, hogy milyen nagy számban találhatók a köznyelvben megjelenő új szavak és kifejezések között metaforikus és metonimikus jelentést hordozó neologizmusok. Kövecses Zoltán megállapítja, hogy az ilyen szemantikai jelentésviszonyokat hordozó szavaknak és kifejezéseknek jóval nagyobb szerepe van a köznyelvben és a hétköznapi nyelvhasználatban, mint azt korábban gondolták: „[...] a metaforákat a köznapie emberek is a legkisebb erőfeszítés nélkül használják (anélkül, hogy ennek tudatában lennének), ez nem csupán a különlegesen tehetséges emberek kiváltsága [...]” (Kövecses 2005: 14).

A metonímia és a metafora kapcsolatban is lehet egymással: előfordul az, hogy a fogalmi metaforák metonimikus viszonyokon alapulnak, sőt, „[...] sok esetben a két folyamat együttműködve olyan kifejezéseket hoz létre, amelyek metaforák és metonimiák egyszerre” (Kövecses 2005: 163). A gyűjtött lexémák és frazémák elemzése során több esetben szembesültem én is ezzel a jelenséggel.

A neologizmusok további szemantikai vizsgálata során olyan jelenségekre is felfigyeltem, melyek napjaink sajtó- illetve reklámyelvében szép számmal előfordulnak. Ha a keletkezés módja szerint vizsgáljuk ezeket az új szavakat, akkor elmondható róluk, hogy szóösszevonással vagy szóvegyüléssel (kontaminációval) jöttek létre (pl. *csokirály*, *csokoholista*). E szavak tehát „[...] az alapul szolgáló többszavas kapcsolatokból nagyobb egységeket őriznek meg” (Lengyel 2000: 342), vagy „[...] két rokon értelmű szó eleje, illetve vége rántódik össze [...]” (Lengyel 2000: 343). Ha pedig szemantikai szempontból vizsgáljuk meg őket, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy ezekben a szavakban a *blending* (vegyítés) folyamatának – mely fogalmi terek ötvöződésével jön létre – egyik tipikus fajtája jelenik meg.

A következőkben a fent említett neologizmustípusokra mutatok be néhány példát (a szó vagy kifejezés után zárójelben olvasható a magyarázata, majd a forrás), s a lexéma vagy frazéma szemantikai jellemzőit ismertetem.

3. Metaforikus kifejezéseket alkotó neologizmusok szemantikai elemzése

Mint azt Kövecses Zoltán megállapítja „Kognitív nyelvészeti szempontból a metafora egy fogalmi tartománynak egy másik fogalmi tartomány terminusaival történő megértését jelenti” (Kövecses 2005: 20). A két említett fogalmi tartomány a forrás- és a céltartomány. Fontos, hogy megkülönböztessük a fogalmi metaforákat a metaforikus nyelvi kifejezésektől, melyek „[...] azok a szavak vagy kifejezések, amelyek a konkrét fogalmi tartomány [...] terminológiájából kerülnek ki” (Kövecses 2005: 20).

Hagyományosan a hasonlóság fogalmával szoktuk magyarázni a metaforák létrejöttét, Kövecses viszont felhívja a figyelmet egy másik nagyon fontos tényező, a moti-

váció szempontjára is: „[...] a metaforák léte nem a megjósolhatóságon, hanem a motiváción múlik. A metaforák nem jósolhatók meg, de lehetnek motiváltak” (Kövecses 2005: 79). Alapjukat, vagyis a lehetséges forrástartományt pedig „[...] az emberi tapasztalatok korrelációja, a két fogalom közös biológiai vagy kulturális gyökerei, szubjektív hasonlóságok és mások” határozzák meg (Kövecses 2005: 81).

A következőkben néhány olyan, az elmúlt két évben gyűjtött neologizmust mutatok be, melyek – Kövecses meghatározása alapján – metaforikus kifejezéseket alkotnak. Az elemzett neologizmusokról a következők állapíthatók meg: köztük nagyrészt lexémák szerepelnek – mindössze néhány olyan frazémát találtam, melyek szemantikai szerkezete metaforikus jelleget mutat. A lexémák között feltűnően sok az összetett szó s általában az összetétel első tagjához hasonlítjuk e szerkezetben a második alkotó tagot. Néhány példa metaforikusságra:

kamillázik (‘néz, szemlél, csodálkozik’; Édes Anyanyelvünk 29. 2: 17): Ez az ige a kamilla virágának ismeretében érthető meg: a csodálkozó ember tágra nyitott szemei ugyanolyanok, mint a kinyílt kamillavirág. A szemgolyónak a virág közepe, a szempláknak pedig a virág szirmai feleltethetők meg, a neologizmus metaforikus alapja tehát **a szem virág**.

kapudrog (‘olyan drog, amely után újabb, keményebb drogok fogyasztása következik’; Édes Anyanyelvünk 25. 4: 17): a drog fogyasztásának folyamatát ebben a szóösszetételben egy úthoz hasonlítjuk, melyen a drogot fogyasztó ember a gyengébb szerektől az egyre erősebb narkotikumok felé jut el. A metaforikus kifejezés alapja tehát **a drogfogyasztás utazás** fogalmi metafora adja, s ennek az útnak első lépéseként jelenik meg az a drog, mely a kezdő lépést jelenti a keményebb drogok felé.

kapunyitási pánik (‘a fiatalság egyre nagyobb részét érintő félelem az önálló életkezdéstől, a szülői ház biztonságától való elszakadástól’; Édes Anyanyelvünk 26. 5: 17): ennek a metaforikus kifejezésnek **az élet utazás** a fogalmi alapja. Ha az életet mint utat tekintjük, akkor az azon végighaladó ember az említett életszakaszban az önálló élet, az önálló út kapujában áll. Meg kell említenünk azt is, hogy ennek a fogalomnak a korábbi nyelvhasználatban éppen az ellenkezője, a kapuzárási pánik volt használatos. E kifejezés – melynek szintén a fent említett fogalmi metafora az alapja – jelentése viszont: ‘<idősödő férfiban támadt,> a nemi aktivitás megszűnésétől való félelem’ (ÉKsz.² 2003: 1055).

trolibőrönd (‘kerekeken guruló, fogantyúnál fogva húzható bőrönd’; www.zolferex.hu): az elnevezés alapját az a hasonlóság adja, mely ennek a bőröndnek a két fő jellemzője is egyben: ugyanúgy, mint ahogyan a trolibusz, kerekeken gurul, s van egy olyan tartozéka (a merev műanyagból illetve fémből készülő fogantyúja), mely a trolibuszhoz teszi hasonlónvá. Ha megvizsgáljuk a Magyarországon használatos közlekedési eszközöket, azt tapasztaljuk, hogy az egyetlen olyan közlekedési eszköz a trolibusz, melyre igaz az, hogy kerekeken gurul (de nem sínen megy), és van egy olyan tartozéka (az áramszedője), mely egyben irányítja is, így meghatározza útvonalát. Az

emberi gondolkodás pontosan ennek a hasonlóságnak megfelelően hozta létre az elnevezést (s ezért nem lett ez a bőrröndfajta például *buszbőrönd* vagy *villamosbőrönd*).

4. Metonimikusság a gyűjtött neologizmusokban

A vizsgálat során egy másik szemantikai viszony, a metonimikusság előfordulásával is számolnunk kell. A metonímiában úgynevezett közvetítő és célintitások kapcsolódnak össze. „A kognitív nyelvészeti megközelítésben ezt a vélekedést elfogadjuk, de pontosabban körülírjuk: a közvetítő entitás akkor biztosít mentális elérést a célintitáshoz, ha a két entitás ugyanabba, a Lakoff által idealizált kognitív modellnek (IKM, angol rövidítése szerint ICM) nevezett tartományba tartozik” (Kövecses 2005: 149). Nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy – mint arra fentebb már utaltam – a metonímia és a metafora kapcsolatban is lehet egymással.

A gyűjtött korpusz tagjai között több metonimikus szemantikai viszonyt tartalmazó lexémát találtam. Ezek közül mutatok most be néhányat:

bagolyvonat ('éjszakai balatoni vonat, amely a diszkóból hazatérőket szállítja haza'; Édes Anyanyelvünk 28. 4: 17): ennek a szónak az esetében természetesen szó sincs baglyokat szállító vonatról. Az előtag a vonat közlekedésének idejére (az éjszakára), illetve arra a metaforára utal, melyet gyakran használunk éjszaka dolgozó, éjszaka aktív emberekre is (*bagoly*). Ez a szóösszetétel azok közé az esetek közé tartozik tehát, melyekre fent utaltam már: az előtagja egy metafora, így együttesen viszont metonimikus jelentéssel bír, hiszen benne **egy éjszaka aktív állat a napszak helyett** jelenik meg.

dugódíj ('(tervezett) budapesti úthasználati díj'; Édes Anyanyelvünk 29. 5: 17): Ebben az összetett szóban ok–okozati összefüggést fedezhetünk fel az előtagot vizsgálva. A *dugódíj*-at azért kell fizetni, mert minél több gépjármű közlekedik egy kijelölt területen, annál nagyobb lesz a forgalom, s nő a dugó kialakulásának veszélye. (Az intézkedés célja éppen az, hogy csökkentse a dugó kialakulásának esélyét.) E neologizmus esetében tehát a **(nem kívánt) következmény az előzmény helyén** (tulajdonképpen az úthasználat helyén) áll.

gyűjtősziget ('a szelektív hulladékgyűjtés céljára kialakított, különféle konténerek elhelyezésére alkalmas hely'; Édes Anyanyelvünk 26. 1: 17.): ennek az összetett szónak az előtagjában a cselekvést végző(k) jelennek meg a cselekvés eredménye helyett, hiszen nem a sziget az, ami gyűjt valamit. Ennél a szónál tehát a **cselekvés módja a cselekvés eredménye helyett** meghatározás érvényes a metonimikus viszony jellemzésekor.

kakaókoncert ('zenekar által vasárnap délelőtt, matinéidőben adott komolyzenei hangverseny gyerekeknek'; Németh 2004: 143): ennek az összetett szónak az előtagja a cselekvés idejére (délelőtt) utal elsősorban. Megfigyelhető továbbá az is, hogy a cselekvésben részt vevő személyekre (gyerekek) is utal a *kakaó* előtag. Ebben az esetben tehát egy olyan bonyolultabb esettel állunk szemben, amikor az előtagban a **cselekvés tárgya a cselekvés ideje/a cselekvésben részt vevők helyett** áll.

5. A blending jelensége a neologizmusokban

Mint azt Mark Turner és Gilles Fauconnier megállapítja, a blending folyamata központi helyet foglal el a nyelvben. Ez a jelenség úgy alakul ki, hogy a gondolkodás és a beszéd során egymással kapcsolatban álló kis fogalmi egységeket hozunk létre, melyek segítik a megértést. A blending esetében két bemeneti mentális tér részeit kapcsoljuk össze egy közös helyen – ezt hívjuk blendnek: “Mental spaces are small conceptual packets constructed as we think and talk, for purposes of local understanding ad action” (Fauconnier – Turner 1998: 137). Az így létrejött fogalom mindkét résztartományból „örököl” valamit. Azáltal, hogy két (vagy akár több) fogalmi teret ötvöznek, a hallgatónak/olvasónak lehetőséget adnak arra, hogy a szót hallva/olvassva mindegyik forrásfogalomra asszociáljon. Ez egyrészt a hatásosság, a figyelemfelkeltés szempontjából hasznos, másrészt a gazdaságosság igényét is maximálisan kielégíti (gondoljunk arra, hogy egy üzlet vagy egy internetes oldal elnevezésekor mind a jóhangzás, mind a név hossza milyen fontos szempont).

Mint arra dolgozatom 2. pontjában már utaltam, a blending folyamatának egyik típusában szóvegyüléssel vagy szóösszevonással olyan szavak jöhetnek létre, melyek a publicisztikában és a reklámok nyelvében nagyon jól felhasználhatók.

Az alábbiakban néhány olyan lexémát mutatok be a korpuszból, melyekben ez a folyamat figyelhető meg:

csokirály (édességeket árusító üzlet neve (Budapest); köznyelv): ebben a neologizmusban két szó, a *csoki* és a *király* szavak kontaminációja figyelhető meg. Az elnevezés leleményességét mutatja az is, hogy – a jelen listában szereplő blendek között egyedülként – több szót is felidéz: a felíratot felolvassva egyaránt felidéződik a *csokikirály* és a *csókkirály* szó.

csokoholista (‘mániákus csokoládéevő’; www.mindmegette.hu): ebben a szóban a *csokoládé* szó rövidült alakjához járult a *-holista* toldalék. Az *-ista* képző sok más, a magyar nyelvben gyakran használt szóhoz hasonlóan a cselekvést végrehajtó személyt nevezi meg. A magyar nyelv szóvégmутató szótára szerint hasonló végződésű szavak az *alkoholista* és az *antialkoholista*. E szavak mind olyan személyekre utalnak, akik túlzott mennyiségben fogyasztanak valamit, vagyis pontosan értjük, hogy a csokoholista olyan személy, mint az alkoholista, csak éppen csokoládéból eszik többet a kellenél.

profli (‘füstölt, hámozott baromfivirslí (a Profi üzletlánc saját terméke)’; (www.profi.hu): ebben a szóban az üzletlánc nevének csonka változatához (*prof-*) járul a *virslí* szó végződése, s így szóvegyüléssel alakul ki az új márkatermék elnevezése. Korábbi gyűjtésem során találkoztam már hasonló terméknevezésekkel – ezekben az esetekben is a *virslí* szó utolsó szótagját kapcsolták valamilyen előtaghoz: az előtag teljes lexéma a *füstli* és a *sajtli* szavak esetében, míg a *sertli* esetében egy csonkított tőhöz járul a *-li* képző.

Tokajicum (borpincészet neve; www.tokajicum.hu): az üzletnévben megjelenik egyrészt a forgalmazott termék neve (mely maga is metonimikus, hiszen csak a *Tokaji*

szerepel), s egy latin képző, a *-cum*. Az így létrejövő cégnevet hallva egyaránt asszociálhatunk az *unikum* ('egyedüli példány') szóra, az *Unicum* ital elnevezésére, s nem utolsósorban a *hungarikum* szóra is.

6. Összegzés, kitekintés

Az előadásomban bemutatott szemantikai elemzést az eddig gyűjtött összes új szón és kifejezésen elvégeztem. Az elemzett lexémák és frazémák közül a legtöbb esetben (44%-ban) metaforikus szemantikai viszonyt lehet kimutatni. Ezt követik azoknak a neologizmusoknak a csoportjai, melyekben metonimikus (33%) jelentésvizonyok mutathatók ki. A blend kialakulása a vizsgált szavakban 23%-ban figyelhető meg.

A gyűjtemény természetesen folyamatosan növekvő számú új szóból és kifejezésből áll, hiszen nap mint nap újabb és újabb neologizmusok jelennek meg a köznyelvben. E lexémákat és frazémákat pedig mind a keletkezés célja és módja, mind pedig aszerint lehet elemezni, hogy bennük milyen szemantikai sajátosságok, viszonyok figyelhetők meg. Vizsgálni kell továbbá a neologizmusokkal kapcsolatos stilisztikai, pragmatikai, alkalmazott nyelvészeti (helyesírási, kiejtésbeli, nyelvi kompatibilitási) kérdéseket is, valamint azt, hogy az életkor függvényében hogyan alakul az új szavak és kifejezések megértésének, félreértésének folyamata, hiszen e vizsgálatokból egy-egy neologizmus elterjedtségére, ismertségére és népszerűségére is következtethetünk.

Felhasznált irodalom

- Fauconnier, Gilles–Turner, Mark 1998. Conceptual Integration Networks. *Cognitive Science* 22. évf. 2. szám. 133–187.
- Kövecses Zoltán 2005. *A metafora*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Lengyel Klára 2000. A ritkább szóalkotási módok. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 337–345.
- Papp Ferenc szerk. 1994. *A magyar nyelv szövegmutató szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- ÉKsz.² = Pusztai Ferenc (főszerk.) 2003. *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szathmári István 2004. *Stilisztikai lexikon: stilisztikai fogalmak magyarázata szépirodalmi példákkal szemléltetve*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Források

- Balázs Géza (szerk.) 2003–2007. Új szavak, kifejezések (23–27.) *Édes Anyanyelvünk* 25–29. évf. 1–5. szám. 17.
- Németh Ervin 2004. Új jelentéstömörítő összetételek az újságírás nyelvében. In: *Új jelenségek a magyar nyelvben. Válogatás a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma anyanyelvi pályázataiból*. Budapest: Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma. 133–146.
- www.mindmegette.hu
- www.profi.hu
- www.tokajicum.hu
- www.zolferex.hu

A békeszerződések szövegének pragmatikája

Mihalovics Árpád

1. A békeszerződések és értelmezésük

1 A nemzetközi jog egyik legfontosabb dokumentuma a nemzetközi szerződés (fr. *traité international*). Ennek a jogi terminusnak többé-kevésbé egyértelmű meghatározásait megtaláljuk a szakirodalomban.

Az alábbiakban Nagy Károly (1999) szakmunkájára támaszkodva, az ő munkájából vett idézetek segítségével szándékozunk megvilágítani a nemzetközi szerződés illetve a békeszerződés fogalmát.

„Nemzetközi szerződésen a jogalanyok között létrejött olyan kifejezett **akarat-megegyezést** (kiemelés tőlem) kell érteni, amely nemzetközi jogok és kötelezettségek létrehozására, módosítására vagy megszüntetésére irányul.” (Nagy K. 1999: 344)

„*Szerződés* elnevezéssel a nemzetközi jogalanyok rendszerint a legjelentősebb politikai megállapodásokat illetik, amelyek döntően befolyásolják a szerződő felek egymás közötti viszonyát. Példa erre a *békeszerződés*. (vö.4.) Néha a szerződés szót nem fordítják le, és a latin elnevezésű *paktummal* is találkozhatunk” (Uo. 345).

Egyes szerzők több mint harmincféle elnevezést említenek, amelyek közül a legfontosabbak a következők: szerződések (*traités*), egyezmények (*conventions*), megállapodások (*accords*), nyilatkozatok (*déclarations*), paktumok (*pactes*), kompromisszumok (*compromis*), konkordátumok (*concordats*) stb.

1.2. A nemzetközi jog a jogértelmezésnek többféle módszerét különbözteti meg. Ami a jogalkotói akaratkeresések a szerződés szövegén belüli elemzését/vizsgálatát illeti, három módszert szokás elkülöníteni: a/ nyelvtani értelmezés; b/ logikai értelmezés (= a szerződést a maga egészében kell vizsgálni); c/ teleologikus értelmezés (= az szerződés célját tekinti irányadónak).

A továbbiak csak az ún. nyelvtani értelmezésre fókuszálunk.

„Nyelvtani értelmezésen a szerződésértelmezésnek azt a módját értjük, amely a szöveg értelmét a használt szavak alapján igyekszik feltárni.” (Herczeg 1989:169)

Ilyen útmutatásokat (?) találunk erre vonatkozóan a jogi kézikönyvben:

– „...a szerződésben használt kifejezéseket a szerződéskötés időpontjában fennálló természetes és közönséges értelmükben (sic!) kell venni.” (Herczeg 1989: 169) –

Meg kell jegyeznünk, hogy ez nem mindig bizonyul könnyűnek, hisz' a szövegértelmezéseket nem a diakrón nyelvészek és nem is szaknyelv-történészek végzik! – „...a szavakat nem egyenként kiragadva, hanem az őket körülvevő szövegbe beillesztve kell vizsgálni.” (Uo. 169.)

