MANYE XVIII.

A MAGYAR MINT EURÓPAI ÉS VILÁGNYELV

Vol. 5/2
(CD)

Tartalom

I. kötet (könyv)

Dr. Manherz Károly: Köszöntő 11

I. Plenáris ülések

Denis Cunningham: Nyelvi felsőbbrendűség és fenntarthatóság – a magyar nyelv példája 15
Heltai Pál: Fordítás, relevancia, feldolgozás 29
Szabó Miklós: A jogeset nyelvi dimenziója 57
Nádasdy Ádám: Családos nyelv, magányos nyelv – hogy jobb? 65

Nyelvpolitika, nyelvi tervezés

Sturcz Zoltán: Nyelvpolitikai, nyelvoktatási jegyzetek a bolognai rendszerű oktatás kapcsán 73
Barabás László: Az idegen nyelvek tanulásának sorrendjéhez 79

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
Előry Vilma: Nyelvi valóság és nyelvművelés-oktatás 128
Szabómihály 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 139
Donald W. Peckham: English as a lingua franca: implications for research and teaching 145
Giampaolo Poletto: Love and humor. a bit of a distance 150
Papp László: A német nyelvkönyvek által közvetített szókincs (a ker tükrében) 155

FORDÍTÁSTUDOMÁNY ÉS KONTRASZTÍV NYELVÉSZET

Cs. Jónás Erzsébet: Retorika és stilisztika a műfordításban 165
Székely Gábor: A *kezdet* és a *vég* kifejezése a magyar és a német nyelvben 172
Lőrincz Julianna: A műfordítási terminológia alapkérdései 177
Ajtay-Horváth Magda: Az ajtó és angol nyelvű kulcsa 182
Sárosi-Márdirosz Krisztina: Fordított hivatalos szövegek néhány sajátossága 190
Dósa Ildikó: Fordítástechnikai megfigyelések egy magyar és angol számviteli szakszöveg elemzése kapcsán 197
Bakti Mária–Bóna Judit: Az aktuális tagolás akusztikai-fonetikai sajátosságai szinkrontolmácsolt szövegekben 203
Basco Louis–Oszetzky Éva–Laytou Rénata: Analyse comparative des représentations des étudiants hongrois et français des modules de construction de projet personnel 210
Varga Ágnes: Géppel fordított szövegek értékelése az internet segítségével 216

LEXIKOLÓGIA, LEXIKOGRÁFIA, TERMINOLÓGIA

Fóris Ágota: A terminológiai rendezés és a tankönyvírás összefüggései 225
Kovács Éva: Az angol nyelv hatása a mai német nyelvre 230
Zsemlyei Borbála: Kicsinyítő képzők szemantikája az Erdélyi magyar szótörténeti tár adatai alapján 236

ALKALMAZOTT PSZICHOLINGVISZTIKA, SZOCIOLINGVISZTIKA, SZÖVEGNYELVÉSZET, STILISZTIKA

Lengyel Zsolt: Magyar Asszociációs Normák Enciklopédiája: új perspektívák 245
Sándor Anna: A dialektológiai és kontaktológiai ismeretek szükségszerű alkalmazása 250
Sólyom Réka: Újabb neologizmusaink szemantikai vizsgálata 257
Mihalovics Árpád: A békeszerződések szövegének pragmatikája 263
Porkoláb Judit–Boda István Károly: Feszítés – oldás – változás: az eltolódás jelensége a költői szövegben 272

KOMMUNIKÁCIÓ

Kommunikáció és médiatudomány
Dobos Csilla:A tárgyalótermi dialógusokban szereplő narratívumok funkciói a jogi kommunikáció vizsgálatában 281
Árvay Anett: Manipulatív stratégiák magyar és amerikai reklámokban 291

Interkulturális kommunikáció
Hidasi Judit: Közeledés vagy távolodás? 298
Erika Szentpáli Ujlaki: Cross-cultural Adaptation and Language Learning during Study Abroad 302

II. kötet (cd)

NYELVPOLITIKA, NYELVI TERVEZÉS
Andric Edit: A környezeti nyelvtől az idegen nyelvig 331
Dömők Csilla: Menschenrechte sprachliche Rechte und Demokratiekonzeption 337

NYELVPEDAGÓGIA

A magyar mint idegen nyelv
Bodnár Ildikó: Kortárs irodalmi alkotások többcélú felhasználása a magyar mint idegen nyelv tanítása során 349
Dávid Mária: Rajzfilmek a magyarórán 363
Durst Péter: A magyar igeragozás elsajátításának vizsgálata 381
Farkas Mária: Magyar nyelv – francia hallgatóknak 386
Katalinic Kristina: A helyviszony-kifejezés problémaköre a magyar nyelv alapszintű oktatásában 392
Kegyesné Szekeres Erika: Tankönyveink gender-szemüvegen át 398
Kiss Kálmán: Német nyelvű magyar nyelvkönyvek a reformkori Magyarországon 406
Kozak Ildikó: A magyar gyermekirodalom felhasználása a lengyel ajkú diákok nyelvtanításában 411
Malgorzata Stós: A magyar nyelv tanulásának egyik XVIII–XIX. századi lengyel esete 417
Markova Indra: A magyar szófajtan és alaktan tanítása a Szófiai Ohridi Szent Kelemen Egyetemen 423
Nagyházi Bernadette: A mondat színei: A szórend tanítása gyerekeknek 428
Osváth Gábor: Az alárendelő szószerkezet a koreaiban és a magyarban 434
Pásztor Balázs: A magyar nyelv tanítása Eperjesen 439
Pelcz Katalin: Nyelvmesterek tematikus megközelítésben: az étkezés 444
Pisnjak Mária: A magyar mint második nyelv tanítása Szlovéniában 455
Rózsavölgyi Edit–Kollár Andrea: A magyar mint idegen nyelv tanításának problémái és perspektívái az olasz felsőoktatásban 460
S. Novotny Júlia: Kovácsi Mária nyelvtana 465
Zolnierek Lidia: A magyar nyelv és irodalom tanítása a Jagelló Egyetemen 471

Anyanyelvi nevelés
Fancsaly Éva: A magyar őstörténet újabb tankönyveinkben 478
Medve Anna: Nyelv, anyanyelv, idegen nyelv az oktatásban 484
Szabó Veronika: A határon túli nyelvváltozatok a magyarországi anyanyelvi nevelésben 490
Szöllősy Éva: Magyartanár-jelöltek anyanyelvi fejlesztése: egy új típusú gyakorlat tapasztalatai 495

Idegennyelvi nyelvpedagógia
Bajzát Tünde: Nyelvtanítási módszerek ismertsége és preferenciája 502
Biróné Udvari Katalin: Ha kevés az idő, toldd meg új módszerekkel! 508
Csatlós Krisztina: A pragmatikai hiba magyar–angol relációban 513

Dévény Ágnes–Szőke Andrea: Főiskolai hallgatók idegen nyelvvel kapcsolatos elvárásai és preferenciái 523
Fata Ildikó: Én és az angol nyelv – avagy töprengéseim saját felnőttkori idegennyelv-tanulásom kapcsán 529
Fodorné Balthazár Enikő: Tananyagfejlesztés szükségletfelmérés alapján, céges közreműködéssel 534
Fregan Beatrix: Szaknyelvi felkészítési program magyar és francia védelempolitikai szakemberek számára 542
Furcsa Laura: Sociocultural perspectives on language teaching in Hungary 547
Hajdú Zsuzsanna: Az emelt szintű francia nyelvi érettségi az eddigi vizsgaidőszakok tükrében, a Dél-Dunántúli régióban 552
Horváth Judit: Idegennyelv-tanulási stratégiák 559
Kulcsárné Majos Zsuzsanna: Új kihívások előtt a „Bevezetés a Kontrasztív Országtanulmányokba" című angol nyelvű tárgy a BGF Külkereskedelmi Főiskolai Karán 565
Kuttor Eszter–Magyarné Szabó Eszter: Gibt es überhaupt Passiv im Ungarischen? 570
Mátyás Judit: Transzfer és interferencia a német és angol általános, valamint üzleti szaknyelv tanulása során 575
Mezei Gabriella: A tanítás célja: Motiválás és önszabályozás a nyelvórán 581

FORDÍTÁSTUDOMÁNY ÉS KONTRASZTÍV NYELVÉSZET

Fordítástudomány

Boldog Gyöngyi: Funkcionalitás és lojalitás egyazon mű két magyar nyelvű fordításában 589
Joó Etelka: A megértés és a rekonstrukció fázisai a fordítási folyamatban 598
Katus Elvira: Reáliák átváltása Mikszáth Kálmán műveinek bolgár fordításában 604
Mártonyi Éva: Segítség vagy akadály? 611
Nagy Anita: Metaforák fordítása közvetítőnyelven keresztül 616
Paksy Eszter: Két módszer a szerzői jelenlét kutatására a fordításban 621
Papp Andrea: Tom és Huck kalandjai Magyarországon 630
Péch Olívia: Kimutatható-e eltolódás a fordítások kohéziós eszközhasználatában? 635
Somodi Júlia: A japán megszólítási rendszer egy japán regény fordításának tükrében 641
Spiczéné Bukovszki Edit: A posztkoloniális irodalmak fordításának tanulságai 648
Varga Orsolya: Párhuzamos fordítórajzok: Kosztolányi Dezső (1885–1936) és Carry van Bruggen (1881–1932) nyelv- és fordításszemlélete 655
Vermes Albert: Deduktív és induktív megoldások a kulturálisan kötött kifejezések fordításában 662

Kontrasztív nyelvészet

N. Csák Éva: A szállodaipar és nyelvhasználata három nyelvterület tükrében 668
Pénzes Tímea: Sík- és konténermetaforák a magyar és a cseh nyelvben 678
Radó Eszter: Észak-olasz településnevek vizsgálata 686
Sárosdyné Szabó Judit: Az esetgrammatika szerepe az angol–magyar fordítások kontrasztív hibaelemzésében 690

Szladek Emese: Olasz gazdasági szaknyelvi szövegek szintaktikai elemzése 695
T. Balla Ágnes: Angolul és németül tanuló nyelvtanulók transzferjelenségei 701
W. Somogyi Judit: Állatneveket tartalmazó propozicionális frazémák a magyarban és az olaszban 708

LEXIKOLÓGIA, LEXIKOGRÁFIA, TERMINOLÓGIA

Fercsik Erzsébet: Nemzetközi hatások és nemzeti sajátosságok – a 2006-os keresztnév-statisztika tükrében 721
Gaál Zsuzsanna: Új szótárkoncepció a német melléknévi valencia ábrázolására 727
Jerkus Tibor Istvánné: A szóösszetétellel keletkezett gazdasági neologizmusok 733
Kiss Gábor–Kiss Márton: Az *Idegen szavak magyarul* internetes szótár használatának elemzése 737
Makai Zoltán: Az 'intervenciós radiológia' és az 'invazív radiológia' terminusok elemzése és rendezése – esettanulmány a képalkotó diagnosztika tárgyköréből 744
Mátis Bernadett: A Super Bowl filozófiája, az amerikai futball terminológiája Magyarországon 750
Mekis Zsuzsanna: Szóalkotás-vizsgálat a Standardisiertes Wörterbuch Tourismus című szótárban 757
Oszetzky Éva: Frazeológia és pragmatika 763
Őrsi Tibor: Az anglicizmusok típusai a francia nyelvben 768
Répási Györgyné: Produktív szóalkotási módok magyar és orosz neologizmusokban 775
Sermann Eszter: A terminológiai szabványosítás és harmonizáció elméleti és gyakorlati kérdéseiről 779
Szirmai Erika: Zaklatás vagy bántalmazás? 784
Tamás Dóra: Az olasz és a magyar gazdasági rendszerek eltéréseinek hatása a gazdasági terminológiára 790
Vitányi Borbála: Magyar szócikkek idegen nyelvű szótárakban 797
Warta Vilmos: A munkaerő-mobilitás nyelvi vonatkozásai az egészségügyben 803

ALKALMAZOTT PSZICHOLINGVISZTIKA, SZOCIOLINGVISZTIKA, SZÖVEGNYELVÉSZET, STILISZTIKA

Alkalmazott pszicholingvisztika
Gyulayné Bata Bernadett: A szövegértési stratégiák és a tanulási folyamatok összefüggései 811

Alkalmazott szociolingvisztika
Csiszár Rita: A nyelvcsere és nyelvmegőrzés főbb tényezői a bécsi magyarok körében 817
Flögl Szilvia: Empirikus szemle a magyarországi németek identitástudatáról és aktuális nyelvi helyzetéről egy német kisebbségi település, Töttös példáján keresztül 822
Fülöp Erzsébet Mária: Erdélyi magyarok véleménye a nyelvről és a kétnyelvűségről 832

Márta Müller: Komposita in den mundartlichen Handwerk-Fachwortschätzen in Pilisvörösvár/Werischwar 843
Pál Helén: A magyar nyelv megmaradását és a nyelvcserét okozó tényezők a szerbiai Székelykevén 847
Romsics Nóra: A „mozgás" nemi különbségei 853
Szoták Szilvia: A magyar nyelv szimbolikus terei 859

Alkalmazott szövegnyelvészet, stilisztika
Imre Rubenné: A szitkozódás, káromkodás nyelvi formái Móricz Zsigmond *Sári bíró* című vígjátékában 869
H. Tóth István: A nyelven kívüli eszközök többletjelentéséről 876
Nádai Julianna: Sajtónyelvi neologizmusok elemzése angol és magyar nyelvű korpuszon 882
Sándor Katalin: Vizuális költészet a digitális közegben 889
Schirm Anita: A diskurzusjelölővé válás folyamatáról 895

KOMMUNIKÁCIÓ

Kommunikáció és médiatudomány
Eklics Kata: Nők a médiában 905
Tokaji Ildikó: A térképi nyelv, mint sajátos vizuális kommunikációs eszköz fejlődése 915

Interkulturális kommunikáció
Ablonczyné Mihályka Lívia–Tompos Anikó: Nemzetközi tárgyalások – kompetenciák a gyakorló szakemberek szemével 922
Balogh Erzsébet–T. Balla Ágnes: Interkulturális kommunikáció magyarországi multinacionális nagyvállalatoknál. 928
Falkné Bánó Klára: Nyelvoktatás és Kultúraközi Kommunikáció a Sport világában 933
Szili Katalin: Kulturális értékek a magyar nyelvhasználatban – a szívélyesség 941
Katalin Szondy: Barack, Paprika und Gulasch – Stereotypen und Klischees in der interkulturellen Zusammenarbeit 948
Vogelné Takács Gabriella: Idegennyelv-használat a helyi önkormányzatoknál 953

KORPUSZNYELVÉSZET, NYELVTECHNOLÓGIA

Juhász Valéria: A MAXqda szövegelemző program 961
Ulrich H. Langanke–Bólya András–Kunságiné Morzsa Ágnes: A Practical Approach to the Theory of the Multimedia Semantic Trainer 974
Robin Lee Nagano: Variety in Titles: Academic Writing in Economics 978
Varga Lídia: A mozgást jelentő predikátumok tipológiája és a magyar mint idegen nyelv 983

Nyelvpolitika, nyelvi tervezés

A környezeti nyelvtől az idegen nyelvig

– a magyar nyelv státusa Szerbiában

Andrić Edit

A magyar nyelv tanításának történetében Szerbiában, s azon belül Vajdaságban, egymástól jól elkülönülő szakaszokat, fázisokat és szinteket lehet megkülönböztetni. Vajdaság még ma is többnemzetiségű közösségnek számít, ahol 27 etnikai közösség él együtt. Nem hiába használják a Balkánra a puskaporos hordó metaforát, hisz itt mindig háborúskodások, történelmi forrongások, nagyméretű népmozgások játszódtak le, s a nemzetiségi összetétel is aszerint alakult. Az első világháború befejezéséig, az Osztrák Magyar Monarchia széteséséig a hivatalos nyelv itt is a magyar volt, s a nemzetiségek tagjainak, amennyiben érvényesülni akartak, meg kellett tanulniuk magyarul. A versailles-i békeszerződéssel az államalkotó magyarok nemzeti kisebbséggé váltak, s kénytelenek voltak alkalmazkodni az új viszonyokhoz. Az alábbi táblázat a magyarok részarányát mutatja az összlakosság számához viszonyítva.

Év	1880	1941	1971	1991	2002
Újvidék	26,7%	50,4%	16,0%	8,8%	6,0%
Szabadka	51,3%	60,1%	48,7%	39,6%	35,0%
Zenta	88,2%	91,7%	83,3%	78,3%	78,1%
Magyarkanizsa	95,5%	97,0%	91,1%	88,2%	86,5%
Topolya	97,3%	95,0%	81,8%	66,9%	60,9%
Zombor	14,3%	36,0%	16,3%	9,7%	7,2%
Temerin	86,0%	91,2%	73,5%	55,6%	42,6%
Vajdaság	72,0%	79,0%		6,85%	14,28%

Ennek függvényében változott a lakosság kétnyelvűségének jellege, a magyar nyelv státusa és a nyelv tanulásához való viszony is. A magyar nemzeti kisebbségnek, amelynek száma, amint az az alábbi táblázatból is kiderül, az utóbbi három évtizedben rohamosan csökken, megadatott az a joga, hogy általános és középfokú tanulmányait is anyanyelvén folytassa, sőt még egyes egyetemi karokon is tanulhatnak magyarul. Az más kérdés, hogy mindig él-e ezzel a lehetőséggel a vajdasági magyar diák. A szülők sokszor, különösen a homogénebb szerblakta vidékeken, úgy döntenek, hogy a gyere-

ket későbbi érvényesülése érdekében szerb osztályba íratják. A vajdasági tartományi oktatási titkárság többéves törekvéseinek köszönhetően ma már az ilyen tanulók is fejleszthetik anyanyelvi kompetenciájukat, mivel az általános oktatás keretében kisszámú érdeklődő esetében is megszervezik az anyanyelvápolást, amelynek a keretében megismerkednek a nemzeti kultúra alapjaival is. Tehát az anyanyelv megőrzésének és továbbfejlesztésének hatékony megvalósítására adottak a feltételek, csakhogy mind kevesebb a magyar gyerek, aki ezt igénybe veheti, mivel a politikai viszonyok és a gazdasági helyzet sok fiatalt arra kényszerített, hogy elhagyja hazáját. Ezúttal azonban nem ezzel szeretnék foglalkozni, hanem a magyar idegen nyelvként való tanításának kérdésével.

Mindaddig, amíg a magyarok részaránya az összlakosságban magasabb volt, különösen a második világháborút követő időszakban, igény mutatkozott arra, hogy a szerb lakosság is elsajátítsa a magyar nyelvet, mint ahogyan azt a magyarok tették a hivatalos szerb nyelvvel. Ez a nyelvtanulás akkor, érdekes módon, nem is ütközött nagyobb akadályokba, mert a gyerekek egymás közt, játék közben sajátították el a másik nyelvét. Utána természetes volt, hogy iskolás korukban, fakultatív órákon csak fejlesztették a magyar nyelvi kommunikációs készségüket. Nem számított ritkaságnak az a szerb orvos, ügyvéd, tanár, tisztviselő, aki folyékonyan beszélt magyarul. Tehát kívánatos volt, hogy főleg a magasabb képzettségű szakemberek mindkét nyelven meg tudják értetni magukat. A múlt század hetvenes éveinek végéig a vajdasági iskolákban megszervezték a magyarnak mint a környezet nyelvének a tanítását. Újvidéken pl. minden általános iskolában volt környezetnyelvi oktatás, s mivel sokszor nem volt elegendő magyartanár, a Magyar Tanszék még diploma előtt álló hallgatói álltak be tanítani. A szerb szülők attitűdje is másmilyen volt a magyar nyelvvel szemben: szívesen íratták be gyerekeiket a fakultatív órákra, ahol a diákok inkább játszadozva fejlesztették tovább nyelvi kompentenciájukat. Mindez a testvériséget és egységet hangoztató ideológiát propagáló szocialista időszakban történt.

Ezután következik a nacionalista eszméket lobogtató periódus, amely nemcsak Szerbiára, hanem az egész Balkán-félszigetre és Délkelet-Európára egyaránt jellemző. A nemzeti öntudat ébredése itt a radikális nézeteket valló őshonos, majd a háború elől menekülő bevándorolt lakosság hatására kerekedett felül. A nyolcvanas évek második felében már nagyon kevés iskolában lehetett környezetnyelvként tanulni a magyart.

Ez sajnos nem egyirányú folyamat volt, mert egyfajta hallgatólagos ellenreakciót váltott ki a homogénebb magyarlakta területeken a szerb nyelv tanulása iránt is. Az államnyelv egy bizonyos szintű elsajátítása mindig kötelező volt, az iskolaprogram megkövetelte a nemzeti kisebbségi osztályokban a kétórás szerb foglalkozást hetente, de ezeket az órákat leginkább magyar anyanyelvű tanítók, tanárok tartották, vagy pedig jobbik esetben más szakos szerb tanár, aki a nyelvtanhoz csak annyit értett, amennyi általános iskolában »ráragadt«, s ha rendelkezett is alaposabb grammatikai felkészültséggel, nem tudta tudását megfelelő módon diákjainak átadni. A magyar tanulók nem érezték annak szükségét, hogy megtanulják a hivatalos nyelvet, mert mikroközösségükben szépen boldogultak anyanyelvükön, s csak később merültek fel gondok, ha Szerbia városaiban akarták folytatni tanulmányaikat éspedig olyan szakon, ame-

lyen nincs biztosítva a magyar tannyelvű oktatás. Ezek a fiatalok arra kényszerülnek, hogy a szűkös választék egyike mellett döntsenek, vagy pedig hogy Magyarországon tanuljanak tovább.

A kilencvenes évek elejétől, az anyanyelvi oktatást leszámítva, szervezett módon tehát nem lehetett magyarul tanulni az iskolákban. A gazdasági elszigeltség, amelynek ebben az időben Jugoszlávia ki volt téve, arra kényszerítette a vállalkozókat, hogy Magyarországon nyissanak cégeket, vagy pedig a már meglevő magyar vállaltatokkal vegyék fel a kapcsolatot, és rajtuk keresztül tartsák fel működésüket. A magyar nyelv tanulása iránti igény a kényszerhelyezetből adódóan újra növekedett. Az oktatásban bekövetkezett hiányt a magán nyelviskolák próbálták pótolni. Sajnos, az eredmény több oknál fogva nagyon gyönge volt. Egyrészt a nem megfelelő szakemberek és az alkalmazott módszerek miatt, másrészt viszont a felnőtt kori nyelvtanulás objektív nehézségei miatt. A cégtulajdonosok rájöttek, hogy sokkal egyszerűbb, ha fordítót alkalmaznak, vagy pedig magyar anyanyelvű szakembert vesznek fel munkaviszonyba.

Most az egyetemi szintű magyar nyelvtanításról szeretnék szólni egy pár szót. A magyar nyelv egyetemi szintű oktatása két karon valósul meg Szerbiában: az újvidéki Bölcsészettudományi és a belgrádi Filológiai Karon. S bár csupán két, földrajzilag is közeli központról van szó, a magyar nyelvtanítás formái és annak státusa azokon nagymértékben különbözik. Újvidék ugyanis még mindig multietnikus közösségnek számít, és mivel vajdasági egyetemi központ is egyben, itt folytatják tanulmányaikat a nemzeti kisebbségek képviselői is. A Bölcsészettudományi Karon 1959 óta különböző szervezeti átalakulásokon átesve ugyan, de folyamatosan létezik a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, ahol a magyar nyelvet anyanyelvként tanulmányozhatják a diákok, és ahol magyar tanári oklevélre tehetnek szert. Ezen kívül, létezik a Karon még egy sajátos tanszék, amely a térségre nézve nagyon fontosnak mondható, ez a szerb kisebbségi nyelvi tanszék. Itt olyan szerb nyelvszakos tanárokat képeznek, akik a nemzeti kisebbségi osztályokban tanítják tartomány szerte a szerb nyelvet. Ezek a hallgatók a magyar vagy a szlovák nyelv, pontosabban nyelvtan tanulása mellett dönthetnek. A magyar nyelvi kurzust minden évben kb. 15 hallgató választja. Ennek a kari ágazatnak az a célja, hogy a hallgatók megismerkedjenek leendő diákjaik anyanyelvének nyelvtanával, különös tekintettel a két nyelv (magyar és szerb) között fennálló tipológiai és genealógiai különbségekre. Minderre azért van szükség, hogy előre tudják, milyen nehézségekbe fog ütközni egy-egy módszeres egység elsajátíttatása, és hogy ezeket a nehézségeket hogyan lehet a legmegfelelőbb módon legyőzni és a legkönnyebben kiküszöbölni. A hallgatóknak a kötelező nyelvtani órákon kívül (négy szemeszteren keresztül tanulják a magyar grammatikát szerb nyelven) lehetőségük van arra, hogy választható tárgyként felvegyék a lektori órákat is, ahol elsajátíthatják magát a nyelvet is. Mivel azonban ezt eddig semmilyen formában nem ismerték el a hallgatóknak, a kezdeti érdeklődés után s a halmozott kötelezettségek terhe alatt csakhamar elállnak ettől a lehetőségtől. A karon egyébként összesen 18 tanszék működik, részben idegen nyelvi tanszékek, részben olyan társadalomtudományi szakok, mint a történelem, filozófia, szociológia, pszichológia, pedagógia, média szak. Minden tanszék tanrendjében szerepel legalább egy idegen nyelv. Ezek között eddig a magyart nem ismerték el, mert Vajdaság multietnikus közösségnek számít, és a magyart csak

anyanyelvként vagy környezeti nyelvként lehetett számon tartani. Környezeti nyelvet viszont csak fakultatívan tanulhattak a diákok, ami egyedül csak plusz kötelezettségekkel járt adekvát elismerés nélkül. A Karon eddig azzal érveltek, hogy akadhat olyan diák is, aki kétnyelvűségét letagadva választhatja a magyart idegen nyelvként.

Szerbiában most van folyamatban a karoknak a bolognai program szerinti akkreditációja. A Magyar Tanszéknek sikerült az idén elfogadtatni a Karon, hogy a magyar nyelv státusa is emelkedjen az idegen nyelvek szintjére, ami azzal fog járni, hogy nagyobb lesz az érdeklődés a magyar nyelv tanulása iránt, különösen a második idegen nyelvként való választás esetében számítunk nagyobb számú jelentkezésre. Ez viszont azt vonja magával, hogy össze kellene hangolni a nyelvtanulás szintjeinek követelményeit a Magyarországon s a világban idegen nyelvként oktatott kurzusok rendszerével, mint ahogy az mondjuk az angol nyelvvel megtörtént (A1, A2, B3, B2... kurzusok vannak).

Mi eddig a *Halló itt Magyarország* című könyvből tanítottuk a magyart, négy szemeszteren keresztül, s ebből a tananyagból állítottuk össze a teszteket a vizsgára, amelyre szinte senki sem jelentkezett, mivel azt nem ismerték el. Most azonban szemeszterekre kellene lebontani az anyagot és tudásszinteket meghatározni, pontosan feltüntetve, hogy mit kell a hallgatónak elsajátítania egy-egy szinten belül. Ezen kívül időnként jelentkezik annak a szükségessége is, hogy nyelvvizsgákat tartsunk azok számára, akik más úton sajátították el a nyelvet, és szükségük van tudásuk igazolására (néhány homogénebb magyarlakta településben az önkormányzat előírta, hogy a tisztviselőknek beszélniük kell magyarul, ezt azonban eddig hivatalos vizsgával nem lehetett igazolni). A hozzánk intézett ilyennemű kérelmeknek eddig nem tudtunk eleget tenni, most azonban lehetőség nyílna erre is.

Nyolcvan kilométernyire délebbre a helyzet teljesen másként alakul. Belgrádban már tizenhárom éve működik a Hungarológiai Tanszék, ahol a magyart idegen nyelvként tanulják a hallgatók, ugyanúgy, mint a többi világnyelvet. A diákok Szerbia különböző részéről érkeznek, de legtöbbjük Belgrád környéki és Vajdaság déli részéről való. Vannak közöttük olyanok is, akiknél a magyar nyelv anyanyelvnek, vagy második nyelvnek számít. Itt leginkább azzal a jelenséggel állunk szemben, amikor az a kevés, amit a gyerek a családban elsajátított, komoly korrekcióra szorul. Vannak ugyanis esetek, amikor sokkal könnyebb elölről megtanulni valamit, mint a már hibásan kialakított nyelvhasználatot javítani. Sokszor szembesülünk azzal a jelenséggel, hogy azok a hallgatók, akik először kerülnek kapcsolatba a nyelvvel, s mivel az teljesen idegen a számukra, sokkal több igyekezetet és erőt fektetnek bele az elsajátításába, jobban is beszélik, mint a vegyes házasságban született diákok, akik csak azért iratkoztak a tanszékre, mert vagy máshova nem tudtak bejutni, vagy pedig kevés igyekezettel akartak bármilyen diplomához jutni. A tanszéki hallgatókon kívül, a Filológiai Kar más tanszékeinek diákjai is választhatják a magyart második idegen nyelvként. Itt lehet igazából nyomon követni, hogy mekkora az érdeklődés a nyelv tanulása iránt. Már arra is volt példa, hogy a választható tárgyra jelentkező diák olyan nagy kihívásként fogta fel a magyar nyelv tanulását, hogy egy év után tanszéket változtatott, és átiratkozott a hungarológiára.

A belgrádi hallgatóknak merőben más jellegű gondjaik vannak, mint az újvidékieknek: náluk az ingerforrás hiányzik, ahol tudásukat bővíthetnék, gyakorolhatnák a

nyelvet, erősíthetnék ismereteiket. A magyar nyelvvel Szerbia szűkebb területén alig van módjukban találkozni az érdeklődőknek. Magyar nyelvű tévéadást nem fognak, a kábeltévén nincs magyar csatorna, magyar újságot nem olvashatnak, ezzel szemben az angollal lépten-nyomon kapcsolatba kerülnek: a filmeket nem szinkronizálják, rengeteg angol nyelvű folyóirat létezik, a kábeltévén hemzsegnek az angol nyelvű programok, a számítógépről és a világhálóról ne is beszéljünk. Hasonló a helyezet a többi világnyelvvel is, különösen a spanyol nyelv divatos az utóbbi időben, amit leginkább a spanyol nyelvű sorozatok motiválnak. Mindez elősegíti a nyelv tanulását. A magyar nyelvvel tehát - a Vajdaságon kívül - nehezen lehet kapcsolatba kerülni Szerbiában.