Ez utóbbi megjegyzésből és az előzőekből is következik, hogy nem helytálló a 'nyelvtani értelmezés' megnevezés, mivel itt sokkal összetettebb dologról van szó.

Szó van itt grammatikáról, szemantikáról és pragmatikáról, de leginkább szövegteni (azaz szöveg szintű nyelvi/nyelvészeti elemzésről). – Ily módon nem kínálkozik jobb megoldás, minthogy visszatérjünk a Morris-i hármas felosztáshoz:

„Egy nyelv – a szó teljes szemiotikai értelmében véve – jelhordozók minden olyan interszubjektív halmaza, amely használatát szintaktikai, szemantikai és pragmatikai szabályok határozzák meg.” (Morris 1938/2004: 186) – S érvényes mindez a szöveg-elemzés szintjére is.

A fentiek alapján nemzetközi szerződések „nyelvtani értelmezése” helyett célszerű „szövegnyelvészeti értelmezésről” beszélni, ami magába foglalja a grammatikai (= morfoszintaktikai), a szemantikai és a pragmatikai dimenziókat. (Vö. Szikszainé Nagy Irma 1999, szöveggrammatika: 137–159, szövegsemantika: 161–198 és szövegpragmatika 200–239 néhány fontos eleme.)

A francia nemzetközi jogi kézikönyvekben a szövegszintű elemzésre vonatkozóan már találunk egyértelmű utalásokat. (vö. pl. Nguyen et alii 1987: 239.)

2. Pragmatikai dimenzió: a békeszerződések jellegzetes megnyilatkozástípusa (vagy beszédaktusa) a promisszívumok

E rövid jogi, jogértelmezési bevezető után térjünk át a nyelvtudomány, nevezetesen a nyelvészeti pragmatika területére, azaz tekintsük át tömören az illokúciós beszédaktusok kérdéskörét.

2.1. A beszédaktus-elmélet megalkotója J. L. Austin (1962, 1990) angol nyelvfilozófus. Teóriájának a leglényegesebb eleme így foglalható össze: egyes megnyilatkozásainkkal, azok kimondásával vagy leírásával bizonyos cselekvést hajtunk végre (pl. *Gratulálok!*, *Megkérlek*, hogy égesd el ezt a levelet stb). Austin az ilyen mondatok igéit performatívumoknak, azaz beszéd-cselekvéseknek (beszédtetteknek vagy beszédaktusoknak) nevezte. Teóriáját egyik tanítványa, **J. Searle** (1969), valamint a francia **F. Récanati** (1981) fejlesztette tovább. Míg az említett nyelvészek munkáikban illokúciós beszédaktusokról értekeznek, addig **D. Vanderveken** (1988), majd az ő nyomdokain haladva **C. Kerbrat-Orecchioni** (2001: 149) már *illokúciós értékekről* ill. *illokúciós erőkről* beszélnek. A lyoni nyelvészprofesszor említést tesz bizonyos „types de valeurs socio-relationnelles”-ről is.

Searle azt bizonyította be, hogy minden kijelentéssel – nemcsak a performatív igét tartalmazókkal – cselekvést hajtunk végre, azaz minden beszéderedmény tartalmaz valamiféle cselekvést.

„A beszédaktus funkciója tehát a beszélőt (író) és a hallgatót (olvasót) egyaránt érinti, mindketten cselekednek vagy cselekedhetnek. A beszéddel valójában mindig cselekszünk: Minden beszéd vagy írás és azok megértése önmagában cselekvés.” (Tolcsvai Nagy 2000: 38).

– Tulajdonképpen nincs is olyan megnyilvánulásunk, amelynek kimondása ne valamiféle cselekvés (ígéret, kérés, parancs, figyelmeztetés, engedélyezés, tiltás stb) végrehajtásával lenne egyenlő.

Ezeket a megnyilatkozásokat a pragmatikai szakirodalomban illokúciós beszédaktusoknak nevezik. Két fontos összetevőjük, alkotóelemük (1) az *illokúciós érték* vagy erő (=Ie) és (2) a *propozicionális tartalom* (Pt).

Pl. Megígérem, hogy holnap meglátogatlak.

(Ie) | (Pt)

„A nyelv alkalmazási változatossága mérhetetlen, [s ebből következik, hogy:] a propozíciós tartalom végtelenül sokféle lehet.” (Searle 2000: 147)

A következő táblázat segítségével egybevetjük a beszédaktus-elmélet klasszikusainak az illokúciós beszédaktusokra, illetve – Vanderveken esetében – az illokúciós értékekre/erőkre vonatkozó felosztását.

Vegyük figyelembe még a következő tömör, de igen lényeges megállapítást (mintegy visszautalva az 1.2. pont alatt tárgyalt *nyelvtani értelmezésre*):

„A tapasztalat azt mutatja: azáltal kapcsolódik a beszédaktus-elmülethez a szövegtan, hogy a szöveget illokucionális tettek sorozataként fogja fel. Ha pedig egy szöveget úgy értelmezünk, mint tettet, akkor aszerint lehet elemezni, hogy miféle tettet hajtunk végre megalkotásával. Így a szövegpragmatika és a beszédaktus-elmélet összekapcsolódása eredményeképpen a szövegtannak ez a részterülete a szöveg illokúciós erejét és perlokúciós hatását vizsgálja.” (Szikszainé 1999: 205)

Austin (1962)	Searle (1969)	Récanati (1981)	Vanderveken (1988)
1.1. Ítélezők (verdictives)	assertives	0	(but) assertif
(Igék: felment, elítél, talál (vmilyennek), tart (vmilyennek), tekint, osztályoz, értékel, elemez, becsül)			
2. Végrehajtók (exercitives)	directives	prescriptifs	(but) directif
(Igék: kinevez, elvet, elrendel, sürget, figyelmeztet, utasít, követel, tanácsol, könyörög, ajánl)			
3. Elkötelezők (commissives)	commissives	promissifs	(but) engageant
(Igék: ígér, felvállal, aláír, szerződik, támogat, esküszik, pártfogol, ellenez, képvisel)			
6. Viselkedők (behabitives)	expressives	non représentatifs	(but) expressif
(Igék: bocsánatot kér, megköszön, sajnál, együttérez, tisztel, méltányol, üdvözl, felköszönt, átkoz)			

Austin (1962)	Searle (1969)	Récanati (1981)	Vanderveken (1988)
7. Bemutatók (expositives)	declaratives	déclaratifs	(but) déclaratif
(Igék: állít, tagad, kijelent, elismer, egyetért, kifogásol, ellenvet, elvet, helyesbít, hangsúlyoz, megfogalmaz)			

Megjegyzések:

1. Természetesen minden csoport több (kb. 20–50) ígét, igei szerkezetet tartalmaz.
2. Valamennyi csoport jelentéstartalma viszonylag jól körülhatárolt.

2.2. Előzetes vizsgálataink alapján megállapíthatjuk, hogy a különböző békeszerződések tipikus beszédaktusai a promisszívumok (komisszívumok), vagy úgy is fogalmazhatnánk, hogy a békeszerződések adekvát megnyilatkozásainak az illokúciós értéke vagy ereje promisszív (komisszív).

Searle (2000: 149) megállapítása szerint: „Minden komisszívum valamilyen elkötelezettség a beszélő részéről, melyben vállalja a propozicionális tartalomban megjelent aktus lefolyását. Példák a komisszívumokra az ígéretek, fogadalmak, [eskük], felajánlások, megállapodások és jótállások.”

Searle (1969/1997: 45–51) a „*Hogyan ígérjünk: egy bonyolult módszer*” c. részfejezetben kifejti, hogy az ígélet beszédaktusának végrehajtásához, illetve annak sikeréhez 9 feltételnek kell fennállnia/teljesülnie.

A lényeg talán így foglalható össze: a *beszélőnek* szándékában áll, hogy a *hallgató* tudomására hozza azt, hogy nyilatkozatának megtétele egyenértékű azzal, hogy a beszélő az *adott cselekedet* [aktus] megtételére vonatkozó elkötelezettség hatálya alá kerül. (= Ez a Searle szerinti 8. feltétel.) – Searle különbséget tesz az őszinte és az őszintetlen ígéretek között (vö. 6. feltétel).

2.3. A következőkben mondandónk illusztrálására néhány középkori békeszerződésünk promisszív (komisszív) illokúciós értékű megnyilatkozásait/beszédaktusait hozzuk fel példaként. A Könyves Kálmántól Hunyadi Mátyásig terjedő időszak négy békeszerződésének a szövegéből idézünk részleteket.

Dokumentum	Promisszív (komisszív) illokúciós értékű megnyilatkozások
1. Magyar–velencei békekötés (1097) – 32. lap	Én, Kálmán, a magyarok királya , a magam és mind az enyémekek nevében veled, Vitalis Mihály, Velence, Dalmácia, Horvátország hercegeivel és a tieddel mind, igaz és erős barátságot és egyezséget fogok a mai naptól tartani ; Téged, a tiedet és hercegségesnek alávetett minden várost, minden hatalmad alatt lévő várat és helyet, én és az enyémekek megkímélünk, és semmiképpen sem fogunk háborgatni . És ha valaki az enyémekek közül a tieitekhez nyúlna, vagy megtámadna és ismeretlen maradna, harminc napon belül én adok elégtételt .
2. Magyar–velencei békekötés (1097) – 66. lap/67. lap	Mi, Béla, Isten kegyelméből Magyarország királya jelen oklevélünk tartalmával tudtára kívánjuk adni mindenkinek, hogy kezünkkel a Szentírást illetve és eskü téve fogadtuk a nemes és kiváló Stefano Giustiniano és Pietro Danolo úrnak, szeretett barátunk, Jacopo Tiepolo, Velence felséges dózséja követeinek és ügyvivőinek, akik az említett dózse és Velence nevében voltak jelen, hogy minden egyes alulírt pontot meg fogunk tartani, megtartásukra igaz hittel minden álnokság és gonosz szándék nélkül törekedni fogunk, és ezeket sértetlenül megtartatjuk a mieinkkel is , amint a mondott dózse és utódai irányában az igaz, erős és örök békét és barátságot is meg fogjuk őrizni . Ezek szerint tehát a dózse úrnak és a velenceieknek minden akadályoztatás és ellenérvés nélkül átengedjük Zára városát összes tartozékával együtt. ... Továbbá semmiféle egyezményt, szerződést vagy szövetséget nem kötünk, és senkivel nem társulunk a mondott dózse és utódai, valamint Velence ellen; ellenségeiknek tanácsot és segítséget nem nyújtunk, és nem is fogjuk túrni, hogy mások nyújtsanak; ellenségeiket, illetve ezek követeit és embereit területükön az említett dózse és Velence ellen át nem engedjük .
3. Magyar–cseh békekötés (1364) – 136. lap	Mi Károly, Isten kegyelméből a rómaiak mindenkor felséges császára, mi, Vencel, szintén Isten kegyelméből Csehország királya és Brandenburg őrgrófja. ... a magunk nevében és minden örökösünk, fiunk és lányunk helyett a mi jeles szövetségünk hatályából fakadóan a másik részről a jelen oklevéllel nyilvánosan elismerjük, megismertetjük és tudatjuk mindenkivel, aki megtekinti, elolvassa vagy olvasni hallja, hogy ... Ezért ezen barátság és kibékülés szilárd bizonyossága, örök és teljes szilárdsága érdekében mi, az említett felek becsületünkre és fejedelmi méltóságaink szavára egymásnak megfogadtuk és megígértük, továbbá tényleges esküvel a szent Evangéliumokat és a szent kereszt fáját kezünkkel érintve a szentekre meg is esküdtünk, hogy egyik fél sem fog soha viszályt szítva vagy a másik fél akarata ellenére annak földjeire, lakosságára, fejedelemségeire, uradalmaira, kiváltságaira, jogaira, méltóságaira és tisztségeire áhítozni, ... és nem is fogja a másik felet ezekben meggyengíteni vagy megkárosítani, avagy bármely módon akadályozni, és senkivel nem fog tanácskozni, senkit nem fog bármely módon akadályozni, és senkivel nem fog megegyezni, sem titokban, sem nyilván, ...
4. Magyar–lengyel békekötés (Lublói béke 1412) – 164/165. lap	Zsigmond, a rómaiak Isten kegyelméből mindenkor fenséges királya, valamint Magyarország, Dalmácia, Horvátország, Raska, Szerbia, Halics, Lodomeria, Kunország és Bulgária királyi a jelenleg élők bizonyosságára és az utódok emlékeztetése végett. Először is magunkra vállaljuk és megígérjük kétségkívül biztos tudattal, a tökéletes katolikus hit erejében, tiszta szívvel és királyi szavunkkal..., hogy a mai naptól és ettől az órától fogva a jövőben a tiszta, igazi és őszinte testvériséget ugyanazon Ulászló király úr és Sándor fejedelem irányában – mely utóbbiért Lengyelország említett királyi ura, Ulászló vállalt kezességet, ... őket minden élő ember ellenében, aki ellenségesen rájuk rontani készül, teljes erőnkől védelmezni fogjuk. Továbbá sem segítséget, sem tanácsot nem fogunk adni sohasem, ami állapotuk vagy személyük ellen irányulna és ily dolgokkal egyetérteni sem fogunk; veszedelmükre vagy meggyilkolásukra soha nem fogunk törni sem saját magunk, sem más vagy mások által, és az ilyet tenni szándékozákkal nem fogunk közösködni; hanem inkább – képességünk szerint – mindkettejük életének és egészségének megőrzését fogjuk előmozdítani, őket pedig méltóságaikban és javaikban támogatni fogjuk. Továbbá királyságukból, fejedelemségükből, tartományaikból, és uradalmaikból semmit, hűbéreseik és alattvalóik közül senkit soha megátadni nem fogunk; ... A méltóságuk ellen lázadó áruolkkal nem fogunk egyezkedni, sőt...
5. Osztrák–magyar békekötés (Bécsűj-helyi béke 1463) – 196. lap	Mi pedig megígérjük, megfogadjuk és kötelezzük magunkat arra, hogy becsületünknek és a keresztény hitnek megfelelően fogunk eljárni, cselekedni, valóságosan és hathatósan együttműködni annak érdekében, hogy ugyanezen Mátyás király urunk, továbbá ezen magyar királyság főpapjai, bárói, előkelői és nemesei, valamint mi a fentebb írtakat, melyeket nekik és nekünk meg kell tennünk és cselekednünk, ...

Forrás: Köblös József–Süttő Szilárd–Szende Katalin, *Magyar békeszerződések 1000–1526*. Pápa, 2000.

3. Egy korábbi tanulmányomban (Debrecen 2005) már rámutattam arra, hogy egyes békeszerződések, mint pl. az első világháborút lezáró trianoni békediktátum (1920. jún. 4. = becikkelyezve 1921. évi XXXIII. törvényként) formai szempontból szintén promisszív (komisszív) illokúciós értékű megnyilatkozásokat (beszédaktusokat) tartalmaz.

Magyarország

§§	36	lemond
	41	elismeri
	42	lemond
	45	lemond
	48	elismeri
	49	lemond
	53	lemond, kötelezi magát
	54	kötelezi magát
	55	kötelezi magát
	60	hozzájárul
	68	kijelenti, hogy hozzájárul
	69	kijelenti, hogy elismeri
	70	kötelezi magát
	71	lemond
	72	elismeri, hogy kötelezi magát
	73	kötelezi magát
	74	kijelenti, hogy elismeri és elfogadja kötelezi magát, hogy elfogadja kötelezi magát, hogy elismeri
	75	lemond kötelezi magát, hogy elismeri
	77	haladéktalanul át fogja adni kötelezi magát

Amint azt ki is mutattuk, ezek – diktátumokról lévén szó – a győztes hatalmak erős nyomására, kényszer alatt tett promisszívumok, s így módon helyénvaló ezeket DIREKTIVO-PROMISSZIVUMOK néven illetni.

Direktívumok:

„A direktívumok illukúciós lényege rávenni a hallgatót [= a beszélő-partnert], hogy a direktívum propozíciós tartalmának megfelelően alakítsa viselkedését. Példák a direktívumokra az utasítások, parancsok és kérések. ... Minden direktívum egy vágy kifejezése, amihez a viselkedését kellene irányítania a hallgatónak.” (Searle 2000: 149)

Íme a tömör magyarázat még egyszer:

Szemantikai szinten:

Manipulation (vö. Párizsi Szemantikai Iskola)

Manipuláló alany(ok) : a Szövetséges és Társult Hatalmak
(Franciaország, USA, Olaszország, Japán, ...)

nyelvileg ki nem fejezett
volitív-faktitív módus

manipulált alany: Magyarország
(rákényszerített)
kötelezettségek vállalása

Pragmatikai szinten:

Iniciátorok: a Szövetséges és Társult Hatalmak:
Franciaország, USA, Olaszország, Japán,...

Nyelvileg ki nem
fejezett DIREKTÍV
illokúciós cél/lényeg
<= a körülmények
hatása alatt>

Megnyilatkozó : Magyarország

PROMISSZÍV + különböző
illokúciós érték propozicionális tartalmak

Lényegében és valójában:

DIREKTIVO–PROMISSZÍV
illokúciós értékű
MEGNYILATKOZÁSOK

azaz: kényszer alatt tett ígéretek, elkötelezettségek, garanciák.

Hasonló módon értelmezhető a második világháborút lezáró 1947. évi párizsi békeszerződés szövege is. A két említett békeszerződésről kiváló monográfiák születtek Romsics Ignác (2005 és 2006) tollából.

A *Magyar Tudomány* 2003/6. számában Dénes Iván Zoltán egybevetette Szekfű Gyula és Bibó István nézeteit az 1947. évi békeszerződésről. Amint látjuk, a XX. század két igazságtalan békediktátumának értelmezése a mai kor történései számára sem veszítette el fontosságát.

4. Befejezésül lássuk a *békeszerződés* egyfajta definícióját

„...a háborút legtöbbször békeszerződés zárja le, mely formailag a háborút viselt államok kölcsönös megállapodása a háború utáni békés új-járendezés feltételeit illetően, s így politikai, katonai és gazdasági jellegű rendelkezéseket tartalmaz. Ha a háború az egyik fél győzelmével és a másik fél vereségével fejeződik be, a békeszerződés feltételeit voltaképpen a győztes állam *diktálja*, amelyet a legyőzött kényszer hatása alatt fogad el. Ez a kényszer azonban a régi nemzetközi jogi felfogás szerint a békeszerződés érvényességét nem befolyásolta, mivel nem az állam képviselőivel, hanem magával az állammal szemben alkalmazott kényszer volt, és a békeszerződéskor a legyőzött állam nevében eljáró megbízott államának – bár kényszer hatása alatt kialakított – akaratát fejezte ki.” (Herczeg 1989, 356)

Pontosan ilyen körülmények között született meg a trianoni békediktátum, amelynek egy új típusú elemzési lehetőségét szándékoztunk felvillantani a nyelvészeti pragmatika (és részben a szemantika) eszközeinek a felhasználásával.