A nyelvtanítás megközelítési módjának és munkamódszerének kiválasztását egyegy oktatási csoporton belül elsősorban a hallgatói célcsoport határozza meg. Az említett tankönyvet használjuk, de mivel nem mindegyik diák tudja azt beszerezni Magyarországon, vagy többen használnak egyazon könyvet, vagy pedig sokszorosítjuk a leckék egyes részeit, de a könyvhöz tartozó CD-ket sem használhatjuk, mert nemcsak hogy lejátszónk nincs, de sokszor még tantermet is alig tudunk biztosítani.[1] A belgrádi és az újvidéki alapstúdiumokon a hallgatók javarésze filológiai beállítottságú, de a harmadik fokozaton, a mester- és doktori képzésen tanulók a legkülönfélébb szakokról valók, akik idegen nyelvként a magyart választják, ami azzal jár, hogy általános nyelvészeti és az anyanyelvi nyelvtani tudásuk eléggé szegényes. Azoknál, akiknek van némi nyelvészeti előtudásuk, a kommunikatív és kontrasztív módszert részesítjük előnyben, különös tekintettel a szerb és a magyar nyelv között észlelhető hasonlóságokra és eltérésekre.

A nyelv elsajátításának nehézségei a nyelvtanulás minden fázisában jelen vannak: már az egyes hangok helyes kiejtése körül jelentkeznek gondok, ami rendszerint egy kicsit demotiválja a diákokat, gondolván, hogy ha már a helyes kiejtést nem tudják elsajátítani, hogyan fogják megtanulni magát a nyelvet. Később a nyelvrendszerrel, a magyar nyelv agglutináló jellegének a tudatosításával kapcsolatos problémák merülnek fel. Különösen azok a jelenségek okoznak gondot, amelyek a szerb nyelvben nem léteznek, mint pl. a határozottság kérdése, a birtokragok, az alanyi és tárgyas ragozás, a kettős jelöltség (pl. a birtokviszonynál) az irányhármasság következetes alkalmazása, az egyes viszonyok kifejezésének szintetizáló volta, a szórend, a vonzatok stb. A szókészlet elsajátítása is nagyobb erőfeszítést igényel a hallgatók részéről, mert a nemzetközi idegen szavakon kívül, minden kifejezés ismeretlen számukra. Még ami hasonlónak tűnik, az sem ugyanaz: a magyar nyelvnek ugyanis megvan a saját módja az idegen szavak tükröztetésére, a kölcsönzésre, amelyet tiszteletben kell tartanunk.

[1] Az újvidéki Karon a tizennyolc tanszéknek összesen 25 tanterem áll a rendelkezésére, ezért kisebb csoportok esetében a tanári szobákban, tábla nélkül tartjuk az órákat.

Összegezés

Véleményem szerint a magyar nyelv tanítását a továbbiakban a következő keretek között kellene folytatni:

1. a magyar mint anyanyelv – a magyar diákok számára törekedni kell az anyanyelvű oktatás minden szinten történő megszervezésére;
2. a magyar mint anyanyelvápolás – a vegyes házasságban született gyerekek részére, valamint azok számára, akiknek anyanyelve magyar, de szerb tannyelvű iskolába járnak;
3. a magyar mint környezetnyelv – az olyan szerb és más nemzetiségű tanulók részére, akik homogén magyarlakta környezetben élnek, és akik nap mint nap érintkezésbe kerülnek a magyar nyelvvel, és meg szeretnék azt tanulni;
4. a magyar mint idegen nyelv – az olyan személyek számára, akiknek a magyar teljesen idegen nyelvnek számít, és akiknek eddig nem volt módjukban kapcsolatban lenni vele, de el szeretnék sajátítani.

Mindezeket a formákat a különböző, sajátos nyelvtanulási körülményekhez, az előzetes nyelvismerethez, valamint a diákok korosztályához mérten kell alakítani, a tanítási egységeket, oktatási módszereket és formákat a célcsoporthoz adekvát módon kell kiválasztani.

A magyar mint idegen nyelv tanulása iránti érdeklődés növelése érdekében intenzívebbé kellene tenni kapcsolatainkat a magyarországi egyetemi központokkal és intézetekkel, különösen tanácskozásunk házigazdájával, de más hasonló központokkal is. A Balassi Intézet segíti a belgrádi hallgatókat, egy lektort biztosít az ottani tanszék részére, aki harmad- és negyedéven tartja a lektori órákat. Ezen kívül a végzős hallgatók közül minden évben egy diák budapesti tanulmányi ösztöndíjban részesül. Újvidéki hallgatóink mindebből eddig sajnos kimaradtak, bár több ízben is fordultam ez ügyben kérelemmel a Magyar Oktatási és Kulturális Minisztériumhoz. A nyolcvanas évek közepén hallgatóink két alkalommal részt vettek ugyan a Debreceni Nyári Egyetem keretében működő tanfolyamokon, de a történelmi körülmények alakulása, a két ország közötti kapcsolatok lanyhulása, a mind rosszabb anyagi körülmények miatt ez megszakadt. Véleményem szerint csereösztöndíjak keretében lehetne a leghatékonyabb módon megoldani a támogatást, különösen a nyári nyelvkurzusokon való részvétel kölcsönösségi alapon történő megszervezésének, illetve a meglevőkbe való bekapcsolódásunk formájában.[2]

S nem utolsósorban szükség lenne a nyelvvizsgák egységesítésére, és arra, hogy a Magyar Tanszéket feljogosítsák egy nemzetközileg elismert nyelvvizsga lebonyolítására, ami a diplomák más országokban való elismerését jelentené.

[2] Az újvidéki BTK szerb nyelvi tanszékén már több mint tíz éve megszervezik a szerb nyári egyetemet, amely egyedülálló Szerbiában, és ahova a világ minden tájáról érkeznek érdeklődők.

Menschenrechte sprachliche Rechte und Demokratiekonzeption

Dömők Csilla

Die begriffliche Kontur der Menschenrechtsidee ist heute ebenso unklar geworden wie die inhaltliche Fassung der Demokratieidee.[1] Je leerer sie aber inhaltlich geworden sind, umso leichter fällt es, beide Begriffe als identisch aufzufassen, als gleichlautenden Ausdruck eines gesellschafts- und staatstheoretischen Sachverhaltes. Tatsächlich sind Menschenrechte und Demokratie keine identischen Denkfiguren, deren Inhalt in der unreflektierten Ineinandersetzung gefasst werden könnte. Von den beiden Polen, dem vom Individuum hergeleiteten und auf das Individuum bezogen Menschenrechtsgedanken und dem als Staatsform das gesamte Volk umschließenden abstrakten Konzept der Demokratie, ist das Beziehungsverhältnis der beiden Kategorien politischer Ideengeschichte und staatlicher Ordnungsgestaltung zu bestimmen.

Menschenrechte sind als angeborene, unveräußerliche und vorstaatliche Rechte und Ansprüche des einzelnen zu verstehen, die zum Schutz der Person im politischen Leben und zur Entfaltung und Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess den Rahmen und die Vorbedingungen bilden. Menschenrechte sind Freiheitsrechte. Ihre Erfüllung aber erfahren sie erst, wo sie im Rahmen einer verfassungsmäßigen Ordnung zu konkret verankerten und einklagbaren Grundrechten werden; Menschenrechte müssen in eine konstitutionelle Form übersetzt werden, „es kommt … darauf an, aus den Menschenrechten Grundrechte zu machen".[2]

Nur so können Menschenrechte von moralischen Rechten zu einem politischen Begriff werden, kann die naturrechtliche Begründungslinie zu einer Dimension der politischen Ordnungsgestaltung hinübergeführt werden. Damit wird zugleich der Gefahr widerstanden, das Menschenrechtsdenken aus dem staatlichen Zusammenhang hinauszuführen, politische Ordnung insgesamt im Namen der Menschenrechte in Zweifel zu ziehen.

---

[1] Karl Dietrich Bracher, Zeit der Ideologien. Eine Geschichte politischen Denkens im 20. Jahrhundert, Stuttgart 1981, S.239 (Probleme des Demokratiegedankens).

Menschenrechte sind keine anarchischen Auszugsrechte aus dem staatlichen Ordnungsgefüge, sondern Freiheits- und Grundrechte innerhalb der staatlichen Ordnung, dabei aber bewusst auf ihren überstaatlichen Anspruch gestützt.[3] In diesem Sinne wollen Menschenrechte seit ihrem ideengeschichtlichen Durchbruch im 17./18. Jahrhundert nicht aus der Politik hinausweisen, sondern gerade in das politische Leben hineinstrahlen, ihm letztlich Legitimationsgrundlage und Maßstab sein.

Der Demokratiebegriff ist vielschichtig und umstritten.[4] Seit Aristoteles wird die Staatsform der Demokratie durch die Strukturprinzipien der Gleichheit und der Freiheit bestimmt; sie sollen nicht aufgehoben werden, sondern durch den Gedanken der Mehrheit die Staatsordnung „überhaupt erst arbeits- und funktionsfähig" werden lassen.[5] Die Demokratie lebt vom Spannungsverhältnis zwischen Konsens und Konflikt. Mehrheitsbildung und Minderheitenschutz; Gewaltenteilung und Herrschaftsbegrenzung sind ihre vornehmsten Erkennungszeichen, „gezähmte Herrschaft statt willkürlicher Herrschaft"[6] ihr Dogma.

Die moderne, freiheitliche Demokratie im Rahmen eines Flächenstaates ist eng mit dem Repräsentationsprinzip verbunden;[7] wiewohl das ganze Volk dadurch als der Souverän der staatlichen Ordnung bestimmt wird, versteht sich der liberale Verfassungsstaat als vermittelte Form der politischen Herrschaftsausübung, gebunden und bestimmt wird, versteht sich der liberale Verfassungsstaat als vermittelte Form der politischen Herrschaftsausübung, gebunden und bestimmt durch Repräsentation mittels demokratischer Parteien; Willensbildung und Entscheidungsfindung vollziehen sich vom Volke her, doch bleiben sie verfassungspolitisch gebunden an einen Wahlakt, der mehrheitsbezogen und minderheitenschützend sein will.

Demokratische Ordnung sucht die Freiheit aller Bürger und die Gleichheit in der staatlichen Ordnung konstitutionell zu verankern. Die inhaltliche Bestimmungen der Demokratie ist unpräzise, solange mit ihr nicht die klassische liberaldemokratische Demokratiekonzeption des repräsentativen Verfassungsstaates als Herrschafts- und Lebensform gemeint ist.[8]

Freiheitliche Demokratie als „Kunst des friedlichen Ausgleichs divergierender Interessen"[9] ist zunächst durch ihren antitotalitären, nicht von Identitäsvorstellungen gezeichneten Charakter und Anspruch bestimmt, während sie seit der Rousse-

---

[2] M. Kriele, Einführung in die Staatslehre (Anm. 1), S. 150.

[3] Johannes Schwartländer, Demokratie – Verwirklichung oder Gefährdung der Menschenrechte. Ders (Hrsg.) Menschenrechte und Demokratie, Kehl – Straßburg 1981, S. 189.

[4] Ulrich Matz (Hrsg.), Grundprobleme der Demokratie, Darmstadt 1973.

[5] K.D. Bracher, Zeit der Ideologien (Anm. 1),S. 333.

[6] Ebenda, S. 334.

[7] John Stuart Mill, Betrachtungen über die repräsentative Demokratie, neu übersetzt von Hannelore Irle-Dietrich, Paderborn 1971.

[8] So Carl Joachim Friedrich, Demokratie als Herrschafts- und Lebensform, Heidelberg 1959.

[9] K.D. Bracher, Zeit der Ideologien (Anm. 1), S. 238.

auschen volonté générale-Theorie bis zu den totalitären Theorien der modernen Ideengeschichte als Anspruch auf die wahre – wieder die angeblich nur formale – Demokratie zum Einfallstor ideologischer und in der Konsequenz zutiefst illiberaler Herrschaft werden konnte. Positiv aber zeichnet sich freiheitliche Demokratie durch „das große Reservoir an humaner Wertsubstanz, das vom Individualwert der unverletzbaren Menschenwürde bis zur Gemeinschaftsidee sozialer Gerechtigkeit reicht“[10] aus. Demokratie ist die parlamentarisch-repräsentative Version des neuzeitlichen Verfassungsstaates, in der das Volk über sich selbst herrscht und die „Staatsgewalt sich als menschenrechtsschützende Gewalt definiert“.[11]

Das demokratische Herrschaftsprinzip gründet im Anspruch des Volkes, sich gegen äußere und innere Fremdbestimmung selbst in Freiheit auf der Basis einer konstitutionellen Ordnung der Gewaltenteilung, der Rechtsstaatlichkeit, des Mehrheitsprinzips und des Minderheitenschutz zu regieren. Nur der liberale Verfassungsstaat vermag das Demokratieprinzip, das seit den Tagen der antiken Staatsphilosophie heftig umkämpft wird, einzulösen. Seine innere Fragilität, die sich historisch stets aufs neue beim Zusammenbruch demokratischer Ordnungen enthüllt hat, entspricht der Demokratieidee selbst und ihrem zentralen Ordnungsprinzip der Offenheit, der Unterwerfung unter den stets erneuerbaren Mehrheitsbildungsprozeß und der Notwendigkeit, neue Kräfte einer Gesellschaft politisch an eine Herrschaftsform zu binden, die bei aller Weiterentwicklung ihre eigentlichen Grundlagen nicht preisgeben soll. Zu diesen Grundlagen aber gehören an vorderster Stelle die Menschenrechte.

Der Demokratiegedanke gehört zu den ältesten ideengeschichtlichen Grundmotiven und Wesensbestimmungen staatlich verfasster Ordnung. Seit den staatstheoretischen Ordnungsentwürfen der griechischen Antike, seit Aristoteles und Platon, wird die demokratische Staatsordnung zu bestimmen versucht und als Ausdruck gemäßigter Herrschaft gewürdigt.[12] Das innere Wesensprinzip des Pluralismus gehört zur Grundbestimmung des Demokratiegedankens. Ebenfalls seit den Tagen Aristoteles´ und Platons wird um Freiheit und Gleichheit, um ihre gegenseitige Zuordnung und Begrenzung gerungen. Die Idee der Menschenrechte aber konnte sich im geistesgeschichtlichen Kontext des Abendlandes erst mit der Aufklärungsepoche und dem säkularen neuzeitlichen Naturrecht als ideengeschichtlich präzise gefasste Denkfigur durchsetzen.

Wen Karl Dietrich Bracher Demokratienormativ als die „werterfüllte Realisierung menschlicher Freiheitsrechte“[13] interpretiert, kann dies nur bedeuten, dass vor der Ausbildung und Einfügung des Menschenrechtsprinzips die Demokratietheorie unvollständig gewesen sein muss. Die historischen Erfahrungen, zumal im Verlauf des 20. Jahrhunderts, haben auf unbarmherzige Weise deutlich gemacht, dass nur in

---

[10] Ebenda, S. 251.
[11] M. Kriele, Einführung in die Staatslehre. (Anm. 1) S.111.
[12] Tutu Tarkiainen, Die athenische Demokratie, Zürich – Stuttgart 1966.
[13] K.D. Bracher, Zeit der Ideologien (Anm. 1),S. 251.

einem System parlamentarischer Demokratie fundamentale Menschenrechtsstaatliche Demokratie wird dem Anliegen der Menschenrechte gerecht, umgreift und schützt es.[14]

Dieser Gedanke ist nicht unwidersprochen geblieben. Selbst ein so demokratiebewusster Politikwissenschaftler wie Carl Joachim Friedrich hat die zweifelnde Frage aufgeworfen, ob ein demokratisches System tatsächlich Freiheit maximieren könne Demokratie und Freiheit seien keine identischen Begriffe und würden nicht notwendigerweise zu einer gegenseitigen Verstärkung führen. Der Zusammenhang von Staatsform und individueller Freiheit, Demokratie und Menschenrechten ist aufgerührt.[15]

Beide Topoi der Ideengeschichte – Menschenrechte wie Demokratie – wirken aufeinander ein, sind aber doch voneinander getrennte Eckpunkte freiheitlicher Beziehungen zwischen Staat und Individuum. So wie Menschenrechte nur in staatlich verfasster und gesicherter Form als Grundrechte ihre historische Einlösung finden können, legitimiert sich pluralistische Demokratie gerade durch die Wahlmöglichkeiten, die sie jedem einzelnen Bürger sichert, durch ihre Freiheitlichkeit und den Menschenrechtsschutz. Während die Freiheitsrechte „die ideelle und infolgedessen auch die funktionelle Voraussetzung der Demokratie“ abgeben, ist die demokratische Staatsform „die letzte Folgerung der Idee der individuellen Freiheit“.[16] In dieser Verbindung gelangt zum Ausdruck, dass das Individuum nicht nur staatlich gesetzten Normen unterworfen, sondern selbst Träger und Erzeuger staatlich wirksamer Normen und Werte ist.

Menschenrechte gelten als überpositiver Maßstab, an dem die moralische Legitimität einer politischen Ordnung gemessen werden kann. Sie sind Leitvorstellungen einer freiheitlichen Staatsordnung und „oberste Gestaltungsprinzipien des politischen Bereichs in jedem Betracht“.[17]

Von seinem Selbstverständnis her versteht sich der Menschenrechtsbegriff als der Demokratiekonzeption vorgelagert, als ihr Fundament und Rechtfertigungsgrund. „Demokratische Herrschaft trägt weder vorstaatlichen Charakter, noch kann sie sachlich und zeitlich unbegrenzt (total) ausgeübt werden.“[18] Um Demokratie wurde und wird gerungen. Solange der Demokratiegedanke aber nur in Abgrenzung zu Diktatur, Oligarchie, absoluter Monarchie oder Anarchie gesetzt wird, mangelt es

---

[14] Darauf weist hin Ernst Topitsch, Menschenrechte als universeller Anspruch und als politisches Programm. Ruprecht Kurzrock (Hrsg.), Menschenrechte 1. Historische Aspekte, Berlin 1981, S. 14 .

[15] J. Schwartländer (Hrsg.), Menschenrechte und Demokratie (Anm. 3).

[16] Zaccaria Giacometti, Die Demokratie als Hüterin der Menschenrechte, Zürich 1954.

[17] Hans Ryffel, Menschenrechte und Demokratie. J. Schwartländer (Hrsg.), Menschenrechte und Demokratie, (Anm. 3),S. 83.

[18] Hans Peter Schneider, Eigenart und Funktionen der Grundrechte im demokratischen Verfassungsstaat. Joachim Perles, Grundrechte als Fundament der Demokratie, Frankfurt 1979,S. 30.

ihm an normativer Rückbindung. Diese zu leisten beansprucht die Menschenrechtsidee.

Dabei wird in der wissenschaftlichen Betrachtung des Verhältnisses von Demokratie und Menschenrechten auch die Bedeutung des Mehrheitsprinzips erörtert. Gerade auf den Mehrheitsgedanken stützt sich die Demokratie als Staats-, Lebens- und Herrschaftsform; erst durch die Einhaltung des Mehrheitsprinzips als des zentralen Strukturmerkmals wird Demokratie funktionsfähig und Machtwechsel möglich.[19] Der Mehrheitsgedanke impliziert vordergründig die Erfüllung des Gleichheitsgrundsatzes unter allen Bürgern von dem Gesetz und die Sicherung der Freiheit im Rahmen einer verfassungsmäßigen Kontrolle. Das zentrale Dilemma der Demokratietheorie aber betrifft die Behandlung der Minderheiten. In der Konzeption der identitären Demokratie wird das schwierige Thema dadurch aufzulösen gesucht, dass ein steter Gleichklang des Willens und der Interessen aller behauptet wird, der rational einsichtig und entsprechend durch Mehrheitsbeschluss (in der Praxis aber in der Regel durch Minderheitsdiktatur) erkannt werden kann und zum Tragen kommt. Nicht Minderheitsrechte /zB. sprachliche Rechte / werden letzten Endes geschützt, sondern die Positionen der Minderheiten unterjocht, als nicht existent beiseitegeschoben. Identitäre Demokratietheorien bleiben das Einfallstor „totalitärer Versuchungen“ (Jean Francois Revel).

Auf der anderen Seite besteht die Möglichkeit, das Mehrheitsprinzip im Namen individualistischer Anarchie prinzipiell in Zweifel zu ziehen. Wo mehrheitsentscheidungen Minderheiten vernachlässigen, übergehen oder unterdrücken, kann nur die anarchische Ordnungslosigkeit folgen: Aufgrund ihrer „Ausgrenzung aus dem Gemeinwesen“[20] werden Minderheiten zu diesem Strohhalm für ihren Freiheits- und Rechtsschutz zu greifen trachten.

Karl Popper hat darauf hingewiesen, dass der Egoismus – wie er sich auch in anarchistischen Auffassungen widerspiegelt – keineswegs die Gegenposition zum Kollektivismus sei.[21] Der eigentliche Gegenbegriff zum Kollektivismus, wie er in identitären Demokratievorstellungen Eingang in das politische Denken finden konnte, besteht im Individualismus, in der Betonung der menschlichen Personalität. Dieser Individualismus aber kommt im Menschenrechtsgedanken zum Ausdruck. Hieran wird deutlich, dass die Menschenrechte Vorzug vor der Demokratiekonzeption gewinnen müssen, gerade auch um den Minderheiten und ihrem politischen Schutz gebührend entgegenzukommen und dem Mehrheitsanspruch die Anlage zur Willkür zu entziehen. Der Staatsrechtler Martin Kriele stellt unmissverständlich fest: „Die Menschenrechte haben Vorrang vor dem Mehrheitsprinzip.“[22]

---

[19] Thomas O. Hüglin, Tyrannei der Mehrheit. Eine ideengeschichtliche Studie, Bern–Stuttgart 1977.

[20] M. Kriele, Einführung in die Staatslehre (Anm. 1),S. 336.

[21] Karl Popper, Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. 1. Der Zauber Plaons, München, 1975, S.144.

[22] Martin Kriele, Die Menschenrechte zwischen Ost und West, Köln 1977, S.10.

Damit wird eine einschneidende Abgrenzung zwischen Menschenrechten und Demokratiegedanken gezogen und zugleich der Anspruch der Menschenrechtsidee, Begründungsrahmen der demokratischen Staatsauffassung zu sein, untermauert.[23] Das Staatsleben verfällt ohne Wertorientierung zu einem technokratischen Verwaltungsvorgang oder wird radikal ideologisiert; nur die anthropologisch-normativ fundierte Staatsverfassung vermag dem Gemeinwesen Grundlage, Richtung und Rahmen zu geben.[24] Die Menschenrechte stehen im Zentrum dieser Perspektive.

Übereinstimmend haben sowohl die amerikanischen wie die französischen Menschenrechtserklärung des 18. Jahrhunderts festgestellt, dass die Gewährleistung und Sicherung der unveräußerlichen Menschenrechte oberster Zweck der staatlichen Ordnung sei; legitim wird der Staat gerade dadurch, dass er Leben, Freiheit und Eigentum verbürgt, das Leben in Rechtsstaatlichkeit sichert. Der Gedanke der Herrschaftsbegrenzung wird durch die Menschenrechtsidee vertieft und begründet; unter dem normativen Zwang der Menschenrechtspostulate wird Herrschaftsbegründung zugleich zur Herrschaftsbegrenzung. Der Anspruch auf einen Staat, der Menschenrechte sichert und ein Leben in Freiheit ermöglicht, folgt aus dem Menschenrechtsideal und begründet staatliches Handeln, die Existenz staatlicher Ordnung schlechthin.

Wissenschaftlich wird es hingegen als nicht problemlos angesehen, auch den Anspruch auf Teilhabe an den öffentlichen Entscheidungen, Prozessen und Gütern menschenrechtlich zu begründenDas Mitentscheiden verlangt die Inanspruchnahme von Rechten gegenüber Dritten, „die verantwortungsbewusst nur der ausüben kann, der den Betroffenen in einer durch Geschichte und Selbstverständnis konstituierten Solidargemeinschaft verbunden ist“. Dieses Ideal aber wird nur in den seltensten Fällen erfüllt werden können. Von daher hält Peter Graf Kielmannsegg es für fraglich, ob das Recht auf Teilhabe an den öffentlichen Angelegenheiten wissenschaftlich als ein Menschenrecht begründet und politisch beansprucht werden kan

Daneben weist Kielmansegg auf die Möglichkeit von Kollisionen zwischen einzelnen Menschenrechten hin. Sollen Zielkonflikte zwischen einzelnen Menschenrechten – beispielsweise: zwischen dem Recht auf Pressefreiheit und dem Recht auf Schutz der Privatsphäre – aufgelöst werden, haben die Prämisse zu gelten, dass der eigentlich menschenrechtliche Staatszweck der Gewährleistung einer Rechtsordnung nicht missachtet werden darf; dieses aber sei genau dann der Fall, wenn „über den Anspruch auf Gewährleistung einer Rechtsordnung hinaus Ansprüche auf materielle Leistungen des Staates zu Menschenrechten erhoben werden“.[25]

Das Gegenstück zu der Position, wonach Menschenrechtsziele die Staatsform der Demokratie legitimieren und begründen, ist umstrittener; es handelt sich dabei um

---

[23] Ebenda, 11; vgl. auch H. Ryffel, Menschenrechte und Demokratie (Anm. 3),S. 93: das Volkssouveränitätsprinzip stehe nicht im Widerspruch zur Freiheit des Einzelnen.

[24] Rudolf Werner Füßlein, Mensch und Staat. Grundzüge eienr anthropologischen Staatslehre, München 1973.

[25] Ebd., S. 109.

die für das politische Denken einschneidende Frage, ob Menschenrechtsverwirklichungen notwendigerweise an die Staatsform der liberalen Demokratie gebunden sind, um realisiert und gesichert zu werden. Dass Menschenrechte als überpositive moralische Kategorien vorstaatlichen Charakter besitzen und damit das Fundament für die Begründung staatlicher Existenz bilden, erscheint weniger anfechtbar als die Umkehrung dies Postulats, wonach die Aufrechterhaltung einer demokratischen Staatsordnung grundlegend für die Sicherung der Menschen- und Grundrechte ist.

Hans Peter Schneider behauptet, individueller Rechtsschutz sei auch ohne die rechtsstaatliche Ordnung möglich, Meinungsfreiheit lasse sich ohne die Demokratie denken.[26] Er relativiert den Anspruch der Demokratie, indem er ihre Berechtigung auf die westliche Welt limitiert und die Erfüllung der fundamentalen Menschenrechte von der Notwendigkeit einer demokratischen Staatsordnung abkoppelt. Die Demokratie wird nicht als die Konsequenz aus den Menschenrechten gesehen. Wohl gilt beiden Autoren die wirkliche Erfüllung der Demokratie erst dann als gegeben, wenn Menschen- und Grundrechte eingehalten werden doch sehen sie keinen notwendigen und unauflöslichen inneren Zusammenhang zwischen Menschenrechtserfüllung und demokratischer Staats- und Lebensform

In der wissenschaftlichen Gegenposition wird entsprechend der enge Zusammenhang zwischen Demokratie und Menschenrechten unterstrichen. Johannes Schwartländer spricht von der „menschenrechtlichen Demokratie“,[27] womit nicht nur die Menschenrechte als Legitimation der Demokratie, sondern eben auch die Demokratie als Konsequenz aus den Menschenrechten gefasst werden soll. Menschenrechte bleiben nach dieser Position wirkungslos, wenn sie nicht innerhalb eines Staatswesens verrechtlicht, zu Grund- und Bürgerrechten umgeformt werden. Diese Verrechtlichung aber kann nur dann dauerhaft geschehen, „wenn dies Gemeinwesen in der politischen Freiheit all seiner Mitglieder gründet“.[28]

Otfried Höffe ist noch einen bedeutenden Schritt weitergegangen, indem er die Demokratie sebst als ein Menschenrecht tituliert hat.[29] Die demokratische Staatsordnung lasse sich nicht nur vom Standpunkt der Menschenrechte im Sinne der politischen Selbstbegrenzung begründen, sondern stelle selbst ein Menschenrecht dar. Demokratie besitze neben allen anderen Funktionen einen Selbstzweck. „Unter der Perspektive der praktischen Vernunft“[30] sei Demokratie stets und zu jeder Zeit geboten. Die persönlichen Freiheitsrechte – vor allem Meinungs-, Presse- und Versammlungsfreiheit, aber auch das freie, geheime und gleiche Wahlrecht – gehören zu den zentralen Elementen persönlicher Freiheit und dienen zugleich der Erfüllung der Demokratie; nur wo Teilnahme der Bürger am politischen Prozess möglich sei,

---

[26] H.P. Schneider, Eigenart und Funktionen der Grundrechte (Anm. 23), S. 38.
[27] J. Schwartländer (Hrsg.) Menschenrechte und Demokratie (Anm. 3), S. 192.
[28] Ebd., S. 193.
[29] O. Höffe, Die Menschenrechte (Anm. 21) S. 256.
[30] Ebd., S. 256.

könne von Demokratie gesprochen werden. In diesem Sinne müsse die Demokratie als ein Menschenrecht verstanden werden, wenngleich nur als eines unter mehreren.[31]

Höffe hält die Gleichsetzung von Demokratie und Freiheit für bedenklich; vom Standpunkt der Menschenrechte sei „die Demokratie als solche weder eine notwendige noch eine zureichende Bedingungen für die Einführung und für den Schutz der Menschenrechte insgesamt: sie verbürgt nämlich weder den Schutz der persönlichen Freiheitsrechte noch den der sozialen Grundrechte“.[32] Höffe weist besonders auf die stets gefährdeten Minderheitenrechte im Angesicht des Mehrheitsprinzips hin: „Die falsche Gleichsetzung von Demokratie und Freiheit ist nicht bloß eine begriffliche Gedankenlosigkeit, sondern auch eine politisch gefährliche Illusion, vielleicht sogar eine Ideologie.“[33]

Den Demokratiegedanken als Menschenrecht zu stipulieren, birgt die Gefahr in sich, gerade dort im Namen des Demokratieprinzips die Menschenrechte zu überdecken, wo der Demokratiegedanke einer Umdeutung im egalitären, identitären Sinne unterlegen ist. Der Anspruch der kommunistischen Volksdemokratien, sich selbstverständlich als demokratisch verfasste Staaten zu rühmen, zeigt einen krassen und doch zeitgeschichtlich wirkungsmächtigen Fall dieser Art.