Irodalom

- Austin, J. L. 1962. *How to Do Things with Words?* Oxford.
- Austin, J. L. 1990. *Tetten ért szavak*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bokorné Szegő Hanna 1997. *Nemzetközi jog*. Budapest: Aula Kiadó,
- Greimas, A. J.–Courtès, J. 1979. *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la Théorie du langage*. Tome 1. Hachette Université, Paris.
- Hegedűs Gyula 2000. *Történelmi dokumentumok lexikona*. Budapest: Athenaeum Kiadó.
- Herczeg Géza (szerk.) 1989. *Nemzetközi jog*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Mihalovics Árpád 1998. *Az akarat (volitio) nyelvi kifejezése az interperszonális kapcsolatokban. (Szintaxis–Szemantika–Pragmatika)*. Bessenyei György Könyvkiadó.
- Mihalovics Árpád 2000. *A politikai szaknyelv néhány sajátossága*. In: *Studia Europaea Nyh.* 2/29–61.
- Morris, Ch. 1938/2004. *A jelelmélet megalapozása*. In: Kárpáti Eszter (szerk.), *Szöveggyűjtemény a szemiotika tanulmányozásához*. Budapest: Aula Kiadó, 156–194.
- Nagy Károly 1999. *Nemzetközi jog*. Budapest: Püski Kiadó Kft.
- Nguyen, Q. D. et alii. 1987³ *Droit international public*. Librairie Générale de Droit et de la Jurisprudence, Paris.
- Nguyen, Q. D. et alii. 1998. *Nemzetközi közjog*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Récanati, F. 1981. *Les énoncés performatifs*. Paris: Éd^s de Minuit.
- Romsics Ignác 2003. *A trianoni békeszerződés*. Budapest: Osiris Kiadó
- Searle, J. R. 1969. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. 2000. *Elme, nyelv és társadalom*. Budapest: Vince Kiadó.
- Szikszaí Nagy Irma 1999. *Leíró magyar szövegtan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor–Kugler Nóra (szerk.) 2000. *Nyelvi fogalmak kisszótára*. Budapest: Koro-na Kiadó.

Forrás

- A szerződés. Trianon – a békediktátum hiteles szövege. Budapesti Közlöny 168. szám, Budapest, 1921. július 31. (vasárnap). Hasonmás kiadás. Debrecen: Migan Kiadó.
- Köblös József–Süttő Szilárd–Szende Katalin 2000. *Magyar békeszerződések 1000–1526*. Pápa.

Feszítés – oldás – változás: az eltolódás jelensége a költői szövegben

(Radnóti Miklós: *Trisztánnal ülttem...*)

Porkoláb Judit–Boda István Károly

A versek kompozíciójában gyakran tapasztalhatunk a címhez és az első képekhez képest mozgást, változást a szöveg belsejében és zárlatában. Ez az eltolódás, *deviálás* mind formai, mind tartalmi nézőpontból értelmezhető. Az idő- vagy térkezelés szempontjából történő „mozgást” vagy változást **vertikális eltolódásnak**, egy már adott, változatlan téridő mellett megvalósuló tartalmi bővülést **horizontális eltolódásnak** fogjuk nevezni. Tanulmányunkban ezt a kettősséget, amely tulajdonképpen ugyanannak a jelenségnek két, egymást feltételezhető oldala, a *hipertext módszer* alkalmazásával kapcsoljuk össze. Véleményünk szerint az eltolódás jelenségének végigkövetése a versek szövegében a költői üzenet értelmezése szempontjából biztos fogódzókat ad, és a befogadáshoz hozzásegít. A hipertext paradigma létjogosultságát pedig az adja, hogy az értelmezési folyamat lényegileg nemlineáris, a versszöveg által kifejezett gondolatok a vers alapsémájára, mint egyfajta gondolati vázra fűzhetőek fel. Ebben a folyamatban az intertextuális hivatkozások (pl. allúziók) mellett nagyon fontos szerepet kapnak a *szimbólumok*, amelyek gazdag jelentéstartalmuknál fogva különösen alkalmasak más forrásból származó, nemritkán archetipikus vonatkozású szövegek jelentéstartalmának asszociatív „beemelése” a versszövegbe.¹

¹ A szimbólumok értelmezése — a (fogalmi) metaforákhoz hasonlóan — a kognitív nyelvészet aktuális kérdései közé tartozik. A kérdés természetesen régóta foglalkoztatja a nyelvészetet, irodalomárokat és leginkább magukat a művészeket: „A szimbolisták felismerték, hogy [...] a metaforában a költő korrespondenciákat ragad meg, a szimbólum által a szellemi valóságot idézi föl, s az ő olykor dagályos kifejezésükkel élve: *a szimbólum élő szintézis, mely a valóság minden síkjára szétsugárzik.*” (Komlós 1965: 56) „[...] az egész modern lírát, sőt sok esetben a prózát is előlnti a hasonlat, metafora, allegória, az átvitt értelemben használt *mese*. Az utóbbit, valamint a *mítoszt*, *legendát* annál örömeztobb használják, mert szívesen menekülnek a modern racionalista kultúrából valami *ősi*, *mítikus* vagy gyermeki képzeletvilágba.” (Uo. 57.) (A kiemelések tőlünk származnak.)

Az alábbiakban Radnóti Miklós *Trisztánnal ültem* ... c. versének szövegében követjük végig az eltolódás jelenségét.

*Trisztánnal ültem egyszer ott a part fölött,
hány éve már?
hisz akkor épp a Kingen hősködött!*

A versrésztletben térbeliség és időbeliség egyszerre van jelen, sőt egyszerre három tér-idő dimenzió jelenik meg:

- a vers alapvető térideje, a leírt múltbeli pillanat (ültem, akkor épp; a part fölött),
- röviden felvillan a múlt szélesebb horizontja (hősködött; a Kingen), és
- utalás történik az emlékezési-versírási folyamat jelen idejére is (egyszer, Hány éve már?; itt a hely nem ismert).

Bár a befogadó tudatának hátterében kérdések merülhetnek fel a külső környezettel kapcsolatban (part, King) valójában ez az értelmezési folyamatot nem akadályozza, mivel elég természetes a *folyó- vagy tengerpart*,² ill. a *King nevű hajó*³ előfeltevéssel élni.

*Vörösborunk világított az asztalon,
feljött a hold.
A vízre csillagok csorogtak,
mert este volt.*

A vers az emlékezés pillanatának múlt idejében folytatódik (világított, feljött, csorogtak, volt). *Horizontális eltolódás* történik: az eddig csak nagy vonalakban jelezett hely (part fölött, ill. előfeltételezett folyó, ill. tenger) csillagos-holdas estévé vagy éjszakává válik, és egy ház, ill. vendéglő megvilágított terasza rajzolódik ki, az asztalon vörösborral, amelyen átsejlik a fény.

Az alkalmazott stilisztikai eszközök a Radnótira jellemző egységes, egészes érzékelésmódot teszik lehetővé. Fény- és színélmények, a vörösborhoz kötődő íz, illat- és társasági asszociációk közvetítik két ember találkozásának meghittségét, és előkészítik a beszélgetést, a *drámai párbeszédet*. A hold és az alliteráló, megszemélyesített, a lágy mozgásban levő vízen tükröződő csillagok nyugodt, álomszerű, felszabadult esti hangulatot keltenek — akkor és ott egy pillanatra „megáll az idő”.⁴

² A vers utolsó két sorában megjelenő *tenger* szó a *tengerpart* értelmezést egyértelművé teszi, bár a költő életrajzából tudjuk, hogy a vers egy tengerész ismerősével, Spórer Lászlóval való találkozását beszéli el Budapesten, egy Dunára néző vendéglőben. (Ferencz 2005: 469)

³ „Emery George feltételezése szerint ... Radnóti, noha tudta, hogy Spórer a román tengerészetnél szolgál, tréfásan a brit King Line Ltd. flottájára utal.” (Ferencz 2005: 469)

⁴ Radnóti *lassítási technikákat* alkalmaz, hogy utána a párbeszédekkel felgyorsíthassa a vers *olvasási idejét*. Egyebek közt ilyen stilisztikai eszköz a *csorgó csillagok* metaforája, amely jó példája a *defamiliarizálásnak* is: az idegen kontextusba helyezett *csorogtak* ige értelmezése jóval

„Matróz lehetnél” — szólt, — „szélfűtta, tiszta szív,
s élhetnél ott
az alkonyok s a tenger kék között!”
Az is vagyok, — nevettem, ó a költő
minden lehet!
és minden is, mit szónokolsz,
mindjárt varázsolok: huhh! s azt sem tudod
hol kél a nap, hogy merre van kelet!

A párbeszéd az emlékezés pillanatának múlt idejében, a vers alapvető téridejében folyik. Újra megjelenik benne a múlt szélesebb horizontja is, de most a költő szemszögéből (vagyok). *A párbeszédben hármass vertikális elmozdulás játszódik le mind térben, mind időben.* Egyrészt utalás történik egy lehetséges jövőre és olyan távoli helyekre, ahova el lehetne utazni, kilépve a jelenből, felszabadítva és valóra váltva titkos vágyakat. Másrészt megjelenik egy általános, örökérvényű igazságot kifejező jelen idő („a költő minden lehet”). Harmadrészt pedig a költő — Trisztán alternatívájaként — egy másik lehetséges jövőképet villant fel (*mindjárt varázsolok*).

A drámai feszültséget a különböző életlehetőségek közötti ellentét teremti meg. A vers központi kérdése: a kötöttségek és kényszerek alól felszabadult lélek útkeresése, a vágyak elérésének lehetősége a párbeszéd természetességével jelenik meg.

Trisztán az elutazásban, a tapasztalati érzékelésben hisz, a költő pedig abban, hogy vágyait képzeletbeli utazásokkal is elérheti, elmenve az emberi szellem lehetőségeinek végső határáig — költői „varázslattal”. Radnóti kristálytisztá gondolkodására jellemző, hogy a párbeszédben fel sem merül a vágyak elérhetetlenségének lehetősége (a dekadenciához vezető „harmadik út”⁵).

A három út lehetőségét — egyebek közt — a francia szimbolista költészet három remeke kiválóan példázza (1. táblázat).⁶

több időt vesz igénybe (egyfajta „ízlelgetést” igényel), mint egy megszokott, prózai szókapcsolat „valós idejű”, automatikus feldolgozása. A lassítás tudatos: „Ha valami fontos vagy izgalmas van készülődően, kultiválnunk kell a halogatás művészetét.” (Eco 2002: 72) Metaforikusan megfogalmazva: „Az ember az erdőbe sétálni megy. [...] nincs is szebb, mint elidőzni az erdőben, elnézni az ágak közt és a fűszálakon villódzó napsugarakat, szemügyre venni a mohát, a gombákat, az aljnövényzetet. Az időzés nem időfecsérlés: az ember sokszor azért áll meg, hogy megfontoljon valamilyen döntést.” (Uo.) A későbbiekben látni fogjuk, hogy ez Radnóti versének tömör elemzése is lehetne...

⁵ Jelképesen a három lehetséges út megfelel a görög sorsistennő, Hekaté által szimbolizált hármass útkeresztződésnek — a múlt (dekadencia), jelen („maradtam”) és jövő (elutazás) közötti választásnak.

⁶ A versek forrása: Lator László (vál. és szerk.): Klasszikus francia költők II. Budapest: Európa Könyvkiadó. 1984.

1. táblázat. Három attitűd — három életszemlélet a francia szimbolikus költészetben

dekadencia Verlaine: <i>Holdfény</i> (Szabó Lőrinc fordítása)	Különös táj a lelked: nagy csapat / álarcos vendég jár táncolva benne: / lantot vernek, de köntösük alatt / a bolond szív mintha <u>szomorú</u> lenne. ... a szép s <u>bús holdfény</u> , csöndes zuhatag, / melyben álom száll a madárra halkan, / <u>s vadul felsírnak a szökőkutak</u> , / a nagy karcsú szökőkutak a parkban.
a képzelet mámore Baudelaire: <i>Kapcsolatok</i> (Szabó Lőrinc fordítása)	Templom a természet: élő oszlopai / időnkint szavakat mormolnak összesúgva; / <u>jelképek erdején</u> át visz az ember útja, Ahogy a távoli visszhangok egyberingnak / valami <u>titkos és mély egység tengerén</u> , / mely, mint az éjszaka, oly nagy, és mint a fény, / egymásba csendül a szín és a hang s az illat. ... <u>test s lélek mámore zeng bennük az ég felé.</u>
elvágyódás Mallarmé: <i>Tengeri szél</i> (Illyés Gyula fordítása)	Szomorú, óh a test, s olvastam minden könyvet. / <u>Futnék! Csak innen el!</u> Érzem, hogy künn a könnyed / tajték és ég között mily részeg a madár! / Ott fürdik szívem is; <u>nem tartja vissza már</u> / sem itt a régi kert, melynek szemünk a ráma, / sem — óh ti, éjszakák! — lámpám fénypusztasága <u>Megyek! Árbocaid ringatva jobbra-balra / emelj horgonyt, hajó, szállj szűzi, messzi partra!</u> / konok, kemény remény keserve s bújára, / vágyom a keszkenők utolsó búcsuját! ... De hallga, halld, szívem, a matrózok dalát!

A vertikális eltolódást, az új idődimenzió megjelenését közvetlenül követi a horizontális eltolódás, a tartalom fokozatos kibővülése. „*Matróz lehetnél ... szélfúttá, tiszta szív*”, a metonimikus személyiségjelölés (*tiszta szív*) kibővül a *szélfúttá* metaforával, jelezve a matrózfoglalkozás milyenségét. A helyet is pontosan megjelöli a beszélgető partner: „*s élhetnél ott / az alkonyok s a tenger kék között*.” Csupa pozitív lehetőség. Egy teljesen másfajta életet ajánl fel, mint amit a költő eddig élt. Megjelennek a végtelenség (*tenger*) és messzeség (*kék*) szimbólumai. A költő ezekkel a költészet lehetőségeinek végtelenségét állítja szembe. A két életlehetőség közötti feszültséget oldja az indulatszó (*huhh*), és a finom játékoság. Különleges az a mód, ahogyan a költő megvédi álláspontját: nem drámai szónoklatban, patetikusan, hanem játékosan, félig-meddig (vagy tán egészen) komolyan a *varázsló* szerepét alakítva.

„Jó, jó, tudom. De tudod-é?” Tudom!
„Dehogyan tudod!” –
nézett rám megvetően s kezét fölemelé:
„ott arra távol, – még távolabb,
a Kettős Zátonyok felé

*szigetek ringatóznak, fényes bóbíták.
S közöttük Borneo, mint egy sötét virág!”*

A horizontális eltolódás tovább folytatódik, a téridő nem változik, a tartalom viszont fokozatosan kiteljesedik. A párbeszéd egyre dinamikusabbá válik, a partnerek szinte egymás szavába vágnek. Trisztán, aki teljesen extravertált, el sem tudja képzelni, hogy az introvertált költői képzelet helyettesítheti a fizikai valóságot. Szóképekben egyre gazdagabb lesz a szöveg, a *szigetek* szimbóluma és a „*fényes bóbíták*” valamint „*sötét virág*” metaforák egyre értékteltebbé teszik a jövő lehetőségeit, a tér pedig kitágul (*távol – még távolabb*).

*„Odamegyünk!” — Hörpintett. „Jössz velünk?
olyat se láttál még, te zöld varázsló!”
Borát kiüssza, pohara talpa csattan.
Elképzelem, — feleltem és maradtam.*

A párbeszéd a végéhez közeledik, az igen és a nem feszültségét az elbeszélő oldja fel a határozott elutasítással (mint korábban: az egész szöveget áthatja a feszültség és az oldás esztétikai minősége). A múlt korábban megállított pillanata „mozgásba jön”, és ismét *vertikális eltolódás* történik: megjelenik a párbeszédet követő közeljövő dimenziója. Az időviszonyok a párbeszédnek megfelelően váltakoznak: jövő (*odamegyünk*), múlt (*hörpintett*), jelen (*jössz velünk*), múlt (*láttál*), jelen (*kiüssza, csattan*), jelen (*elképzelem*), múlt (*feleltem, maradtam*).

*Elment s szigetek intettek feléje
a Kettős Zátonyoknál, fényes bóbíták.*

*És intenek azóta folyton,
s mint egy sötét virág,
közöttük Borneo is integet.*

*S az ég a tengert tükrözi,
a tenger az eget.*

A befejező sorokban *hármás vertikális eltolódás* történik, amit a versszöveg tagolása is kiemel: a múltbeli pillanatot végleg lezárul (*elment*), visszatér a versírás jelen ideje, hivatkozva múlt és jelen között (*azóta folyton*), majd az utolsó két sorban új téridő dimenzióként a jelen kiteljesedik, a szubjektív létezés jelen ideje általános, objektív idővé alakul, amelyet egy nagy erejű szimbólum nyomatékosít (*tükrözi*). A természet sajátos jelensége tűnik elénk, a *visszatükröződés*, amely implicit módon mindvégig jelen volt a versben, és befejezésében kiteljesedik. Ezáltal a két utolsó sor úgy zárja a versszöveget, hogy többletjelentésével új értelmezést ad az egész műnek.

Metaforikusan (A KÖLTŐ AZ ÉG, TRISZTÁN A TENGERT) jelentheti a kép a két barát, valójában a két személyiség-archetípus szoros kapcsolatát, elválaszthatat-

lan egységét⁷ az idő, az élet végtelen folyamában: vágyaik, közös élményeik „tükröződnek” egymás tudatában, belső világában. Trisztán természetesen nem egyszerűen valós személy: az elvagyódás szimbóluma is, aki a költő személyiségének belső „párbeszédét”, azaz a költő belső vívódását, a lírai én belső monológiáját testesíti meg. Utólag, Radnóti sorsának ismeretében, mindez egyszersmind a menekülés és maradás, a túlélés és a magaválasztotta halál közötti választás tragikumát is magában hordozza.⁸

...e kettős, kölcsönös tükrözés jelenti a költő és a világ örök, dialektikus kapcsolatát. Borneo, a sötét virág a költő vágyálma csupán, de e vágy-álom nem született volna meg az igazi Borneo nélkül, mely a távolból küldi súlyos üzenetét. (Bálint György 1940)

Az ég, tenger és tükör szimbólumok gazdag (és ráadásul összefonódó) jelentéstartalma természetesen más értelmezéseket is lehetővé tesz. Az utolsó két sor olyan, mint egy sóhaj,⁹ amelyben a beteljesületlen vágyak végtelen szomorúsága rejlik. A *kettős tükröződés* az idő végtelenbe vesző alagútjának is szimbóluma lehet, amelyből hiányoznak a szigetek: a költő számára immár végleg és visszahozhatatlanul elvesztek. De talán mindez csupán egy szomorú, de *gyönyörűs*zép álom:

*„Csalóka remények után fut a balga,
hiszen csak balgákat izgatnak az álmok.
Mint aki árnyék után kapkod és szelet kerget,
olyan az is, aki álmaira épít.
Rokonságban van a tükör és az álom:
az arcnak képmása áll szemben az arccal.”*
(Sirák 34,1–3)

⁷ „Két felfogás csap össze: a tapasztalati és a képzelet útján történő megismerése. ... Radnóti mintha ezzel a talányos versvéggel azt mondaná, mindegyik csak a másikkal együtt érvényes. A választásnak csak szubjektív szempontból van jelentősége.” (Ferencz 2005: 470)

⁸ „Költészetének alaphangja tragikus. Korának gyermeke; tudomásul veszi e kort és tíz év óta növekvő keserűséggel tiltakozik ellene. Nem éppen politikus költő, de szemlélete ösztönösen dialektikus. Feszültségekben, ellentétekben látja a világot, a társadalmat éppúgy, mint a természetet. Minden élő mélyében megérzi a készülő halált, de érzi azt is, hogy a halál nem szakíthatja meg az élet örök, herakleitoszi patakzását [...] A szemlélő és a szemlélt világ, a szubjektum és az objektum tökéletes egységbe forr e versekben.” (Bálint György 1940)

⁹ Vö. Stéphane Mallarmé: *Sóhaj* c. versével — Radnóti Miklós fordításában (Radnóti 1976: 384): „A lelkem homlokod felé mereng, ahol / ó álmodó leány, egy szeplős ősz honol / s a bolygó égre száll csodálatos szemedből / akár a mélabús kertből esengenek föl / a tág Azúr felé fehér szökőkutak! // — A lány Azúr felé, mely tüköröket kutat / s bágyadtan bánatát csillantja lent a vízben ...” A vers két szempontból is érdekes: egyrészt megjelenik benne a *kettős tükrözés* motívuma, másrészt mindez a bánattal, szomorúsággal (és a *szökőkutak* szimbólummal) társul.