Wie Frieden, Entwicklung und die natürliche Umwelt nicht vom einzelnen praktiziert und gelebt werden können, so trifft dieses auch nicht auf die Demokratie zu; wie es keinen individuellen Frieden im politischen Sinne geben kann, existiert auch keine individuelle Demokratie. Die Staatsform der Demokratie besitzt gerade nicht jenen personalen Zug, der die Menschenrechtsidee begründet und Grundes als „Hüterin der Menschenrechte“[34] bezeichnet werden; darüber hinausgehende Deutungen der Demokratie aber bleiben ebenso anfechtbar wie Versuche, Demokratiegedanken und Menschenrechtspostulat grundsätzlich voneinander abzukoppeln.

Martin Kriele hat von einem „Verhältnis wechselseitiger Bedingtheit“[35] gesprochen, welches zwischen Menschenrechten beziehungsweise Grundrechten und der Staatsform der Demokratie bestehe. Er warnt davon, den Zusammenhang zu zerschneiden, da dieses sowohl die Menschenrechte als auch die Freiheit gefährden würde. In der Tat impliziert der Begriff der Bürgerrechte, das Menschenrechtsethos nicht aus der politischen Ordnung herauszuführen, sondern zur Verrechtlichung dieser Ordnung im Rahmen des Verfassungsstaates zu gelangen.

Menschenrechte und politische Ordnung streben in eine gleiche Zielrichtung, die durch das Freiheitsverlangen des Individuums und das durch soziale Gerechtigkeit definierte Gemeinwohl zeitlos gefasst werden kann. Dabei wird weder die Auseinanderklammerung noch die Gleichsetzung der Begriffe dem unterschiedlichen Kontext gerecht, in dem sie gründen: Menschenrechte in der Personalität und sitt-

---

[31] Ebd., S. 257.
[32] Ebd., S. 261.
[33] Ebd., S. 261.
[34] Z. Giacometti, Die Demokratie als Hüterin der Menschenrechte (Anm. 20).
[35] M. Kriele, Einführung in die Staatslehre (Anm.1), S. 335.

lichen Autonomie des Individuums, Demokratie in kollektiven, staatlichen Ordnungsüberlegungen.

Der innere Zusammenhang zwischen Menschenrechten und Demokratie, zwischen Freiheit und ihr gemäßer Staatsform kann dennoch nicht unterschätzt werden, ein Zusammenhang, der sich „aus der Analogie von politischem und gerichtlichem Prozess ergibt“.[36] Der politische Zweck der Demokratie bleibt die Respektierung und Sicherstellung der Menschenrechte; die Menschenrechte ihrerseits begründen und legitimieren Demokratie als gezügelte Herrschaftsform. Damit überschneiden sich beide Kreise des politischen Denkens in einem wechselseitigen Bezugsverhältnis, behalten dabei aber ihren eigenständigen Charakter.

Nyelvpedagógia

A magyar mint idegen nyelv

Kortárs irodalmi alkotások többcélú felhasználása a magyar mint idegen nyelv tanítása során

Bodnár Ildikó

„Tanulni kell magyarul és világul”
(Nemes Nagy Ágnes)

Bevezető

A *magyar mint idegen nyelv* tankönyveiben a magyar irodalmat – tapasztalataim szerint – főként népmesék és népdalok, továbbá klasszikus költőink versei képviselik; kortárs szövegek – beleértve a modern költészet is – alig-alig szerepelnek e könyvekben. Ezt a megállapításomat támasztja alá Miklós Magdaléna egyik írása (Miklós 2000: 76–78), amely két tankönyvcsalád magyarságképét vizsgálta meg, kitérve a szépirodalomnak a nyelvkönyvekben szereplő reprezentánsaira is, de ezt mondhatom el a magyart mint idegen nyelvet haladó fokon tanuló diákok számára írt némely jegyzet kapcsán is (pl. Somos–Andrássy 1990). Ez utóbbiban is népköltészeti szemelvények, népdalok jelennek meg, ill. több Petőfi-idézettel találkozunk.

Fordulatot jelenthet azonban a Debreceni Nyári Egyetem kiadványaként a magyar nyelvet tanulók számára néhány éve megjelentetett prózakötet, amely tudatosan csupa 20. századi szerző szemelvényeit tartalmazza, a művekhez gazdag gyakorlóanyagot kapcsolva (Goretity–Laczkó 1997). Előadásom egy hasonló indíttatású vers- és feladatgyűjtemény összeállítását szorgalmazza, ennek jegyében mutat be verseket, illetve néhány költemény esetében konkrét ötleteket is ad a feldolgozáshoz.

Nem annyira a klasszikus költők művei, hanem jóval inkább a napjaink hétköznapi nyelvhasználatához igen közel álló nyelvezetű kortárs irodalmi alkotások között vannak olyan komoly, máskor viszont eleve játékos, kísérletező jellegű versek, amelyekhez a tanár és a tanuló is kreatív módon viszonyulhat.

Nem szeretném a népmeséknek és a népdaloknak, avagy éppen a gyermekverseknek a magyar nyelv tanulásában játszott szerepét, jelentőségét vitatni. Akár a magyar kiejtés, ritmus és intonáció, akár a szókincs és egyes beszédfordulatok tanításában megvan a maguk szerepe. Amiért a kortárs költők egyes alkotásait a magyarnak idegen nyelvként való tanítása számára mégis érdekesnek, s eddig még ki nem használt lehetőségnek tartom, az a plusz, amit e művek kapcsán a játékos alkotói tevékenység bekapcsolása jelenthet a magyar mint idegen nyelv oktatásába. A nyelvtanulói kreativitás kiaknázását ugyanis igen fontosnak érzem anyanyelvünk idegeneknek való oktatása során is.

1. Versek kreatív felhasználása az oktatásban

A magyar nyelv és irodalom tanításában nemigen mondható gyakorinak – egy-két kivételtől eltekintve –, hogy a tanárok a költői művek egységét megbontó játékos feladatokat adnának a magyarórákon, még kevésbé jellemző, hogy diákjaikat irodalmi, főként verses példák nyomán önálló alkotás létrehozására buzdítanák.

A költészettel való alkotó jellegű találkozásra ösztönzés kapcsán a ritka kivételek között említeném a közelmúltban megjelent Petőfi S. Sándor és Benkes Zsuzsa kötetet (Benkes–Petőfi S. 2006). Ez a kötet, valamint a szerzőpáros korábbi írásai is – ezek felsorolása a kötet bibliográfiájában megtalálható – jó néhány példát adnak a költészet kreatív módon való felhasználására.

A kortárs költői műveket a magyar mint idegen nyelv tanításában alkalmazva a nyelvi szinteket messzemenően figyelembe kell venni, tehát nem használható fel e célra korlátlanul minden kortárs vers.

1. 1. Kortárs költői művek felhasználása az angol mint idegen nyelv oktatásában

Tény, hogy a középhaladó és haladó szintű tankönyvek az általam vizsgált két nyelvnek – az angolnak és a németnek – az esetében mindig szolgáltattak egy-két, de akár nagyobb számú példát is a versekkel való foglalkozásra. Itt most néhány speciális kiadványról írok röviden. A bennük megjelenő nyelvi anyagok részben vagy teljesen éppen a modern, nemegyszer a kortárs angol, ill. német lírához kapcsolódnak.

Az angol írásbeli kifejezőkészséget gyakoroltató kis kötet – Writing 3 – egyik fejezete több verset is tartalmaz, s a közölt példák nyomán a szerző is versek írására buzdítja a nyelvtanulókat: „Trying to write poetry in a foreign language can be an useful and interesting experience, even if you rarely write or read poetry in our own language. By trying to write poems you can learn about the effects of particular words…" (Littlejohn 2006: 18). Kedvelt és könnyű feladat, s a kötetben is először *akrosztichon* írása szerepel. Az akrosztichonban a verssorok első betűi (az ún. versfők) értelmes szót adnak. A szó kijelölése a versfő számára egyúttal a vers témáját is jelenti; a játékos feladat itt egy-egy többé-kevésbé kötött formájú önálló vers létrehozása.

Ugyanitt egy másik feladatban *haiku*, egy harmadikban pedig ún. *szabad vers* formájában kell egy adott témáról verset írni. A diákok számára szolgáló versek kortárs költők alkotásai: Karla Kuskin, ill. W. H. Dawies egy-egy darabja szerepel a kötetben.

1. 2. Versek felhasználása a német mint idegen nyelv oktatásában

A német mint idegen nyelv oktatását szolgálja az *Einfache deutsche Gedichte – Für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache* című, ill. alcímű összeállítás (Weise 1974), amely csupán versszövegeket tartalmaz, rövid szerkesztői előszó kíséretében. Itt együtt szerepelnek a modernek a német költészet klasszikusaival; a versek terjedelme csak ritkán haladja meg a 20 sort, s nyelvezetük és szerkezetük valóban sokszor igen egyszerű képletet mutat. Jellemző példaként az 1. számú mellékletben idézem Joachim Ringelnatz *Freude* című darabját (Weise 1974: 18).

A német Max Hueber kiadó 1987-ben jelentette meg Christoph Werr kis kötetét, amely a *Literatur zum Anfassen* címet viseli, s mely címben az *Anfassen* főnevet több jelentésében is értelmezhetjük: nem elsősorban szellemi értelemben vett felfogás a jelentése, mint ikerszavának, az *Aufassung*-nak, hanem sokkal inkább a tapintást, hozzáérést, a kézzel való megragadást hangsúlyozza, vagyis sugallja, hogy e darabokhoz valóban **hozzá lehet nyúlni**.

A Werr-kötetben elsősorban kísérletező költőktől találunk darabokat, pl. a konkrét lírát képviselő *Ernst Jandl*tól, *Eugen Gomringer*től és *Franz Mon*tól, de vannak benne művek *Erch Kästner*től, *Gottfried Benn*től, továbbá *Bertold Brecht*től is. A szerzők a biztatás mellett egy sor ötlettel is szolgálnak arra nézve, hogyan vonható be az adott irodalmi alkotás a nyelvtanítási gyakorlatba. A kötet összeállítója már az első mondatokban hangsúlyozza a versírásnak, mint játékos alkotótevékenységnek a nyelvtanulásban játszott motiváló erejét. Megfigyelhető, hogy ebben a módszertani kötetben a versek elolvasása után rögtön az anyanyelvre való fordítást javasolja a szerző, majd témákat sorol fel, amelyekről hasonló struktúrájú saját alkotás készíthető.

Hasonló céllal, a költészetnek a nyelvtanításban való alkalmazása érdekében született meg Rüdiger Krechel *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache* című kötete is, amely számos verset és igen részletes metodikai útmutatót is tartalmaz. „Konkrete Gedichte sollen also zu eigenen Gestaltungsversuchen, zu eigenen Sprachspielen anregen. Das kann ungesteuert und spontan passieren, der Lehrer kann aber Hilfe geben" – áll többek között a metodikai bevezetőben. Ugyanakkor a kötet nem elsősorban ezt a fajta feldolgozást helyezi előtérbe, ahogyan azt néhány sorral később írja is: „In der vorliegenden Arbeit beschränke ich mich dagegen auf die verschiedenen Möglichkeiten der Textrezeption…" (Krechel 1987: 95–96).

2. A költészettel való foglalkozás előnyeiről

Magam a kreatív tevékenység hangsúlyozásával egy időben mindenképpen kiemelném azt az *esztétikai hatást* is, amelyet a költői darabok – viszonylagos nyelvi egyszerűségük mellett is – kiváltanak. De nem elhanyagolható a nyelvtannal való direkt foglalkozásnak a háttérbe szorulása sem. A megfelelően választott feladatok ugyanis nem csak a szókincset bővíthetik, ill. a nyelvi kifejezőkészséget fejleszthetik, hanem jellegzetesen magyar nyelvtani jelenségeket (rendhagyó ragozású igék, a tárgyeset változatai, birtokos és birtok szórendje, igekötők szórendje stb.) is gyakoroltathatnak, mégpedig játékos módon.

2. 1. Előkészítés és „bemelegítés"

Az alábbiakban olyan példákat mutatok be, amelyekben a költészetnek a nyelvtanításban való felhasználása játékosan történik, nem is egyszer pedig – a kreatív tevékenység során – olyan saját műhöz juttat el, amelynek megalkotása sokáig emlékezetessé teheti a verssel való foglalkozást. Mivel költészetről van szó, s a magyar versekben napjainkban is legtöbbször jelen van a rím, érdemesnek találom – rímszótár híján – a szóvégmutató szótár (Papp 1969) használatát. (A szótár újabb kiadására 1994-ben

került sor.) Szükség lehet még további szótárak, például értelmező szótáraink, ill. a *Magyar szókincstár* (Kiss 2005), nem utolsó sorban pedig akár az *internet* bekapcsolására is az órai munkába.

A költészetről, kedvenc költőkről és versekről való beszélgetéssel, majd néhány egyszerű szerkezetű és szókincsű modern vers bemutatásával hangolnám rá a hallgatókat a költészettel való foglalkozásra. A szókincsüket tekintve egyszerűnek mondható versek megértéséhez elég néhány szó magyarázata, míg a versek szerkezeti egyszerűsége azért tud kedvet kelteni a kreatív tevékenység iránt, mert a feladat megoldhatóságának az érzését kelti. A szerkezeti és szókincsbeli egyszerűség ugyanakkor korántsem jelent egysíkúságot a költői üzenetet illetően. A bemutatott versek egyébként különböző mélységű (szintű) feldolgozást is lehetővé tesznek, vagyis egyaránt alkalmazhatók kezdő, ill. magasabb szintű csoportokban.

2. 2. Ugyanaz a vers – különböző szinteken

Szepesi Attila *Planéta* című 1998-as kötetének darabja a *Kálijuga ábécé* című vers. A cím értelmezéséhez jól használható például az internet. De a hallgatók között akadhat – éppen a csoportok vegyes nyelvi és kulturális hátterének köszönhetően – olyan valaki, aki ismeri a szó jelentését. A vershez különböző szintű feladatok kapcsolódhatnak. A vers előzetes megbeszélésének a mélysége is erősen függ a hallgatók nyelvi szintjétől.

A nyelvileg igen egyszerű, összesen 34 egészen köznapi (azaz nem a költői nyelvre jellemző) szót ábécé-rendben felvonultató vers kissé meg is lephet szókincsének negatív vonatkozásaival. Ugyanakkor a cím értelmezi s átvilágítja a verset. A hallgatók is ráéreznek bizonyára, hogy e negatív konnotációjú szavak halmozódása nem véletlen: korunkat, világunkat hivatottak bemutatni s jellemezni. Az óind mitológiában a *kálijuga* az a korszak, amikor az istenek végleg magukra hagyták az embereket; a görög mitológia vaskorának óind megfelelőjét a 20. század végén bekövetkezni látja a szerző.

A szókincs egyes elemei nemzetközileg ismert idegen szavak; magyarázatra talán csak a régies *dágvány* (dagonya, pocsolya, sár), s esetleg a *guberáló* szorulhat.

Szepesi Attila: Kálijuga ábécé

Agónia	Népirtás
Álarc	Nyavalya
Borotva	Olaj
Cinkos	Ópium
Csempész	Öngyilkos
Dágvány	Őrült
Energia	Pankráció
Érdek	Reklám
Fegyver	Sátán
Guberáló	Szenny

Gyomorbaj	Tabletta
Homunculus	Unalom
Idióta	Üzlet
Járvány	Űr
Kamat	Végbél
Lárma	Zűrzavar
Menedzser	Zsákmány

A fent mondottak megbeszélése után kerülhet sor a *Kálijuga ábécé*hez hasonló formájú vers megíratására. Elsősorban a szókincs egy-egy területének az aktivizálására, megfelelő szótárak használata esetén pedig a szókincs bővítésére lehet alkalmas a feladat. A vers nyomán írandó egyéb ábécé-versek az *akrosztichon* speciális esetét jelenthetik.

Kezdő fokon lehet például magyar férfi és női nevek gyűjtését javasolni. Hasonlóan ábécé-rendbe szedve találunk két verset is Mezey Katalinnál, *Osztálynévsorok*, ill. *Szógyűjtemény és példatár 0-10 éves korig* címmel; az utóbbiban a kertműveléshez kapcsolódó szavak sorakoznak, s nem is véletlenül: Mezey Katalin szülei kertészek voltak. Magyar városneveket – s kiejtésüket – gyakoroltathatja a *Város-soroló*.

Kicsit magasabb szinten a szókincsfejlesztés eszközének is elképzelhető az ábécé-rendet igénylő feladat. Így elkészíttethető a *foglalkozásnevek, hobbik ábécéje*. A képzett, ill. összetett szavakkal kifejezett foglalkozásnevek esetében e szóalkotási módokat gyakorolhatják a foglalkozásnevek összegyűjtői:

a) Szóképzések: *asztal => asztalos; cukor => cukrász; épít => építész; hajó => hajós; igazgat => igazgató; juh => juhász; kert => kertész* stb.
b) Szóösszetételek: *állomás + főnök; bélyeg + gyűjtő; család + segítő; daru + kezelő; fő + szakács; gép + kezelő; gyermek + ápoló* stb.

A kiinduló versből *Növénygyűjtemény*, *Gyümölcskosár,* s más hasonló címeken újabb és újabb témakörökhöz kapcsolódó ábécé-versek írathatók. Ezek némelyike akár házi feladatnak is alkalmas lehet, de elvégeztethetők az órán versenyszerűen is. A *Házépítő ábécé* az építkezéssel, ill. a házzal, lakással kapcsolatos szavak gyűjtésére biztathat, a *Ruhatár* az öltözködés szókincsét szedi ábécé-rendbe. Végül e „szógyűjtemények" alkalmasak egy élmény vagy hangulat címszavakban való elbeszélésére is: *Altatódal, babakocsi, cumisüveg, dadus, etetés...* ; *Akácillat, bárányfelhő, csend, dombok, erdők, fogócska… villám, zivatar, zsivajgó természet*. S ekkor már nem vagyunk messze a valódi költészettől sem.

Az egyszerű szógyűjtésnél magasabb szintet jelent a szavak szószerkezetekké, szintagmákká való összekapcsolása. Ha például a naptári jeles napokból, ill. a naptárban az általunk tett bejegyzésekből állítunk össze ábécét, ott különféle jelzős, ill. birtokos szerkezeteket lehet és kell alkalmazni: *május elseje, nők napja, szülői értekezlet, ünnepi könyvhét*. (A *Jeles napok* címmel szemléltetés céljából általam írott darab a 2. sz. mellékletben olvasható.)

3. Az épülő és a lebomló nyelv

A kiinduló darabok most is egy igen egyszerű képletnek engedelmeskedő versek lesznek. Első példáinkban a sorok mindegyike egy-egy számjelzős szerkezet, ráadásul ugyanahhoz a számhoz kötődve. Kiindulásként talán érdemes ismételten felhívni a figyelmet a magyar nyelvnek arra a jellegzetességére, hogy a számok után a magyarban egyes szám áll, s hogy a páros testrészek esetén az egyik kézre, lábra, fülre stb. a *fél* szóval utalunk.

3. 1. Károlyi Amy: Kerek szám

Károlyi Amy rövid verse nyomán mégsem annyira a számnevek gyakoroltatása, mint inkább egyes, a számnevekkel alkotott *kollokációk* körébe sorolható kapcsolatok összegyűjtése ígérkezik érdekes feladatnak:

Kerek szám
12 hónap
12 apostol
12 háza van a csillagövnek
12 óra a szellemek ideje
12 zsebkendő
12, az egy tucat
tucatember (Károlyi Amy: Vers és napló, 56.o.)

Károlyi Amy egyik későbbi kötetében olvasható a *Hét év* című vers, amely ugyancsak hasonló felépítésű, ott azonban a hetes számhoz kapcsolódnak a sorok.

Hét év
…
7 törpe
7 fejű sárkány
7-fátyol tánc
7 színű szivárvány… (Károlyi Amy: Pakli kártya, 96.o.)

Az ezekkel a versekkel való foglalkozás a kulturális tartalmak elemzését is magában foglalhatja, szót ejthetünk a meseszámokról, a népi hiedelmekről. A kreatív „továbbköltés” példái ezúttal is a Mellékletben olvashatók.

3. 2. Petőcz András: Az utolsó szó eltűnése

A költő versét egyáltalán nem véletlenül a 20. század vizuális költészetéből válogató kötetben találtam; a darab első rátekintés alapján is a *képversek* közé tartozik (Kovács – L. Simon 1998: 165).

A szót, amit leírtam, külső tényezők hatására visszavontam.
A szót, amit leírtam, külső tényezők hatására.
A szót, amit leírtam, külső tényezők.
A szót, amit leírtam, külső.
A szót, amit leírtam.
A szót, amit
A szót.
A.
(Petőcz András: Az utolsó szó eltűnése)

A versszöveget fénymásolt formában kapják meg a hallgatók. Egyfajta ötletvásár kezdődhet: mit is üzen a vers, mit is kezdhetünk az egyre fogyó sorokkal.

Játékos feladat keretében ezúttal a fenti költői útnak a fordítottját járhatják be nyelvtanulóink. Így például indítható egy-egy „épülő mondat" pusztán az *a/az* névelővel, avagy az „*A/az …t, amit*…" fordulattal. „*A novellát, amelyet*…", „*A szerelmes verset, amelyet*…" stb. kezdethez igék sora kapcsolódhat (*ír, olvas, kitalál, fordít, küld, megkap, talál;* ill. *elszaval, elveszt, elfelejt, összetép, kívülről megtanul, elénekel*). A nyelvi anyag gyakorlása kezdő szinten az lehet, hogy a 3-4 borítékból véletlenszerűen kihúzott szavakat – egy-egy főnevet és két-két igét, ill. egy okot/célt megadó fordulatot (*örömömben, mérgemben, idegességemben, a hideg miatt, a villámlás miatt, a szobatársam kedvéért, minden eshetőségre számítva* stb.) a mintának megfelelő nyelvtani alakba (a főnevet tárgyesetbe, az igéket múlt időbe) kell tenni.

A játékosság az elemek véletlenszerűségéből adódik. Megoldásként értelmes és értelmetlen, költői és prózai mondatok egyaránt előfordulhatnak. Másodszorra már elegendő lehet egy kiinduló főnevet és egyetlen igét megadni, az összes többi elemet a résztvevőknek maguknak kell meg-, ill. kitalálniuk. A feladatnak a nyelvtant, pl. a tárgyeset helyes alakját, az igeragozást gyakoroltató voltáról – különösen, ha a tréfásabb megoldások felé indulnak el a hallgatók – valószínűleg el is felejtkeznek.

3. 3. Tandori Dezső: A puszta létige szomorúsága

A magyar igealakok, valamint a szórend gyakorlásához egy rövid Tandori-vers látszik kiválónak.

A puszta létige szomorúsága
Szerettem volna, ha úgy van.
Nem volt úgy.
Kértem: legyen úgy.
Úgy lett. (Tandori Dezső: Egy talált tárgy megtisztítása, 21.o.)

Fontos gyakoroltatni a létige különböző alakjait (*van, volt, legyen, lett*), pl. egy *Szerettem volna, ha készen van…/ ha rendben van*… stb. indítás nyomán; viszonylag kevés azonban az olyan létigés szerkezet, ahol ez a ragozás végigvihető, vö.: *ha résen van…/nem volt résen…/ legyen résen…/ résen lett* (?).

Melléknevek esetén csak az 1. és a 2. személyű igealakok használhatók: *ha jókedvű vagyok/vagy…/ nem voltam/voltál jókedvű…/ legyek/légy jókedvű…/ jókedvű lettem/lettél*. Könnyebb feladatnak tűnik ugyanakkor a főmondatokban a személyek megváltoztatása, a feltételes módú igealak végigragozása: *Szeretted volna…, kérted…; szerették volna…, kérték…* stb.

A szórendre vonatkozó gyakorlás során a kiinduló mondat második felét kell megváltoztatni: így például más határozókkal és igékkel is elképzelhető az átalakított vers: *Szerettem volna, ha… okosan viselkedik, …ügyesen rajzol, …feleségül vesz* stb.

Hasonló szerkezetű mondatok írathatók az igekötős igékhez kapcsolódóan: *Szerettem volna, ha eljön, …fölkeres, …meglátogat, …megért, …elindul, …elutazik, …elalszik, …megismer* stb. A legalkalmasabb szerkezet éppen az említett igekötős igék esetében az igekötő és ige sorrendjének a gyakoroltatására. Amikor a feladatot adjuk, nem „leplezzük le” rögtön a magyar szórendi szabályt, de végül el kell jutni a képlethez. Az eredeti versben A-val jelölve a létige előtt álló határozószót (igekötőt), s B-vel jelölve magát a létigét, azt látjuk, hogy a képlet a következők szerint alakul:

A B (hangsúlytalan kijelentések esetén)
B A (hangsúlyos elemet (fókuszt) tartalmazó mondat, itt: tagadás esetében)
B A (szintén hangsúly esetén, itt: felszólításkor)
A B (hangsúlytalan kijelentéskor).

A kérdéskörről ld. például (Hegedűs 2004: 291–295), ugyancsak foglalkozik a kérdéssel Szili Katalin Vezérkönyve (Szili 2006: 156–160 és 186–188). A képlet nyomán helyesen megalkotott versek lehetnek például a következők:

Variáció I.
Szerettem volna, ha *okosan viselkedik*.
Nem *viselkedett okosan*.
Kértem: *viselkedjen okosan*.
Okosan viselkedett.

Variáció II.
Szerettem volna, ha *eljön*.
Nem *jött el*.
Kértem: *jöjjön el*.
Eljött.

További variációk a Mellékletekben vannak. Több példán is érdemes azonban megvizsgálni, hogy vajon „működik-e” a fenti képlet alapján minden igemódosítót tartalmazó állítmányú mondat. Bizonyos szerkezetek ugyanis eltérően viselkednek: a *Szerettem volna, ha levelet ír...* kezdetű sorozat végén megkérdőjelezhető a *levelet írt* befejezés helyessége.

4. Versrekonstrukciós feladatok

A kreatív feladatok egyik lehetséges esete, amikor a sorok eredeti sorrendjét kell helyreállítani. A már említett kreatív foglalkozásokat leíró kötet (Benkes–Petőfi S. 2006) ennél jóval tovább megy; példáikban a szerzők a versek jelzős szerkezeteit, sőt költői képeit is kicserélik.

4. 1. Károlyi Amy: Csönge

Kreatív-játékos felhasználásra szolgáltathat példát egy további Károlyi Amy vers, a *Csönge* című alkotás, amelyet a sorokat alaposan összekeverve adunk a hallgatók kezébe. Ez – vagyis az összekevert verssorokból helyreállítani a verset – inkább magasabb szinten elképzelhető feladat. A feladat nem egyetlen megoldást ad. Vannak olyan – elsősorban kötőszavai – a versnek, amelyek az összekevert sorok rekonstrukciójában egyértelműen segíthetnek (ezeket itt kiemeltem), míg más sorok elhelyezése nem egyértelmű. (Keretként a vers első és utolsó sorát változatlanul hagytam.) Ezután összeállíttatjuk a verset.

Károlyi Amy: Csönge
(kiosztott példány)

Utaztunk öt órát autón, vonaton
hogy megtaláljuk …
megtaláltuk a tó helyét a tó helyett
a fák helyét a fák helyett
azt a helyet
a fű helyét a fű helyet
a dombok megmaradtak, kopaszon
ezért utaztunk hat órát autón, vonaton
s megtaláltuk a ház helyét a ház a helyett
patak helyét patak helyett
hát így esett.

Károlyi Amy: Csönge
(az eredeti változat)

Utaztunk öt órát autón, vonaton
hogy megtaláljuk *azt* a helyet
s megtaláltuk a ház helyét a ház helyett
megtaláltuk a tó helyét a tó helyett
a fák helyét a fák helyett
a fű helyét a fű helyett
patak helyét patak helyett
a dombok megmaradtak, kopaszon
ezért utaztunk hat órát autón, vonaton
hát így esett.

(Károlyi Amy: A szobrok elindulnak – 1986)

A feladat tehát: a bal oldali sorokból a jobb oldali, valódi vershez való eljutás. Következő lépésként megbeszéljük a szerkezetileg igen egyszerű, ám ennek ellenére mély gondolatokat hordozó mű üzenetét, utalva arra, hogy Károlyi Amy Weöres Sándornak volt a felesége, Csönge pedig a költőférj ifjúságának a legfontosabb színtere volt. Majd arról szólunk, hogy az az élmény, amelyik a verset kiváltotta, bármelyikünk élménye lehet, ha olyan helyet keresünk fel, ahol régóta nem jártunk.

4. 2. Nemes Nagy Ágnes: Tanulni kell

A feladat ismét a versszöveg eredeti formában való helyreállítása. A sorok első fele a helyén marad. Bár sokféle összekeverés elképzelhető, arra ügyelni kell, hogy a páratlan és a páros sorok folytatásai az eredetihez hasonlóan a páratlan és a páros helyeken maradjanak. A versrekonstrukció sikere itt részben a szókapcsolatok és szószerkezetek helyes felismerésén, részben a rímek megtalálásán múlik. A verssel való foglalkozás során mindenképpen foglalkozni kell a mű keletkezésére utaló alcím értelmezésével.