Végezetül összefoglaljuk a *vertikális eltolódás* megfigyelt téridő dimenzióit és az egyes téridő dimenziókhoz kapcsolható *szimbólumokat*, amelyek hipertextuálisan kiterjesztik a vers jelentéstartalmát és ezáltal megvalósítják a *horizontális eltolódás* jelenségét (2. táblázat).

2. táblázat. Vertikális és horizontális eltolódás Radnóti Miklós: Trisztánnal ültem... című versében

téridő	versbeli példák	szimbólumok
a vers alapvető térideje, egy múltbeli pillanat a tengerparton	ültem a part fölött feljött a hold este volt nézett rám	(tenger)part hold, víz, csillagok este
az emlékezés múltbeli pillanatának folytatása a tengeren	elment szigetek intettek feléje	
a múltat a jellel összekötő idő, bárhol	intenek azóta folyton	
a múlt szélesebb horizontja, bárhol	a Kingen hősködött	
az emlékezési-versírási folyamat jelen ideje, a hely ismeretlen	hány éve [van] már [annak]?	
a múltbeli pillanatot követő közeljövő, amelyben Trisztán és a költő elválnak	odamegyünk elképelem	
egy lehetséges jövő, utazás távoli, csodás helyekre	matróz lehetnél élhetnél alkonyok és tenger kék között ott szigetek ringatóznak, köztük Borneo	alkony tenger zátony, sziget virág
a költő alternatív jövőképe, a képzelet birodalma	mindjárt varázsolok	nap
a kiteljesedő jelen, bármikor és bárhol	a költő minden lehet az ég a tengert tükrözi	ég tenger tükör

Irodalom

Bálint György 1940. Radnóti Miklós versei. Almanach Kiadás. Nyugat 1940. 7. szám.

<http://epa.oszk.hu/00000/00022/00654/20989.htm>, 2008. 05. 04

Biblia. Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás. Budapest: Szent István Társulat, 1982.

Eco, Umberto 2002. *Hat séta a fikció erdejében*. Budapest: Európa Könyvkiadó.

Ferencz Győző 2005. *Radnóti Miklós élete és költészete*. Budapest: Osiris Könyvkiadó.

Komlós Aladár 1965. A szimbolizmus. In: Komlós A. (szerk.) *A szimbolizmus*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó. 5–93.

Radnóti Miklós 1976. *Radnóti Miklós művei*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.

Kommunikáció

Kommunikáció és médiatudomány

A tárgyalótermi dialógusokban szereplő narratívumok funkciói a jogi kommunikáció vizsgálatában

Dobos Csilla

Az előadás a jogi narratívumok sajátosságait és funkcióit vizsgálja a jogi eljárásban részt vevő laikusok és jogi szakemberek narratívumainak az összevetése alapján. Választ keresünk arra a kérdésre, hogy Labov narratívummodellje alkalmazható-e a történetek szerkezeti egységeinek a feltárására egy olyan speciális mikropragmatikai környezetben, mint amilyen a bírósági tárgyalóterem.

Bevezetés

Kalandok legtöbbször azokkal történnek, akik tudják, hogyan mesélik el őket. – Henry James (1843–1916) ismert mondását a jogi eljárásra vonatkoztatva a következőképpen lenne célszerű átalakítanunk: *Bűncselekményeket legtöbbször azok követnek el, akik nem tudják, hogyan mesélik el őket.*

A jogilag releváns történeteket pedig el kell „mesélni”, hiszen az ügyész, a védő és a bíró – a valóság kontrolljától megfosztva – kizárólag ezekből a narratívumokból, vagyis, a laikusok által előadott történetekből ismerik meg a valós eseményeket. Ez az oka annak, hogy a rendőrségi és a tárgyalótermi dialógusokba ágyazott narratívumok szervesen illeszkednek a jogi eljárás szakmai diskurzusába és meghatározó szerepet játszanak az ítélet meghozatalában.

1. Narratológia és narratívum

A narratívummal – az elbeszéléssel, a történettel – való intenzív foglalkozás a huszadik század második felében vált egyre hangsúlyosabbá a nyelvtudomány és a társadalomtudományok, elsősorban a pszichológia területén. A narratív pszichológia képviselői szerint a narratívum az emberi cselekvés vezérelve, hiszen emlékeinket az általunk elmondott történetek alkotják, a történeteink pedig emlékeinkből állnak össze (Sarbin 2001: 64). A világot és a körülöttünk zajló eseményeket a történetek által értelmezzük, és csak olyan mértékben tudjuk befogadni a világot, amennyire azt a történetek megengedik, csak úgy vagyunk képesek látni és láttatni a világot, ahogyan azt a saját és más emberek történeteinek az egymásra való vonatkoztatása lehetővé teszi számunkra.

A múlt század 80-as éveire tehető **narratív fordulatot** rendkívül sokrétű, távoli idő-kig visszavezethető kutatások előzték meg. A történeteket tartalmazó szövegek tulajdonságait vizsgáló klasszikus retorika eredményei mellett egy orosz nyelvész, **Vlagyimir Jakovlevics Propp** munkássága emelkedik ki az előzmények gazdag tárházából. Propp 1928-ban megjelent *A mese morfológiája* (Propp 1995) c. könyvével vetette meg a strukturális narratológia alapjait. Több száz orosz mese történet szerkezetét vizsgálva jutott arra a következtetésre, hogy a népmesék **közös történet-struktúrára** épülnek, melynek elemei minden mesében nyomon követhetőek. Propp jelentősége abban rejlik, hogy elméletének alap gondolata, amelyet ő a mesék világára vonatkoztatva fogalmazott meg, kiterjeszthető a történetek egyéb típusaira is, így az irodalmi elbeszélésekre, a hétköznapi történetekre, és végül, de nem utolsósorban a tárgyalótermi diskurzusban elhangzó történetekre.

2. A narratívumok szerepe a jogi diskurzusban

A narratívumok behálózják a jog egész rendszerét, minthogy a különböző történések ismertetése a tételes jog, a jogalkalmazás és a jogtudomány területén egyaránt fontos szerepet kap. A **jogi narratívumok** olyan beszédesemények, amelyek a világról szerzett tapasztalatok jogi szempontból releváns vonatkozásainak történetként való reprezentálását valósítják meg. Ezt illusztrálja az alábbi vádirat-részlet, amelyben a gyanúsítottat rablás bűntettének a kísérletével vádolják:

Gyanúsított 2002. szeptember hó ...-án 12 óra 40 perc körüli időben elhatározta, hogy „pénzt fog szerezni”. Ezt megelőzően vásárolt egy pisztoly formájú öngyújtót azért, hogy másokat meg tudjon ijeszteni. A gyanúsított úgy döntött, hogy a pisztollyal megijeszít valakit, akitől ily módon pénzt fog eltulajdonítani. 12 óra 45 perc körüli időben a Miskolc, u. sz. alatt található és XY által üzemeltetett trafikhoz ment. A gyanúsított az öngyújtó pisztolyt lefektette a pultra úgy, hogy a csöve a sértettre nézett, aki csak azt látta, hogy egy fegyvernek kinéző tárgy csöve rá van irányítva. XY ettől megijedt és abban a pillanatban azt gondolta, hogy valódi fegyvert szegezett rá a gyanúsított. ...

A jogalkalmazás folyamatát jellemző narratívumok alapvetően két kérdés köré szerveződnek. Az egyik oldalon állnak azok a narratívumok, amelyekben a *Mi történt?* ténykérdésre kapunk választ, a másik oldalon pedig azok a narratívumok találhatóak, amelyek a *Mit mond a jog?* kérdésre adnak választ (Szabó 2000: 17). Ezeknek a különböző absztrakciós szinten lévő nyelvi szerveződéseknek az egymásra vonatkoztatása **narratívumok láncolatát** hozza létre, amelynek a büntetőeljárásban az ítélet az utolsó láncszeme.

A tárgyalóteremben elhangzó narratívumok – szerzőiknek a jogi eljárásban elfoglalt szerepük alapján – két nagy csoportra oszthatók: (1) a jogi szakemberek (pl. bíró, ügyész, ügyvéd, különböző szakértők stb.) és (2) a laikusok (pl. vádlott, a sértett, a tanúk stb.) által előadott narratívumokra. Utóbbiaknak az a fő funkciójuk, hogy beszá-

moljanak mindazon történesekről, amelyek egy adott jogeset létrejöttét eredményezték és jogi eljárás elindításához vezettek. A jogi szakemberek ezeket a történeteket, pontosabban fogalmazva, ezeknek a történeteknek a jogilag releváns részeit „fordítják át” a jog nyelvére. Ez az **intralingvális fordítási folyamat**, amelynek forrásnyelvi szövegeit párbeszéd és narratívumok, célnyelvi szövegeit pedig narratívumok alkotják, egészen az ítélet megszületéséig vezet.

Az alábbiakban a nyelven belüli „átfordítás” olyan példáját mutatjuk be, amelyben a bűncselekmény (lopás) elkövetéséről szóló történet részletei először a gyanúsított, majd a vádlott, a bíró, ezt követően az ügyész és a védők narratívájában, végül pedig – a Büntető Törvénykönyv speciális jogszabály-narratívuma alapján – az ítéletben kerülnek megfogalmazásra:¹

A gyanúsított vallomása (rendőrségi kihallgatásról készült jegyzőkönyv részlete):

Gyanúsított: ...megbeszéltük, hogy találkozunk. Beültünk a gépkocsiba és elindultunk Mezőkövesd felé, jobbra volt egy aszfalt út, ott megálltunk. A kocsi ott hagytuk és gyalog megindultunk a szőlőbe. Ott szétnéztünk, a szőlőben, és akkor H. meglátott egy alumínium bódét és azt mondta, szedjük szét. Mind a négyen nekiláttunk, szerszámokkal. A leszakított lemezeket először eltet-tük a közeli kukorica szélébe, majd visszamentünk a kocsizhoz és vissza-mentünk az elrakott lemezekért. ...

A vádlott narratívája (bíróági tárgyaláson készült felvétel részlete a vádlott kihallgatásáról):

Bíró: Érti mivel vádolják? Lopással. Alumínium táblákat vittek el. Elkövette ezt a cselekményt? Bűnös ön ebben?

Vádlott: Hát nem követtük el, mer otthonról, amikor elindultunk a szőlőbe, hárman indultunk el, de mi nem úgy indultunk el, hogy lopni akarunk, hanem bengészni akartunk menni a szőlőbe, ilyen gyümölcsöket, hát barackot, szőlőt, alma, ilyesmit. Kocsival mentünk bengészni, hát amikor mentünk visszafele, összeszedni a gyümölcsöket, láttuk ott a bódét. Le voltak szedve azok a lemezek róla, oda vót rakva ódalra, oszt mi mentünk, megláttuk, oszt azt akartuk elhozni.

A bíró narratívája (bíróági tárgyaláson készült felvétel részlete a vádlott kihallgatásáról):

Bíró: Mi az, hogyha valaki valamit talál és elvisz?

Vádlott: Be kellett vóna jelenteni.

¹ A hangfelvételek 2002-ben készültek a *Nyelvhasználat a jogi eljárásban. Nyelvi átfordítás és ténykonstitúció a jogi tényállás megállapításának folyamatában* c. kutatás keretén belül. A kutatás tárgya a ténymegállapítás folyamata volt, vagyis az a folyamat, amelynek során a rendőrségen és a bíróságon büntető és polgári ügyszakban az eljárásban részt vevő személyek hétköznapi nyelven előadott narratívái jogi szaknyelven megfogalmazott tényállásokká formálódnak át.

Bíró: *Az a jogtalan elsajátítás vétsége. Tehát legfeljebb nem ugyanazt a bűncselekményt követték el, de ha valaki valamilyen hat darab alumínium lemezt talál, az vélhetőleg nem szemét. Tehát nem tudom, ezt érti-e, hogy az is bűncselekmény Magyarországon a Btk. rendelkezései szerint, hogyha a talált dolgot a tulajdonos, az elhagyója akarata ellenére elvisszük.*

Az ügyész narratívája (bírószági tárgyaláson készült felvétel részlete):

Bíró: *Bizonyítási eljárást befejezettnek nyilvánítom. Felhívom a feleket nyilatkozataik megtételére. Parancsoljon ügyésznök!*

Ügyész: *Tisztelt Büntetőbírószági! A vádat mind a négy vádlott vonatkozásában mind a történeti tényállás, mind annak minősítési tekintetében változatlan tartalommal fenntartom. ...*

Valamennyi vádlott arra próbált nyilatkozni, hogy ők barackszedési céllal mentek a helyszínre. Különböző szerszámokkal, így csípőfogókkal, amely nem képezte a sértettnek a tulajdonát, feszítő, harapófogóval, amely ugyancsak nem volt a sértett tulajdona, elindulnak barackot szedni. A vádlott itt aztán később meggondolta magát, és fenntartani kívánta a nyomozás során tett vallomását azzal, hogy valóban részt vett a lemez eltulajdonításában, de nem úgy, ahogy a vád tartalmazza, hogy azt lefeszítették, hanem ott volt ez kikészítve, ez az alumínium, és ők csak bepakolták. Most itt a sértett a kérdésekre azt mondta, hogy azok a szerszámok, amiket a vádlottak kocsijában megtalált a rendőrség az intézkedése során, azok egy lezárt bódében voltak, belül, és a vádlottak ugye azt adták elő, hogy szó se volt arról, hogy ők bementek, hanem a bódé mellett volt ez a bizonyos, és nem is hat lemezzel van itt szó, hanem tizenhármas lemezt találtak itt.

A védő narratívája (bírószági tárgyaláson készült felvétel részlete):

Bíró: *Köszönöm. Elsőrendű vádlott védelmében. Kérem.*

Ügyvéd: *Tisztelt Városi Bírószági! A H. előadása szerint, ők elvitték az alumínium lemezeket, azonban nem ők feszegették le. Tehát a lopás tényét, különösképpen a minősített lopás tényét nem valósították meg. Az a körülmény, hogy náluk olyan szerszámokat találtak, amelyek azelőtt a bezárt kamrában voltak, nem cáfolja meg a vallomását, mert aki szétszedte a kamrát, nyilván az tette le ezeket az eszközöket is.*

A vádlott narratívája az utolsó szó jogán

(bírószági tárgyaláson készült felvétel részlete):

Bíró: *Köszönöm. Utolsó szó jogán, ehhez kíván-e még hozzáfűzni?*

Vádlott: *Én csak azt tudom, tisztelt bíró úr, kérem, hogy igaz, bizonyos vagyok, hogy a kocsiba raktam, belepakoltuk, elszállítottuk, de abba hogy hát én bűncselekmény tárgyát követtem volna el, nem. Ennyi, ennyi volna nekem csak.*

A bíró narratívája (az ítélet kihirdetéséről készült felvétel részlete):

Bíró: *Álljanak fel, kérem. A Magyar Köztársaság nevében a Miskolci Városi Bíróság Miskolcon 2002. március hó ... napján megtartott nyilvános tárgyaláson meghozta és kihirdeti az alábbi ítéletet. ... Semmiféle gyümölcszedésre utaló eszközöket nem találtak, ezzel szemben azonban a vádban szereplő bódé felnyitására alkalmas eszközöket Hiszen az itt tanúként kihallgatott sértett elmondta ugye, hogy a lefoglalt bűnjelek közül bizonyos eszközöket a lezárt bódéból vettek ki, tehát ennek szükségszerűen meg kellett előzni a bódének az erőszakkal való feltörését, hogy azt onnan kivehessék.*

A példák alapján jól nyomon követhető, hogy az **ítélet** – kommunikációelméleti megközelítésből – nem más mint egy párbeszédre és történetekre épülő diskurzus terméke, amelynek létrehozása laikusok és szakemberek közötti nyelvhasználat eredményeként valósul meg.

A jogi narratívumok szerkezetének vizsgálata szempontjából fontos hangsúlyoznunk, hogy a tárgyalóteremben elhangzó **végtelen** számú konkrét nyelvi reprezentációban megjelenő történet mögött – a mesékhez hasonlóan – **véges** számú struktúra áll. Ez azt jelenti, hogy például a *lopás* bűncselekményét gyakorlatilag végtelen számú konkrét változatban lehet elkövetni, majd az eljárás során szintén gyakorlatilag végtelen számú konkrét történet vonatkozhat a lopás tényére, míg végül az ítélet egy véges számú struktúra (a Büntető Törvénykönyv) egyik elemére vezeti vissza a történeteket: *Aki idegen dolgot mástól azért vesz el, hogy azt jogtalanul eltulajdonítsa, lopást követ el.* [Btk. 316. § (1)]

3. A narratív struktúra elemei – Labov és Waletzky modellje

A narrativitás iránti – több tudományterületen is megmutatkozó – fokozott érdeklődés, valamint a narratívumok mélyreható elemzésének igénye szükségessé tette olyan módszerek kialakítását és alkalmazását, amelyeknek segítségével a narratívum nem csak mint kommunikációs műfaj, hanem mint az emberi gondolkodás sajátos formája is vizsgálható. Jelentős előrelépést hozott ezen a területen a **történetek szerkezetének** a meghatározása.

A narratívumok belső szerveződésének és strukturális egységeinek a feltárása **Labov** és **Waletzky** (1977) nevéhez fűződik. Az általuk kidolgozott modell hat kompozíciós részre osztja a narratívumokat, amelyek a következők: absztrakt (az események, történések rövid kivonata, összegzése a történet elején), orientálás (az események idejéről, helyéről és egyéb körülményeiről informál), esemény (a cselekmények felsorolása időrendi sorrendben, ez a rész tartalmazza a tetőpontot is), értékelés (a beszélőnek a cselekményekkel kapcsolatos véleménye és gondolatai), megoldás (a tetőpontot követő esemény), és a coda (a történet befejezése, zárása).

Az egyes beszélők narratívumainak **komplexitása** eltérő, ami azt jelenti, hogy nem minden narratívum tartalmazza az összes kompozíciós egységet. Ugyanakkor számos empirikus kutatás (a gyermekkori narratívák vizsgálatától kezdődően a klinikai történetek elemzéséig) azt igazolta, hogy a történetek általában a fent bemutatott egysé-

gekből épülnek fel. Ennek alapján feltételezhető, hogy a jog területén előforduló történetek is azonos vagy hasonló szerkezeti elemeket tartalmaznak.