Nemes Nagy Ágnes: Tanulni kell
(A New York-i Hétvégi Magyar Iskolának ajánlom húszéves jubileuma alkalmából 1979)

a) A vers, ahogyan a feladatlapon szerepel:

Tanulni kell. mézet, diót,
Ahogyan talpig szeretni kell.

Tanulni kell. ami jel:
A lobbanásnyi és űrhajót,

Tanulni kell A nyári felhőt.
jegenyefát mert édesek,

a hétfőt, keddet, A téli fákat.
a szavakat, ami kitárul,

tanulni kell magyarul pénteket
tanulni kell mindazt, égi erdőt.

ami világít, és világul,
tanulni kell, zúzmarásak.

b) A vers eredeti változata:

Tanulni kell. A téli fákat.
Ahogyan talpig zúzmarásak.

Tanulni kell. A nyári felhőt.
A lobbanásnyi égi erdőt.

Tanulni kell mézet, diót,
jegenyefát és űrhajót,

a hétfőt, keddet, pénteket,
a szavakat, mert édesek,

tanulni kell magyarul és világul,
tanulni kell mindazt, ami kitárul,

ami világít, ami jel:
tanulni kell, szeretni kell.

A versrekonstrukcióhoz ezúttal is kapcsolódhatnak kreatív feladatok; más, de rokon témákra hasonló felsorolásokat tartalmazó versek írása.

5. Összegezés

Kutatómunkával még számos olyan, a 20. század második feléből való, avagy éppen kortárs művésztől származó versszöveg felfedezhető, amelyeket a magyar mint idegen nyelv tanításába bevonhatunk, s amelyek mai magyar nyelvünket is megfelelően reprezentálják. Az idézett szerzők mellett Weöres Sándor, Parti Nagy Lajos, Varró Dániel és számos fiatal költő is képviselhetné napjaink magyar líráját ebben a még csak elképzelt, de egyszer remélhetőleg megvalósuló gyakorló kötetben.

Irodalom

Benkes Zsuzsa–Petőfi S. János 2006. *A vízjel nem tűnik el olyan könnyen. Versek megformáltságának megközelítése kreatív gyakorlatokkal*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
Goretity József–Laczkó Zsuzsa 1997. *Nem csak novellák*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
Kiss Gábor 2005. *Magyar szókincstár*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
Krechel, Rüdiger 1987. *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
Littlejohn, Andrew 2006. *Writing 3*. Cambridge: Cambridge University Press.
Miklós Magdaléna 2000. A magyar nyelvkönyvek magyarságképe. In: Szűcs Tibor (szerk.) *Hungarológiai Évkönyv 2000*. 72–82.
Papp Ferenc 1969. *A magyar nyelv szóvégmutató szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Somos Béla–Andrássy Attila 1990. *Magyarországról magyarul.* Budapest: Tankönyvkiadó.
Szili Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Budapest: Enciklopédia Kiadó.
Weise, Kurt Otto 1974. *Einfache deutsche Gedichte – Für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
Werr, Christoph 1987. *Literatur zum Anfassen*. München: Max Hueber Verlag.

Források

Károlyi Amy 1974. *Pakli kártya*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
Károlyi Amy1981. *Vers és napló*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
Károlyi Amy 1986. *A szobrok elindulnak*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
Kovács Zsolt–L. Simon László 1998. *Válogatás a 20. század vizuális költészetéből*. Miskolc–Budapest: Felsőmagyarországi Kiadó–Magyar Műhely Kiadó.
Nemes Nagy Ágnes 2002. *Nemes Nagy Ágnes összegyűjtött versei*. Budapest, Osiris Kiadó.
Szepesi Attila 1998. *Planéta*. Budapest: Kortárs Kiadó.
Tandori Dezső 1973. *Egy talált tárgy megtisztítása*. Budapest: Magvető Könyvkiadó.

Mellékletek

1. számú melléklet

Joachim Ringelnatz: Freude
Freude soll nimmer schweigen.
Freude soll offen sich zeigen.
Freude soll lachen, glänzen und singen.
Freude soll danken ein Leben lang.
Freude soll dir die Seele durchschauern.
Freude soll weiterschwingen.
Freude soll dauern
Ein Leben lang.

2. számú melléklet

Szepesi Attila: Kálijuga ábécé című verséhez készült variáció:

Jeles napok, avagy bejegyzések egy határidőnaplóban

Anyák napja
Április elseje
Ballagás
Cirkusz érkezése
Csapatzászló-avatás
December 24-25.
Egri Bornapok
Évnyitó / Évzáró
Farsang
Gizella nap
Gyertyaszentelő napja
Három királyok
Iskolaavatás
Január 1-je, Újév
Költészet napja
Leánykérés
Munka ünnepe
Nagypéntek
Nyári menetrend kezdete
Október 23
Óvodai szülői értekezlet
Ötödik Országos Borásztalálkozó
Őszi Zenei Napok
Pünkösd
Repülőnap Budaőrsön
Sízünet kezdete
Szilveszter
Tavaszi szünet vége
Utcabál
Ünnepi Könyvhét
Űrhajózás napja
Veszprémi Várjátékok
Zene Világnapja
Zselíci mulatságok

3. számú melléklet

Károlyi Amy: *Kerek szám* című verse nyomán:

2. sz. variáció:
„12, az egy tucat”
kérek egy tucat tojást!
tucatáru
déli 12
12 kőmíves
12 órás műszak
Csak 12 éven felülieknek!

3. sz. variáció:
a hét fő bűn
hét szűk esztendő
hét bő esztendő
hétmérföldes csizma
hetet egy csapásra
hétszámra
hogy azt a hét meg a nyolcát!

4. számú variáció

A szegényasszony három fia	A három királykisasszony
Három kívánság	Három a magyar igazság
3 részre szakadt ország	Olyan, mint aki 3-ig sem tud számolni
	„Háromszor veri ezt kenden Lúdas Matyi vissza!”

4. sz. melléklet

További variációk Tandori Dezső: *A puszta létige szomorúsága* című versére

Variáció III.:	*Variáció IV.:*
Szerettem volna, ha *választ ad*.	Szerettem volna, ha *segítséget nyújt* (nak/nek)
Nem *adott választ*.	Nem *nyújtott segítséget* (nak/nek).
Kértem: *adjon választ*.	Kértem: *nyújtson segítséget* (nak/nek).
Választ adott.	*Segítséget nyújtot*t (nak/nek).

5. sz. melléklet

Károlyi Amy: Önéletrajz

a) A vers, ahogyan a feladatlapon szerepel:

az; az; álmát; Csak; főz;
ideje; Itt; mos; leleplezni; leírja; nem;
nem; nem; takarít.

b) A vers eredeti változata:

Itt az ideje: leleplezni
nem főz, nem mos, nem takarít.
Csak leírja az álmát.

6. sz. melléklet

Kántor Péter: Schubert hallgatása közben

a) A vers, ahogyan a feladatlapon szerepel:

Ne· · · · · · · · · · · · · · · ismeretlenül,
N · · · · · · · · · · · · · · · , hogy én őt ismerem.
Ne· · · · · · · · · · · · · · · , hogy elvesztette a pénzét,
Ne · · · · · · · · · · · · · · · vonatjegyre, hazaútra,
Ne· · · · · · · · · · · · · · · nekem, hogy rákos beteg,
Ne· · · · · · · · · · · · · · · a vörös képét,
Ne· · · · · · · · · · · · · · · őt vörös képpel,
Ne· · · · · · · · · · · · · · · , hogy menjen el,
Ne· · · · · · · · · · · · · · · neki semmit
Ne · · · · · · · · · · · · · · · neki semmit
Ne
Ne · · · · · · · · · · · · · · · ajtót!

A következő 12 igealak megfelelő helyre való beírásával „rekonstruálhatja” a vers szövegét! Vizsgálja meg először, hogy mely mondatokba kell határozott, s melyekbe határozatlan ragozású igealak!

Adjak	*mondjak*	*nyissak*
bámuljam	*kérjem meg*	*hallgassam*
csöngessen be	*csöngessen be*	*kérjen*
hazudja	*mondja*	*mondja*

(Ennek a rekonstrukciónak többféle eredménye is lehet, hiszen némelyik igealak két helyre is beillik.)

b) A vers eredeti változata:

Ne csöngessen be ismeretlenül,
Ne hazudja, hogy én őt ismerem.
Ne, mondja, hogy elvesztette a pénzét,
Ne kérjen vonatjegyre, hazaútra,
Ne mondja nekem, hogy rákos beteg,
Ne bámuljam a vörös képét,
Ne hallgassam őt vörös képpel,
Ne kérjem meg, hogy menjen el,
Ne mondjak neki semmit
Ne adjak neki semmit
Ne csöngessen be
Ne nyissak ajtót!

Rajzfilmek a magyarórán

Dávid Mária

Minden közösség legnagyobb összetartó ereje
a közös történetek ismerete.

1. Bevezetés

Dolgozatommal a gyakorlati nyelvtanításhoz szeretnék ötleteket adni annak bemutatásával, milyen hatékonyan lehet felhasználni a *Magyar Népmesék* című rajzfilmsorozat egyes epizódjait a MID tanítása során, középhaladó (vagy annál magasabb) szintű hallgatóság esetében. Módszereimet többféle nyelvtanulói közegben is kipróbáltam már: Lengyelországban, magyar szakos egyetemi hallgatók II–V. évfolyamain, a Balassi Intézet nyelvtanfolyamos csoportjaiban, illetve magyarságismereti képzésben részesülő, magyar származású hallgatóinak körében. Bízvást állíthatom – a lengyel diákoktól kezdve az indiaiakon át a brazilokig – mindenütt igen kedvező fogadtatásra találtak ezek a rajzfilmek, valamint órai feldolgozásuk.

2. Kulcskérdések a videó tantermi használatához idegen ajkú nyelvtanulók esetében

A videós órák tantermi beiktatása előtt feltétlenül át kell gondolni, miként épüljenek egymásra a film megtekintése előtti (pre-viewing), a nézése közbeni (while-viewing), illetve az utána (post-viewing) végzendő feladatok (Köksal 2004:3-6), szervesen összefüggő folyamatot alkotva. Tudatában kell lennünk annak is, hogy a videózás alatt nem lehet (és nem is érdemes) külön feladatok sorával megterhelni a nyelvtanulókat, elég egy-kettő, nehogy elvonja figyelmüket a filmről, hiszen a fő tevékenység ekkor éppen maga a 'nézés'. Hadd soroljak fel ötöt azokból a kérdésekből, amelyeket Canning-Wilson (2001:69) ajánl a nyelvtanárok figyelmébe:
– Mi a videofilm bemutatásának oktatási célja a nyelvórákon?
– Hogyan lehet feldolgozni a videó egyes (1-10 perces) részeit?
– Használható-e a videó hanghátter nélkül?
– Miképpen segíti a vizuális anyag a hallás utáni értést?
– Hogyan hasznosíthatja a nyelvtanuló a tantermi videózást?

A fenti felvetések megválaszolásával szeretném bemutatni, hogy a jól megtervezett videós órák mennyi hasznot hozhatnak a nyelvtanulók számára.

2.1. A videofilm bemutatásának oktatási célja

A legfontosabb cél a hallgatók szórakoztató, játékos módon történő motiválása – hallás utáni értésük, beszédkészségük fejlesztése, szókincsük bővítése, nyelvtani tudásuk és nyelvhasználati jártasságuk elmélyítése, valamint szerepjátékokra való késztetésük érdekében – oly módon, hogy közben betekintést nyerjenek a magyar népmesék világába, s megtudják, milyen értéket képviselnek ezeknek az animált változatai.[1]

2.2. A videofilm kiválasztásának feltételei

Olyan – jellegzetesen magyar, a nyelvet a maga teljességében használó, ámde jól érthető s viszonylag könnyen követhető, ugyanakkor a figyelmet lankadni egy pillanatra sem engedő – legfeljebb 10 perces filmeket kerestem, amelyek kb. 400 órai magyartanulás után színes, élvezetes segédanyagként szolgálhatnak középhaladó szintű nyelvtanulók számára. Ilyen terjedelemben szinte csak rajzfilmek állnak rendelkezésre. Azt is szem előtt kellett tartani, hogy ne szerepeljen bennük túl sok monológ,[2] és megértésükhöz ne kelljen különösebb háttérismeret (Voller–Widdows 1993: 343).

---

[1] A zsűri különdíját nyerte el a Horváth Mária rendezte 1.) *Cerceruska* – China International Cartoon and Digital Art Festival, 2004; 2.) *A kővé vált királyfi* – II. Nemzetközi Animációs Népmese és Legenda Fesztivál, Japán, 2004; 3.) *Gyöngyvirág Palkó* – II. Nemzetközi Animációs Seregszemle, Kína, 2005.

Említsük meg azt is, hogy Jankovich Marcellnek – aki tanácsadóként vagy éppen rendezőként szorosan összefonódott a *Magyar népmesék* sorozattal, hiszen 75 epizód elkészítésében működött közre – a *Magyar mesék* sorozatban 1981-ben megjelent egész estés, *Fehérlófia* című alkotását 1984-ben a Los Angeles-i Animációs Olimpián „Minden idők legjobb 50 rajzfilmje" közé választották.

[2] Egyetlen esetben tettem kivételt: *A kicsi dió* c. mese kiválasztásával, melyben egy viszonylag hosszú monológ található. Egyrészt az ízes beszédű mesemondó (Bánffy György) miatt választottam, másrészt azért, hogy a hallgatók az egymás után sorjázó példákon világosan lássák, kire utalnak a határozatlan ragozásban használt tárgyas igék, pl.: jól *megvertek, kínoztak*, *megsütöttek, meg* is *égettek, kitettek, gyúrtak, behoztak* stb. Egy – „suttogó"-nak elkeresztelt – játék során, a csoport egyik tagja (a kenyér szerepében) elsuttogja az őt elvinni szándékozó ördögnek, hogy mennyire meggyötörték, mennyi mindent kellett tűrnie. (Érdekes módon mindig nagyon figyelnek a többiek, amikor suttogóra fogja valaki a hangját.) Előtte csendben ül az „ördög" – a játék kedvéért tehetünk a fejére egy krampusz-sapkát – és egyre ijedtebben hallgatja a „kenyér" panaszáradatát. Mielőtt a monológ véget érne, a kenyér hangosan kiáltsa drámai hangon: „engem" (az „ördög" pedig ennek hallatán rémülten meneküljön el (vegye le a sapkáját). A suttogás által finoman jelezzük: rejlik még valami ezekben a mondatban, amit kimondani ugyan nem mondunk, csak beleértjük a mondatba. Csakhogy nem mindig az „engem" érthető bele. Ennek érzékeltetésére (szókártyák segítségével, melyeken csak ennyi áll: *elver* vagy *elvisz, malom* stb.) okvetlenül játszassuk el a hallgatókkal úgy is, hogy a sokat tűrő „kenyeret" egy – a közvetlen közelében ülő – másik „suttogó" kezdje el sajnálni – *Ó, te szegény,* jól elvertek! A következő így folytathatja: *Jaj, te szegény*, látom, megkínoztak! A harmadik: *Szegénykém*, igaz, hogy elvittek a malomba? A negyedik: Meg is égettek, *te szegény*? (Az utolsó erősödő hangon: *Szegény pára!*

A *Magyar népmesék* sorozat epizódjaiban a mesélés kötetlen, szabad folyású előadásmódja rendkívül közel áll az élőbeszédhez, és annak közvetlen formáit idézi, így nem csoda, hogy a nyelvi leleményes e gazdag kincsestárára esett a választásom. A 100 részesre tervezett rajzfilmsorozatból eddig 85 epizód jelent meg, s hogy a mese bűvös számaival éljek: 3 x 7 + 3 került ezekből terítékre, illetve még 1 ráadásnak, összesen tehát huszonöt.

Nyilván sokakban felmerül, hogy a mesék nyelvezete meglehetősen sajátos, hiszen néha túlteng benne az archaizmusok, a népies kifejezések használata. Természetesen számos ilyen mese akad, de igyekeztem úgy válogatni az anyagból, hogy csak ízelítőként, mutatóba kerüljenek a hallgatók elé.

2.2.1. Mesemondók

Igen lényeges szempont volt, hogy a mesemondók olyan szépen, tisztán, érthetően artikuláló, ugyanakkor természetes módon beszélő színművészek legyenek, mint például a nemzet mesemondójának számító Szabó Gyula. Noha a legtöbb mesét ő mondja el, fontosnak tartottam, hogy a mesemondók között férfi és nő, idős és fiatal egyaránt szerepeljen, hogy minél többféle hanghordozást, hangszínt és beszédtempót ismerhessenek meg a nyelvtanulók.

2.2.2. A magyar népmesék szerkezete

A magyar népmesék szerkezete a nyelvtanítás szempontjából igen kedvező, hiszen a leíró és a párbeszédes részek váltakozó egymásutánja figyelhető meg bennük: leírás – párbeszéd – leírás – párbeszéd – leírás. A párbeszédek a szó szoros értelmében párbeszédek, kettőnél több figurát ugyanis csak nagyritkán hoz össze társalgás céljából a mesemondó. A dialógusok összterjedelme kiteheti a meséknek akár a felét, sőt, néhány (ehhez kedvező) típusnál még ennél is nagyobb az arány (Voigt 1998:248). Ugyancsak „nyelvtanuló-barát" a számos ismétlés, amely a mese felépítéséből természetesen adódik, és egyáltalán nem tűnik megerőltető „gyakorlatoztatásnak".

2.2.3. Mesetípusok

A meséket úgy kerestem össze, hogy a 25 kiválasztott között szinte minden típus képviselve legyen. (Kurtasága miatt egyedül csalimese nem került be a *Magyar népmesék* c. rajzfilmsorozatba.) A legnépszerűbb műfaj a tündérmese, bár tündérek nálunk ritkán szerepelnek, a *Gyöngyvirág Palkó* című mesében azonban velük is találkozhatunk a bakarasznyi emberrel egyetemben.

Nagy vaskéssel darabokra vágtak téged? A hallgatókban így tudatosítsuk: mindig az adott helyzet függvénye, mikor utal az ige egyes szám 1. személyű tárgyra (engem), s mikor 2. személyűre (téged). Az utóbbi esetet illetően hívjuk fel a figyelmet a megszólítás fontosságára is.

A legkedveltebb szereplők a természetfeletti lényekkel vagy szörnyekkel megküzdő, rendkívüli képességű és bátorságú emberek, akik elrabolt vagy elveszett rokonaikat találják meg csodálatos segítőtársak és ajándéktárgyak révén. Ilyen úgynevezett hősmese pl. *Az égig érő fa vagy* az égitesteket visszaszerző *Király Kis Miklós.* A magyar mese másik nagy típusa a novellamese *(A talléros kalap).* Válogatásomban találhatók állatmesék *(A hét kecskegida),* tréfás mesék *(Prücsök),* valamint egy láncmese is *(Pityke és a kökény).*

2.3. Népmesei fordulatok

A magyar mesevilágba való bemerítkezés a következőképpen kezdődik: az alább sorjázó népmesei formulákat egy-egy 10 cm széles, 30 cm hosszú papírcsíkra egy vastag filctollal igen jól láthatóan felírom (hosszú ideig használhatók maradnak, ha megfelelő keménységű a papír), és ezekből – a legelső alkalommal legfeljebb 10-12 darabot összeválogatva – egy nagy asztalon vagy mágneses táblán kirakjuk a hallgatókkal a „mese-vázat". Az összekevert csíkokból minden diák húz egynéhányat, és megpróbálja kitalálni, vajon a mese elején, végén vagy a közepén használatos-e az a formula, majd elhelyezi a megfelelő helyre. Tehát, amikor sor kerül a videós órára, már ismerősek lesznek számukra ezek a népmesei fordulatok. (A dőlt betűs szólásforma kivételével mind előfordulnak a kiválasztott mesékben.)

– Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy szegény ember s annak …
– Egyszer volt, hol nem volt,… / … hetedhét országon túl …, /…. az Óperenciás-tengeren is túl, … / … még az üveghegyen is túl, … / … ott, ahol a kurta farkú kismalac túr, volt egyszer egy szegény ember s annak …
– …annyi gyermeke volt, mint a rosta lyuka …
– Szegényebb volt a templom egerénél.
– Egyszer csak mit gondolt, mit nem, …/elindult világgá szerencsét próbálni.
– Megy-mendegél…/ Ment-mendegélt…
– Meg sem állt, míg … nem …
– Egyszer csak egy rengeteg erdőbe ér(t)…
– Telik-múlik az idő / Telt-múlt az idő…
– Adjon Isten jó napot, öreganyám / öregapám / felséges királyatyám…!
– Szerencséd, hogy öreganyádnak szólítottál…, mert különben …
– Mi járatban vagy?/ Mi járásban vagy?
– Ki járt itt? Idegenszagot érzek!
– *Halálnak halálával halsz*[3] …/ Ebek igyák a véredet!
– Jótét helyébe jót várj! / Jótett helyébe jót várj!
– Honnan, honnan nem egyszer csak ott terem egy …
– S ím, halljatok csudát, (mi történt)!

[3] Figura etymologica – Noha ez a formula nem szerepel a kiválasztott mesékben, említsük meg, s utaljunk egyéb előfordulására (mint pl. a Halotti beszédben).

– Olyan fényes / szép / gyönyörű(séges)… volt, hogy a napra lehetett nézni, de r(e)á nem.
– Te az enyém, én a tied, ásó, kapa, nagyharang válasszon el minket!
– Csaptak olyan lakodalmat, hogy híre ment hetedhét országban…/ csaptak lakodalmat, hét országra szólót …
– Mindjárt megtartották a lakodalmat, a fele királyságot is megkapta.
– Rá is íratta az egész országot s a királyságát…
– És boldogan éltek, amíg meg nem haltak… / Még ma is élnek, ha meg nem haltak. / Ha a farkas bele nem fulladt volna, az én mesém is tovább tartott volna. / Aki nem hiszi, járjon utána! / Így vót, vége vót, igaz vót. / Itt a vége, fuss el véle!

2.3.1. A népmesei fordulatok kódjainak megfejtése

A hallgatókkal röviden meg szoktuk tárgyalni, vajon honnan vette eredetét a „hetedhét ország" kifejezés. Többször is kitalálták, hogy a hét vezér földjére utal. Az Óperenciás-tenger a német „ober Enns" (az Enns folyón túl) kifejezésből „óperenciásult", s nagy valószínűséggel a Földközi-tenger megfelelője, hiszen az „óperencián" jócskán túlhaladva a tengert is megpillanthatta az utazó.

Az „Adjon Isten jó napot!", valamint a „Szerencséd, hogy öreganyádnak szólítottál!" formulák igen kifejezően hívják fel a figyelmet az üdvözlési és megszólítási formák fontosságára. A halált, illetve a temetés szertartását igen érzékletesen, képszerűen jeleníti meg az „Ásó kapa, nagyharang válasszon el minket!" formula, s a diákok számára nem okoz nehézséget kihüvelyezni, hogy mit is jelent.

A mesezáró fordulatokban különös jelentősége van a szórendnek. Az igekötő–tagadószó–ige szórend igen erős nyomatékkal bír, sokkal „feszesebb" így a mondat, és valósággal összeesne, ha a szokásos szórendet követné: tagadószó–ige–igekötő. Aki kisgyermekkora óta mindig az „amíg meg nem haltak" szólásformát hallotta, abba oly mélyen beleivódott ez, hogy teljesen idegennek tűnik számára a sima tagadás (amíg nem haltak meg). Felhívhatjuk tehát a figyelmet arra, hogy a szórendnek is megvan a maga varázsereje.

2.3.2. A magyar népmesék szereplői

Még mielőtt sor kerülne a film megtekintésére, azt is megbeszéljük, kik szoktak szerepelni a magyar népmesékben:
– szegény ember, szegény legény
– a legkisebb testvér (általában a harmadik)
– király, királyfi, királylány, királykisasszony
– hétfejű sárkány[4]

[4] Népmeséink sárkányalakja teljesen különbözik a nyugat-európai mesék sárkánygyík típusú állati szörnyetegétől, hiszen tulajdonképpen emberi alak (amint a *Magyar Népmesék* c. rajzfilmsorozatban is ábrázolják). „Várkastélyban lakik, elrabolt földi nővel él, buzogány és kard a fegy-

– vasorrú bába[5] / gonosz boszorka / boszorkány / vén banya
– (gonosz) tündér
– óriás, bakarasznyi ember
– állatok: táltos paripa,[6] sovány gebe/csikó, ravaszdi róka, ordas farkas, nyúl, medve, hangya, egér, madár, griffmadár, galamb, holló, csóka, kutya, macska, béka, hal stb.

Megtárgyaljuk, hogy a „vasorrú bába" nevében a jelző az osztják stb. bálvány-ősszobrok fémálarcaihoz vezet el, az ősök tiszteletével, a szellemhittel kapcsolatosan (M. Pap Gizella:1994). Fontos, hogy a táltos paripa alakjának megtárgyalása előtt szót ejtsünk magukról a táltosokról, a táltossá váláshoz nélkülözhetetlen fölös számú csontról (pl. foggal születtek, vagy hat ujjuk, két sor foguk volt). Ehhez nagyszerű forrásként szolgál Diószegi Vilmosnak[7] a pogány magyarok hitvilágáról szóló könyve.

---

vere, a főhős ölre megy vele, birkózva győzi le. Emberi mivoltát szörnnyé csak az változtatja, hogy több (6, 9, 12) feje van és óriási termetű démon."(Solymossy 1991:84) Ha csak egy sárkány a főhős ellenfele, az általában hétfejű szokott lenni, ez a sárkány állandó jelzője.

[5] Azoknak, akik behatóbban szeretnének foglalkozni a témával, ajánljuk figyelmébe Solymossy Sándornak a vasorrú bábáról és az ural-altaji hitvilágról szóló tanulmányát (1991:42–64, 170–176). Az ural-altajiak szerint az elhunyt ős felszabadult lelkének – a sírhelyen kívül – az eredeti otthonában is kell egy hüvely, amibe beköltözhet. Ez vezetett az ún. házibálvány készítéséhez. (Családfőnek nagyobb, nőnek, gyereknek kisebb készült, mindig a legközelebbi családtag készítette el.) A durván faragott, kisméretű bábot a ház szembetűnőbb helyén állították fel. Áldozati állat leölésekor mindig ennek a bábunak adták az ún. tiszteletdarabot (vagyis az első húsdarabbal bekenték a bálvány arcát). Az arcot fémlappal, később pedig tükörrel borították, nehogy beigya a nedveket a fakép, s emiatt maszatos maradjon. (A „faképnél hagy" szólásunk (1. cserbenhagy 2. szó nélkül otthagy vkit) talán éppen innen ered, hiszen a bálványt mindig otthon hagyta – mintegy elhagyta – a családtagja, amikor hazulról elment valahová.) A bábu fémarcán az orr egy külön beillesztendő, hegyesedő cső volt, ennek az emléke maradt fenn a „vasorrú bába" kifejezés jelzőjében. (A „bába" szó szláv jövevényszó, pl. az oroszban és a lengyelben a bűbájos banya neve: Baba Jaga).

[6] A táltos ló igen gyakori szereplője a magyar mesekincsnek. „Jellemzői: 1. A táltos ló jövendő tulajdonosa rendkívüli módon tudja meg, hogy miként juthat a táltos lóhoz, 2. a leendő táltos hitvány, rossz gebe, 3. nemhogy ő vinné hátán a gazdáját, hanem ellenkezőleg, a hős cipeli; közben meg is döglik, de újraéled, 4. a hitvány állatot a hősnek meg kell mosnia, ekkor változik át táltos lóvá, 5. amikor a hős valamilyen vállalkozásra indul, eleven szénnel kell megetesse táltos lovát (így válik a hitvány gebéből táltos ló) 6. a táltos ló – gazdájával a hátán – elhagyja a földet, felemelkedik a levegőbe, s oda megy vele, ahová gazdája akarja." (Diószegi: 1983:78) Itt jegyezzük meg, hogy a pogány magyar nép emberfeletti képességű személyeinek, táltosainak is nélkülözhetetlen eszköze lehetett a varázsdob. Vagy szellemeket idézett vele, vagy rajta ülve hagyta el a földet, s ment el a szellemek birodalmába. A dob tehát a táltos hátaslovát, „táltos lovát" jelképezi. A táltos paripa parázzsal való etetése pedig valószínűleg azt a szertartást idézi, amikor a sámánkodás előtt a dobot a parázs fölé tartották, hogy a melegtől szépen megfeszüljön a bőre.

[7] Az erősen haladó szintű hallgatóknak mutassuk meg Diószegi Vilmosnak, a magyar néphitkutatás kiemelkedő alakjának *A sámánhit emlékei a magyar népi műveltségben* c. kötetét is. A táltos égigérő fájáról, létrájáról és a sámánfáról igen értékes információkat találhatnak benne a hallgatók. (1998:270–293)

A vékony kötetet gazdag képanyag egészíti ki a világfa-ábrázolásoktól kezdve a hétujjas sámánkesztyűn át a különböző térképekig (pl. a táltosjelölt hivatásra születéséről vallott hit elterjedéséről). „A táltosjelölt betegséggel történő kiválasztása, a huzamos alvás és a testének földarabolása révén való tudománykapása, az égigérő fa megmászása által való felavatása elénk tárja a honfoglaló magyarság táltosjelöltről alkotott képzeteit. A táltos felszerelése, a révülés[8] idején bekövetkező állatalakokban való viaskodásban és az indulatszóval történő szellemidézésben a táltos ősi tevékenysége tárul elénk." (Diószegi 1983:135). A könyvet mutassuk meg, mindig akad érdeklődő, akinek kedve támad elolvasni, kiből mikor és hogyan lett táltos. Hoppál Mihálynak az eurázsiai sámánokról szóló kiváló könyve (2005) seregnyi színes képet sorakoztat fel a sámánok világáról. A hallgatók felkészülhetnek a következő témákból egy-egy 2–5 perces kiselőadásra: Hogyan lesz valakiből sámán? (13–24); A sámánok tárgyi világa: a ruházat és a dob (216–238); A sámánfa (248–249). A sámánhitről[9] szóló irodalmat természetesen csak apránként adagoljuk, hiszen a rajzfilmek feldolgozásakor nem táltosképzés a célunk. Mindenesetre a „táltos" szóhoz kérjünk a hallgatóktól szómagyarázatot, állítsák össze a szócsaládját. Ezután beszéljük meg, hogy a „táltossá válás" a „megtáltosodik" igében is megőrződött (noha jelentésváltozáson ment át). Mintegy összefoglalóként ajánlanék egy alig egy oldalnyi fejezetet a táltosokról, a sámánizmus nyomairól Tarján Gábor értékes könyvéből (2005:43–44). Ebből az anyagból akár egy feleletválasztós feladatlap is készülhet.

Az állatszereplők (ravaszdi róka, ordas farkas stb.) jellemzőit -– a táltos paripa és a sárkány kivételével – ilyenkor még nem nagyon részletezzük, arra a későbbiekben, egy állatmese megtekintése után kerítünk sort. Kimeríthetetlen humorforrás szokott lenni, amikor pl. az állathangokat, az állathívogató vagy -űző szavakat hasonlítjuk össze, vagy éppen azt, hogy mely állatok neve használatos becézésként azokban az országokban, ahonnan a diákok jöttek.

Igen jó játéknak bizonyult a közös „hajtogatós" meseírás is, melynek során mindegyik hallgató megír egy részt, és valamelyik közismert fordulattal fejezi be sorait, majd úgy hajtja be a papírt, hogy csak a fordulat látszódjék, amiből a következő meseírónak ki kell találnia, merre „mendegélünk" épp a mesében, és milyen folytatás illik oda.

---

[8] Karácsony közeledtével érdemes megtanítani hallgatóinknak a Sebestyén Márta és Szörényi Levente *Jeles napok* c. CD-jén található regöséneket, melynek refrénje: „Haj! Regő rejtem, ezt is megadhatja az a nagy Úristen!" A „haj! regő rejtem" eredeti jelentésében révülésre, vagyis természetfeletti lények idézésére szolgált (Diószegi 1998:132). Magasabb nyelvi szinten kutatási feladatul kaphatják az érdeklődők, nézzenek utána, honnan származnak az extázis magyar műszavai: *révül, rejtezik.* (Diószegi 1998:316–328).

[9] Diószeginek a *Sámánizmus* c. könyve középhaladók számára is ajánlható, könnyűszerrel elolvashatják a „Sámáni világkép" fejezetet (20-29). Hívjuk fel az érdeklődő hallgatók figyelmét a vékony kis kötet utószavára, melyben Morvay Judit Diószegi Vilmos életútját tárja az olvasók elé (105–118).

A népmesei fordulatok, illetve a szereplők ismeretében a hallgatók házi feladatul saját mesét is írnak. Abból pedig valóságos interkulturális kutatás kerekedhet, ha a hallgatók összevetik a magyar mesehősöket más nemzetek népmeséinek hőseivel.

3. Tevékeny videózás

Nagyon fontos, hogy a videós órákon – az egyes filmek nézésekor – a nyelvtanár célirányos tevékenységre serkentse a hallgatókat. *„Az active viewing,* vagyis az aktív nézés – cseleked(tet)ve nézés – (Lonergan 1988: 16–17) során az összetett képi és hallott információ feldolgozása előre megadott szempontok vagy feladatok segítségével történik."

A *Magyar Népmesék* epizódjai feldolgozásának számtalan módját lehet alkalmazni, például: igaz (I) – hamis (H) – nem szerepel benne (N) feladatlap kitöltése; feleletválasztós feladatlap; a szellős mese bizonyos szavainak kiegészítése; táblára írt vagy fóliáról/számítógépről kivetített, papíron kiosztott vagy szóban feltett kérdések megválaszolása; a mesékben szereplő népnyelvi szavaknak és papíron kiosztott köznyelvi változataiknak a párosítása; egyes nyelvtani formák megfigyelése, kigyűjtése, átalakítása; a megadott rokon értelmű szavaknak, illetve hasonló jelentésű kifejezéseknek a mesébe történő beillesztése, bizonyos mesefigurák és állandó jelzőik párosítása, a tanár által különböző mértékben „szétszabdalt" mese összerakása (melyet a későbbiek folyamán azzal is lehet nehezíteni, hogy kivágjuk belőle a meseformulákat).

A filmek visszajátszását illetően természetesen csoportja válogatja, hányszor van erre szükség. Mivel átlagosan 7 percesek (a két leghosszabb is csak 10 perces), nem jelent gondot akár többszöri lejátszásuk sem – megfelelően előkészített feladatokkal kombinálva. Jómagam a kiválasztott filmek mindegyikének lejegyeztem a szövegét, s lábjegyzettel vagy megjegyzésekkel láttam el őket. Ezek a tanári példányok pontosan jelzik, mire érdemes felhívni a hallgatók figyelmét. A másik, „szellős" változat a diákok számára készült, ezek nem tartalmaznak magyarázatokat, sőt, bizonyos szavak, kifejezések hiányoznak belőlük, s általában a film első megtekintését követően kapják kézhez. (Néha előre kiosztom ezeket a példányokat, s ilyenkor a hallgatóknak bizonyos meseelemekből[10] – megadott szempontok alapján – előre fel kell készülniük, de mindig marad „kitalálandó rész", amit hallás után kell megérteniük. Van olyan kiegészítendő feladat, amely csak a helyesírásra szorítkozik, hallgatóink közt ugyanis szép számmal akadnak olyanok, akik számára ez a legnagyobb gond, tehát minden alkalmat meg kell ragadni a gyakoroltatására.)

[10] Például *Az égig érő fa* esetében a világfa után kell nyomozniuk, a *Király kis Miklós* c. mese kapcsán pedig az a feladat, hogy nézzenek utána, általában kik a főhős segítői (itt: Messzinéző, Messzilépő), és kik az ellenfelei, ellenségei: (itt: 3, 7, 12 fejű sárkány, bakarasznyi ember).

3.1. Hang nélküli videózás

Fontosnak tartom megemlíteni, hogy igen jól használhatóak ezek a rajzfilmek hangháttér nélkül is. Elsőnek természetesen csak egy-egy perces rész kihagyását javaslom, nagyszerű nyelvgyakorlás és egyben játék is, amikor a hallgatók – egymást váltva – kommentálják, mi történik a képernyőn. A „némafilm" viszont csak némi gyakorlás után vethető be, hiszen a meséléshez rendkívül fontos – még a legelső „mese-óra" előtt – beavatni a hallgatókat a magyar mesék világába, ehhez pedig elengedhetetlenül szükséges a meseformulák ismerete. Az utóbbi években ún. magyarságismereti képzésen résztvevő diákokat tanítok, akik magyar gyökerekkel rendelkeznek. Többnyire harmad- vagy negyedgenerációs (fél)magyarok, akiknek gyermekkorukban ritkán volt részük abban az élményben, hogy otthon a szüleik magyarul meséljenek nekik. Így tehát részben egy kis időutazást is végzünk, amikor „meséül" tanulunk. Igen kedvező a fogadtatás a hallgatók részéről, már egyetlen mese megtekintése után is érdeklődni szoktak, hol vásárolhatók meg a DVD[11]-k.

3.2. Hogyan segít a vizuális anyag?

A filmek kitűnően megjelenítik a népművészet tárgyi világát. A rendezők nagy figyelmet fordítottak arra, mely tájegységről származik a mese, hogy például székely, palóc vagy bukovinai-e. Megkeresték az adott tájegységekre jellemző motívumokat a faragásokon, szőtteseken, hímzéseken, fazekas edényeken stb., ezek aztán visszaköszönnek a rajzfilm képi világából. A hátterek elkészítéséhez gyakran olyan művészeket, festőket, grafikusokat kértek fel, akik igazából nem háttérfestők, de szín- és formaviláguk a népmesék világát idézi.

A filmek megtekintése után – vagy akár előtte is, de akkor csak néhány dolog erejéig – a hallgatókat meg lehet bízni kisebb kutatási feladatokkal, hogy nézzenek utána komolyabb népművészeti albumokban, milyen is egy fatornyos templom, kazettás mennyezet, búbos kemence, szemeskályha, tulipános[12] láda, tál vagy – a ruházatot illetően – a hímzett suba, ködmön, mellény stb., s a legközelebbi alkalommal hozzák el a magyarórára bemutatni csoporttársaiknak. Igen szép képanyag található például a *Magyar Népművészet* című albumban (Hofer-Fél 1975:256–281., 321–337), melyek láttán mindenki meggyőződhet arról, milyen alapos munkát végeztek a *Magyar népmesék* sorozat alkotói, mennyire hűségesek voltak azon apró részletekhez, „melyek a kultúrát s benne a mesét érthetővé és egésszé teszik" (Hoppál:1998:128).

---

[11] A *Magyar népmesék* rajzfilmsorozat epizódjai az Alexandra Könyvkiadó gondozásában nem csak DVD-n, hanem már könyvformátumban is kaphatók – a rajzfilmek képanyagából származó illusztrációkkal.

[12] A népművészetünkben oly gyakori tulipánmotívumról ajánljuk Hoppál Mihály *Tulipán és szív* c. könyvecskéjének két idevágó részletét: a népdalok virág-jelképeiről, ill. a tulipánnak a nőiség szimbólumaként való használatáról (30–31., 47–50).

A rajzfilmekben igen látványosak a különféle átváltások, melyek megfigyeltetését kiadhatjuk nézés közbeni feladatként: például miképpen válik a *Sündisznó* c. film főhőse királyfivá és az általa meglovagolt kakas táltos paripává. A hallgatókat a film megtekintése után megkérhetjük arra, hogy a film megtekintése után majd mondják el, mely ötleteket tartották a képi megjelenítést illetően a legsikerültebbeknek.

A filmek apró hibáiból[13] is erényt kovácsolhatunk, ugyanis szintén nézés közbeni feladatként szolgálhatnak. Időnként az is segít, hogy hang nélkül peregnek a képsorok. *Az égig érő fa* c. mesében például a sárkány hosszas kérlelésre elárulja feleségének, miben rejlik erejének titka. Mikor aztán a főhős megküzd vele, képről-képre láthatóvá is válik, amit a sárkány előzőleg elmondott. Mindez hang nélkül történik, igen kényelmessé téve a tanár munkáját, hiszen le sem kell venni a hangot, a film maga kínálja a lehetőséget, hogy valamelyik hallgatóval alámondassuk, mi is történik éppen a képernyőn.

Érdemes kiosztani a szerepeket a videó legalább kétszeri megtekintése után. Ilyenkor teljesen levesszük a hangot, s a képanyag alá a hallgatók mondják a szöveget. Erre egy-két 'nézés utáni' feladat elvégzését követően kerüljön sor, nehogy unalmassá váljon egymás után a film többszöri megtekintése. Lehet olvasni is a mesét, a megfelelő beszédtempó, a helyes kiejtés, intonáció gyakoroltatása érdekében.

3.3. Miben segít a hanganyag?

A hanganyag képes olyan nyelvi összetevők közvetítésére is, melyek az írott szövegben nem érzékelhetők, ilyen például a magyar nyelvben az eldöntendő és a kiegészítendő kérdés intonációja (Durst: 2006:123). Az előbbi néha még a magyar származású diákok számára is nehézséget jelent, igen furcsának találják az utolsó előtti szótag „föllebbentését". A kiváló mesemondók azonban meggyőzik a „kétkedőket" is, annyira természetes az előadásuk, ugyanakkor élményszerűen érzékeltetik a mesék érzelmi gazdagságát, a hanglejtés, a hangsúlyok s az egyéb nyomatékosító nyelvi eszközök segítségével.

A *Magyar népmesék* epizódjainak készítői a film dramaturgiáját alátámasztó zenét is igyekeztek az adott tájegységre, illetve témára jellemző dallamokból meríteni, tovább árnyalva a képi megformálás hangulatát. Jól példázza ezt *A kővé vált királyfi* című mese feldolgozása, melynek kifejező zenei háttere[14] minden bizonnyal nagyban hozzájárult a japán különdíjhoz.

---

[13] Például *A szegény ember szőlője* című filmben egy bizonyos képsor előtt ezt halljuk: „Próbálkozott mindenféle királyfi, herceg, de hiába próbálták, még félig sem tudtak felugratni", ennek ellenére világosan látni, hogy a messziről jött vitézek némelyike ennél bizony jóval feljebb ugrat, hogy lekapja a magas fenyőfa tetejére tűzött tárgyakat.

[14] *Egyszer egy királyfi* (az ikertestvérek elindulásakor); *Egy boszorka van* (a vénasszony megjelenésekor); *Repülj madár, repülj, Menaságra repülj* (a másik testvér halálát jelezve).

3.4. Nézés utáni feladatok

A film megtekintését követően hasznos szituációs játékokat lehet játszatni a hallgatókkal – a meséből kiindulva, de csak egy-egy párbeszéd erejéig szorítkozva rá, igen hamar váltva olyan szerepjátékokra, amelyek a mindennapi társalgási szokásokat elevenítik fel. Ez általában úgy történik, hogy a hallgatók páronként húznak egy-egy borítékot, melyben két kártya található, ezeken a legkülönbözőbb párok[15] neve szerepel. A kártya hátoldalára írt utasításoknak megfelelően meg kell szólítaniuk, illetve üdvözölniük egymást, majd egy 2-3 perces helyzetgyakorlat következik, melynek során bőven van lehetőség a rögtönzésre. Legjobb, ha a diákok párban két-két szerepet játszanak felváltva egymás után – úgy, hogy forduljon a kocka, ha az egyik szituációban az egyik volt az idősebb vagy a ranglétrán feljebb álló, akkor az utána következő jelenetben fordítva legyen, így senki sem érezheti magát beskatulyázva.

A mesékben előforduló megszólítási formákból kiindulva (*kigyelmed, maga* stb.) kerítsünk sort a magázás, önözés kialakulásának megtárgyalására (Bárczi: 260–262), valamint gyakoroltatásukra (a tetszikeléssel egyetemben).

Kiváló lehetőséget nyújtanak a mesék a külföldiek számára igen nehéznek bizonyuló magyar műveltető szerkezet megtanítására, hiszen a történetekben igen sokszor szerepel parancsokat osztogató király, kinek utasításokat tartalmazó szavait a mesemondó műveltető igével adja vissza. A szerepjátékok[16] során számos alkalom nyílik a műveltető szerkezeteknek a kötőmóddal történő feloldására.

Megjegyzem, egyedül a melléknévi igenevek bizonyultak mostohagyereknek, csak elvétve akad belőlük ebben az amúgy páratlanul gazdag nyelvi anyagban, s jellemző módon különböző ételnevekben fordulnak elő: cukorba *forgatott sült* malac, tejben *sült* dióbél. A mindennapi társalgásban is az ételek neveiben használjuk a leggyakrabban (pl. *párolt* zöldség, *rakott* krumpli, *rántott* csirke, *sült* hal, *töltött* káposzta), tehát teljesen természetes közegben fordulnak elő a mesében is.

4. A tantermi videózás hasznosítása

A nyelvtanulók a rajzfilmek megtekintése és feldolgozása során a magyar közösségi identitástudat számos elemével találkoznak, például a meseformulákban rejlő, nemzedékekről nemzedékekre áthagyományozott „rejtjelezett” információkkal, melyek kibontása során fokozatosan gyarapodhatnak történelmi, néprajzi, nyelvtörténeti ismereteik.

---

[15] Pl. tanár – diák, tanító néni – kisdiák, orvos – nővér, vevő – eladó, férj – feleség, főnök – beosztott, (déd)nagymama – (déd)unoka, kalauz – utas, idős szomszéd – kisgyerek, ellenőr – utas, benzinkutas – vezető, tizenéves szerelmespár stb.

[16] Erre szolgál például az állandóan kérdezgető, nagyothalló szolga, s a neki szájbarágóan, igen hangosan felelgető társa jelenete: – Hé, mit parancsolt a király? – Azt, hogy azonnal tűzz(él) egy arany selyemkendőt a fenyőfa tetejére. – Micsodát? – Egy a-rany se-lyem-ken-dőt. (Közben a szótagolást is gyakoroltathatjuk.)

Mivel a népmese az élőbeszéd művészete, igen alkalmasak ezek a rajzfilmek annak szemléltetésére, milyen sokféle lehetőséget kínál a magyar nyelv az érzelmek, az indulatok, a nyomatékosítás kifejezésére, mely formák a nyelvkönyvekben bizony csak hiányosan vagy ritkán szerepelnek. Ezeknek az eszközöknek az ismeretében sokkal gazdagabbá és használhatóbbá válik a hallgatók nyelvtudása.

5. Összegzés

A *Magyar népmesék* rajzfilmsorozat legsikerültebb darabjainak bemutatásával a nyelvhasználat szinte minden elemét gyakoroltathatjuk hallgatóinkkal – szórakoztató, mégis rendkívül hatékony formában. (Hogy melyik mese milyen kérdéskör tanítására alkalmas leginkább, azt az 1. sz. mellékletben[17] sorolom fel. A 2. sz. melléklet[18] gyakorlati információkat tartalmaz az egyes rajzfilmekről.)

Úgy vélem, nem kell agyonmagyarázni, teljesen darabokra szedni egy-egy mesét. A hallgatóságra leginkább „ráférő" nyelvi jelenségekből egyet-kettőt válasszunk ki, és a tanítás jelentős részét bízzuk nyugodtan a kép- és hanganyag, a film megtekintése előtti, közbeni, majd utána következő feladatok, valamint a dalok erejére, és akkor örömmel tapasztalhatjuk majd, hogy a többszöri megerősítés révén milyen jól megértik a hallgatók a meséket, miközben a különféle nyelvtani szerkezetek, valamint a szókincs is szilárdan rögzül bennük.

Melegen ajánlom minden nyelvtanár figyelmébe – akik a magyart idegen nyelvként oktatják középszinttől felfelé – a Magyar népmesék sorozat által kínált felfedeztető módszereket a felkészültségi szinteknek megfelelő nehézségű feladatokkal.

Irodalom

Bárczi Géza 1966. *A magyar nyelv életrajza.* Gondolat Kiadó, Budapest. 260–262.

Canning-Wilson, Christine. 2000. *Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom.* The Internet TESL Journal, Vol. VI, No. 11. 69–76.

Diószegi Vilmos 1983. *A pogány magyarok hitvilága.* Akadémiai Kiadó. 78; 135.

Diószegi Vilmos 1998. *A sámánhit emlékei a magyar népi műveltségben.* Akadémiai Kiadó. Budapest. 15–149.

Diószegi Vilmos 1998. *Sámánizmus.* Terebess Kiadó. Budapest. 20–29., 105–118.

Durst Péter 2006. *A videó szerepe a MID oktatásában.* THL_2 1–2. Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet, Budapest. 124.

Hangzó Helikon sorozat, Sebestyén Márta – Magyar népköltészet Jankovics Marcell rajzaival. (Verseskötet CD melléklettel) – Repülj madár, repülj (Csík)

Hofer Tamás–Fél Edit 1975. *Magyar népművészet.* Corvina Kiadó, Budapest. 256–281., 321–337.

Hoppál Mihály 1998. *Folklór és közösség.* Széphalom Könyvműhely, Budapest. 128–137.

[17] 1. sz. melléklet: Mesék kínálta tanítási lehetőségek.

[18] 2. sz. melléklet: Abban segít eligazodni, melyik mese hány szóból áll, hány perces a belőle készült rajzfilm, ki a mesemondó, az illető film melyik DVD-n található.

Hoppál Mihály 2005. *Sámánok Eurázsiában.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 13–24., 216–238., 248–249.
Hoppál Mihály 1990. *Tulipán és szív.* Csokonai Kiadó, Debrecen. 30–31., 47–50.
Ipolyi Arnold 1987. (1854). *Magyar mythologia.* Európa Könyvkiadó, Budapest. 27–33.
Köksal, Dinçay 2004. *To kill the blackboard?* Technology in language teaching and learning. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET Volume 3, Issue 3, Article 9
Lonergan, Jack. 1988. *Videó a nyelvoktatásban.* Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém. 16–17.
M. Pap Gizella 1994. Keleti örökség népmeséinkben. In Pap Gábor (szerk.): *Csodakút. Tanulmányok a népmeséről.* Pontifex Kiadó, Debrecen. 272.
Tarján Gábor 2005. *Folklór – Népművészet – Népies művészet. Kalauz a magyar népművészethez.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 43–44.
Sebestyén Márta–Szörényi Levente: *Jeles napok. Karácsonyi magyar népdalok.* Cserepes Károly feldolgozásai. CD.
Solymossy Sándor 1991. *A vasorrú bába és mitikus rokonai.* Akadémiai Kiadó, Budapest. (42–64., 84., 170–176.)
Voigt Vilmos 1998. Mese. In: Voigt Vilmos (szerk.): *A magyar folklór.* Osiris Kiadó, Budapest. 221–280.
Voller, Peter-Widdows, Steven 1993. Feature films as text: a framework for classroom use. *ELT Journal* 47/4: 343–53.

1. sz. melléklet. Mese kínálta tanítási lehetőségek

A mese sorszáma, címe	Nyelvtan (Ny)	Pragmatika (P)	Kiselőadás (K)	Játék (J)
1. A banya	Ny: igeképzés testrészek nevéből: rákönyököl (térdel, hasal stb. – szembeállítva a testrészek neveinek -val/-vel ragos alakjával, pl. térddel, hassal stb.); alárendelés; P: tiltás (igekötős igékkel – szórend): Meg ne ijedj! (Ne ijedj meg! Nehogy megijedj!)			
2. A csillagszemű juhász	Ny: -ú, -ű: göndör hajú, zöldfülű stb.; -e kérdőszócska: Mondod-e, hogy…; hallod-e; műv.: elpusztíttat, tömlöcbe vettet, mozgást jelentő igék: tántorog, vánszorog; hangutánzó szavak: innyog-vinnyog; mozzanatos « gyakorító igék: tüsszent « tüsszög; úgysem használata: úgysem mondom; -d végű igék E. sz. 2. sz. felsz. mód: mond(ja)d, küld(je)d, stb; hasonulás hiánya: juhokval, csürkékvel, magokval, P: káromkodások; K: a fene, a guta, a manó és a nyavalya szavak eredetéről (Ipolyi 1987: 27-33); J: a király-juhász párbeszéd megjelenítése			
3. A csókalányok	P: köszönési s megszólítási formák: Jó estét adjon Isten kigyelmednek, anyámasszony!; megfelelő megszólítás fontossága: Köszönd, hogy anyámasszonynak szólítottál, mert különben …; Ny: hangutánzó szavak: csárogás, csevegés stb.; ikerszavak: csúszó-mászó állatok; J: szókártyás szituációs j. (felsöpör, kiviszi a szemetet, elmosogat, rendet rak, beágyaz stb.) – anyjukkal feleselő lányok (Söpörj fel!; Vidd ki a szemetet!; Mosogass el!; Rakj rendet!; Ágyazz be! – Dehogy(is) söprök fel. Eszem ágában sincs (kisöpörni); Hogyisne!; Még mit nem? stb.; hányan („hány" szócsaládja) változzatok mind, ahányan csak vagytok csókává; -vá, -vé használata			
4. A hét kecskegida	P: aggodalom kifejezése (szórend): Be ne engedjetek …; Ki ne nyissátok!; mozzanatos – gyakorító igék: zördül (– zörög), tárgyas – tárgyatlan igék: suvad – suvaszt, (ébred – ébreszt, éled – éleszt stb.); K: állandó nevek: farkas koma (ordas farkas) ravaszdi róka stb.			
5. A kicsi dió	J: kártyás szituációs játék; általános alany: megsütöttek, kitettek, ide behoztak (engem) – „suttogó": (vki suttogva kommentálja – 3. személyű tárgyat beleértve a mondatba – hogy mi történt az előbbi panaszkodóval: megsütötték, kitették, ide behozták (őt) stb.; Ny: felsz. mód E. sz. 2. sz.:(hosszú-rövid formák); az „ez" mutató névmás kül. (a hat. névelőt kiiktató) alakjai: e, ezen, eme (e szavakat…); E. sz. 3. sz. (ikes) felsz. mód: igyék (nyugodjék békében, váljék egészségére)			
6. A király kenyere	P: megszólítási formák: felséges királyom; Ny: meglesz (megvan) használata; mn ign: cukorba forgatott sült malac, tejben sült dióbél, hat. ign: azon elindulva, vasra verve, bánatba merülve; műv.: nyergeltetett, leüttettem a fejed, ki fogja végeztetni; mozgást jelentő igék: kullogott ki, őgyelegtek; mozzanatos igék: pottyan (« potyog); ikerszók: zsanna-manna; „un" ige szócsaládja; se szakács, se ebéd ~ szakács sincs, ebéd sincs, K (jellegzetes magyar ételek, hagyományos nemzeti ételek);			
7. A kismalac és a farkasok	J: „szétvágott" mese összerakása; Ny: „testetlen" tárgy: eressz be (engem), nem eresztelek be (téged), mert megeszel (engem); magyarázatokkal való párosítás: mi módon; legalól; tizedmagával; mitévők legyenek; egy darabig; elkezdtek tanakodni; kinek lába, kinek nyaka tört ki; kiódzott a zsák szája; csakugyan; egyetlenegy hibázott			

A mese sorszáma, címe	Nyelvtan (Ny)	Pragmatika (P)	Kiselőadás (K)	Játék (J)
8. A kővé vált királyfi	J: 3 dal előkészítése (nem egyszerre): Egy boszorka van (kánonban), Egyszer egy királyfi (dramatizálva); P: „adás": nesze, ne, tessék (parancsolni), parancsolj, (tessék,) itt van, ehol/ihol (van, ni); Repülj madár, repülj (népdal Sebestyén Márta előadásában); az egyes zenei betétek felismerése – jelzés 1-2-3 ujj felmutatásával; eszperente-levél írása; Ny: dalszöveg kiegészítése); -vá, -vé; hat. ign: be volt húzva fekete posztóval; dehogy(is) használata; nem-e problematikája (nem-e ez a boszorkány emésztette el az ő bátyját – a helyes forma hangzásbeli sutasága: nem ez a boszorkány emésztette-e el az ő bátyját (e-e-e-e); mgh+d végű igék múlt ideje: eltévedt, ébredt, maradt, haladt, szaladt stb.; hangzásbeli sutaság javítása – meg megtetszettek nekik (6 x e helyett más megoldás); nyomatékosítás szem. névmással (hozok én); ám használata (haladóbb szinten)			
9. A sündisznó	Népmesei fordulatok: Hol volt, volt egyszer – Telik múlik az idő – Te az enyém, … - Ím, halljatok csudát! – a napra lehetett nézni, de… - Itt a vége…; P: megszólítási formák: szülők megszólítása (apámuram-anyámasszony(– tegezés/magázás (előkészítő beszélgetés); K1: kigyelmed (kegyelmed-kelmed-kend) – A magázás kialakulásának története (Bárczi 1966:260-262); Ny: műveltetés gyakorlása; bárcsak használata; mozgást jelentő igék: bolyong, járkál, mászkál stb.; mgh+d végű igék múlt ideje: eltévedt, ébredt, maradt, szaladt stb.; bezzeg használata; E. sz. 2. sz. -l igerag indokolatlan használata (undorodol); sőt használata; szövegértő feladatlap			
10. A szállást kérő róka	Fájdalom, ijedtség kifejezése: jaj-jaj, juj stb.; „hadd" használata (hadd tegyem bele – engedd meg, hogy beletegyem); K: magyar kutyafajták – képekkel (erdélyi kopó), stul, -stül használata (szőröstül-bőröstül); mégse(m) – pedig használata			
11. A szegény csizmadia és a szélkirály	J: 3 kívánság (leírása – felolvasása), Ny: felsz. mód – „nehogy" használata – (3 féle tiltás) ; igeidők (múlt-jelen keverésének megfigyeltetése); szólások: vkinek a lelkére köt vmit – éjet s napot eggyé tett (éjjel-nappal dolgozott); állathívogató, -űző szavak: pipi-pici, cicc, sicc, hess, ijedtében – annyira meg volt ijedve, hogy … (félelmében, rémületében, mérgében, bánatában, fájdalmában, örömében) P: ez már mégiscsak sok – ami sok, az sok, ez már mégiscsak túlzás, elegem van ebből, tele van a hócipőm, torkig vagyok már vele;			
12. A szegény ember kilenc tyúkja és kakasa	Ny: Tárgyatlan-tárgyas igék: bújtass el – bújjál bele); indulatszók; állathangok (brumm-brumm, stb.), dörmög, kukorékol stb. P: A képi megjelenítés humora: Alszik, mint a bunda (a szegény ember a ravaszul zsákmányolt medve bőrével takarózik); K: Megadott szólásokhoz, közmondásokhoz illusztráció-tervek			
13. A szegény ember szőlője	K: A mesehőst segítő állatok más népek meséiben; , heverés a kuckóban – a tüzet őrző személy szerepe; a táltos paripa – sámándob párhuzam; Ny: megy ige szinonimái: elkullog stb.; „hogyne" használata: hogyne adnék; műveltetés: állíttat, tétet, tűzet; hat. ign: a rostélya leeresztve, dicsekedve, kalapjába volt tűzve; mérgükben – annyira mérgesek voltak, hogy… (félelmükben, rémületükben, bánatukban, fájdalmukban, örömükben); P: „bezzeg" használata			