4. A tárgyalótermi diskurzusban részt vevő laikusok narratíváinak jellemzői

A narratív megnyilatkozások bevezetésének tipikus módja egy olyan általános absztrakta vagy érzelmi jellegű propozíció, az ún. **kivonat** megfogalmazása, amelynek illusztrálására a beszélő a narratívumot szánja: *Úgy gondolom, igazam volt. – Azt hiszem, helyesen cselekedtem. – Biztos vagyok benne, hogy ti is így gondoljátok. – Hadd meséljek el valami rendkívüli dolgot.* (Labov – Fanshel 1997: 425). A kivonatok általában olyan előre utaló helyettesítőket, azaz pro-formákat tartalmaznak (pl. *igazam volt, helyesen cselekedtem* stb.), amelyek kifejtését majd a narratívum foglalja magában. A tárgyalótermi diskurzusra jellemző tipikus kivonathoz minősülnek például a *Nem követtem el, Nem vagyok bűnös* megnyilatkozások, amelyeknek kifejtését a vallomás tartalmazza.

Minden narratívum tipikusan azzal kezdődik, hogy az elbeszélő meghatározza a történetek idejét, helyét, szereplőit és körülményeit. Ez az **orientáló** mondat a beszélgetés idejétől egyértelműen elkülönül és általában időhatározót vagy egyéb, múltbeli eseményre utaló szerkezetet tartalmaz (pl.: *amikor otthonról elindultunk*).

A narratívum alapszerkezetét a narratív tagmondatok közötti **időbeli** illeszkedés alakítja ki. A jogi narratívumokban kiemelten fontos szerepe van a sorbarendezi szabálynak, mivel az egyes tényállási elemek minősítése a jogilag releváns történetek időbeli sorrendjétől is függhet. A narratív tagmondatok sorrendjének felcserélése ugyanis az események értelmezésének a megváltozását eredményezheti. Ez a megállapítás egyaránt vonatkozik a hétköznapi és a jogi narratívumokra, azzal a különbséggel, hogy a jogi narratívumok esetében sokkal nagyobb a jelentősége az események sorrendjének, hiszen – többek között – ezáltal válnak egyes történetek jogilag releváns tényállási elemekké és eredményeznek különböző joghatásokat, jogkövetkezményeket.

A beszélgetésben résztvevők számára kulcsfontosságú, hogy felismerjék a narratívum **értékelő mondanivalóját**, még abban az esetben is, ha az nem eléggé világos vagy egyértelmű. Ilyenkor a hallgatónak kell kikövetkeztetnie azt az információt, azt az értékelő mondanivalót, ami a narratívum létrehozásához vezetett. Különösen fontos a mondanivaló felismerése a jogi eljárásban, mivel a laikusok narratíváinak értékelő mondanivalója gyakran fontos tényállási elemeket foglal magába.

A narratívum fő mondanivalójának értékelését a történet befejezése, a **coda** követi, amely mintegy hidat képez az eseményidő és a beszédidő között.

Mielőtt egy történet elmondásához kezdünk, már rendelkezünk bizonyos előismeretekkel, amelyek egyrészt világlátásunkra, másrészt a történetek szerkezetére vonatkoznak. Összefoglalóan **narratív kompetenciának** nevezzük azt a képességünket, amely alapvetően befolyásolja saját történeteink létrehozását és mások történeteinek a befogadását, megértését. A narratív kompetencia nem eleve adott, hanem tanult képesség; alapjait gyermekkorban, először a családban, majd az óvodában és az iskolában sajátítjuk el. Talán nem véletlen, hogy az előadás bevezetőjében említett Propp épp a meséket választotta kutatása tárgyául, hiszen a saját történeteinkhez felhasznál-

ható mintákat részben épp a gyermekkori mesehallgatások és mesemondások révén sajátítjuk el. A narratív kompetencia kialakulását és fejlődését jelentős mértékben befolyásolja az egyén szocializációja és szocio-kulturális környezete: a családi háttér, az életmód, az iskolázottság.

Az említett tényezők természetesen hatással vannak a jogi eljárás folyamatában részt vevő laikusok történetmesélő képességeire is. Az általunk vizsgált esetek többségében a vádlottak – minden vonatkozásban – hátrányos helyzetűek voltak, nem rendelkeztek megfelelő családi háttérrel, rossz anyagi körülmények között éltek és az általános iskolát sem végezték el. Többségük nehezen boldogult azzal a feladattal, hogy az eseményeket a logikusan és megfelelő időrendi sorrendben foglalják össze. Világításuk **szocio-kulturális beágyazottsága** mellett, történeteiket a nyelvi kifejező eszközök használatának szűkössege jellemezte. Narratívumaik ennek következtében hiányosak, rövidsek, sokszor összefüggéstelenek voltak, és nem tartalmazták a narratívumokra általában jellemző szerkezeti elemeket. A vádlottak történeteinek struktúrája fokozatosan, a tárgyalás előrehaladtával, a bíró kérdéseire adott válaszokban bontakozott ki, s vált egyre teljesebbé. Az alábbiakban olyan kérdéseket mutatunk be, amelyek a narratív struktúra egyes elemeire vonatkoznak:

Absztrakt: – *Elkövette a bűncselekményt?*

- *Nem követtem el bűncselekményt. A bódét nem feszegettük szét.*
- *Megkapta azt a vádat amit az ügyész nő felolvasott? Érti mivel vádolják?*
- *Lopással. Alumínium táblákat vittünk el.*

Orientálás: – *Mikor indultak el?*

- *Hát akko még nappal vót, de már serkenyedett, mire odaértünk.*
- *Hová indultak és milyen célzattal a kérdéses napon?*
- *Hárman indultunk el otthonról a szőlőbe. Bengészni akartunk menni a szőlőbe ... ilyen gyümölcsöket.*

Esemény: – *Igazat köteles mondani. Bünteti a törvény a hamis tanúzást. Tudja milyen ügyben van idézve. Mit tud elmondani erről?*

- *Mikor találkoztak vele?*
- *Szétfeszegték a bódét?*
- *Hová tették az alumínium lemezeket?*
- *Merre indultak el a kocsival?*

Értékelés: – *Hogy akartak gyümölcsöt szedni a sötétben?*

- *Mi az, hogyha valaki valamit talál és elvisz?*
- *Bűnjeleket foglaltak le a rendőrök, két db. csavarhúzó és egy csípőfogót.*
- *Csípőfogóval akarták a barackot szedni?*
- *Miért akartak kocsival elmenni (=elmenekülni), ha barackot szedtek?*
- *Őn azt mondja, nem követtek el bűncselekményt. Aki nem követ el bűncselekményt, annak nincs félnivalója a rendőröktől. Miért nem akartak megállni?*

Megoldás: – *Tehát bepakolták a lemezeket és elhajtottak. Mi történt, amikor megjelent a rendőrségi autó?*

Coda: – *Fenntartja a vallomását?*

- *Az utolsó szó jogán? Utolsó szó jogán, ehhez kíván-e még hozzáfűzni?*

Szerepéből és feladatából adódóan a bíró olyan kérdéseket tesz fel a vádlottnak, amelyeknek az információszerzésen kívül az a célja, hogy a vádlottat „a helyes irányba”, vagyis a jogilag releváns információk irányába terelje. Az így kapott információk egyben a laikusok narratívumainak hiányzó szerkezeti elemeit pótolják, vagyis azáltal, hogy a bíró a történet hiányzó láncszemeire kérdez rá, egy olyan komplex, struktúrájában is teljes narratívum létrehozására törekszik, amely kiterjed a bűncselekmény minden jogilag releváns aspektusára. A szóbeli vallomás fragmentális jellege a jogi nyelvre történő fordítást követően (pl. a jegyzőkönyvbe vétel során) megszűnik. A jegyzőkönyvbe általában olyan vallomás kerül, amely már tartalmazza a Labov-Waletzky modellben szereplő összes szerkezeti egységet, illetve azok jogi megfelelőit.

5. A szakemberek narratívumainak szerkezete (vádiratok alapján)

A szakemberek narratívumainak vizsgálatához egy olyan büntetőjogi dokumentumokat tartalmazó korpusz szolgált, amely – többek között – 51 vádiratot és 44 ítéletet tartalmaz. A vizsgálat szempontjából a korpusz legértékesebb részét az a 14 büntetőjogi eset jelentette, amelynek különböző típusú ügyiratai egy-egy esetet teljesen lefedtek. Kevés kivételtől eltekintve a rendőrségen, az ügyészségen és a bíróságon létrehozott összes ügyirat tartalmaz különböző hosszúságú narratívumokat.

Közismert tény, hogy az ügyész a vádiratnak a bírósághoz történő benyújtásával emel vádat. A büntetőeljárásról szóló törvény tíz pontban határozza meg azokat az információkat, amelyeket a vádiratnak tartalmaznia kell. Ezek között különös jelentőséggel bír a vád tárgyává tett cselekmény leírása [1998. évi XIX. törvény a Büntetőeljárásról 217. § (3) b)], mivel a bíróság nem a cselekmény Btk. szerinti minősítéséhez (a vádiratban ezt is meg kell jelölni), hanem a történeti tényálláshoz van kötve (Farkas–Róth 2005: 234). Ez a tényállás pedig egy narratívum formájában szerepel a vádiratban. Az alábbiakban a jogi narratívumok szerkezetére jellemző elemeket a vádiratokban szereplő történetek segítségével mutatjuk be:

A narratív struktúra egyes elemei a vádiratban

Absztrakt: *Vádirat*

Orientálás: *A ... utcánál felfigyeltek a gyalogos-átkelőhelynél kezükben fagyalalttal várakozó G-re és K-ra és megbeszélték, hogy „leveszik” őket.*

A villamosról mindhárman leszálltak ...

Pénzt és cigarettát kértek a lányoktól ...

A ... utcához érve elsőrendű G. karját megragadta és őt a kapualjba berántotta, majd...

G zsebeit átkutatták, ezt követően a sértettet veréssel fenyegették.

Esemény: *Vádlottak, valamint XY 2003. május 22-én 15.00 óra körüli időben a 2-es jelzésű villamoson utaztak.*

Értékelés: *A G-nek okozott ... Ft kár nem térült meg.*

G-nek a bántalmazás következtében látható sérülése keletkezett.

Megoldás: *A leírt tényállás alapján I. r. fk. XY-t és II. r. fk. Z-t vádolom 2 rb., a Btk. 321. §. (1) bekezdésébe ütköző és a (3) bekezdés (c) pontja szerint minősülő csoportosan elkövetett rablás büntetével...*

Coda: *Indítványozom, hogy a bíróság...*

Befejezés

A világról szerzett tapasztalatok reprezentálása a különböző típusú szövegekben különböző módon valósul meg. A jogi narratívumok jogilag releváns tények reprezentációi, amelyekben a szereplők adott térben és időben hajtják végre cselekményeiket. A jogi eljárás folyamán több szinten találkozunk narratív struktúrákkal, a jog képviselői ugyanis csak a mások, például a vádlott vagy a tanúk által előadott történetekből ismerik meg az eljárás alapjául szolgáló eseményeket. Az eljárás különböző szakaszaiban a szakemberek ezeket a történeteket vetik össze a jogszabályokkal és a vádiratban, valamint az ítéletben újabb narratívumokat hoznak létre.

A jog területén a laikusok narratíváit olyan reprezentációs formának tekinthetjük, amelyben a beszélő személyes élményeit jeleníti meg időrendi sorrendben. Ezen történetek alapvető funkciója, hogy választ adjon a tárgyalótermi diskurzus egyik fő kérdésére, a *Mi történt?* kérdésre. A laikusok története általában – narratív kompetenciájuk hiányosságai, valamint a tárgyalótermi interakciót jellemző aszimmetrikus hatalmi viszonyok miatt – fragmentumokból kibontakozó narratívum.

Az elbeszélő személyéhez közvetlenül kötődő narratívumokon kívül a jogi eljárásra a narratívumok egy sajátos típusa is jellemző, amelyben az eredeti elbeszélő csak közvetve kapcsolódik a narratív megnyilatkozáshoz. Ezen speciális jogi narratívum kialakulását az indokolja, hogy a vádlott vagy a tanú nem mindig tudja az eseményeket azok időrendi sorrendjében, összefüggő történetként elmondani, ezért a kihallgató tiszt, illetve a bíró különböző típusú kérdések feltevésével (Dobos 2006a, 2006b) segíti a vallomás megtételét, majd ezt követően narratívum formájában összegzi a hallottakat és „csak” ez utóbbi összegzés kerül a jegyzőkönyvbe.

Összességében megállapítható tehát, hogy a tárgyalótermi diskurzusban a szakmai és a mindennapi szemlélet kettőssége mutatkozik meg. Mivel a szakemberek narratívumai egyfelől a laikusok által elmondottakra, másfelől a jogszabályokra támaszkodnak, lényegében mind a vádirat, mind az ítélet egy többlépcsős narratívum. A laikus története beépül a rendőrségi kihallgatási jegyzőkönyvek narratívumaiba, majd ezek – jogi nyelvre történő többszöri átfodítás után – újra elmondásra kerülnek a szakemberek narratívumaiban, a vádiratban, a védők beszédeiben és az ítéletben. A szakemberek narratívumai tulajdonképpen a laikusok történeteinek jogi nyelvre lefordított, újraserkesztett változatai.

Irodalom

- Dobos, Cs. 2006a. *Különböző kérdéstípusok pragmatikai szempontú vizsgálata*. In: microCAD 2006. International Scientific Conference. Miskolc: A Miskolci Egyetem Innovációs és Technológiai Transzfer Centruma. 53–61.
- Dobos, Cs. 2006b. *Kérdésfeltevési stratégiák a hétköznapi és a jogi diskurzusban*. In: Klaudy Kinga–Dobos Csilla (Szerk.) *A világ nyelvei – a nyelvek világa*. Pécs–Miskolc: MANYE–Miskolci Egyetem. 55–61.
- Farkas, Á.–Róth, E. 2005. *A büntetőeljárás*. Budapest: KJK–KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft.
- Labov, W.–Fanshel, D. 1997. Beszélgetési szabályok. In: Pléh Cs. (szerk.) *Nyelv – Kommunikáció – Cselekvés*. Budapest: Osiris. 395–435.
- Labov, W.–Waletzky, J. 1997. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. *Journal of Narrative and Life History*. 7. 3–38.
- Propp, V. J. 1995. *A mese morfológiája*. Budapest: Osiris–Századvég Kiadó.
- Sarbin, T. 2001. Az elbeszélés mint a lélektan tő-metaforája. In: *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijarat Kiadó. 59–76.
- Szabó, M. 2000. Szó szerint ... A jog és a nyelv interferenciájáról. In: Szabó, M.–Varga, Cs. (szerk.) *Jog és nyelv*. Budapest: Books in Print Bt.

Manipulatív stratégiák magyar és amerikai reklámokban

Árvay Anett

1. Bevezetés

Jelen dolgozatban, amely a doktori kutatásomon alapul, hatvan magyar és hatvan amerikai írott reklám verbális manipulatív stratégiáit vizsgálom. Míg a meggyőzéssel számos szociálpszichológiai és nyelvészeti munka foglalkozik, addig a manipulatív interakció mibenlétéről és a manipulatív stratégiákról főként a politikai diskurzusokkal kapcsolatban esik szó (pl. Chilton 2002; De Saussure és Schulz 2005; van Dijk 1998, 2006). A szakirodalom ugyan utal arra (Breton, 2000; Fairclough 1989; Pratkanis & Aronson 1992; Taillard 2000), hogy a manipulatív stratégiák jelen vannak a marketing diskurzusban is, de részletes kutatás a témában mindeztáig nem olvasható.

2. A manipuláció elmélete

A nyelvi manipuláció és a hozzá szorosan kapcsolódó meggyőzés jelensége gyakran előforduló, komplex jelenség az emberek közötti interakcióban, a hétköznapi diskurzustól a politikáig. Kutatásom a nyelvhasználat által megvalósuló manipulációt multidiszciplináris megközelítésben vizsgálja, a szociálpszichológia, a kritikus diskurzus-elemzés, a retorika és a pragmatika segítségével.

A szociálpszichológiai tanulmányok a meggyőzés terminust használják, és nem különítik el explicit módon a manipulációtól. Azonban számos gondosan megtervezett empirikus kísérlet eredménye áll rendelkezésünkre (pl. Loftus & Zanni 1975; Semin & De Poot 1997; Leets 2000), amelyek azt bizonyítják, hogy verbális ingerrel a kísérleti alanyokat sikeresen lehet befolyásolni és félrevezetni anélkül, hogy ezt észrevennék. Az is világossá vált a tanulmányok alapján, hogy az emberek rejtett szükségleteire (pl. érzelmi biztonság, hatalomvágy, halhatatlanság vágya) (Packard 1964) való apellálással különösen sikeresen lehet az embereket motiválni, hogy bizonyos módon cselekedjenek. Számos tudatos szövegszerkesztési mód, ill. nyelvi eszköz, például a tematikus szerepek kiosztása, a preszuppozíciós szerkezetek, ergativitás (cselekvő elrejtése), az ige megválasztása kérdő mondatokban, a pozitív beállítást, a retorikai kérdés és az érv sorrendjének megválasztása mind hatással vannak a hallgatóra/olvasóra és befolyásolják ot, különösképpen azért, mert egy nyelvileg és logikailag nem hibás szöveget hallva/olvasva nincs oka kételkedni a kommunikátor őszinteségében (külö-

nösen nem-befolyásoló diskurzus esetén). Az ilyen eszközöket „feltétlen elfogadásra kényszerítő nyelvi eszközöknek” neveztem el (Árva 2007).

A kritikus diskurzuselméleti munkák képesek feltárni a szövegek ideológiai és politikai beállítottságát, amelyek olyan tartalmi és nyelvi stratégiákban mutatkoznak meg mint például a kétértelmű szavak, homályos kifejezések használata, érzelmek, pre-szuppozíciók, hamis analógiák, hiperbolák, érvelési hibák (Bańcerowski 1997, Chilton 2002; van Dijk 2006; Wodak 1996).

Bár az ókori retorika, mint a meggyőzést legrégebben tanulmányozó és oktató tudományág, a manipuláció terminust nem ismerhette a mai értelmében, de magát a jelenséget igen. A retorika kelléktárából az érvelési hibák különböző fajtái, valamint az enthümémával (Aczél 2004), az éthosszal és a páthosszal való visszaélés válhatnak a manipuláció eszközévé.

A pragmatika egyik meghatározó elmélete, a Grice-i elmélet (Grice 1975) értelmében a manipulációt nem-együttműködésnek tekinthetjük, amely a maximák kihasználásával (*flout*) jöhet létre. A kognitív irányultságú Relevancia elmélet (Sperber és Wilson 1995) értelmében pedig a manipuláció nem-kommunikáció. Az elmélet osztenzív-következtetési modellje segítségével sikerült feltérképezni egy új manipulációs stratégiát is: az osztenzív kommunikatív szándék nélküli információközlést.

A fent említett tudományterületek releváns munkáinak áttanulmányozása és továbbgondolása alapján a kommunikátor szemszögéből a manipuláció így definiálható: „egy adott információ elfogadtatása nem együttműködő módon”. A kommunikátor célja, hogy a hallgatónal elfogadtasson egy adott információt: véleményt vagy tényt, amely lehet igaz vagy hamis, azonban az elfogadtatás céljából alkalmazott stratégiák nem felelnek meg a Grice-i együttműködési alapelvnek (vö. Árva 2003: 19). A fenti definícióból két dolog következik, az egyik, hogy a manipulációs szándék jelenléte feltétele a manipulációnak, a másik, hogy a manipulatív interakció megalapozatlan vagy érvénytelen következtetés, ill. implikáció megtételére kényszerítheti a befogadót.

Kutatásomban a következő öt manipulatív stratégiát különítettem el (Árva 2007: 72–81).

2.1. Információközlés manipulatív szándékkal és kommunikatív szándék nélkül

E stratégia a Relevancia elmélet osztenzív-következtetési modelljének fogalmaival írható le pontosan. A kommunikátor az {I} feltevéshez közli a kommunikációs partnerével, ugyanakkor az információnak van egy másik címzettje is, aki nem tudja, hogy az információ neki is szól, mert a kommunikátor nem vele kommunikál (azaz irányába nincs kommunikatív szándék). A kommunikátornak manipulatív szándéka és informatív szándéka van a címzett felé, de szándékait nem akarja felismertetni.

2.2. Propozíció(k) elhallgatása

A kommunikátor szándékosan elhallgat vagy kihagy a szövegből bizonyos információkat. A rejtett tartalom (információ: tények, adatok) nélkülözhetetlen lenne a diskurzus pontos értelmezéséhez és értékeléséhez.

2.3. Nyelvileg és logikailag hibásnak nem tekinthető, de feltétlen egyetértésre kényszerítő nyelvi elemek használata

A szociálpszichológiai kísérletek bebizonyították, hogy egyes nyelvi elemek képesek a befogadókat anélkül befolyásolni, hogy annak tudatában lennének, azaz manipulálják őket. Ezeknek a nyelvi elemeknek a feldolgozása a dekódolás során automatikusan zajlik, és kontextustól függetlenül ugyanazt a hatást váltják ki, a diskurzusba illesztve sem nyelvileg sem logikailag nem hibásak, ezért még az anyanyelvi beszélőnek/olvasónak sem tűnnek fel. E stratégia legfontosabb és legtöbbet kutatott nyelvi eszközei a szemantikai preszuppozíciók, amelyek hamis előfeltevéssel használva a befogadót egy hamis információ elfogadására kényszerítik (Kiefer 1983:52).

2.4. Logikailag hibás érvelés alkalmazása

A hibás érvelés azért lehet manipulatív stratégia, mert gátolja a diskurzus teljes megértését. E stratégia eltereli a befogadók figyelmét a diskurzus tartalmának kritikus feldolgozásától, akik ily módon könnyen logikailag érvénytelen következtetésre jutnak (Breton 2000; Eemeren, et al. 2002; van Dijk 2006). Az elterelés nagyon gyakran az érzelemre apellálással érhető el (Walton 1989) amely aláássa a racionalitást. Bár az érvelési hibák racionálisan nem érvényesek, gyakran meggyőzik, sőt cselekvésre készítik a befogadókat.

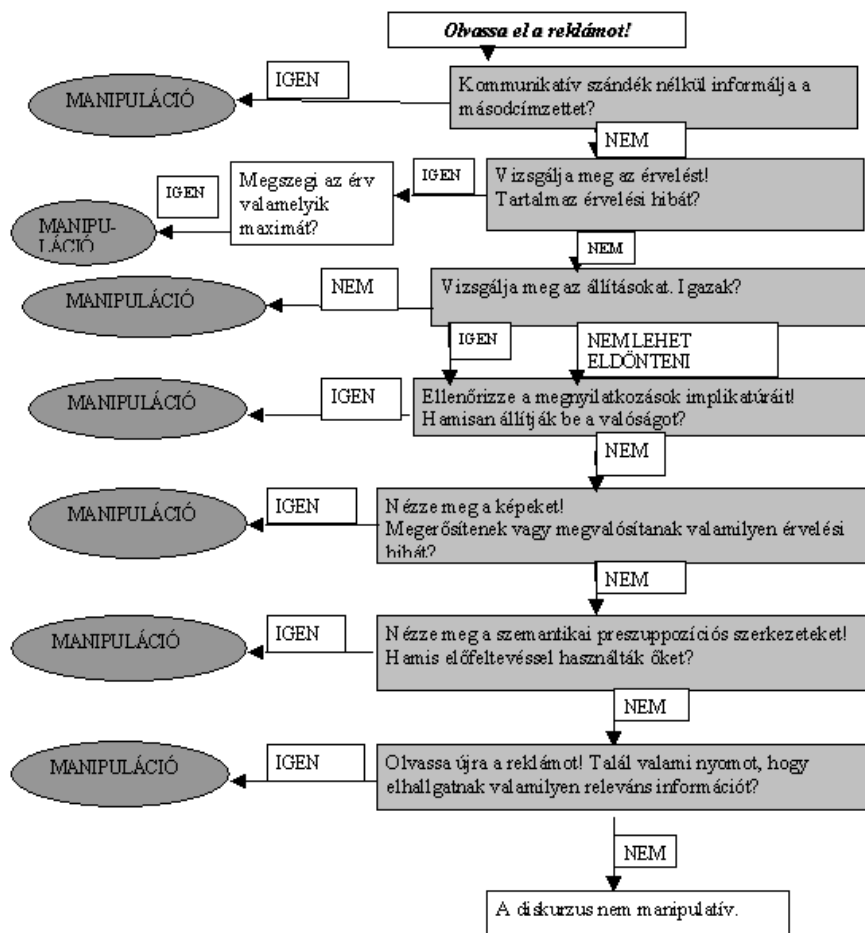
2.5. Hamis propozíciók alkalmazása

A másik fél szándékos félrevezetése hamis propozíciók kommunikálásával a társas és a társadalmi befolyásolásban egyaránt manipulatív, más néven megtévesztő (Robinson 1996), ill. megfelel a hazugság fogalmának (Kecskés 1998). E stratégia magában foglalja a félretájékoztatást és a valóság manipuláló beállítását, amely a tények vagy adatok eltorzításában vagy átcsoportosításában jelenik meg.

3. Az elemzés eszköze

Az elemzés eszköze az ún. Manipuláció-Szűrő, melynek létrehozása során a feltérképezett öt manipulatív stratégiát elemzési szempontokká alakítottuk. A harmadik stratégia eszközei közül a szemantikai preszuppozíciókat vizsgálok Kiefer 1983-as csoportosítása alapján. A negyedik stratégia eszközeinek értékeléséhez Eemeren et al. 2002-es munkája szolgál alapul.

1. ábra. A Manipuláció Szűrő



4. A kutatás módszere

A hatvan magyar és a hatvan amerikai reklám kiválasztása három kritérium szerint történt: származás, hossz és téma. Származásukat tekintve az elemzett reklámok háromfélék: szórólapok; magazinreklámok és reklámlevelek, amelyek minden esetben levélformájúak, névre szólóak, megszólítással kezdődtek és elköszönéssel zárultak. A kutatásban felhasznált reklámok hossza minimum hatvan szó volt, amely biztosította azt, hogy a reklám ne csupán egy kép köré szőtt szlogengyűjtemény legyen, hanem összefüggő, koherens szöveg. A reklámok témája igen széles termékkatalógusra terjedt ki (pl. szépséget és egészséget célzó termék, mosószerek, autók, banki szolgáltatások). A két korpusz abból a megfontolásból tartalmaz ilyen sokféle reklámot, hogy a manipulatív stratégiák lehető legtöbbféle variánsát figyelhessük meg.

5. Eredmények

Ahhoz, hogy árnyaltabb képet kapjunk az eredményekről, a 4. manipulatív stratégiához tartozó minden egyes érvelési hibát érdemes volt külön rögzíteni. Amint az 1. sz. táblázat mutatja, az elemzés számos hasonlóságot tárt fel a két korpusz stratégiahasználatában (Árvay 2007: 150–193). A három leggyakrabban alkalmazott stratégia mindkét korpuszban a közönség érzelmeire apellálás, a hibás oksági viszony valamint a hamis tények/valóság hamis beállítása volt.

Mindkét korpusz nagyszámú és hasonló típusú érvelési hibát tartalmazott. A „közönség érzelmeire apellálás” érvelési hibának több variánsa jelent meg, mint a hiúságra, szabadságra, szexre, múlra és különlegességre apellálás. Ez a típusú érvelési hiba gyakran együtt fordult elő hibás oksági viszonnal. A valóság hamis beállítását sok esetben a sürgetés valósította meg: a reklám az olvasókat azonnali cselekvésre (pl. vásárlás, telefonálás) szólították fel. Az irreleváns érveknek a vásárláskor járó ajándékok bizonyultak. Számos vizuális érv elemzésénél azt találtuk, hogy a képek, grafikonok, táblázatok irrelevánsak vagy megalapozatlan reményt keltenek, és ezért manipulatívak. A két korpusz eredményei közti hasonlóság egyrészt valószínűleg annak tulajdonítható, hogy a reklámszakma egyre inkább globális műfajjá válik, mivel az angolszász reklámügynökségek marketing stratégiái gyakran szolgálnak követendő mintául a magyar reklámszövegírók számára is; másrészt a multinacionális cégek termékeinek magyar nyelvű reklámjai közül néhány valószínűleg külföldi reklám alapján készült.

1. táblázat. A két korpusz elemzési eredményei

Manipulatív stratégiák	Magyar korpusz	Sorrend	US korpusz	Sorrend
A közönség érzelmeire apellálás	35	1.	16	2.
Hamis ok-okozat (post hoc ergo propter hoc)	26	2.	12	3.
Hamis proposíciók/hamis beállítás	21	3.	31	1.
Homályosság	20	4.	6	6.
Preszuppozíció hamis előfeltevéssel	16	5.	9	4.
Irreleváns érv	13	6.	7	5.
Elhallgatás	11	7.	9	4.
Ad populum (népszerűsége apellálás)	5	8.	5	7.
Ad baculum (fenyegetés)	4	9.	3	9.
Kibújás a bizonyítás kényszere alól	2	10.	2	10.
Ad verecundiam (tekintélyérv)	2	11.	4	8.
Ad misericordiam (szánalomkeltés)	1	12.	–	
Kétértelműség	1	13.	–	
Ki nem mondott premissza felnagyítása	1	14.	–	
Vitathatatlanságként beállítás	1	15.	–	
Szalmabáb érv	–		1	11.
	159		105	

A fent említett hasonlóságok mellett, néhány kulturális különbségre is fény derült. Az amerikai reklámok sokkal gyakrabban tettek utalást konkrét pénzösszegre és megtakarításra, mint a magyar reklámok. Ezt a befolyásoló stratégiát akkor értékeltük manipulatívnak, ha félrevezető módon alkalmazták a reklámozók. A vásárlásról a megtakarításra helyezett hangsúly jó meggyőző stratégiának bizonyul, hiszen motiválja az olvasót arra, hogy költsön, nem feltétlenül azért, mert a termék olyan jó minőségű, hanem mert pénzt lehet vele spórolni. Szintén az amerikai reklámok éltek gyakrabban a sürgetés stratégiájával, amely abban az esetben számít manipulatívnak, ha nincs valódi oka a sürgetésnek (mint például az ajánlat határideje).

Az elemzésből kiderül, hogy az amerikai reklámok több mint a fele feltüntette az ajánlott termék vagy szolgáltatás weboldalának címét. Ezt csupán hét magyar reklámnál látható. Szélsőséges esetben, mint amilyen az egyik amerikai sajtóreklám volt, a webcímre kattintás (azaz háttérkutatás) nélkül nem is derült ki pontosan, hogy mit is reklámoznak, mivel a szövegíró kizárólagosan irreleváns érveket vonultatott fel. A weboldalra való hivatkozás tehát nemcsak kiegészítő információ lehet, hanem indok is arra, hogy miért nem látják el az olvasókat a megfelelő mennyiségű információval. Ebben az esetben a reklám célja a kizárólagos figyelemfelkeltés (az információátadás teljes mellőzése révén), amely tipikus jellemzője az óriásplakátoknak, de eddig nem volt jellemző a hosszabb írott reklámokra. Ez az eset felhívja a figyelmet arra, hogy az írott reklámok műfaji jellegzetességei is változhatnak az internet széleskörű elterjedésének köszönhetően (különösen az USA-ban).

Az ismertetett elemzés további kutatási lehetőségeket tartogat a nyelvészek és a nyelvpedagógusok számára egyaránt. Az egyik ilyen lehetőség a manipulációs stratégiák típusainak és azok variánsainak összefüggése a reklámozott termék/szolgáltatás típusával vagy a reklám hosszával. Szintén érdekes lenne tanulmányozni, hogy eltérések-e a különböző típusú reklámok (tévé-, rádióreklám, óriásplakát) manipulatív stratégiái.

Irodalom

- Aczél P. 2004. Retorika és meggyőzés. In: Adamik T.–A. Jászó A.–Aczél P. (szerk.) Retorika. Budapest: Osiris Kiadó. 253–429.
- Árva A. 2003. A manipuláció és a meggyőzés pragmatikája a magyar reklámszövegekben. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*. 20. szám. 11–35.
- Árva A. 2007. The analysis of manipulation in Hungarian and American written advertising discourse. Doktori disszertáció. Kézirat. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Chilton, P. 2002. Manipulation. In: J. Verschueren–J.-O. Östman–J. Blommaert–C. Bulcaen (eds.), *Handbook of pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 1–16.
- Eemeren, F. H.–Grootendorst, R.–Henkemans, A. F. S. 2002. Argumentation. Analysis, Evaluation, Presentation. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bañcerowski Janusz 1997. A nyelvi közlés rejtett pragmatikai információiról. *Magyar Nyelvőr* 121: 49–61.
- Breton, P. 2000. *A manipulált beszéd*. Budapest: Helikon.
- De Saussure, L.–Schulz, P. (eds.) 2005. *New perspective on manipulative and ideological discourse in pragmatics and discourse analysis*. Amsterdam: John Benjamins.
- Fairclough, N. 1989. *Language and power*. London: Longman.

- Grice, H. P. 1975. Logic and conversation. In: P. Cole, J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech acts*. New York: Academic Press. 41–58.
- Kiefer F. 1983. *Az előfeltevések elmélete*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kecsksés P. (szerk.) 1998. *Szent Ágoston brevárium*. Budapest: Kairosz Kiadó.
- Leets, L. 2000. Attributional impact of linguistic masking devices. *Journal of Language and Social Psychology* 3. szám. 342–356.
- Loftus, E. F.–Zanni, G. 1975. Eyewitness testimony: The influence of the wording of a question. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 5, 86–88.
- Packard, V. 1964. *The hidden persuader*. New York: Pocket Books.
- Pratkanis, A. R.–Aronson, E. 1992. *A rábeszélőgép*. Budapest: Ab Ovo.
- Robinson, W. P. 1996. *Deceit, delusion, and detection*. London: Sage.
- Semin, G. R.–De Poot, C. J. 1997. The question-answer paradigm: you might regret not noticing how a question is worded. *Journal of Personality and Social Psychology* 73. szám. 472–80.
- Sperber, D.–Wilson, D. 1995. *Relevance: communication and cognition*. Cambridge, Oxford: Blackwell.
- Taillard, M-O. 2000. Persuasive communication: the case of marketing. *Working Papers in Linguistics*, 12, 145–174.
- van Dijk, T. A. 1998. *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage.
- van Dijk, T. A. 2006. Discourse and manipulation. *Discourse and Society* 17. évf. 2. szám. 359–386.
- Walton, D. N. 1989. *Informal logic: a handbook for critical argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wodak, R. 1996. *Disorders of discourse*. London: Longman.

Interkulturális kommunikáció

Közeledés vagy távolodás?

Globalizáció és multikulturalizmus az Európai Unióban

Hidasi Judit

1. Az európai integráció kiterjedése

2007-ben ünnepelte az Európai Unió „születésének” 50. évfordulóját, azaz tulajdonképpen a Maastrichti szerződés aláírásának a félévszázados jubileumát. Igaz ugyan, hogy a kezdetekkor megálmodott „Európai Unió” mind eszmeiségében, mind célkitűzéseiben, mind a résztvevők összetételében alaposan eltért attól, amivé ez a szervezet az idők folyamán kinőtte magát, de az évforduló mégis jó ürügyet és alkalmat kínált a számvetésre, a vissza- és az előretétekintésre. A jubiláló Európai Unió szlogen és logo versenyt is meghirdetett, amelynek a szöveges eredménye lett a „Together since 1957”, a vonatkozó képi megfelelője pedig egy fiatal lengyel tervező díjnyertes alkotása:



A formák, színek, méretek és betűtípusok kavalkádja szemléletesen utal az Európai Unió eszemeiségének a lényegére – a sokszínűségből születő egységre.

Az Európai Unió szervezeti keretei között az integráció (sikeres integrációs példák ugyanis Európában korábban is voltak – elegendő csak a Osztrák–Magyar Monarchiára mint konstruktumra gondolni) meghatározott ütemben és módon terjedt ki a kereskedelem, a vám, a gazdaság, a pénzügyek, a védelem és biztonság, valamint a politika területeire és a monetáris politikától a jogalkotásig egyre inkább elhatalmasodni látszik. Mégis két területen, a kultúra és a nyelv vonatkozásában az integráló törekvések mellett, azokkal párhuzamosan a deverzifikálódásra utaló törekvések is jelentkeznek. Borgulya (Borgulya 2006) is rámutat, hogy Európa kulturális és nyelvi valóságát sajátos módon egyidejűleg két – bizonyos szempontból ellenkező előjelű – hatás ala-

kítja: a diverzifikáció és a globalizáció. Míg az előbbi a nemzetköziesedéshez köthető, és arra utal, hogy egy adott nemzet vagy ország kultúrája mellett kapjanak teret más nemzetek és országok kultúrái is, a globalizáció éppen ellenkezőleg: világméreteken zajló egységesülést implikál.

Az integráció és a globalizáció fogalmakat sokszor egymás szinonímájaként is használják – különösen az EU kontextusában –, pedig a két jelenség nem teljesen azonos tartalmakat fed le és vonatkoztatási köre sem azonos. Az **integráció** kifejezés általános értelemben egységesülést, beilleszkedést, vagy beolvasztást, hozzácsatolást jelent. Az integrációnak több formája, célja, módja létezik: beszélhetünk gazdasági, regionális, politikai vagy társadalmi integrációról. Lényeges elem az integrációs folyamatban az önkéntesség, a saját elhatározáson és döntésen alapuló csatlakozás. A **globalizáció** a folyamat által érintett országok és közösségek számára kevésbé biztosítja a szabad választás lehetőségét. Globalizáció alatt a nyugati civilizáció kezdeményezésére történő világszintű egységesedési (univerzalizálódási) folyamatokat, és azok következményeit értjük az élet számos területén, úgy mint gazdasági globalizáció, pénzügyi globalizáció, kereskedelmi globalizáció, kulturális globalizáció, információs globalizáció stb. (Lewis 2001) Ezek alól a folyamatok alól kivonni magát az érintetteknek aligha lehetséges, vagyis a globalizáció konnotációjától elválaszthatatlan egyfajta kényszer érzése, amely elől „nincs menekvés”. Talán ez magyarázza, hogy a globalizációt általában negatív felhanggal szokás emlegetni, és sokkal több utalás történik a globalizáció negatív oldalaira és következményeire, mint némely tagadhatatlan előnyére.