A mese sorszáma, címe	Nyelvtan (Ny)	Pragmatika (P)	Kiselőadás (K)	Játék (J)
14. A talléros kalap	J: novellisztikus mese (tréfás mese) – különböző társadalmi rétegek képviselői: polgárok, diákok, arisztokraták (gróf, grófné, grófkisasszony, herceg, kocsmáros, zenészek, paraszt alakjának, ruházatának megfigyelése; zenekar összetétele: (köcsögdudás, hegedűs, nagybőgős); a paraszt otthonának leírása; P: megszólítási formák: bátyám, fiatalúr, kend, lelkem-uram, néne, lelkecskéim; „úgyis" használata: úgyis öreg vagyok; „hogyne" használata (szórend!): hogyne nyittatta volna fel; szólás: Nem oda Buda! (rég: nem arra van Buda) – nem addig van az! szó sincs róla!; „hány" szócsaládja: másodjára (másodszor(ra), második alkalommal, másodízben)			
15. Cerceruska	Népnyelvi szavak, kifejezések: anyjok (anyjuk), űköt (=őket), kedvit (kedvét), zsebibe (zsebébe), mer' (mert); lött; K: magyar nyelvjárások bemutatása (4-5 perc) (dunántúli (embër), palóc (ápám), alföldi (píz), szegedi (möggy), erdélyi (anyjok); Ny: határozott ragozás (tárgy csak beleértve = Cerceruskát); Átölelte, megcsókolta, lóhátra ültette, hazavitte, feleségül vette – határozatlan ragozással: Átölelt, megcsókolt, lóhátra ültetett, hazavitt, feleségül vett (tárgy csak beleértve = engem); P: megdöbbenés: Szent Isten! (Uramisten! Atyaisten! Szent ég! Te jó(ságos) ég! stb.); megvan, megvolt, meglett (megvan: 1. megszületik a kisbaba – 2. előkerül, vki megtalálta) Megvan a gyerek! – Megvan/Meglett a bérleted/szemüveged? van /megvan =vmi vkinek) összevetése: Vannak mese-DVD-id? Megvan neked „Az aranyszőrű bárány"?; hasonulás hiánya: asszonyomval, öregasszonyval, a „maga" visszaható névmás használata: nézd meg magad(at)			
16. Eb, aki a kanalát meg nem eszi	Ny: szem.névmások hat.ragos alakjai (nyomatékos: őnála stb.); ízes tájnyelv: mán (már), oszt' (aztán), önni (enni), azér' (azért), gyüttem (jöttem), felit (felét); hat.ign: meg vagyunk híva (be van zárva, ki van nyitva, el van intézve; szórend: megviccelni akartalak (nem pedig megbotoztatni); – nem felmegyünk, hanem lemegyünk, nem leelőzzük, hanem megelőzzük stb. P: megszólítások: bácsi, maga, bácsikám, tisztelt uraim, felséges királyatyám			
17. Égig érő fa	K: alsó világ – felső világ – Hoppál Mihály könyvének bemutatása (sámánfa); volt egy akkora fa, hogy…, akkora szél támadt, hogy…; hanghátter nélküli filmrészlet – alámondható a szöveg (medve fejéből kiugrik a nyúl, nyúl fejéből a skatulya, azt összetöri két kővel, a benne levő darazsakat elpusztítja); hasonulás hiánya: disznókval, hatalomval, pohárval; rövid felsz. m. formák: azért jöttél, hogy hazavígy (tégy, végy, légy stb.); „mintha" használata: úgy csinált, mintha meginná			
18. Egyszemű, kétszemű, háromszemű	Ny: ú, -ű melléknévképző, tárgyatlan/tárgyas igék: gurul –gurít (Hát ez honnan gurult ki? Ki gurította ki?).; e kérdőszócska: ébren vagy-e, aluszol-e; „való"-s összetételek: ennivaló, innivaló, tennivaló, tanulnivaló, fülbevaló, sütnivaló, valamirevaló, semmirevaló stb.; -gat, -get használata: addig mondogatta, amíg el nem aludt; „is" nyomatékosító szerepe: jött is, úgy is tett, el is pakolta, el is ültette, el is mentek; J: szerepjáték			

A mese sorszáma, címe	Nyelvtan (Ny)	Pragmatika (P)	Kiselőadás (K)	Játék (J)
19. Előbb a tánc, aztán a lakoma	Ny: felszólító mód: ki kellett költözzön ® költöznie, ki kellett, hogy menjen ® mennie, muszáj, hogy táncoljon ® muszáj volt táncolnia, ; i ~ é feleségit, gyermekit; evvel (a hegedűvel) – ezzel; ízes tájnyelv: tük = ti, amég = amíg; -lj kiejtése ® [jj] (táncolj) – csinálj, rajzolj stb.; -stul, -stül: jött seregestül			
20. Fából faragott Péter	Ny: többszörös alárendelés: volt egy lánya, aki úgy megszerette Pétert, hogy már meg akart halni, ha nem adják hozzá …; ; avval ~ azzal; vmi változik vmivé: a bor változik vízzé, a víz piros vérré, K:_táltos ökrök (számándob-párhuzam) (… az egyik összeragasztotta, a másik lelket fújt belé); J: kardmester-Péter jelenete			
21. Gyöngyvirág Palkó	P: megszólítás: felséges királyom, öreganyám; meglepetés kifejezése: hú, hogy ott mennyi törpe volt!; Ny: reá – rá, néki – neki, véle – vele; műv: odahívatta, eltemettette, őriztessétek; nehogy használata: nehogy ellopják; hangutánzó (iker)szavak: surrogás-burrogás; suk-sük: gondolták, hogy elbolondítsák; vkinek az elkergetése: pucoljatok el/tűnjetek el/ innen (húzzatok el / takarodjatok el /tűnés innen); „is" nyomatékosító szerepe: be is hunyta, el is ülteted; hogyne használata: Jössz-é? Hogyne mennék!;"sem" használata igekötős igével: El sem maradok tőled. (ki sem bontotta, meg sem köszönte, fel sem hívta stb.)			
22. Király Kis Miklós	Ny: nyom. szórend: ha nekem nem adod, ha elő nem hozod; -nyi: Nem látod a bakarasznyi embert a méternyi szakállával; dehogynem használata; K: égitestek elrablásának motívuma; segítők: Messzinéző, Messzilépő			
23. pityke és a kökény	mgh+d végű igék múlt i. (helyesírás): akadt, szaladt, maradt, haladt, ébredt, eltévedt stb., mgh-változás jelölése: a ® á (fának), e ® é (pitykének); -t tárgyrag tudatosítása (többszöri ismétlés által); J: láncmese írása			
24. Prücsök	Ny: hat.ign.: egy bükkfához van kötve; nehogy: küld a hintóval egy katonát, nehogy Prücsök uramnak valami baja essék; ; hadd használata: hadd gondolkozzék, műv: befogat, zárassa be, ölesse le, megöletik, színig töltetett, előadatta; felsz. mód: Az ördög éhezzék tovább, komám!; mit egyék-igyék, essék; szólás: szörnyű búnak ereszkedett; szemük-szájuk elállt az álmélkodástól, reszketett, mint a nyárfalevél; hányan: ők hárman lopták el; megszólítás: komám, bíró uram, Prücsök uram, kend; mintha: mintha csak bele volna írva – kiolvassa jó pénzért; P: figyelemfelkeltés: Mert közbe legyen mondva (hogy szavamat el ne felejtsem); K: vármegyerendszer; Magyarország megyéi (19), magyarországi régiók (7), eurorégiók Magyarországon (6)			
25. Zöld Péter	Ny: névutók (hova-honnan-hol) áttekintése: Gyere elő, Zöld Péter a napnak háta mögül, a madárnak szárnya alól!; J: szereposztás után a hanghátter halkítása, a szöveg alámondása; K: Jótettedért jót várj! – Más nemzetek meséiben mely állatok segítik a főhőst?			

2. sz. melléklet

Mesék címe	Hány szó?	Hány perc?	Mesemondó	DVD száma, címe*
1. A banya	654	6	Szabó Gyula	2
2. A csillagszemű juhász	1149	10	Szabó Gyula	4
3. A csókalányok	1134	9	Molnár Piroska	4
4. A hét kecskegida	772	7	Szabó Gyula	1
5. A kicsi dió	750	7	Bánffy György	3
6. A király kenyere	515	7	Szabó Gyula	2
7. A kismalac és a farkasok	412	6	Hrotkó Károly	3
8. A kővé vált királyfi	768	7	Szabó Gyula	A kékfestőinas
9. A prücsök	758	7	Szabó Gyula	2
10. A sündisznó	848	8,8	Szabó Gyula	1
11. A szállást kérő róka	862	7	Szabó Gyula	3
12. A szegény csizmadia és a szélkirály	739	6	Szabó Gyula	3
13. A szegény ember kilenc tyúkja és kakasa	547	7	Szabó Gyula	3
14. A szegény ember szőlője	847	8,5	Szabó Gyula	1
15. A talléros kalap	812	8,5	Szabó Gyula	1
16. Cerceruska	683	7	Szabó Gyula	Az aranyszőrű bárány
17. Eb, aki a kanalát meg nem eszi	666	6	Bánhidi László	3
18. Égig érő fa	1191	10	Szabó Gyula	4
19. Egyszemű, kétszemű, háromszemű	557	8	Szabó Gyula	4
20. Előbb a tánc, aztán a lakoma	492	7	Szabó Gyula	1
21. Fából faragott Péter	770	8	Szabó Gyula	Fából faragott Péter
22. Gyöngyvirág Palkó	736	8	Szabó Gyula	Fából faragott Péter
23. Király Kis Miklós	920	8	Szabó Gyula	4
24. Pityke és a kökény	554	6	Szabó Gyula	2
25. Zöld Péter	689	6	Tolnay Klári	3

* 1. A mindent járó malmocska; 2. A királykisasszony cipője; 3. Kacor király; 4. A csillagszemű juhász

A magyar igeragozás elsajátításának vizsgálata

(különös tekintettel a határozott és határozatlan ragozásra)

Durst Péter

1. Bevezetés

A tanulmány a magyar mint idegen nyelv (MID) tanításában mindig aktuálisnak tekinthető határozott és határozatlan ragozásnak az elsajátítását vizsgálja egy nagyobb szabású kutatás keretén belül. A dolgozat kérdőívek eredményei alapján számszerűsíti a határozott ragozás használatával kapcsolatos megfigyeléseket, amiből következtetéseket vonhatunk le. A terjedelmi korlátok miatt kifejezetten az eredmények tömör ismertetésére szorítkozom, sem az elméleti háttér bemutatására, sem pedig az eredmények részletes elemzésére nincs mód.

2. A vizsgálat tárgya: a határozott ragozás a MID-ben és a jelenlegi kutatásban

Itt kénytelen vagyok eltekinteni a határozott ragozást megkövetelő tárgyi tömbök részletes tárgyalásától – ezek egyébként is megtalálhatók a magyar grammatikákban, különösen a magyar mint idegen nyelv leírását tartalmazókban (Hegedűs 2004, M. Korchmáros 2006) – mindössze azokat a kategóriákat sorolom fel, amelyek a dolgozat alapjául szolgáló kérdőívben is helyet kaptak. Minden esetben olyan mondatot adok meg példaként, amely a kérdőívben is szerepel.

a) A mondatban a vizsgált ige tárgya tulajdonnév.
402. *(én) Az étterem előtt* _____ *(vár) Katit.*

b) A mondatban a vizsgált ige tárgya határozott névelővel szerepel.
425. *(én) A tanárnő azt mondta, hogy* _____ *(tanul) meg a verset.*

A határozott ragozás tanításakor a) és b) klasszikus példáknak számít, a nyelvkönyvek gyakorlatilag mindig ezekkel a nyelvi szerkezetekkel mutatják be a határozott ragozást. Nem véletlenül, hiszen a tárgy határozottságát szemantikai és morfológiai tulajdonságai is egyértelművé teszik.

c) A mondatban a vizsgált ige tárgya harmadik személyű személyes névmás
433. *(ti) Pista a legügyesebb, mindig őt* _____ *(figyel)!*

Csak a 3. személyű személyes névmás minősül határozott tárgynak, az 1. és a 2. személyű nem. Ez különösen sok nehézséget okoz a nyelvtanulóknak, de talán a határozott tárgyat kereső, nyelvészetben nem jártas anyanyelvi beszélő is ennél a pontnál bizonytalanodna el leginkább, hiszen joggal feltételezi, hogy a 3. személyű személyes névmáshoz hasonlóan az 1. és a 2. személyű is határozott tárgynak számít. A beszélő joggal érezheti saját magát nyelvtanilag határozottnak, ezért ezt a jelenséget logikailag sokan kifejezetten zavarónak tartják, és természetesen gyakran vétenek is miatta hibákat.

d) mondatban a vizsgált ige tárgya *-ik* kijelölő végződést kap
431. *(mi) Melyik dalt* _____ *(énekel) el?*

e) A mondatban a vizsgált ige tárgya egy mellékmondat, amelyre a főmondatban nem utal utalószó.
417 *(ő) Péter nem* _____ *(tud), hogy mennyi az idő.*

Mindenképpen az a határozott tárgy minősül a legnehezebben felismerhetőnek, amely morfológiailag nincs is jelölve. Ugyanakkor segíthet, ha a nyelvtanuló ismeri ezeknek a mondatoknak a szerkezetét, és tudja, hogy az *azt* utalószóként szerepelhet benne *(Elhittük (azt), amit mondott.)*

f) A mondatban a vizsgált ige tárgyára csak a határozott ragozással utalunk, nincs más módon jelölve.
412. *(ők) Ez a kutya nagyon kedves, a gyerekek nagyon* _____ *(kedvel).*
Az előző kategóriához bizonyos szempontból hasonlít ez is, hiszen itt is hiányzik a morfológiailag jelölt tárgy.

g) A kérdőívben természetesen szerepelnek olyan esetek is, ahol a mondatban a vizsgált ige tárgyatlan vagy határozatlan tárgya van, így nem kell tárgyas ragozást használni.
401. *(én) Az iskola előtt* _____ *(áll).*

3. Feltételezések

1. Alapvető feltételezésem az, hogy a morfológiailag egyértelműen jelölt esetekben könnyebben tudják megállapítani a nyelvtanulók, hogy határozott ragozást kell használniuk, míg az olyan esetekben, ahol a tárgy határozottságára nehezebben azonosítható jel utal (pl. *-ik* kijelölő végződés) vagy pusztán a kontextus, több hibás döntést fognak hozni.
2. A határozott / határozatlan ragozás közti választás nem elszigetelt folyamat, hanem egy összetett folyamat része. A morfológiailag egyébként is nehezebb feladatok esetében (pl. ritkábban előforduló szám és személy, felszólító mód) ezért feltételezésem szerint a határozott/határozatlan ragozás közti választásban is több lesz a hiba.

3. Nem a határozott/határozatlan ragozással, hanem a ragozással általában kapcsolatos feltételezés, hogy a ritkábban előforduló szám és személy esetében több lesz a hiba, mint a gyakoribbaknál. A gyakoriságot természetesen nem tudom számszerűsítve megítélni az általános, mindennapi kommunikációra vonatkozóan, de feltételezhetjük, hogy az E/1 és E/3 gyakori, míg a többes számú igealakok ritkábbak (különösen a T/2).

4. A saját kutatás értékelése

Az adatközlők feladata az volt, hogy a kérdőíven zárójelben szereplő, szótári alakban megadott ige – instrukcióknak megfelelő – alakját beírják a mondatba. Az értékeléskor a köztes nyelvi formákat is figyelembe vettem, ugyanis a határozott/határozatlan ragozás szempontjából helyesnek lehet tekinteni azokat a megoldásokat is, amelyekben pl. alaktani hibák találhatók. Így a határozott / határozatlan ragozás szempontjából helyesnek minősül a következő példamondatban megadott, egyébként helytelen válasz:

456. (mi) Ebéd után Pistát *<u>kiviszjük</u> (kivisz) az állomásra.

A kérdőívnek ez a része 210 kérdést tartalmaz. 83 válaszadó munkája volt értékelhető, ami azt jelenti, hogy összesen 17430 megválaszolt és értékelt kérdés eredménye jelenik meg a statisztikában. Minden válaszadó magyar felsőoktatási intézményben formális keretek között tanult magyarul.

5. Eredmények

1. Az első feltételezés lényegében helyesnek bizonyult. Mind a két oszlopban ugyanazt a sorrendet figyelhetjük meg, és mindkét oszlopban a legtöbb helyes választ a g) és az a) csoportban látjuk, tehát a határozatlan tárgyak, valamint a tárgyként szereplő tulajdonnevek csoportjában. A különböző határozott tárgyak között mind a két oszlopban elég élesen kirajzolódnak az eltérések. Az a) és a b) a tárgyas ragozás morfológiailag is legvilágosabban jelölt esetei; ezek jelennek meg leggyakrabban a tankönyvekben is. A többi már csak a nyelvtudás magasabb szintjén jelenik meg (pl. mellékmondatok), a jelenlegi kérdőívben pedig láthatóan rosszabb arányban használták helyesen a határozott ragozást.

A morfológiailag nem jelölt határozott tárgyak, így az e) és az f) jóval elmaradnak ezek mögött. A d) a kevésbé egyértelmű alaktani jelöltségén túl valószínűleg szemantikailag is nehezebben azonosítható mint határozott tárgy (különösen ha az *-ik* kijelölő végződés a tárgytól külön jelenik meg, pl. *Az egyik almát kérem.*), minden bizonnyal ezért látjuk itt a legrosszabb eredményt.

A feltételezés tehát beigazolódni látszik, mert jóval magasabb volt a határozott / határozatlan ragozás közötti helyes választás aránya a morfológiailag egyértelműen jelölt határozott tárgyak esetében, mint a kevésbé egyértelműen vagy egyáltalán nem jelölt esetekben.

1. táblázat. A határozott/ határozatlan ragozás helyes kiválasztása a tárgy típusai szerint

a tárgy típusa	hibátlan válaszok	A határozott / határozatlan ragozás közti választás helyes, de lehet hiba szótőben, alakformálásban, hangrendben (köztes nyelvi forma)
a	77,17%	85,97%
b	62,33%	82,52%
c	57,07%	76,93%
0d	50,61%	59,76%
e	57,81%	70,08%
f	57,65%	66,21%
g	76,38%	94,30%

(a) A tárgy tulajdonnév, b) A tárgy határozott névelővel szerepel, c) A tárgy harmadik személyű személyes névmás, d) A tárgy *-ik* kiemelő jellel áll, e) A tárgy egy mellékmondat, amelyre a főmondatban nem utal névmás, f) A tárgyra csak a határozott ragozással utalunk, nincs más módon jelölve. g) A vizsgált ige tárgyatlan, vagy határozatlan tárgya van, így nem kell határozott ragozást használni.)

A 2–3. feltételezések szerint a ritkábban előforduló szám és személyben, valamint az alaktanilag nagyon összetett felszólító módban több lesz a hibás válasz. A feltételezések –legalábbis részben – beigazolódtak.

Az első táblázatból egyértelműen az látszik, hogy a határozott/határozatlan ragozás közti választást nem befolyásolja számottevően, hogy milyen számú és személyű az ige, egyedül az E/1 igék esetében adott helyes válaszok magasabb aránya lehet említésre méltó, aminek egyrészt a gyakoriság lehet az oka, másrészt az, hogy múlt idejű E/1 mondatok csak a határozatlan ragozásban szerepelnek. A hibátlan válaszok oszlopát elemezve azt figyelhetjük meg, hogy a ragozás helyessége általában mennyire tér el szám és személy szerint. A feltételezések itt is helyesnek tűnnek, ugyanis a legtöbb a hibátlan választ az E/1 és E/3 alakok esetében kaptam, a T/2 esetében pedig a legkevesebbet, ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a különbségek nem minden esetben számottevőek.

2. táblázat. A határozott/ határozatlan ragozás helyes kiválasztása szám és személy szerint

	hibátlan válaszok	A határozott / határozatlan ragozás közti választás helyes, de lehet hiba szótőben, alakformálásban, hangrendben (köztes nyelvi forma)
E/1	78,00%	90,75%
E/2	70,99%	87,43%
E/3	74,33%	87,73%
T/1	69,15%	85,48%
T/2	64,85%	87,06%
T/3	67,49%	84,93%

A tárgyas ragozásban hozott döntést az adatok szerint nem befolyásolja számottevően az igeidő és a mód. A felszólító mód esetében a hibátlan válaszok aránya minden bizonnyal az alaktani bonyolultság miatt alacsonyabb, hiszen ennek képzésekor a nyelvtanulónak számos dologra kell figyelmet fordítani (szótő, hasonulás).

3. táblázat. A határozott/ határozatlan ragozás helyes kiválasztása a ragozás szerint

	hibátlan válaszok	**A határozott / határozatlan ragozás közti választás helyes, de lehet hiba szótőben, alakformálásban, hangrendben (köztes nyelvi forma)**
j	73,45%	88,48%
m	72,96%	88,77%
f	66,44%	84,75%

j = jelen idő, kijelentő mód, m = múlt idő, f = felszólító mód

Az itt bemutatott adatok természetesen részletesebben is elemezhetők, erre azonban a tanulmány keretében – a terjedelmi korlátok miatt – nincs lehetőség.

6. Összefoglalás

A határozott tárgyról M. Korchmárosnál (2006, 246) a következőt olvashatjuk: „Általában akkor beszélünk a magyar igeragozás szempontjából megkülönböztetett határozott tárgyról, ha az a beszélő és a hallgató tudatában egyforma mértékben azonosított egyedi vagy annak tekintett objektumo(ka)t jelöl." Ez a meghatározás nagyon pontos definíciót ad, annak ellenére, hogy alaktanilag szinte semmilyen támaszt nem nyújt (a könyvben később természetesen részletesen is tárgyalja a témát). Tény, hogy a határozott ragozás tanítását nem szokás az imént idézett gondolat bemutatásával kezdeni, sokkal inkább a határozott tárgy könnyen felismerhető morfológiai jellemzőit helyezzük előtérbe – és ez a fentiek tükrében érthető is. Kézenfekvő és a legkönnyebben járható út a határozott tárgyat és a határozott ragozást pl. személynevekkel, határozott névelővel álló tárgyakkal bemutatni és gyakoroltatni, azonban a kezdeti lépéseket követően idővel a bonyolultabb szerkezetekre is ki kell térni, majd végül el kell jutni a határozott tárgynak és a határozott ragozásnak a fenti meghatározás szerinti értelmezéséig és gyakorlásáig. Ha ezt nem tesszük, akkor a határozott ragozás valódi szerepét betölteni képtelen, önmagáért és csak formai szempontból tanult nyelvtani anyag marad, és nem válik nyelvi eszközzé. Az adatok részletes elemzése számos tényezőt kell, hogy figyelembe vegyen, de erre itt a terjedelmi okokból nincs mód.

Irodalom

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

M. Korchmáros Valéria 2006. *Lépésenként magyarul. Magyar nyelvtan – Nem csak magyaroknak*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.

Magyar nyelv – francia hallgatóknak

Farkas Mária

Franciaországban a 19. század végén indult el a magyar nyelv és kultúra oktatása egyéni kezdeményezések alapján (Farkas 2004). Ma már államközi szerződések teszik lehetővé, hogy Magyarországról küldött vendégoktatók nyelvünket és kultúránkat megismertessék Franciaország számos egyetemén. Így van ez Párizsban két oktatóhelyen, a nagy múltra visszatekintő INALCO-n (Szende 2007), valamint a Sorbonne Egyetemen (Paris III), vidéken pedig Bordeaux-ban, Lille-ben és Strasbourgban folyik ilyen jellegű képzés.

Strasbourgban a Marc Bloch Egyetem ad helyet a magyar nyelv tanításának. Ez a munka egy egyszemélyes tanszék keretein belül történik, és a mindenkori vendégoktató (jelen esetben e tanulmány szerzője) szervezi, végzi ezt a feladatot, és képviseli minden lehetséges fórumon a magyar ügyet. Az egyetem Marc Bloch történész nevét viseli, ami utal arra, hogy itt elsősorban bölcsészképzés folyik, a bolognai rendszer szerint három- és ötéves ciklusban. A párizsi Sorbonne Egyetem után itt a leggazdagabb az idegen nyelvek kínálata, 23 nyelv közül választhatnak a hallgatók, ezek az angol, német, spanyol, olasz, portugál, kínai, japán, görög, holland, dán, norvég, svéd, török, orosz, lengyel, bolgár, szerb, szlovák, cseh, horvát, héber, perzsa és a magyar nyelv.

A magyar nyelv oktatása több képzési forma részét képezi:

1. *Langue et interculturalité* (Nyelv és interkultúra) szak
   Ezen stúdium keretében a hallgató egy – úgynevezett – „A" nyelvet választ, amely lehet egy „nagy nyelv", mint például a német, az angol vagy a spanyol, melyhez társul a „B" nyelv (pl. orosz, lengyel), majd pedig a „C" nyelv, melynek kínálatában található a magyar nyelv is.
2. *Études hongroises* (Magyar tanulmányok) szak
   Ez egy hároméves nyelvi és civilizációs órákat nyújtó képzés, melyet általában a főszak kiegészítéseként választanak a hallgatók, és tanulmányuk végén egy Diplőme d'université d'études hongroises nevű diplomát kapnak.
3. *Initiation à la langue hongroise* (Bevezetés a magyar nyelvbe)
   Az elsőéves bölcsészhallgatók számára a tanrend előír egy egyéves idegen nyelvi modult kezdő szintről, így esik a hallgatók választása sok esetben erre a tantárgyra.

Nincs lehetőség a differenciált oktatásra, így mindhárom képzési forma hallgatói az első év folyamán egy csoportban vannak, és heti 3 órában (3x60perc) tanulják a magyar nyelvet.

Előadásomban arra teszek kísérletet, hogy bemutassam, hogy a magyar nyelv tanulása során milyen nehézséggel néznek szembe a francia anyanyelvű diákok. A jelenlegi időkeret nem tesz lehetővé egy alapos, minden szempontra kitérő elemzést, így jelen munkámban elsősorban néhány jellegzetes példát ragadok ki a képzési rendszer első évének tapasztalataiból, tehát a kezdő hallgatók problémáiból.

Mint láttuk, a tantárgy neve „Bevezetés a magyar nyelvbe" és célja az, hogy egy év során az alapvető nyelvtani ismeretek mellé a mindennapi kommunikációhoz szükséges kompetenciát megszerezze a hallgató. A diákok már több nyelv birtokában fognak hozzá a magyar nyelv tanulásához, ennek ellenére sok kapcsolódási pont nem fedezhető fel anyanyelvük, illetve az általuk ismert nyelv (általában az angol, német), valamint az elsajátítandó magyar nyelv között. Először szembesülnek egy finnugor nyelvvel, és annak az indoeurópai nyelvektől eltérő sajátos vonásaival, és számukra sokszor meglepő jellemzőivel. A francia anyanyelvű hallgatóim számára a magyar nyelvvel való ismerkedés során az alábbi nehézségek merülnek fel:

1. A kiejtés
2. A hangrendi harmónia
3. A létige hiánya a nominativusi mondatokban
4. Szórend
5. A kétféle igeragozás
6. Az irányhármasság

1. A kiejtés

A nyelvvel való ismerkedés a kiejtéssel kezdődik. Ismeretes, hogy a magyar nyelv hangtani jellemzői sokban különböznek a franciáétól. Adott esetben, ha a két nyelv, a magyar és a francia, hangtani jellegzetességeit vizsgáljuk, akkor mindjárt szembetűnik a magyar nyelv gazdagsága, elég, ha csak az ábécére gondolunk: a francia ábécé 26 betűből áll, míg a magyar 44-ből. A magyar ábécé két (*cs, dz, gy, ly, ny, sz, ty, zs*) és három írásjeggyel jelölt (*dzs*) betűi nem találhatók meg a francia ábécében, ennek ellenére azoknak a hangoknak az ejtése, amelyek ezeknek a betűkapcsolatoknak felelnek meg (kivéve a *dz*), nem okoz különösebb problémát, mivel számos francia és angol szóban felfedezhető, jóllehet más írásos reprezentációban: *tchèque, agneau, adieu, tien, jarden, jam,* stb. A gyakorlásra kell megfelelő hangsúlyt fektetni, hogy írásuk-olvasásuk ne jelentsen nehézséget. Ami azonban a kezdő francia anyanyelvű hallgató számára nehézséget okoz, az a *c* és a *h* mássalhangzók ejtése, valamint az *a* és *á* magánhangzók megkülönböztetése. Ezek begyakorlására kell fokozott figyelmet fordítani, valamint arra, hogy a hangok hosszúságának jelentés megkülönböztető szerepe van. Kezdő nyelvtanuló esetében kiemelt figyelmet kell fordítani az intonációra is. Idézzük itt Aurélien Sauvageot nyelvész professzort, a magyar nyelv kiváló ismerőjét, aki saját tapasztalatáról a következőket írja:

> „Hozzászoktam a nyelv ritmusához, hangzóihoz, hangsúlyaihoz is. Nem volt egyszerű. Nem is a magánhangzók és a mássalhangzók kiejtése okozott gondot, hisz ez határozott, világos és állandó volt, hanem a dallam, mellyel a mondatot kimondják, és amely túlságosan kemény hangnemű volt az én hangomnak. Ha történetesen több órán át kellett magyarul beszélnem, berekedtem, megfájdult a torkom. Kifáradtak a hangszálaim. (…) Aztán meg beszéd közben egyáltalán nem kell „énekelni", azaz-hogy modulálni a mondatot. A hanglejtés ereszkedő, néha egészen a mélybe zuhan. Ezek az utolsó hangok kerültek nagy erőfeszítésembe, különösen olyankor, ha nem a megfelelő hangról sikerült elindulnom." (Sauvageot 1988: 41. Várady-Brenner Mária fordítása)

2. A hangrendi harmónia

A magyar hangzórendszer ismerete fontos a toldalékolás tanításához, így mihamarabb be kell vezetni a hallgatókat a hangrendi harmónia ismeretébe. Amikor először szembesülnek a magánhangzók mély és magas hangrendű csoportosításával, és ezen belül is az ajakkerekítéssel képzett magas hangrendű magánhangzók alcsoportjával, reménytelennek találják, hogy mindezt a beszéd folyamán fejben tudják tartani. Azonban nem telik bele sok idő, és megértik ezt a hangtani törvényszerűséget, és szinte gond nélkül toldalékolják a szavakat, és magától értetődőnek tartják, hogy pl. *Debrecen* esetében *-ben* és nem *-ban* a toldalék, viszont *Strasbourg-* hoz a *-ban* toldalékot kell hozzátenni. A probléma általában akkor jelentkezik, ha háromalakú toldalékok illeszkedhetnek a szóhoz. Sok esetben helyesen állapítják meg a szó hangrendjét, de az ajakkerekítéses változatra nem gondolnak, és így fordulnak elő olyan hibák, mint pl. **földen*, **böröndek* alakok.