A globalizálódási folyamatok felgyorsulása a mobilitás felerősödésének köszönhető – fizikai és virtuális értelemben egyaránt. Norvég lazacot azért lehet kapni a kecskeméti ABC-ben, mert a logisztikai szolgáltatások fejlődése lehetővé teszi az árucikkek hatékony és gyors cseréjét; pályázat-bírálatra azért lehet felkérni egy nemzetközi szakember-gárdát, mert a fizikai helytől függetlenül – azaz virtuálisan – kapcsolatot tudnak tartani elektronikus úton. Mondani sem kell, hogy ehhez a technológiai és különösen az informatikai feltételek megléte szükségeltetik – ami az egész globalizációs folyamat egyik fő katalizátora. Egy másik fontos katalizátor az angol nyelv, ami – mint közös kódrendszer – lehetővé teszi a gyors és hatékony kommunikációt. Ezeknek a folyamatoknak a következményei lecsapódnak a banki szolgáltatások egységesülésében, a világméretű étterem-láncok és hotel-láncok kiépülésében, árucikkeknek – azok eredetétől független – elterjedésében és értékesítésében, a divat és a szolgáltatások univerzalizálásában. Mindez nagyon kényelmes egyrésztől – hiszen a megszokott borotvakrémet a világ minden táján be lehet szerezni –, nagyon unalmas másrésztől. Hiszen a helyi jellegzetesség, a helyi ízek, a helyi karakterisztikumok háttérbe szorulnak, a *couleur locale*-nak már nem jut hely a mindent elborító globalizációs folyamatban.

2. Az egységesülés üvegplafonja

Társadalmi szinten ez az egységesülési és bizonyos értelemben homogenizálódási folyamat a társadalmi tudat torzulásához vezethet – felmerül a „ki is vagyok én” „kik is vagyunk mi” dilemmája és végső soron kialakulhat a szorongás az identitás elvesztésé-

től mind az egyén, mind a nagyobb közösség szintjén. Azt tapasztaljuk, hogy az európai integráció számtalan területre kiterjedő folyamatában létezik egy „üvegplafon” (egy úgynevezett „glass-ceiling”), amely megálljt parancsol azon törekvéseknek, amelyek a nyelvre és kultúrára vonatkozó érdemi integrációt érintenék. Ezek azok a területek ugyanis, amelyeknek a „feladása” a társadalmi tudatban már egyet jelentene a nemzeti és kulturális azonosság tudat elvesztésével.

Erre az életérzésre való reagálásokként minősíthetők azok a kulturális és nyelvi megújulási és promóciós törekvések, amelyek Európában tapasztalhatók az utóbbi két-három évtizedben. Számos országban és régióban (Hollandia, Nagy-Britannia, Baltikum, Balkán, Erdély és Magyarország, Szlovákia és Csehország stb.) és számos műfajban (tánc, iparművészet, étkezési kultúra, nyelvhasználat, vallási mozgalmak stb.) tapasztaljuk a hagyományos, a helyi és a nemzetiségi szokások, tradíciók, karakterisztikumok felélesztésére és terjesztésére irányuló mozgalmakat (Hidasi 2004). Nem véletlen az sem, hogy Európaszerte megélénkült az „országimázs” építés igénye: vannak országok, amelyek költségvetésében jelentős tételt tesznek ki az e célra fordítható eszközök. Ezekben a törekvésekben a másoktól való „megkülönböztetés” igénye nem csak a gazdasági-turisztikai vonzerő fokozását célozza, hanem a nemzeti identitás-tudat, a nemzeti önazonosság erősítésének eszközeként is szolgál. Erre pedig társadalmi tudati szükség van egy homogenizálódó közegben. Magyarországon a „hungarikum” fogalom megjelenése és gyors térhódítása is ebbe a jelenségkörbe sorolható.

Európában tehát határozottan jelentkezik és nyomon követhető az igény a multikulturalizmus, a **sokszínűség** megőrzésére és ápolására. Azzal párhuzamosan, hogy a nemzeti, nemzetiségi csoportkultúrák és nyelvek szóhoz jutnak és szerepet kapnak az emberek és a társadalom mindennapjaiban, lassan de biztosan zaljik Európa szinte valamennyi országában a nemzetköziesedés – ami részben a mobilitás erősödésének, részben a migrációnak tulajdonítható. (Huntington–Harrison 2000)

A soha nem látott **minőségi igényesség** kialakulása, és a minőségi színvonal előállítása iránti elvárás az egyik pozitív kinövés a nemzetköziesedési folyamatnak. A világon már nem is létezik vezető focicsapat, amelynek tagjai azonos nemzetiségűek lennének: minden klub igyekszik a legjobb játékost „megvenni”, és ezáltal biztosítani a színvonalat; a jobb zenekarok kivétel nélkül heterogének a nemzeti összetételt tekintve: a világszínvonalat csak akkor tudják elérni, ha a „legjobbak”-at kicsemegézik a világhírnévvel; a tehetséges egyetemeken „felvásárolják” a legjobb professzorokat a világ minden részéről, hogy ilyen módon érjék el a lehető legjobb színvonalat. A sor folytatható: ahhoz, hogy új minőséget tudjunk felmutatni a sportban, a művészetekben és a tudományokban, a sokszínűséből kell válogatni, és a legjobbakat kiemelni.

De jure – az Európai Tanács és az EU szervezetei által is támogatottan – a „virágozzék száz nyelv, virágozzék száz kultúra” elv érvényesítésének nemhogy jogi akadálya nincs, hanem a pályázati pénzek egy része kifejezetten erre fordítódik. Ennek köszönhető például, hogy egy-két évtized alatt a walesiek a már-már kihalás szélén álló kelta nyelvükbe tudatos nyelvpolitikájuk révén új életet leheltek – és a fiatal nemzedék ismét aktív nyelvhasználójává vált az ősi welsh nyelvnek. A fríz nyelv ugyancsak feléledt csipkerózsika álmából – és lelkes aktivisták és nyelv művelők munkájának köszönhetően sokkal aktívabb szerephez jut a holland kulturális életben, mint 20 évvel

ezelőtt. Eltekintve azonban egy-két hasonló pozitív példától, nagy általánosságban mégiscsak megállapítható, hogy de facto a szemünk előtt zajlik a nyelvi fronton a globalizáció is: az angol térhódítása az ok-okozat összefüggésének beszédes példája: a globalizáció révén terjed az angol, és az angol révén erősödik a globalizáció. Vagyis az angol a következménye és egyszersmind az eszköze is ugyanakkor a folyamatnak, a globalizációnak.

Más kérdés, hogy a közös nyelv ismerete még nem feltétlenül jelenti a közös terminológia és a közös kommunikációs játékszabályok ismeretét is. Az „egy nyelvet beszélni” és az „egy nyelven beszélni” imperatívusza különösen erőteljesen jelentkezik a multikulturális és multilingvális Európában (Falkné 2001). Az „Eurospeak” sokszor egyszersmind az „EUspeak” igényét is jelenti. A felsőoktatás mint sajátos „nyelvhasználati domain” zsargonjában például emlékezetes volt az európai pályázatok kezdeti szakaszában jelentkező félreértés: eleinte több – egyébként jól megírt – pályázat bukkant meg azon, hogy a „technical assistance” terminust sokan „műszaki segítség”-ként értelmezték – és ennek megfelelően készítették el pályázati beadványukat, noha mint ismeretes, az EU pályázati zsargonban az „szakemberi asszisztencia”-t jelent.

Ebben a kontextusban különösen élesen jelentkezik, hogy szükség van az EU nyelvi és kommunikációs szabályainak ismeretére, különös tekintettel a kapcsolódó interkulturális vonatkozásokra. Talán nem véletlenül létesült egy új, több területet is lefedő tárca az EU szervezetén belül, amely a soknyelvűség és a kultúrákközi párbeszéd ügyeit van hivatva koordinálni. Irányítója, a 2007. január 1-től csatlakozott Románia volt főtárgyalója, Leonard Orban. Az EU-tagországok egyik legsikeresebbike, Írország volt miniszterelnöke, John Bruton erről a problémakörrel így vélekedik: „...sokat kell az oktatási rendszerbe fektetni ahhoz, hogy amikor kell, rendelkezésre álljanak a modern világ komplex kommunikációt feltételező munkaköreihez megfelelő képzettségű emberek. Nem termelési munkaerőre gondolok, hanem a kommunikációhoz és üzleti tranzakcióhoz szükséges szakemberekre.” (Népszabadság, 2006. dec. 16. Hétvége 5.) A szakmának itt, az interkulturális stúdiumok, kommunikációs ismeretek területén tagadhatatlanul nagy módszertani adósságai vannak, amelyeket minél előbb pótolni kell.

Irodalom

- Borgulya Ágnes 2006. Az európai egység kulturális sokszínűsége az értékrendek és a kultúrákközi kommunikáció kutatása szemszögéből. In: *A prioritások és a konvergencia kölcsönhatása a magyar gazdaságban*, Tud. Évkönyv 2005, BGF, 265–278.
- Falkné Bánó Klára 2001. *Kultúrákközi kommunikáció*. Budapest: Püski Kiadó.
- Hidasi Judit 2004. EU togoka ni miru aratana tagengoseisaku – tabunkakyooson to aidentiti no sokoku (New language policy in the integrating EU – the dilemma of cultural diversity and identity). *Intercultural Communication Research*, number 16. 47–63.
- Huntington, S. P.–Harrison L.E. 2000. *Culture Matters: How Values Shape Human Progress*. New York: Basic Books.
- Lewis, Richard 2001. *The Cultural Imperative: Global Trends in the 21st Century*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Cross-cultural Adaptation and Language Learning during Study Abroad

Erika Szentpáli Ujlaki

Introduction

Studying abroad is a memorable period in the student's life often bringing life-altering experiences. The student encounters a different society with more or less different customs, values and beliefs. This paper explores the phenomenon of short-term cultural adaptation and study abroad (SA) gains through the analysis and comparison of two diaries. Both diaries were written during the same time but in two different countries: in China and in Belgium. The first diary was written by the author while taking part in an international program related to government and culture in China, while the second diary was kept during an Erasmus period of a teacher trainee in Belgium.

This study intends to describe how attitudes and motivations change during the sojourn, offers the comparison of two cases and points out the similarities and differences between them. In the first part I will give an overview of SA research with special attention to diary studies, followed by an introduction of cultural adaptation. I do not aim to define culture or cultural adaptation in detail. Then, I introduce the cases, the sojourn and the data collection procedures. I discuss the results by comparing the two cases and relate the findings to those of previous research.

1. Areas examined in this study

In this section I will overview the construct and short history of SA, then I describe the characteristics of diary studies in SA research, followed by a short introduction of cultural adaptation.

Study Abroad

The term Study Abroad refers to the practice of spending a period in another country for study purposes. SA has long traditions going back to 13th century Europe, when it was common practice for universities to accept international students. In Great Britain rich people often travelled to Greece or Italy to learn about ancient culture and visit the sites (Grand Tour). A similar practice in Germany involved young

students who travelled to other universities to perfect their knowledge and experience (Wanderjahre). In 20th century Europe France and the United Kingdom established programs of exchange and after the Second World War these programs became part of the curriculum.

Research interests regarding the area of SA cover a wide spectrum. Linguistic interests were directed toward measuring the development of students' language abilities. In the 1960s most studies relied on quantitative methods, while today qualitative methods are more popular (Freed:1995) addressing more interdisciplinary fields such as cultural anthropology, sociolinguistics or pragmatics.

James Coleman, a British expert of the area, based on his research, claims that the primary reason for students to take part in such exchanges is to improve proficiency in the second language (Coleman:1998). Other objectives include academic development, cultural awareness and personal development (Coleman:1997). Students expect the SA period to be rewarding in many respects including self-reliance, tolerance, personal growth and greater knowledge of the target culture and society.

SA is becoming increasingly popular with higher education students in Europe, especially with the appearance of unified programs, like ERASMUS. The program started in 1987, and the acronym stands for European Community Action Scheme for the Mobility of Erasmus Students. It also refers to Erasmus of Rotterdam, a famous Dutch scholar. ERASMUS supports students, teachers, and the staff of higher education institutions (HEI) by providing funding for their mobility.

Diary studies in SA

Diaries may provide invaluable information for researchers about the experiences of a sojourner. Applied linguists have been attempting to characterize language learning processes, using diary analysis, analysis of personal experiences and narratives (Duff: 2007). For the researcher diaries allow to discover students' attitudes, expectations and private thoughts on events. Diaries have been used as valuable tools for data collection, they may record shorter periods, such as SA, offering insights on different aspects of everyday life. Duff suggests, that diary studies can be viewed as case studies since they are usually done on one person (Duff:2007).

Diary is a tool for ethnographic, introspective research. Introspective methods, such as diaries, log-books, interviews and qualitative analyses, have been used to examine learner's perspectives (Pellegrino:1998). These accounts may be difficult to generalize, but they provide the researcher with a deeper understanding of the individual experience. Pellegrino draws attention to some drawbacks of these techniques claiming that these perceptions may be subjective and biased. Diaries may be edited, data might be lost or not recorded because of memory constraints and they are always very subjective (Pellegrino, 1998).

Cultural adaptation

Encountering a new culture is always challenging and may present unexpected difficulties. Social and psychological problems related to living abroad have been studied since 1937, when Stonequist’s work, “The Marginal Man” appeared. This work described problems of immigrants challenged by the influence of two cultures (in Bochner et al. 2001:36). In 1960 Oberg introduced the term “culture shock” referring to the difficulties experienced when encountering a new culture (in Aghdami and Williams 2005:1).

Today culture shock is explained as a series of “ups and downs”, periods of elation and stress the sojourner goes through when living abroad. These stages of adjustment are as follows: honeymoon, crisis, recovery and adjustment (in Kraft 2004:33). This four-element list later had been extended by re-entry shock and adjustment, transforming the initial U-curve hypothesis into what is now referred to a W-curve hypothesis of adjustment. Bochner and Furnham worked out a list of three conditions that the length and extent of culture shock may depend on: 1. cultural differences (the difference between the sending and the receiving culture), 2. individual differences (how different people are able to cope with difficulties), 3. sojourn experience: “if sojourners are carefully introduced into a new society by close, sympathetic host culture friends, the evidence indicates that they may encounter fewer problems” (Bochner & Furnham 1984:171).

2. Context, introduction of the cases

The context of the two cases is different not only because one SA experience took place in Asia and the other in Europe, but the framework of the programs did not correspond either. In the following I will describe the participants of the study and the programs they took part in. A presentation of the program and my experiences in China was given on the UPRT conference in Pécs, May, 2008.

Table 1: The two cases

	Case 1	Case 2
Code	E.	J.
Age	34	22
Destination	China	Belgium
Program	Government exchange	Erasmus
Length of stay	4 months (Sep 2007–Dec 2007)	4 months (Sep 2007–Dec 2007)
Diary kept	yes	yes
Personal	married	single
International connections	Works with international contacts	Eldest sister lives in the U.S.A

Case 1

The first case examined is based on my experience during a four-month sojourn in China. I took part in the Gansu International Sister City Exchange Program organized by the Gansu provincial government. They aimed to provide the participants insights into Chinese culture, everyday life and at the same time teach conversational Mandarin. The program was designed for representatives of Gansu's sister cities and provinces. It was more like a cultural immersion program with special attention to building official relationships. Personal changes were also involved since that was the year when I got married, six months before the start of the program.

Case 2

J. and her sister applied and won an Erasmus grant in 2007. They were joined by a friend of theirs who became the third member of the group travelling to Belgium. They left for Torhout at the end of August. Previously J. lived with her father and twin-sister. Their eldest sister had already moved out, got married and now lives in the United States of America. J. and her sister visited her once there.

3. Research Design

This section will introduce characteristics of the research including the description of the sojourn, the data collection method, instruments, the procedure.

Case studies belong to the qualitative research paradigm. They are characterized by rich description, natural representation, few participants, emic perspective. The research relies on the participants and the construct aims at developing a theory or pattern while examining the case. There is no research question, the work draws from the recurring patterns emerging during the analysis of the phenomenon examined.

The sojourn

Case 1

My Chinese experience started on 3rd September, 2007. The program accommodated 18 foreign experts for four months, till 20th December, 2007. The participants of the program stayed in Lanzhou University Foreign Expert Guesthouse. It was a convenient arrangement, since Lanzhou University organized the foreign language and culture course as well.

Case 2

J. studied in Torhout, a small town not far from Kortrijk or Brugge. The period of study was from September to December 2007. The partner institution (KATHO) accepts many international students and organizes language and cultural introductory courses. The school was careful enough to send a guide to pick the students up, help them find their accommodation and introduce them to the school.

Data collection method

In both cases diary analysis was chosen.

Case 1

During the four months in China I decided to record my experiences and aid memory. I have been in the practice of keeping a diary for more than ten years, and in this case I was aware that the diary might be used for further research. I kept it in English, so the analysis and quoting would be easier, and also because the lingua franca in the group was English and most of the time it was easier to reflect on things in English.

Case 2

J. noted at the beginning of her diary that she started writing it because she did not want to forget anything.

Procedure

Case 1

The diary was written on the computer during a four month sojourn from September to December 2007. I wrote three or four times every week and tried to record every interesting happening during the stay. The number and length of entries varied and they were more thematic than chronological. The time lapse between the episode and the diary entry also varied. I tried to record an entry that night or the following morning, but most often it was not possible because of the busy schedule. I usually ended up trying to catch up at the weekends but sometimes I recorded happenings straight away. My aim with writing the diary was to record the experience.

Case 2

The diary was written by hand, in Hungarian during a four month sojourn from September to December 2007 in Belgium. It contains 60 handwritten pages, the length of the entries varies between half a page to two pages (80 to 250 words in length). Sometimes summaries of weeks replace daily entries, towards the end of the period entries become less frequent. The diary contains descriptions of activities and thoughts on the happenings. The student's aim with writing the diary was to record the experience to aid memory. The audience, therefore, is the writer herself. The diary was not intended for others to read. The time lapse between the diary entry and the actual event varied; at the beginning of the stay J. wrote every evening or the next morning.

Researcher's bias

I looked at this task as an interesting experiment as well as an exercise as I read a lot on examining SA periods with the help of diaries. My diary is analyzed in retrospect, but subjectivity is unavoidable. The second diary presented a small challenge because I was the Erasmus coordinator of the student, so I read the diary with a bit of criticism.

4. Analysis

In the following section I will describe recurring themes that emerged during the analysis of the diaries.

Case 1

As noted before, the first case had been discussed in detail at the UPRT Conference in May, 2008. Therefore I will only refer to the results of the analysis carried out earlier in the form of a table, comparing them with the second case which will be described in more detail.

Table 2 Recurring themes in the diaries

	Basic human needs in connection with...	Other people	Cultural aspects	Linguistic aspects
Case 1	– Being tired – Being cold – Comments on the unusually uncomfortable organization of our time	– People and things being crazy – Attending banquets – Birthdays – My husband	– Comments on food – Watching DVD-s – Shopping – Traveling – The Japanese – Dumplings – cooking	– comments on other people's level of English – crazy grammar teacher – studying – being frustrated because of tests and exams
Case 2	– accomodation	– Room-mates – Family members and friends from home – Group-mates and coordinators	– Traveling – School – Shopping – Going out – Cooking	– Presentations at school

J., her sister and their friend applied for Erasmus exchange in 2007. They selected a Belgian partner institution where they could study subjects connected to their major, teacher training. The main reason for choosing Belgium was that they hoped prices will not be much higher there, than they are in Hungary. Traveling there was well described in the diary, unlike getting home, which was not mentioned at all. The initial inconveniences of traveling, getting to the accommodation, the house rules are described in detail. Everyday activities and free time activities appear quite often. Mentions of tests appear sometimes alongside with accounts of shopping and visiting other places. In this diary group-mates and activities together are described with some mention of school activities.

After reading through the diary I identified the following themes the writer mentioned most often: travel, school, shopping, other people (locals, group-mates, family members), going out, cooking. I will discuss them one by one.