Elfogultság nélkül mondhatjuk, hogy a magyar nyelv széphangzású, dallamos, és ezt a hallgatók is hamar felfedezik. Vannak kedvenc szavaik, melyek kiejtése jelentésüktől függetlenül szépen cseng a francia fülnek, és élvezettel ízlelgetik, mint például a *körülbelül, gyönyörű, nagyszerű, társaság, görögdinnye, csütörtök, pillangó* szavakat. Egy hallgatóm például egy alkalommal a *zokni* szó egzotikus hangzásáról beszélt, mivel még sosem találkozott olyan szóval, amelyben ez a két mássalhangzó együtt szerepelne.

Sokakat megfog a nyelv zeneisége, különösen akkor, amikor már a civilizációs órák keretében megismerkednek a magyar költészettel (Kosztolányi Dezső, Babits Mihály, Tóth Árpád, Ady Endre, József Attila verseivel).

3. A létige hiánya a nominativusi mondatokban

A hangtani ismeretek után egy minimális szókincs birtokában vállalkozhatunk a mondat alkotására. Az itt jelentkező nehézség, ami talán a legtöbb problémát jelenti hallgatóim számára, a létige hiánya az egyes és többes számú harmadik személyű névszói állítmányban (Szende 2004). Meglehetősen gyakoriak az olyan hibás mondatok, mint például **Ferenczy Gábor van magyar. *Jean van beteg.* De alighogy sikerül tudatosítani

ezt a szabályt, nyelvtani ismereteik bővülnek a helyhatározókkal, és csodálkozva fogadják *A lift a sarokban van.* típusú mondatokban a létige jelenlétét. Mindez azonban megfelelő nyelvtani magyarázattal és a gyakoroltatás helyes súlypontozásával problémamentessé válhat.

4. Szórend

Szinte természetes, hogy egy nyelvtanuló kezdetben az anyanyelve szórendjét alkalmazza a tanulandó nyelv mondatalkotása során. Ismert tény, hogy a francia az SVO típusba tartozik, ezért a magyar nyelv szórendje komoly nehézséget okoz látszólagos rugalmasságával (Hegedűs R. 1999). Kezdő szinten nehezen tudják megérteni és megérezni a helyes szórendet. Idézzük itt ismét Sauvageot professzort:

> „(…)a magyar mondat szerkezete nem gépies, hanem szigorú architektúra szerint épül föl. A hangsúly arra a kifejezésre esik, amelyre a beszélő a figyelmet fel akarja hívni, a másodlagos kifejezések hol előtte, hol utána következnek, s ez bizonyos esetekben oda vezet, hogy a szavakat szigorú szabályok szabta sorrendbe kell állítani. A kifejezésmód információt hordoz, melynek tükröznie kell, milyen fontosságot tulajdonít neki a beszélő. „Semleges mondat" tulajdonképpen nincs is. Semmi sem közömbös. (…) bármit mondott is az ember, azt gondolatban többé-kevésbé előre fel kell építenie. Éppen ezért sokkal kevesebb volt a klisé, mint a franciában, és főleg mint az angolban. Azzal nem sokra jutott az ember, ha megtanult kívülről néhány előre gyártott mondatot." (Sauvageot 1988: 42. Várady-Brenner Mária fordítása)

5. A kétféle igeragozás

Mint nyelvtani jelenség új és idegen a hallgatók számára, de nem megtanulhatatlan (Pomozi 2001). Tanítási gyakorlatomban a határozott és határozatlan igeragozás terminológiáját használom a kétféle igeragozás megvilágítására, és az esetek többségében hamar megértik a különbséget. A határozott és határozatlan névelő esetleges jelenléte pedig egyértelművé teszi számukra a megfelelő igeragozás alkalmazását. Az itt jelentkező problémákat elsősorban a rendhagyó paradigmasor memorizálása és annak megfelelő alkalmazása okozza.

6. Az irányhármasság

A francia hallgató anyanyelvében nem létező jelenség az irányhármasság. Ennek megtanítása sem bizonyul könnyű feladatnak, annál is inkább, mivel a francia nyelv a magyar *Hol? Hova?* kérdőszavakra ugyanazt a szót (*Où?*) használja, és számára idegen a térnek és a benne való mozgásnak pontos és a toldalékokban realizálódó meghatározása. Ebben az esetben a határozószó dinamikus és statikus szemléletének megértése nyújt nagy segítséget (Szili 2001). Módszertani szempontból kiemelten

fontos, hogy lépésről-lépésre haladjunk, akkor terheljük új anyaggal a hallgatót, ha már az előző érthető, és alkalmazni tudja, hogy a magyar nyelv tanulása ne kudarc, hanem élvezet legyen, egy új nyelv felfedezésének öröme.

A strasbourgi egyetem Magyar Tanszékén az elmúlt években 25 és 30 fő között mozgott a „Bevezetés a magyar nyelvbe" című tantárgyat választó hallgatók létszáma. A motiváció természetét és fokát illetően, befejezésként álljon itt egy másodéves hallgató véleménye, aki arra a kérdésre, hogy miért esett választása a magyar nyelvre, az alábbi magyarázatot adta:

> „Il y a quelques années, quand on me demandait quelles langues j'apprenais, et que je répondais « l'anglais, l'allemand et l'espagnol », les gens se contentaient de me regarder en me répondant « c'est bien, cela te fait un bon bagage linguistique ». Maintenant, quand on me demande, et qu'à cette liste j'ajoute le hongrois, on me dit « le hongrois ? vraiment ? et pourquoi ? C'est une langue si difficile !» …
> C'est vrai qu'on peut se demander pourquoi. Il ne s'agit pas d'une langue parlée par une majorité de personnes, on ne rencontre pas un hongrois aussi facilement qu'un allemand, anglais, ou même chinois dans la rue. Cela fait maintenant 2 ans que j'apprends cette langue. Je n'ai jamais douté de mon choix, même s'il peut surprendre. Quant à la difficulté, elle n'est qu'apparente et comme le dit si bien le dicton « quand on veut, on peut ! »
> Je repense souvent au moment où je me suis retrouvée face à un choix : le russe, le néerlandais, le chinois ou le hongrois ? Un éventail de langues qui montre que j'aurai eu la possibilité d'apprendre une langue peut-être plus populaire et avec peut-être plus d'avenir.
> Mais quand on me parle de Hongrie, plusieurs choses s'imposent à mon esprit contrairement à ces autres langues qui ne me paraissaient guère attrayantes : la musique hongroise, Liszt, les paysages hongrois, Budapest, ville que j'ai toujours su situer sur une carte, mais surtout pour moi …Sissi et le *Patient Anglais*. Ces deux derniers peuvent paraître dérisoires… et pourtant, ce sont eux qui ont fait basculer mon choix en dernier lieu.
> Résultat ? Maintenant le hongrois ce n'est plus seulement ça, c'est beaucoup plus : un petit groupe sympathique, une bonne ambiance, des « challenges » chaque lundi pour comprendre et assimiler le plus possible : bien sűr, certaines règles peuvent paraître étranges pour un étudiant, du moins francophone : l'utilisation de deux conjugaisons différentes en fonction du complètement, le –t à placer pour indiquer le complément d'objet, ou encore les suffixes de lieux qui diffèrent selon l'origine, la provenance ou le lieu où l'on se trouve, et encore une différence selon qu'il s'agisse d'un lieu où l'on entre ou d'une superficie… Voilà quelques un des exemples qui me viennent

spontanément. Pour ma part, je ne réfléchis pas vraiment en « logique » de langue. Les choses se font plus instinctivement. ;
Je suis donc heureuse de mon choix, même pour des raisons qui peuvent paraître simplistes, et quand on me demande maintenant « ça te plaît ? » je peux répondre sans la moindre hésitation : « très, et je continuerai à apprendre cette langue aussi longtemps que possible, pour tout ce qu'elle a encore à m'apprendre ». (Anne-Sophie Creutz)

Irodalom

Farkas M. 2004. A magyar nyelv oktatása Franciaországban: múlt és jelen. *THL*$_2$. *A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*. 1./1. szám. 77–84.
Hegedűs R. 1999. A nominális mondatok funkcionális szempontból. *Hungarológia*. 2./1–2. szám. 215–222.
Pomozi P. 2001. A magyar igeragozás egy lehetséges rendszeréről - nemcsak külföldieknek. *Hungarológia,* 2./1. szám. 18–33.
Sauvageot, A. 1988. *Magyarországi életutam*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
Szende, T. 2004. A magyar grammatika tanítása francia környezetben. *Hungarológiai évkönyv* 5./1. szám. 15463.
Szende, T. 2007. Az új magyar szakos képzés a párizsi INALCO-n. *THL*$_2$. *A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*. 3./1–2. szám. 134–139.
Szili K. 2001. A magyar főnévi esetrendszer sajátosságairól /a magyar mint idegen nyelv tanításának szempontjait is tekintve. *Hungarológia,* 2./1. 34–48.

A helyviszony-kifejezés problémaköre a magyar nyelv alapszintű oktatásában

(Horvát ajkúak példája alapján)

Katalinić Kristina

1. Bevezetés

Az 1994/1995-ös tanév óta a Zágrábi Egyetem Bölcsészettudományi Karán először az Általános Nyelvészeti és Orientalisztikai Tanszék, jelenleg a Hungarológia, Turkológia és Judaisztikai Tanszékcsoport keretében működik a magyar mint idegen nyelv oktatása. Az utóbbi három évben a bolognai rendszerű felsőoktatási képzésben hangsúlyos szerepet kapnak a gyakorlati nyelvórák. Kezdő szinten, azaz az első félévben (120 nyelvóra) a horvát anyanyelvű magyar szakosok új szerkezeti és szemléleti sajátossággal, az agglutináló nyelvekre jellemző alapvető nyelvi jelenségekkel szembesülnek. Ezen nyelvi jelenségek elsajátítása egyrészt gyakran komoly használati és megértési nehézségekkel jár, másrészt pontos használatukat fontos előfeltételnek tartom a magyar nyelvtudás továbbfejlesztésében. Nyelvtanári tapasztalataink szerint az említett használati és megértési nehézségek, az órákon és a házi feladatokban előforduló típushibák általában a magyar és a horvát nyelv közötti interferenciajelenségekből adódnak. A nyelvek közötti interferencia csökkentését, valamint a nyelvtanulás során előforduló hibák előreláthatóságát segíti a két nyelv közötti hasonlóságok és különbségek ismerete. Ezért az idegen nyelv tanításában, illetve a módszertani munkában nagymértékben hasznos lehet az anyanyelv és az idegen nyelv struktúrájának kontrasztív elemzése.

Jelen munkámban a kezdő szinten megjelenő magyar nyelvi sajátosságokat igyekszem összevetni a horvát nyelv megfelelő jelenségeivel abból a célból, hogy megkönnyítsük a nyelvtanulást.

Ez alkalommal a magyar nyelv egyik sarkalatos pontját, a helyviszony-kifejezés problémakörét választottam ki, és próbáltam szembeállítani a horvát nyelvi helyviszony-kifejezés rendszerével. Összehasonlítom a két nyelv azon nyelvi eszközeit, amelyek helyviszonyt jelölő funkciót töltenek be, azaz amelyek segítségével a tárgyak, dolgok térbeli elhelyezkedését és mozgását írjuk le a bennünket körülvevő világban.[1] Ezt

[1] A tanulmányomban a magyar nyelvnek csak azon helyviszonyt jelölő elemeit (és horvát ekvivalenseit) vizsgálom, amelyek a *Halló, itt Magyarország* című könyv első 12 leckéjében jelennek meg.

követően foglalkozom a tanulás folyamán előforduló gyakoribb nehézségekkel és hibákkal. Az elemzés és a vizsgálat fő célja, hogy felhívjam a figyelmet azokra a pontokra, amelyek gondot okoz(hat)nak a nyelvoktatásban. Az elemzésben leggyakrabban használt magyar és a horvát leíró grammatikákra és segédkönyvekre támaszkodtam.

2. Helyviszonyt kifejező eszközök a magyar és a horvát nyelvben

A két nyelvben formailag meglehetősen különböző nyelvi eszközök állnak rendelkezésre a helyviszony kifejezésére. Ezek az eszközök különböző szófajúak és alakúak, szintaktikai szinten pedig helyhatározói funkciót töltenek be.

2.1. Magyar: helyviszonyrag és névutó – horvát: elöljárószó és főnévi esetrag együttese

A főnévi ragozás rendkívül gazdag paradigmája a magyar nyelv egyik legjellemzőbb tulajdonsága. Míg a horvát nyelv főnévi paradigmája „csak" hét esetből áll, a magyar esetrendszer sokkal több esetet foglal magában. A magyar mint idegen nyelv oktatásában a tanszékünkön ennek a rendszernek a működését **a helyviszonyragok** bemutatásával kezdjük.

A helyviszonyt jelölő ragok közvetlenül a főnév mögött állnak, pontosabban a hangrendi illeszkedés szabályai szerint kapcsolódnak a főnévhez (abszolút szótőhöz, képzővel ellátott szótőhöz, és állhatnak jelmorfémák után is).

A magyar helyviszonyragok a *hol?, hova?, honnan?* kérdésekre felelnek, emellett a rendszer legjellemzőbb sajátossága az irányhármasság. A két irányjelölés és egy statikus állapot mellett belső zárt térhez, felülethez és mellettiséghez köthető helyviszonyokat különböztetünk meg.

A mondatban határozói szerepet betöltő helyviszonyragos főnevek a tanulás kezdetén leggyakrabban mozgást jelentő (*megy, jön*) igéket egészítenek ki.

A viszonyragokhoz hasonlóan helyviszonyt jelölő funkciót **a névutó** is betölthet. Olyan kapcsolatban van az előtte álló főnévvel, mint a viszonyrag a szótővel. A két nyelvi eszköz közötti különbség mindössze az, hogy a névutó hangrendi szempontból soha sem illeszkedik a névszóhoz, illetőleg hogy a ragot egybeírjuk a főnévvel, a névutót pedig nem. A névutók is a *hol?, hova?, honnan?* kérdésekre válaszolnak, és az irányhármasságnak megfelelően minden helyjelölő névutónak három változata van (pl. *előtt, elé, elől*)[2].

A magyar helyviszonyt kifejező főnévi ragoktól és névutóktól eltérően a horvát nyelvben ezt a funkciót **prepozíciók/elöljárószók és főnévi esetragok** együttese fejezi ki, egy elöljárós/prepozíciós szerkezetet képezve. A prepoziciók elsődleges jelentése hely-

[2] Az első 120 nyelvórán a diákjaink csak a *hol?* kérdésre válaszoló névutókkal *(mellett, alatt, előtt, mögött, fölött és között)* találkoznak, és később a *honnan?* kérdésre válaszoló névutók komoly problémát okoznak.

re vonatkozik. Pranjković–Silić (2005: 245) szerint az összes helyre vonatkozó jelentés leírható két tárgy vagy több tárgyhalmaz között fennálló kölcsönös viszonnyal és ezeknek a viszonyoknak a természetével, ami lehet statikus vagy dinamikus. Ezek alapján a prepozíciók húsz különféle jelentését különböztethetjük meg. A prepozíció konkrét jelentése számos esetben attól is függ, hogy a főnév milyen esetben áll mellette.

A morfológiai eltérések mellett (a horvát nyelvben a prepozíciók néhány kivételes használati esettől eltekintve a főnév előtt állnak) a magyar ragok és a horvát elöljárószók rendszerében az alapvető különbség ugyanis abban mutatkozik meg, hogy egy magyar ragnak kizárólag egy *térbeli jelentése* van (pl. *-ba,- be* rag a *hova?* kérdésre válaszol, térbeli irányt – 'vminek a belseje felé' jelentést – fejezi ki), míg egy horvát elöljárószóhoz több térbeli jelentés tartozik, attól függően, hogy a főnév milyen esetben áll mellette (pl. az *u* előljárószó accusativussal együtt a magyar *-ba, - be* rag jelentését fedi, lokativussal pedig a *hol?* kérdésre válaszol, valamilyen körülhatárolt tér belsejében való létet jelöl, illetve a *-ban, -ben* rag jelentésével ekvivalens). Tehát, a horvát prepoziciók önmagukban nem mindig definiálják, hogy irányultságról vagy nyugalmi állapotról van-e szó.

A horvát nyelvben a névszói esetragok (esetjelölő toldalékok) önmagukban, prepozíció nélkül is kifejezhetik a helyviszonyt (pl. odalépek az *ablak**hoz*** – prilazim *prozor**u***; átmegyek a *híd**on*** **–** prelazim *most**om***).

A fentebb említett, az irányhármasságot kifejező ragok szépen belefférnek egy táblázatba (Szili, 2006: 206). Ha a két nyelv összevetése érdekében ezt a táblázatot kiegészítjük a horvát prepozíciók és az esetragok együttesével, jól körvonalazható a hármas rendszer.

	magyar horvát		**magyar horvát**		**magyar horvát**	
Hol?	-ban,-ben	u + loc	-n,-on, -en,-ön	na + loc po + loc	-nál, -nél	kod, kraj, pored + general za + instr
Hova?	-ba, -be	u + acc	-ra,-re	na + acc	-hoz, -hez -höz	k(ka) + dat Ø + dat
Honnan?	-ból -ből	iz + gen	-ról,-ről	s(sa) + gen	-tól,-től	od + gen

2.2. Határozószó

A magyar nyelvben a helyviszony kifejezésére szolgáló harmadik eszköz a **határozószó**. Lexikai jelentés[3] szerint vannak helyet jelölő valóságos (vagy egyes grammatikák szerint határozott tartalmú) határozószók: *bent, lent, fent, kint, közel, messze, otthon* és vannak névmási határozószók (A. Jászó: 241), ill. határozószói névmások (Keszler: 103), melyek a hol?, hova?, honnan? kérdésre válaszolnak: *itt, ott, ide, oda, innen, onnan*. A többi helyviszonyt jelölő eszközzel szemben a határozószó önmagában (szótári

[3] Hegedűs (2005.) a határozószó esetében inkább szituatív jelentésről beszél, hiszen a határozószó jelentése sokkal erősebben függ egy adott helyzettől.

szó formájában) képes betölteni határozói funkcióját (a névszói ragok és névutók csak névszóval együtt, illetve a névszó a ragok és a névutók segítségével tölti be ezt a funkciót).

A felsorolt névmási határozószók esetén az irányhármasság, illetve a magas és mély hangú alakpárokban (pl. *ide – oda*) a közelre és távolra mutatás különbsége nyilvánul meg.

Habár a horvát grammatikákban a határozószók morfológiai bemutatása a határozószó képzési módjaira, illetve ennek a keletkezésére koncentrál, a horvát nyelvben is megkülönböztethetünk valóságos (*unutra, vani, gore, dolje, blizu, dalek*) és névmási határozószókat (*ovdje - ovamo - odavde, tu - tamo - otud, ondje – onamo – odande*). Azok három, illetve négy kérdésre felelnek: (1) *kamo (hová?:* végpontot jelöl*)*, (2) *kuda* (*hová?:* valahova eljutás útvonalára utal és megfelel a magyar *merre?* kérdő névmásnak is), (3) *gdje* (*hol?*) és (4) *odakle* (*honnan?*).

További lényeges különbség, hogy a horvát helyhatározószók nemcsak távolra vagy közelre utalnak, hanem az első személyhez közeli (*ovdje – ovamo – odavde*), a második személyhez közeli (*tu – tamo – otud*), és az első és a második személytől távoli teret (*ondje – onamo – odande*) is kifejezik.

2.3. Igekötő

A helyviszony jelölő elemek között fontos helyet kapnak **az igekötők**, hiszen eredeti funkciójuk és alapjelentésük az irányjelölés: a *le, fel, ki, be, ide, oda*[4] igekötők a *hol?* kérdésre válaszoló *lent, fent, kint, bent, itt, ott* határozószók, illetve névmási határozószók *hova?* kérdésre válaszoló párjai.

Irányjelölő igekötők kapcsolódhatnak a mozgást jelentő igékhez, és ilyen esetben rendszerint valamilyen (értelemszerűen illeszkedő) esetraggal vagy vonzattal párosulnak (pl. ***be****megy a ház****ba****, ki****megy a kert****ből,* de *kert****be*** is). Igekötő nem mozgást jelentő igékhez (*ül, áll*) is járulhat, ebben az esetben helyváltoztatást (***be****ül a taxi****ba****, fel****áll a szék****re***) fejez ki.

A horvát nyelvben az igekötős ige kategória szintén megvan. Az igekötő, azaz **igei prefixum** alapvető formáját tekintve általában egyezik a prepozicióval, és átveszi az alapvető, helyre vonatkozó jelentését. Mindig módosító elem, tehát a képzőhöz hasonlóan megváltoztatja vagy módosítja az ige jelentését. A prefixum megtarthatja saját, elsődleges jelentését vagy specifikus jelentést kaphat. Saját jelentését tartja meg, ha egy *mozgást jelölő* igével együtt az adott cselekvés irányát és célját fejezi ki. A magyarhoz hasonlóan egybeírjuk az igével, de soha nem válhat el attól. Jelentése pedig konkretizálja a mozgás irányát.

A magyarhoz képest, a horvátban még gyakoribbak a teljes alaki azonosságok az igei prefixum és a vonzat között (***u****lazim* ***u*** *kuću – **be****megyek a ház****ba****, iz****lazim* ***iz*** *vrta – **ki****megyek a ház****ból***).

[4] Az *ide, oda* egyúttal határozószók is, azaz kettős szófajúak.

Igei prefixum segítségével egy nem mozgást jelentő ige (mint magyar igék *ül, áll*) nem fejezhet ki helyváltoztatást, szemben a fentebb említett magyar nyelvi példákkal. A horvátban ehhez szükségünk van egy másik mozgást jelentő igére (pl. *Petar **le i** u krevetu* – 'Péter az ágyban fekszik', és *Petar **lije e** u krevet* – 'Péter lefekszik az ágyba', ahol *le ati* i *lijegati* két különböző ige).

Összegezve a fentieket: a két nyelvben a helyviszonyt kifejező eszközök összehasonítása alapján a következők állapíthatók meg:
– a magyar nyelvben helyviszonyt kifejező eszközök: viszonyragok, névutók, határozószók és igekötők,
– a horvát nyelvben helyviszonyt kifejező eszközök: prepozíciók/elöljárószók és esetragok kombinációja, maguk a névszói esetragok, határozószók és igei prefixumok (igekötők),
– a magyar helyviszonyragnak és névutónak a horvátban prepozíció felel meg,
– alaki szempontból a prepozíciók és a ragok, ill. névutók eltérnek egymástól: a prepozíciók a főnév előtt állnak és az esetraggal együtt határozott helyviszonyt fejeznek ki, a ragok és névutók pedig a főnév mögött állnak (a rag hangrend szerint illeszkedik a főnévhez, a névutó viszont nem),
– a magyar és a horvát igekötők közös alapvető funkciója az irányjelölés; az igekötős igét esetragos névszó követi mindkét nyelvben,
– a magyar igekötővel szemben a horvát igei prefixum soha nem válik el az igétől,
– a határozószók között van legkevesebb eltérés; mindkét nyelvben önállóan fejezik ki a helyviszonyt.

4. A tanulásban jelentkező nehézségek és hibák

A tanulás kezdetén a viszonyragok hangrendi illeszkedésének elsajátítása (ez hiányzik a horvát nyelvből) rendszeresen gondot okoz. A két- vagy háromalakú ragok közüli választás nem könnyű feladat a horvát diákoknak (pl. *terem*ból*, *pályaudvar*hez*).

Gyakoriak a szórendi problémák a magyar névutós szerkezetekben. A horvát prepozíció hatására a névutó gyakran a főnév elé kerül: *Hol van a táska? A könyv mellett* helyett: **Mellett a könyv*.

Szórendi problémák az igekötős igékkel kapcsolatban is előfordulnak. Ezen a szinten nagy gondot okoz diákjaink számára, mikor válik el az igekötő az igétől és hova kerül, főleg akkor, ha a mondatban van (egy) modális ige. A horvát nyelv hatása abban mutatkozik meg, hogy a diákok általában egybeírják az igekötőt az igével (*Laci nem **bemegy** a házba, Laci a házba **bemegy***), vagy az igekötő a mondat végére kerül (*Laci nem **megy** a házba **be*** – ez valószínűleg német nyelvi interferencia).

Zavart okoz az is, hogy egyrészt a ragok választéka nagyobb mint a primér helyjelölő igekötőké, és a helyviszonyragnak és az igekötőnek az irányulása eltérő, másrészt a két nyelvben eltérő logika érvenyesül az igekötők és az esetragok kombinációjában. A hiba nem feltétlenül a két nyelv közötti interferenciából fakad, hanem valami egyszerűsítő logika következménye (pl. *Bemegyek a konyhá**ba**. Azután kimegyek az erkély**ből***.)

A horvát interferencia ebben a mondatban is látszik: *Géza elmegy az orvos**nál***, ami hiba a horvátban is, mert a beszélt nyelvben a *hova?* kérdésre felelő prepozíciós szerkezet helyett gyakran *hol?* kérdésre felelő szerkezetet használunk.

*Odalépek az ablak**nak**, elmegyek az orvos**nak*** példák azt mutatják, hogy diákjaink gyakran keverik a *-hoz,- hez, -höz* rag 'valaminek a közelébe, mellé' és 'valakinek a lakásába, személyes környezetébe' jelentésű használatát a *-nak, -nek* rag 'vkinek a birtokába ad, juttat valamit' jelentésű használatával, mert a horvát nyelvben mindkét jelentést dativusszal fejezzük ki. Ebben a két esetben különbözik a prepozíció, de a főnév esetragja azonos: *prilazim (k) prozor**u*** ('odalépek az ablak*hoz*'), *idem **k** liječnik**u*** (elmegyek az orvos*hoz*) és *Petr**u** pišem pismo* ('Péter*nek* írok levelet').

A magyar nyelv szabatossága, alapos és logikus volta legerősebben talán éppen a helyviszonyok rendszerében mutatkozik meg (Hegedűs, 2005: 156). Ez a megállapítás a horvát nyelvre is jellemző, azért felsorolok még néhány tipikus hibát, amelyek a két nyelv logikája közötti különbségekből fakadnak:

– *Magyarország**ba**, Budapest**be*** (*u* Maðarsk*u*, *u* Budimpešt*u*),
– *földszint**ben**, földszint**be*** (u prizemlju, u prizemlje),
– *a gyógyszertárban az eladó**nál** gyógyszert veszek és a pénztár**on** fizetek* (*kod* prodavača … *na* blagajn*i*),
– ***bemegyek** a villamosba* (*ulazim u* tramvaj)
– *menzá**ba**, menzá**ban**.*

Irodalom

Keszler B. (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Barić E. et al. 1997. *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.
Bencédy J. et al. 1982. *Mai magyar nyelv*. Budapest: Tankönyvkiadó.
Brabec I.–Hraste M., ivković S. 1965. *Gramatika hrvatskosrpskog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
Erdős J.–Prileszky Cs. 1995. *Halló, itt Magyarország!* (Magyar nyelv külföldieknek). Budapest: Akadémiai kiadó.
Hegedűs R. 2005. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
A. Jászó A. 2004. *A magyar nyelv könyve*. Budapest: Trezor Kiadó.
Keresztes L. 1995. *Gyakorlati magyar nyelvtan*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
Keszler B.–Lengyel K. 2002. *Kis magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Ragu D. 1997. *Praktična hrvatska gramatika*. Zagreb: Medicinska naklada.
Silić J.–Pranjković I. 2005. *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*. Zagreb: Školska knjiga.
Szili K. 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához* (A magyart idegen nyelvként oktató tanároknak). Budapest: Enciklopédia Kiadó.

Tankönyveink gender-szemüvegen át

A nemi szerepek reprezentációi a magyar mint idegen nyelv tankönyvekben

Kegyesné Szekeres Erika

1. A tankönyvek nemi szerepkészletének nyelvi reprezentációi

Az előadás címében megjelölt kutatási téma a szociolingvisztika és a tantárgypedagógia metszéspontjában helyezkedik el. A szociolingvisztikán belül gendernyelvészeti kutatásról van szó, a tantárgypedagógiai vonatkozás az idegen nyelvek tanításához kapcsolódik. A genderlingvisztika egyrészt a társadalmi nemek nyelvhasználatával foglalkozik, másrészt reflektál azokra a nyelvhasználattal kapcsolatos jelenségekre, amelyek a társadalmi nemeket a nyelvhasználat különböző szintjein megjelenítik. Előadásomban ez utóbbi szempont a mérvadó, s ennek kapcsán arról lesz szó, hogyan reprezentálják tankönyveink, különös tekintettel a magyar mint idegen nyelv oktatásában korábban és jelenleg használt nyelvkönyvek a társadalmi nemeket.

Hogyan kapcsolódik mindez a nyelvtanításhoz? A jó idegennyelv-ismeret záloga az, hogy a nyelvet a szociális kontextusnak megfelelően és a szituációba adekvát módon beágyazottan használjuk. Ebben a keretben nem elégséges, ha a nyelvtanuló formális és absztrakt nyelvi tudással rendelkezik. A sikeres idegen nyelvi kommunikációhoz alapvető szociolingvisztikai ismeretek is szükségesek, amelyek birtokában az idegen nyelven történő kommunikáció során a beszélő a nyelvi megnyilatkozás megfogalmazásakor olyan nyelven kívüli paramétereket is figyelembe képes venni, mint a gender (társadalmi nem), az életkor, a nyelvi környezetre jellemző dialektus grammatikai és lexikai formái, a szituációhoz kapcsolódó kulturális rituálék stb.