Traveling there was described very extensively. One reason might be that at the beginning of the stay the student decided to keep record of everything. "I will try to write down everything in detail to be able to remember." (J's diary: 1) The other reason is the length of the journey. It took two days for the students to get to the school, in the meantime they had to stay at a hostel sharing a room with strangers. Other trips were also mentioned in the diary, some in more detail than the others. (Roselare, where the whole place is filled with shops. "Today we went to Brugge. It is a beautiful city. We visited museums, saw a windmill, then we went to a shop where antiques and used stuff was sold." (J's diary:16)

School activities are described when J. found something challenging or interesting about the classes. J. found the class a bit funny "because of the language which is the mixture of Dutch, German and English languages" (J's diary:6). "Tomorrow we are writing a test in Dutch" (J's diary:12).

"Today we had to give a presentation on Belgium. We had one hour for the task. I had not done anything this fast before. All three of us had butterflies in our stomach because we had to present in front of everybody in the class. (J's diary:14)

"School started out being very boring today, but in the afternoon we had a fairly good programme. We baked, in three groups. The first group baked brownies, the second waffles and the third, us, a cake." (J's diary:18).

Shopping: They often visit the local supermarket called Colnyt.

"With L. we dropped into a shop. We finally found the cheapest clothes shop. (Unfortunately we have no more money left.)" (J's diary:14). "I bought a bunch of Belgian bonbons." (J's diary:14).

Other people mentioned in the diary can be grouped into three categories: (1) her room-mates, (2) family members and friends from home, (3) group-mates and the coordinator. The first local person J. became in contact with was Stijn, whom she characterized as a handsome guy. At the local festival J. danced with two other Erasmus students. At that evening she quarreled with her twin sister and her other room-mate. The nature of the conflict is unknown. She puts the incident down as follows: "The evening did not go well because I quarreled with Sz. and L. as well." (J's diary:10)

Other people in the group include a Turkish girl. "She speaks English very well, but she is very irritating."

Two other Hungarian students were studying there at the same time. They brought their car with them and offered to take J. (for a small fee) to places they had to go as a group. "We agreed that we will go to Paris together next week. Yesterday they took me to Kortrijk. It was worth it because the train is very expensive." (J's diary:12)

They discovered how to connect a laptop to a wireless system. This way they were able to keep contact with family and friends at home. "It is 12.30 in the morning. L. is talking to her boyfriend on the net" (J's diary:13).

Going out

On their first weekend they visited a local festival where they learned to dance and they met two other Erasmus students.

“Saturday afternoon we went to the centre with L. sat down and had a beer. I wore my new poncho I bought yesterday. (J’s diary:20)

Cooking

J. usually writes down what they cooked at home and at school when they had the chance to cook. The first lunch on their first weekend consisted of the Hungarian style stew and pea soup.

5. Findings

Two Europeans embarked on four-month SA periods at the same time. The similarities between the two cases stop here. The subject of the first study had to accommodate to a different culture in Asia, while the other stayed in Europe. The first one was married, while the second single with a sister living in the U.S.A. The first one works, the second one is a student. The programs they took part in were also crucially different; one aiming to strengthen inter-governmental relations, the other supporting studies at another European HEI. As a result, the focus of each SA period is different.

Case 1: Cultural adaptation

In retrospect traveling to China was a stressful experience for me. I experienced different degrees and length of cultural adaptation stages. Here, in the U-curve hypothesis of cultural adaptation, the missing first stage called initial elation or honeymoon was observed. The stages of my stay in China were the following: 1. Getting there, exposure to a new culture; 2. Culture shock; and 3. Elation, excitement, adjustment; 4. Adaptation; 5. Inconveniences, frustration.

The culture shock and adjustment phases took up the majority of time spent in China. Even though diary entries were mostly written in a sarcastic or dissatisfied tone, they reflect the characteristic processes of SA. Increased tolerance was observable towards the end of the SA period. Adapting to the circumstances, joining group activities, being open and positive, not commenting negatively are repeated comments as well as advice for myself. Unfortunately passive intake of cultural and personal values is characteristic throughout the diary. The process of becoming more tolerant was not observable until November. Change of habits can be detected at the beginning, on 4 September referring to cleaning and it continues describing changing walking habits, smoking and drinking coffee, eating nothing but crackers. This element is described at various times referring to the flexible approach adopted while living in China.

Case 2: Personal growth

On 10th September J. reflected as follows: “The beginning of the week always starts out difficult. I again have the feeling of ‘Why am I here?’ (J’s diary:21)”

The most often occurring themes and areas of life in the diary include traveling, school, shopping, other people, going out and cooking. These areas partly correspond with the areas of main expectations set out by the students (Coleman 1997:2). Foreign language competence is referred to in the sections talking about school and being anxious about presentations. Academic development are also referred to at the school sections. Interesting and challenging classes, projects with other members of the group are mentioned. J. claims different classes to be useful in her studies. She benefited from the teaching practice by observing and comparing classes, she gained ideas in the plastic arts class, and experience in the “psychology through fairy tales” class.

A set of reasons for studying abroad collected by Coleman in 1998 include self-development, academic studies, better understanding of another country, travel, wanting a break, experience of new teaching methods and the desire to gain another perspective on one’s own country (Coleman 1998:46). The recurring topics in J’s diary correspond greatly with these objectives.

J does not write much about her motivation in the diary. In the pre-SA interview she mentions that her sister lives abroad, she studied foreign languages at school and she wants her college years to be memorable, this was one of the reasons why she went abroad.

As established earlier, a diary is valuable both for the student and the researcher especially if important periods of change are observed. They report introspective data on the experience and records events, feelings that might be forgotten in time. This particular diary highlighted experiences from different areas of the student’s life. She benefited from the experience of being able to observe foreign methods of teaching, school environment and activities.

It has to be pointed out that preparation for the experience is invaluable as it may eliminate separation anxiety and lessen culture shock. Raising intercultural awareness, gaining useful knowledge of the receiving country and its culture are as useful as “motivation, a positive attitude, purposefulness and commitment” (Hall 1999:7). Intercultural awareness raising (IAR) might prove to be a helpful tool for minimizing negative effects of SA.

Conclusion

Study Abroad gains cover a wide spectrum including cultural, linguistic, academic and personal aspects. Apparently the biggest gains can be detected in areas that were the most interesting or salient. In this paper I looked at how personal diaries can aid in analyzing SA periods. The two diary studies illustrate that patterns of cultural adaptation do not differ from the patterns described in the literature.

Overall this qualitative study illustrated that introspective research methods such as the analysis of diaries can be used for observing study abroad periods. It is important to discover tools that allow researchers to get a picture on patterns of students' time abroad. Self-analysis requires distance from the event, in this case four months allowed the researcher to look at her own experiences in a more objective way.

References

- Aghdami, R.–Kinga Williams 2005. Managing migration. The applied psychology of international transitions. In: *Intercultural Communication*, 2005 issue 8. Available: <http://www.immi.se/Intercultural/nr8/aghdami.htm>
- Bochner, S.–Adrian Furnham 1982. Social difficulty in a foreign culture: an empirical analysis of culture shock. In Bochner (Ed.) *Cultures in contact*. pp. 161–199.
- Coleman, J. A. 1997. Residence abroad within language study. *Language Teaching*, 30(1), 1–20.
- Coleman, J. A. 1998. Language learning and study abroad: the European perspective. *Frontiers*, 4, 167–203.
- Creswell, John W. 2005. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Duff, P.A. 2007. *Case study research in applied linguistics*. New York: Taylor and Francis Group.
- Freed, B. 1998. An Overview of Issues and Research in Language Learning in a Study Abroad Setting. *Frontiers*, 4, 31–60.
- Hall, S., Sylvie Toll 1999. Raising Intercultural Awareness in preparation for periods of residence abroad. A review of current practice in UKHE. Available: <http://www.lancs.ac.uk/depts/interculture/docs/ria.rtf>.
- Kraft, M. 2004. *Front Line Women: Negotiating*. William Carey Library.
- Pellegrino, V. 1998. Student perspectives on language learning in a study abroad context. *Frontiers*, 4, 91–120.
- Stonequist E. V. 1937. *The marginal man*. (New York: Charles Scribner's Sons, 1937)
- Szentpáliné, U. E. 2008. My first study abroad experience. Presented at the University of Pécs Round Table Conference in May, 2008.

Source

J.'s diary written during the four-month SA experience in Belgium. The diary was transcribed and translated. Used with J's consent.

A II. kötet (CD) tartalma

NYELVPOLITIKA, NYELVI TERVEZÉS

Andrić Edit: A társadalmi környezet nyelvétől az idegen nyelvig – a magyar nyelv státusa Szerbiában

Dömők Csilla: Menschenrechte, sprachliche Rechte und Demokratiekonzeption

NYELVPEDAGÓGIA

A magyar mint idegen nyelv

Bodnár Ildikó: Irodalmi alkotások többcélú felhasználása a magyar mint idegen nyelv tanítása során

Dávid Mária: Rajzfilmek a magyarórákon

Durst Péter: A magyar határozott és határozatlan ragozás elsajátításának vizsgálata magyarul tanuló külföldieknél

Farkas Mária: Magyar mint idegen nyelv – francia hallgatóknak

Katalinić Kristina: A helyviszony-kifejezés problémaköre horvát nyelvtanulók esetében

Kegyesné Szekeres Erika: Gender-szemüvegen át: nemi sémák és sztereotipikus reprezentációk a magyar mint idegen nyelv tankönyvekben

Kiss Kálmán: Német nyelvű magyar nyelvkönyvek a reformkori Magyarországon

Kozak Ildikó: A magyar gyermekirodalom felhasználása a lengyel diákok nyelvtanításában

Małgorzata Stós: Lengyelek magyarnyelv-tanulásáról a 18–19. században

Markova, Indra: A magyar szófajtan és alaktan tanítása Szófiában

Nagyházi Bernadette: A mondat színei. Hogyan tanítsunk szórendet gyermekeknek?

Osváth Gábor: Az alárendelő szószerkezet a koreaiakban és a magyarban

Pásztor Balázs: A magyar nyelv tanítása Eperjesen

Pelcz Katalin: Nyelvi minták és grammatika felfogás a 18–19. századi magyar nyelvkönyvekben

Pisnjak Mária: A magyar mint második nyelv tanítása a muravidéki kétnyelvű iskolákban

Rózsavölgyi Edit–Kollár Andrea: A magyar mint idegen nyelv tanításának problémái és perspektívái az olasz felsőoktatásban

S. Novotny Júlia: Kovács Mária nyelvtana

Zolnierек Lidia: A magyar nyelv és irodalom tanítása a Jagelló Egyetemen

Anyanyelvi nevelés

Fancsaly Éva: A magyar őstörténet az új iskolai tankönyvekben

Heltainé Nagy Erzsébet: A nyelvművelés lehetőségei a mai magyar szakszervezeti képzésben

Medve Anna: Nyelv, anyanyelv, idegen nyelv az oktatásban

Szabó Veronika: A határon túli nyelvváltozatok a magyarországi anyanyelvi nevelésben

Szóllósy Éva: Magyartanár-jelöltek anyanyelvi fejlesztése: egy új típusú gyakorlat tapasztalatai

Idegen nyelvi nyelvpedagógia

Bajzát Tünde: Nyelvtanítási irányzatok a századfordulón és napjainkban – elmélet és gyakorlat

Bíróné Udvari Katalin: Ha kevés az idő, toldd meg új módszerekkel!

Csatlós Krisztina: A pragmatikai hiba magyar – angol relációban (Egy empirikus kutatásról)

Dévény Ágnes–Szőke Andrea: Főiskolai hallgatók idegen nyelvvizsgálattal kapcsolatos elvárásai és preferenciái

Fata Ildikó: Én és az angol nyelv

Fodorné Balthazár Enikő: Tananyagfejlesztés szükségletfelmérés alapján – céges közreműködéssel

Fregan Beatrix: Magyar nyelvi képzés a francia haderőben, és francia védelempolitikai szaknyelvi felkészítés az Unióban

Furcsa Laura: Sociocultural perspectives on language teaching in Hungary

Hajdú Zsuzsanna: Az emelt szintű francia nyelvi érettségi az eddigi vizsgaidőszakok tükrében, a dél-dunántúli régióban

Horváth Judit: Stratégiahasználat az idegennyelv-tanulás és idegennyelv-használat folyamatában

Kulcsárné Majos Zsuzsanna: Új kihívások előtt a „Bevezetés a kontrasztív országtanulmányokba” című angol nyelvű tárgy a BGF Külkereskedelmi Karán

Kuttor Eszter–Magyarné Szabó Eszter: Gibt es überhaupt Passiv im Ungarischen? Két nyelvtani jelenség vizsgálata a gyakorlatban

Mátyás Judit: Transzfer és interferencia a német és az angol nyelv tanulása során

Mezei Gabriella: A tanítás célja: motiválás és önszabályozás a nyelvórán

FORDÍTÁSTUDOMÁNY ÉS KONTRASZTÍV NYELVÉSZET

Fordítástudomány

- Boldog Gyöngyi: Funkcionalitás és lojalitás egyazon mű két magyar fordításában
 Joó Etelka: A megértés és a rekonstrukció fázisai a fordítási folyamatban
 Katus Elvira: Reáliák átváltása Mikszáth Kálmán műveinek bolgár fordításában
 Mártonyi Éva: Segítség vagy akadály? – A közvetítőnyelv használatának hatása a japán reáliák fordítására
 Nagy Anita: Metaforák fordítása közvetítőnyelven keresztül
 Paksy Eszter: Két módszer a szerzői jelenlét kutatására a fordított szövegekben
 Papp Andrea: Tom és Huck kalandjai Magyarországon
 Péch Olívia: Kimutatható-e eltolódás a fordítások kohéziós eszközhasználatában?
 Somodi Júlia: A japán megszólítási rendszer egy japán regény fordításának tükrében
 Spitzéné Bukovszki Edit: A posztkoloniális irodalmi művek fordításának tanulságai
 Varga Orsolya: Párhuzamos fordítórakozók: Kosztolányi Dezső és Carry van Bruggen nyelv- és fordításszemlélete
 Vermes Albert: Deduktív és induktív megoldások a kulturálisan kötött kifejezések fordításában

Kontrasztív nyelvészet

- N. Csák Éva: A szállodaipar és nyelvhasználata három nyelvterület tükrében
 Péntes Tímea: Sík- és konténermetaforák a magyar és a cseh nyelvben
 Radó Eszter: Észak-olasz településnevek vizsgálata
 Sárosdy Judit: Az esetgrammatika szerepe az angol-magyar fordítások kontrasztív hibaelemzésében
 Szladek Emese: Olasz gazdasági szaknyelvi szövegek szintaktikai elemzése
 T. Balla Ágnes: Angolul és németül tanuló magyar anyanyelvű nyelvtanulók transzferjelenségei
 W. Somogyi Judit: Állatneveket tartalmazó propozicionális frazémák a magyarban és az olaszban

LEXIKOLÓGIA, LEXIKOGRAFIA, TERMINOLÓGIA

- Fercsik Erzsébet: Nemzetközi hatások és nemzeti sajátosságok – a 2006-os keresztnév-statisztika tükrében
 Gaál Zsuzsanna: Új szótárkonceptió a német melléknévi valencia ábrázolására
 Jerkus Tibor Istvánné: A szóösszetétel mint neologizmusforrás
 Kiss Gábor–Kiss Márton: Az „Idegen szavak magyarul” internetes szótár használatának elemzése
 Kovács Éva: Az angol nyelv hatása a mai német nyelvre
 Makai Zoltán: A képalakító diagnosztika néhány területének terminológiai elemzése

- Mátis Bernadett: A Super Bowl filozófiája, az amerikai futball terminológiája
Magyarországon
- Mekis Zsuzsa: Szóalkotás-vizsgálat a Standardisiertes Wörterbuch Tourismus című
szótárban
- Osztetky Éva: Frazeológia és pragmatika
- Órsi Tibor: Az anglicizmusok típusai a francia nyelvben
- Répási Györgyné: Produktív szóalkotási módok magyar és orosz neologizmusokban
- Sermann Eszter: A terminológiai szabványosítás és harmonizáció elméleti
és gyakorlati kérdéseiről
- Szirmai Erika: Zaklatás vagy bántalmazás? A kérdőívek terminológiájáról
- Tamás Dóra: Az olasz és a magyar gazdasági rendszerek eltéréseinek hatása
a gazdasági terminológiára
- Vitányi Borbála: magyar szócikkek idegen nyelvű szótárakban
- Warta Vilmos: A munkaerő-mobilitás nyelvi vonatkozásai az egészségügyben

ALKALMAZOTT PSZICHOLOGISZTIKA, SZOCIOLINGVISZTIKA, SZÖVEGNyelvészet, Stilisztika

Alkalmazott pszicholingvisztika

- Bata Bernadett: A szövegértési stratégiák tényezői az életkor függvényében

Alkalmazott szociolingvisztika

- Csiszár Rita: A nyelvcseré és nyelvmegőrzés főbb tényezői a bécsi magyarság
körében
- Flögl Szilvia: magyar és német nyelvhasználat, nyelvi attitűdök Töttösön
- Fülöp Erzsébet Mária: Erdélyi magyarok véleménye a nyelvekről
és a kétnyelvűségről
- Müller Márta: Komposita in den mundartlichen Handwerk-Fachwortschätzen
in Pilisvörösvár–Werischwar
- Pál Helén: A magyar nyelv megmaradását és a nyelvcserét okozó tényezők
a szerbiai Székelykevéen
- Romsics Nóra: A „mozgás” nemi különbségei. A szabad asszociációk
szociolingvisztikai vizsgálatban
- Szoták Szilvia: A magyar nyelv szimbolikus terei
- Alkalmazott szövegnyelvészet, stilisztika*
- Imre Rubenné: A szitkozódás, káromkodás nyelvi formái Móricz Zsigmond
Sári bíró című vígjátékában
- H. Tóth István: A nyelven kívüli eszközök többletjelentésének kutatása
- Nádai Julianna: Sajtónyelvi neologizmusok angol és magyar nyelvű korpusz
alapján
- Sándor Katalin: Médiumköziség a digitális közegben
- Schirm Anita: A diskurzusjelölővé válás folyamatáról

KOMMUNIKÁCIÓ

Kommunikáció és médiatudomány

Eklics Kata: Nők a médiában

Tokaji Ildikó: A térkép mint sajátos vizuális kommunikációs eszköz fejlődése

Interkulturális kommunikáció

Ablonczyné Mihályka Livia–Tompos Anikó: Nemzetközi tárgyalástechnika-kompetenciák a gyakorló szakemberek szemével

Balogh Erzsébet–T. Balla Ágnes: Interkulturális kommunikáció magyarországi multinacionális nagyvállalatoknál

Falkné Bánó Klára: Nyelvoktatás és kultúraközi kommunikáció a sport világában

Szili Katalin: Ütközések és megütközések (A magyar kommunikáció néhány sajátosságáról a külföldi szemével)

Szondy Katalin: Barack, Paprika und Gulasch – Stereotypen und Klischees in der interkulturellen Zusammenarbeit

Vogelné Takács Gabriella: Milyen nyelven beszélnek a helyi önkormányzatoknál?

Korpusznyelvészet, nyelvtechnológia

Juhász Ágnes: A MaxQDA szövegelemző program

Ulrich Langanke–Kunságiné Morzsa Ágnes–Bólya András: A Practical Approach to the Theory of the Multimedia Semantic Trainer

Robin Lee Nagano: Variety in Titles: Academic Writing in Economics

Varga Lídia: A mozgást jelentő predikátumok tipológiája

KÉPEK A KONGRESSZUSRÓL