A fentebb felsorolt paraméterek közül a gender olyan differencia specificaként van jelen a nyelvoktatásban és a nyelvtanulásban, amely minden beszélő egyik legtipikusabb sajátossága, s amely egyben minden kommunikációs szituációban olyan meghatározója is, amely befolyásolja a beszélő nyelvi viselkedését, megnyilatkozásainak módját. A nemileg meghatározott nyelvhasználatot Cseresnyési (2004) *nemi lektusnak* nevezi, Griffin (2001) híres kommunikációelméleti könyvének magyar fordítója e terminus helyett a *nemi nyelv* kifejezést használja, s megint mások a *szexlektus* (Budai László szóbeli közlése, 2005), ill. a *genderlektus* (Boronkai 2006) használata mellett érvelnek. A nemileg meghatározott kommunikáció elemeivel a tankönyvekben is találkozhatunk: az egyes beszédaktusok általában másképpen artikulálódnak a tankönyv női szereplőinek diskurzusaiban, mint a férfi szereplők beszélgetéseiben. Még

érdekesebb megfigyeléseket tehetünk, ha a férfi és nő közötti kommunikációban elhangzó dialógusokat vizsgáljuk meg a tankönyvekben. Ebből a szempontból az idegen nyelvet tanulók számára nem mellékes, hogy a nemek szerinti szerepválasztásokban, például a szituációs feladatokban, milyen kommunikációs elemeket sajátítanak el a tankönyvekből. Másfelől az sem mellékes, hogy a tankönyvekből megismert nemi szerepekhez milyen nyelvi kifejezőeszközök társulnak, például találkozhatunk-e a tankönyvekben sztereotipikusan nőiesnek tartott, ill. sztereotipikusan férfiasnak tartott megnyilvánulásokkal, témákkal és szereprepertoárokkal, pl. a foglalkozásokat és a szabadidős tevékenységeket illetően.

Más megközelítésben, de a fenti gender-szempontot is érvényesítő értelmezési keretben, a nemek tankönyvekben megjelenített nyelvi reprezentációs gyakorlatát azért is aktuális elemeznünk, mert a nemi szerepek társadalmi változásának egyik közvetítője a pedagógiai szituáció, azaz a tanítás-tanulás folyamata. Ebben a folyamatban nyomon kell követni azt is, hogy a tankönyvek által közvetített nemi szerepek hogyan épülnek be a nyelvtanulók tudatába, s hogyan válnak számukra információforrássá egy másik kultúráról. Kurtán (2001) tankönyvelemzési szempontjai között is helyet kapott a gender-szempont, mégpedig az ún. rejtett tartalmak között. A rejtett tanterv a tankönyv nem nyelvi aspektusait tartalmazza, de rámutat arra, hogy a nyelven keresztül fogalmazódnak meg azok a nézetek is, amelyeket a tankönyv, pontosabban annak szerzője (szerzői) a társadalmi nemekről képvisel. A nyelvkönyv szereplőinek nyelvi viselkedése alapján közvetítésre kerülnek azok a meghatározható magatartásmintázatok és szerepkörök is, amelyek az adott nyelvre nézve a nemek kapcsán érvényesek. Ezeket a nyelvkönyvek közvetíthetik tudatosan is, például úgy, hogy egy egész fejezetet szentelnek a férfi és a női kommunikáció eltéréseinek bemutatására (l. pl. *Themen 3*). A közvetítés kevésbé tudatos és szándékos formája az, amikor a nyelvkönyvek az ún. konverzációs témák között fogalmaznak meg olyan kérdéseket, hogy milyen az ideális nő, és melyek az ideális férfi tulajdonságai, melyek a tipikusan nőies és tipikusan férfias foglalkozások stb. Ebben az esetben a kulturális transzfer egyben értékközvetítés is, legyen szó a gender akár explicit, akár implicit módón történő tárgyalásáról. E felismerésből kiindulva fogalmazza meg Risager (1990), hogy a jövőben az lesz a tankönyvek és nyelvkönyvek egyik feladata, hogy a nyelvtanulók számára betekintést nyújtsanak a tanult nyelv kultúrájába, társadalomszerkezetébe és értékrendszerébe (idézi Bíró 2005).

A tankönyvek és a nyelvkönyvek másik alapvető feladata – a primer és szekunder nyelvi készségek fejlesztése mellett – a társadalmi és a kulturális értékek felelősségteljes, sztereotípia- és diszkriminációmentes közvetítése. Az, hogy milyen nőképet és férfiképet transzferál egy adott tananyag, példának okáért tesz-e valamit a nemi sztereotípiák megtörésére vagy sem, sztereotipikus tulajdonságkatalógusokkal dolgozik-e vagy sem, diszkriminál-e vagy sem, mindez a rejtett tartalmak közvetítésének eszköztárába tartozik. Heyd (1990) alapvető módszertani munkájában arra hívja fel a figyelmet, hogy a nyelvi kompetenciák mellett a tankönyveknek a szociális-affektív kompetenciát is ki kell alakítaniuk. Ez azt jelenti, hogy a nyelvtanulóknak pl. a szituációs játékok során a nekik felkínált társadalmi, szociális és nemi szerepeket kritikai attitűddel kell fogadniuk, s egyéni belátásuk/beállítódásuk alapján a szerepeket alterna-

tív szerepjellemzőkkel kell kiegészíteniük. Vagyis: a nyelvet nem közvetíthetjük úgy, hogy izoláljuk attól a tartalomtól, amely a nyelvkönyvben megfogalmazásra kerül (Heyd 1990: 46). A tankönyvi dialógusok szerepeinek átvétele nem mehet végbe automatikusan, csakis a szerepek interpretációja, azaz az adott nyelv társadalmi-kulturális kontextusába való beágyazása segítheti hozzá a nyelvtanulót ahhoz, hogy a felkínált sztereotipikus szerepektől elhatárolódjon, azokat szükség esetén elutasítsa. A szociális-affektív kompetencia Heyd (1990) koncepciójában azt is jelenti, hogy a nyelvtanulóban bizonyos tolerancia alakul ki a célnyelvi tankönyvben közvetített szerepmodellekkel szemben. A dialógusokon kívül szerepközvetítő lehet például egy-egy beszélő név is. Például, ha a tankönyv női szereplőjének neve *Frau Maus,* míg a férfi főszereplő neve *Herr Stark*. A szociális szerepközvetítés ezen szegmensére hívja fel a figyelmet Neuner (1980) is, amikor rámutat, hogy a nyelvkönyvírók felelőssége a nevek adásával kezdődik.

Az első és legfontosabb kritikai szempont az, hogy a „tankönyvek példamondatai tükrök" (Prechter 1999: 48, idézi Csire és Ilves 2004), abban az értelemben, hogy a bennük szereplő szövegek, képek, példamondatok és egyéb grafikus illusztrációk a nyelvtanuló számára egy adott kultúra sajátosságait tükrözik, melyek a nyelvtanuló tudatába beépülve hatással vannak nemcsak a nyelvi kompetencia kialakítására, hanem a nyelvtanuló világképének és valóságértelmezésének alakulására is. Crystal (1998) *A nyelv enciklopédiája* című munkájában ezzel kapcsolatosan azt emeli ki, hogy az idegen nyelv oktatásának különösen abban van szerepe és felelőssége, hogy a sztereotip ábrázoláson keresztül tovább erősödik-e a sztereotip gondolkodásmód, azaz a nyelvi órákon rögződnek-e a nemi szerepek, avagy kísérletet teszünk-e a hagyományok bomlasztására, s a nemi címkézés feloldására.

Ez utóbbi törekvések okán a gender-szempont bevezetésre került a tankönyvelemzésbe is. A már kiadott tankönyvek gender-szempontú felülvizsgálata és a kiadásra javasolt kéziratok gender-szempontú átvilágítása elsősorban az Európai Unió kezdeményezése nyomán nyer egyre nagyobb teret az idegen nyelvek oktatásában is. Ez a program az Európai Unióhoz korábban csatlakozott országokban már komolyabb, változásokhoz is vezető eredményeket tud felmutatni. Ezekben az országokban már tradíciója van a tankönyvek gender-szempontú elemzésének, sőt a nyelvkönyveket még a megjelenésük előtt ún. gender-monitoringnak vetik alá.

Az első, a nemek társadalmi helyzetére is reflektáló (a német mint anyanyelv programban megvalósuló) grammatikakönyvek elemzése Römer (1973) nevéhez fűződik. Az utóbbi évek fontosabb idegen nyelvei tankönyveket és szótárakat elemző vizsgálatai közé tartoznak Breiner (1996), Bokemeyer (1996) és Pusch (1984). Bokemeyer (1996) például megállapítja, hogy a férfiak és nők közötti egyenlőtlenség az idegen nyelvi tankönyvekben ugyanúgy tükröződik, mint az anyanyelviekben. Az általa elemzett német mint anyanyelv tankönyvek nemi szerepei klisészerűek, sztereotipek és kidolgozatlanok. A dolog egyik érdekessége az volt, hogy a vizsgált tankönyvek mindegyike elvben a nemek közötti egyenjogúság mellett foglalt állást, s jó néhány tankönyv még a német alaptörvényre is hivatkozott ebben a kontextusban, de a gyakorlatban közvetített szerepmodellek és szerepreprezentációk a képviselt elvnek minden tekintetben ellentmondtak.

Az Európai Unió ajánlásainak megfelelően hazánkban is érvényesülni látszik egyfajta kritikai szempontú kezdeményezés a tankönyvek gender-szempontú elemzésére. Kereszty (2004) például magyar anyanyelvi tankönyvekben vizsgálta meg a nemi szerepeket és azok megfogalmazási módját. Megállapította, hogy a lányok nemcsak hogy egyértelműen alulreprezentáltak, hanem az ábrázolásmódjuk is sokkal egysíkúbb, mint a fiúké. A szerepmodellek struktúrája szinte minden általa elemzett tankönyvben tradicionális, kevés a pozitív példa a nők ábrázolásában, holott a gyermekek identitásának kialakulására döntő hatással van az anyanyelvi nevelés során megismert és elsajátított szerepgyakorlat.

Csire és Ilves (2004) a magyar és észt mint idegen nyelv tankönyvekben vette szemügyre a gender-szerepeket. Megállapították, hogy még a modern észt nyelvkönyvekben is alulreprezentáltak ugyan a női szereplők, de a hozzájuk rendelt tevékenységi körök változatosak és sokszínűek. Ezzel szemben a szerzők által elemzett magyar mint idegen nyelv tankönyvekben (*Szituációk, Hungarolingua 1*) sokkal kevésbé önállónak és emancipáltnak ábrázolják a magyar nőket, s tevékenységi köreik is jóval hagyományosabbak, s egyértelműen a „benti világ" szimbolikájához kapcsolhatók. Különösen hangsúlyosan jelenik meg a negatív nőkép a *Hungarolingua 1. Magyar nyelvkönyvben*, a *Szituációkra* kevésbé vonatkozik ez a megállapítás. Ilves (2005) vizsgálatát az észt-magyar, finn-magyar szótárakban szereplő példamondatokra is kiterjesztette, azt nézte meg, hogy az egyes nyelvtani jelenségek szemléltetésére és gyakoroltatására szánt példamondatokban milyen szerep jut sa nőknek és a férfiaknak. A példamondatokban a férfiak az alany, a nők a tárgy „szerepében" bukkantak fel a legtöbbször. A szótárvizsgálat eredménye is az lett, hogy az észt-magyar vonzatszótárban a nem szerint pontosan megjelölt cselekvési körökben a férfiak vannak erőteljesebben reprezentálva (pl. kb. 25%-kal több a mondatok aktív ágens szerepében található férfi, a nők által betöltött foglalkozások alacsonyabb presztízsűek) (l. Ilves 2005). A finn–magyar szótárban az ágens szerepében a nemek aránya valamivel kiegyenlítettebb, és a nők is betölthetnek magasabb társadalmi rangot jelentő foglalkozásokat, ennek ellenére nem egy példamondat erősíti meg a férfinak a nő fölött gyakorolt hatalmát (pl. Az *üt* ige szócikkének példamondata: *A férfi a felesége fejét ütötte*) (l. Ilves 2005).

Kegyesné Szekeres (2004) a Magyarországon kiadott német mint idegen nyelv tankönyvekben (pl. *Start, Unterwegs, Grünes Licht*) elemezte a gender-szerepeket. A vizsgálat kimutatta, hogy a német mint idegen nyelv oktatásában használt tankönyvek is tradicionális szerepmodelleket ábrázolnak, de a fiatal generáció ábrázolásában már érvényesülnek az ún. uniszex tendenciák is, ill. egyes esetekben a szerepek átrendeződésének, polarizálódásának is tanúi lehetünk (pl. Hausfrau – Hausmann).

Bíró (2005) a *New Headway Intermediate* című tankönyv elemzése kapcsán tért ki a nemi szempontokra is. Az elemzett tankönyvben a férfiak és a nők egymással egyenrangúak, a dolgozó nő sikeres, karriert épít, de nem teher számára a házimunka sem. Diszkriminatív elemek a nőkkel szemben ebben a tankönyvben egyáltalán nem fordultak elő, a férfi és a női szerepek dinamikája kiegyensúlyozott.

A magyar mint idegen nyelv tankönyvekben közvetített, gender-szempontból elavult nyelvi és kulturális hagyományok tarthatatlanságára hívta fel a figyelmet Brogyányi még 1982-ben az egyik nyelvkönyveket méltató recenziójában. Érsek Iván

Ungarisch címmel 1977-ben kiadott kezdő nyelvkönyvéről például megállapítja, hogy a 10. leckében közreadott „női monológ" (*Vor dem Ausgehen – Monolog einer jungen Dame, 105-106. o.*) különösen negatív fényben tűnteti fel a magyar nőket.

Az alábbiakban gyakran használt magyar mint idegen nyelv tankönyvekben közvetített nemi szerepeket tekintem át a fenti szempontok alapján.

2. Magyar mint idegen nyelv tankönyvek nemi szerepeinek nyelvi reprezentációi

2.1. Halló, itt Magyarország!

Ebben a nyelvkönyvben számos példát találunk arra, hogy a női szereplők csak „nők" maradnak, azaz név nélkül emlegetik őket a párbeszédekben. A férfi szereplőknek mindig van nevük. Az egyes dialógusokban a nők foglalkozásukon keresztül reprezentálódnak (pl. *titkárnő, boltosnő, pincérnő*), s nevet nem is viselnek. A férfi szereplőkkel ez egyszer sem fordul elő. A gyakorlatokban is gyakran találunk arra példát, hogy a nőket a tevékenységi körük (pl. *háziasszony)* jellemzi, s ha néven szólítják őket, akkor sok esetben keresztnevük becézett alakjával (*Marika*). Ha beszédaktusok megoszlását nézzük, akkor a férfiak többet kérdeznek, a nők többet válaszolnak. Válaszaik gyakorta az ügyetlen nő szerepébe kényszerítik őket, mert az eldöntendő kérdésekre adott válaszaikban szinte szóról szóra megismétlik, amit a férfipartner kérdezett. A női szereplők nemcsak ritkábban jutnak szóhoz, hanem általában is kevesebbet beszélnek, mint a nyelvkönyv férfi szereplői. A különböző diskurzusmódokban a női szereplőkhöz a jelentéktelenebb események megtárgyalása köthető, a jelentősebb és döntéseket igénylő szituációkban a férfi szereplőké a döntő szó.

2.2. Ungarisch. Ein Standardwerk für Anfänger

A német szerző által írt – sajnálatos módon számos nyelvi-nyelvtani hibát tartalmazó nyelvkönyv – nem igazán segít a nyelvtanulónak eligazodni a kommunikatív szituációkban sem, mivel a dialógusok vontatottak és nem ritkán mesterkéltek. Sok a germanizmus is a társalgási nyelvben. Például a feminizált formák sok esetben szükségtelenül hangsúlyosak: *Horvát Ilona vagyok. Orvosnő vagyok. / Az ott Júlia. Ő titkárnő*. (l. 2A). A példamondatokban a lányok szorgalmasak, tanulnak, és általában otthon vannak. A fiatal felnőtt nők (mint azt a 4. A szöveg is mutatja) dolgozó nők, akikre otthon is csak a munka vár. A 96. oldalon a szerző elmagyarázza (bár a régies lexémák (pl. *munkásnő*) használata miatt nem teljesen megfelelően) a különbséget a feminin alakok között (pl. *doktornő* vs. *doktorné*). Nem utal azonban a *doktorné* alak régies voltára. Elég aránytalan a felsorolás a megszólítások esetében is. A férfiak megszólítása az *úr* lexémával társadalmi presztízst jelent és tiszteleti formaként azonosítódik (*igazgató úr, professzor úr, tanár úr, Szabó úr*), az *asszony* lexémára ebben a kontextusban nem történik utalás, csak a *doktornő* kerül említésre, mint megszólító alak (vö. 149. o.). A férfi és női szereplők között zajló párbeszédek felépítése sem mindig életszerű, de legalább egyformán kapnak szót a női és a férfi szereplők, s nagyjából ugyanolyan

hosszúak a megnyilatkozásaik is (pl. 10. A szöveg). Pozitív példaként említendő a *felöltözik* és a *levetkőzik* igék tanítása, ahol mindkét igénél mindkét nem képviseltetve van, korábban ugyanis jellemzően csak a nők vetkőztek le (vö. 208.o.).

2.3. Szituációk. Ein Ungarischlehrwerk für Anfänger

A tankönyv és a hozzá tartozó munkafüzet igyekszik modern szereposztást alkalmazni a női és a férfi szerepeket illetően. Ehhez képest anomália, hogy a férfi szereplőket gyakran illeti meg az *úr* megszólítás, nemcsak a dialógusokban és nemcsak megszólító esetben, hanem például a napirend narratív feladatának elvégzésekor is. Az *úr* szóalak ismétlésére épít például a Székely Magda tollából való „Körszálló" című mese a 6. leckében, s kelti azt a látszatot, hogy a hotelban csak külföldi urak szálltak meg. A nők napirendje mozgalmas ugyan, de a *nagyon elfoglalt* kifejezés végül is pejoratív értelmet kap azáltal, hogy a szórakozás jelenti a nők számára az igazi elfoglaltságot. A másik végletet Molnár Csilla tanárnő napirendje jelenti, aki pontról pontra végigcsinálja az első és a második műszak feladatait. Kritika tárgyát képezi az is, hogy a női szereplők pozíciójának megadásakor a tankönyv gyakran közvetít olyan kettős feminin alakokat, amelyek voltaképpen vagy germanizmusként hatnak a magyarban, sőt magyartalannak is számítanak, ha azt vesszük, hogy a nyugat európai nyelvi kultúrában elfogadottnak számító feminizálással szemben nemcsak a nyelvművelők tiltakoznak, hanem maga a magyar nyelv is. (részletesen l. Szűcs 1996). Ekképpen nem támogatható az a kijelentés, hogy „*Ez a magyar nő tanárnő*" (l. elemzett tankönyv munka- füzete 56. o.). A nők említésekor viszonylag gyakori a függelék szerep (pl. *Nagyné*). A hirdetések témájából kiemelendők a társkereső hirdetések, amelyekben a nők *fiatalosak, karcsúak és kimondottan csinosak*, vagy *hosszú szőke hajúak, fiatalok és kimondottan sportosak* (l. 7. lecke). Ugyanakkor kiemelendő, hogy a tankönyvi párbeszédekben a sztereotípiák megtörésére is találunk példákat (l. a férj és a feleség párbeszéde 39. o., ill. a férfi szereplők némelyike főz a családnak). A karikatúrák sem csak a tipikus női tulajdonságokat figurázzák ki, hanem a tipikus férfias attitűdöket is (pl. sörfogyasztás) is.

2.4. Lehrbuch der ungarischen Sprache. Ein Grundkurs mit Übungen und Lösungen

A könyv a nyelvtani gyakorlásra, azon belül is a példamondatok elsajátítására helyezi a hangsúlyt. Ebben a keretben érdekesek a példák, pontosabban a példamondatok által közvetített nőkép és férfikép. A nők általában tanulnak, a férfiak dolgoznak. Csak ritkán találkozunk kevésbé sztereotipikus példákkal, illetve olyan kísérlettel, ami ellentétes tartalmat közvetít. Ebből kiindulva azt feltételezzük, hogy a beszédcselekvések közül a csevegés a nőkhöz kötődik. Ezzel szemben a 2. lecke mondatmintáiban Jancsi és Pisti vígan cseveg az uszodáig. A nyelvkönyvben a fiatalabb szereplőket becenéven szólítják, a férjezett nők azonban csak *Kovácsné, Deákné* típusú megszólítással kerülnek említésre. Az 50. oldal 26. és 27. gyakorlata a *-né* és a *-nő* alakokat magyarázza, ill. gyakoroltatja. A nyelvtani és a szituatív használati magyarázatok korrektek, s a könyv ebben a kérésben helyesen irányítja a nyelvtanulókat, felhívva a figyelmet a

német és a magyar nyelvhasználati szokások különbözőségére is (pl. a magyarban a *-nő* alak használata presztízshez kötött: *színésznő, ügyvédnő*). A kettős feminin alakok használata jellemző: *Az orvosnő barna hajú nő volt*. *Éva jófejű lány*. (288. o.). A kommunikatív gyakorlatot tekintve a női szereplők sokat panaszkodnak arra, hogy sok a dolguk, és sok teher nehezedik rájuk. A nyelvhasználati tabuk megtörését segítik elő az olyan típusú anekdoták is, amilyet például a 126. oldalon találunk a tipikus női és a tipikus férfi kinézetéről. Ugyanakkor az anya és lánya között lezajló diskurzus (pl. 135. o.) a hagyományos női és férfi szerepeket rögzíti. Ugyanebből a szempontból tanulságosak a férj és a feleség közötti párbeszédek. Ennek egy szép példája olvasható a 168. oldalon *Javítási gondok* címmel. Ebben a beszélgetésben a nő elismeri, hogy a férfiak műszaki zsenik, de mégsem tudnak semmit sem megjavítani, a férj pedig elismeri, hogy a feleségének is van humorérzéke, csak éppen nem nagyon lehet azon nevetni, amit mond. Hasonló csattanóval végződik a 187. oldali diskurzus is Pali és Kati között, ahol a munkamegosztás a beszélgetés témája.

3. Összefoglalás: Az Európai Unió ajánlásai és a magyarországi helyzetkép viszonya

Az előadás interdiszciplináris problémát vetett fel, amelyet szociolingvisztikai, genderlingvisztikai, tantárgy-pedagógiai és nyelvpedagógiai szempontok szerint jártunk körbe. A fő kérdés az volt, hogyan reprezentálják tankönyveink a társadalmi nemeket. A kérdés megválaszolásához a fentiekben elemzett tankönyvekben különös figyelemmel kísértük a nemileg meghatározott kommunikáció elemeit (pl. dialógusokban), a nemek szerint nyelvileg is elkülönülő szerepválasztások (pl. foglalkozásnevek) megnevezését, a férfi és a női szerepkatalógus nyelvi kifejezőeszközeit (pl. szituációs feladatokban). Az elemzés kiterjedt a nemekről szóló diskurzusmódra, valamint arra, hogy milyen beszédaktusok megvalósulása és milyen szövegtípusok realizálódása (pl. vicc és történetmesélés) kapcsolható a nemekhez. A képi reprezentáció vizsgálatát az tette szükségessé, hogy az egyes tankönyvek szereplőiket a képi ábrázolás különböző módjaival jelenítik meg (pl. grafika, fotó, rajzok). A vizsgálat fontosságát igazolta, hogy a bemutatott példák alapján jól látszik, a tankönyvekben fontos komponens a nem reprezentálása, hiszen a tankönyvek szereplőinek van neme, a tankönyvekből tanulóknak is van neme, a tankönyvet íróknak és az azokból tanítóknak szintén van neme, s saját attitűdjeiknek bevonásával születnek meg tankönyveik és óravázlataik. A magyarországi tanterveket Kurtán (2001) nyílt és rejtett tantervekre bontja. A nemi reprezentáció a tantervek rejtett komponensei közé tartozik abban a tekintetben, hogy a rejtett tanterv a tankönyv nem nyelvi aspektusait tartalmazza, kulturális transzferként működik, és ezáltal befolyásolja a nyelvtanuló világlátását, értékítéletét és nyelvi tudatosságát. A tankönyvek gender-szempontú vizsgálata és adott esetben felülvizsgálata két reprezentációs síkra kell, hogy koncentráljon: (1) minőségi reprezentálás (a nőkép és a férfikép elemei › a nemi sztereotípiák megerősítése vagy megszüntetése; (2) mennyiségi reprezentálás (a női és a férfi szereplők egymáshoz való aránya és megnevezésük nemi specifikációja > a nemi alapú megkülönböztetés praktizálása vagy a tudatosan gyakorolt diszkriminációmentesség). A reprezentációs vizs-

gálatokat az Európai Unió a Gender-monitoring címszó alatt foglalja össze. Ennek keretében ajánlásokat dolgoztak ki, melyeket a tagországoknak igyekezniük kell a tankönyvek lektori szakvéleményezésébe és engedélyeztetési eljárásába is beépíteni. A gender-szemléletmódot nyilvánvalóan befolyásolja a tankönyvkiadók preferenciája és maguknak a tankönyvíróknak a meggyőződése is.

Felhasznált irodalom

Bíró A. 2005. Idegen nyelvi tankönyvek és tantervi vonatkozások *Nyelvinfó,* 2005/4. 14–23.

Bockemeyer, Ch. 1996. Sprachbücher als Leitmedien für gleichstellungspolitische Zielsetzungen? *Der Deutschunterricht* 1, 27–41.

Boronkai D. 2006. A „genderlektusokról" egy szociolingvisztikai diskurzuselemzés tükrében. *Szociológiai szemle*, 2006/4. 64–87.

Breiner, I. 1996. *Die Frau im deutschen Lexikon*. Wien: Praesens.

Brogyányi, B. 1982. Recenzió Érsek Iván: Ungarisch. Langenscheidts praktisches Lehrbuchjáról. *Ural-Altaische Jahrbücher*, 54, 1982, 156–159.

Crystal, D. 1998. *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris. 65–67.

Cseresnyési L. 2004. *Nyelvek és stratégiák, avagy a nyelv antropológiája.* Budapest: Tinta.

Csire M.–Ilves, M. 2004. A gender a magyar és észt mint idegen nyelv tankönyvekben. In: Bakonyi I.–Nádai J. (szerk.): *A többnyelvű Európa*. Győr: Széchenyi Egyetem. 180–190.

Griffin, E. 2001. *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Budapest: Harmat.

Heyd, G. 1990. *Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Disterweg.

Ilves, M. 2005. A női és a férfi szerepek megjelenése két vonzatszótár példamondataiban. In: Kassai, I. (szerk.): *Szakszó, szaknyelv, szakmai kommunikáció*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. 8–17.

Kegyesné Szekeres E. 2004. A nemi sztereotípiák helye, szerepe és megítélése a nyelvoktatásban. In: Dobos Cs. (szerk.): *Miskolci nyelvi mozaik*. Budapest: Eötvös Kiadó. 62–75.

Kereszty O. 2005. A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata tankönyvekben. *Elektronikus Könyvtár és Nevelés*. www.tanszertar.hu/eken/2005–2003.

Kurtán Zs. 2001. *Idegen nyelvi tantervek.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Neuner, G. 1980. Ali kommt nicht mit. In: Spinner, H. K. (Hg.): *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 81–100.

Pusch. L. 1984. „Sie sah zu ihm auf wie zu einem Gott". Das Duden-Bedeutungsbuch als Trivialroman. In: Pusch, L. (Hg.): *Das deutsche als Männersprache*. Franfurt am Main: suhrkamp. 135–145.

Römer, R. 1973. Grammatiken, fast lustig zu lesen. *Linguistische Berichte*, 28. 70–79.

Szűcs T. 1996. Dúr/moll szex-tett német nyelvre és női karra. *Modern Nyelvoktatás* 1996/3. 47–55.

Elemzett magyar mint idegen nyelv tankönyvek

Erdős, J.–Prileszky, Cs. 2000. *Halló, itt Magyarország! Magyar nyelv külföldieknek. I–II. Budapest: Akadémiai Kiadó.*.

Graezt, J. 1996. *Lehrbuch der ungarischen Sprache. Ein Grundkurs mit Übungen und Lösungen.* Hamburg: Helmut Buske Verlag..

Silló, Á. 1995. *Szituációk. Ein Ungarischlehrwerk für Anfänger*. Ismaning: Hueber Verlag.

Wenzel, H. 1998. *Ungarisch. Ein Standardwerk für Anfänger*. Langenscheidts Praktisches Lehrbuch. Berlin–München: Langenscheidt KG.

Német nyelvű magyar nyelvkönyvek a reformkori Magyarországon

Kiss Kálmán

1. Bevezetés

A német nyelv a reformkori Magyarországon oktatott idegen nyelvek sorában sajátos helyet foglalt el, aminek történelmünkből fakadó okai voltak. A Habsburgok több évszázadon keresztül meghatározó szerepet játszottak hazánk életében, s ennek egyik következménye a társadalmi érintkezésben a német nyelv dominanciája lett, amely ellen a magyar nemesség többféleképpen is próbált fellépni. Egyrészt azáltal, hogy az osztrák császárság német nyelvével szemben a latin nyelvet használta a magyar állam hivatalos nyelveként, másrészt pedig egyre határozottabban törekedett arra, hogy a magyar nyelv számára az őt megillető helyet biztosítsa. Bár Magyarországon a német nyelv használata II. József 1780–1790 közötti uralkodását követően valamelyest háttérbe szorult, még mindig több mint három évtizednek kellett eltelnie ahhoz, hogy a magyar főnemesség is felkarolja a magyar nyelv ügyét, és támogassa az ország hivatalos érintkezésének nyelveként történő használatát (Grünwald 1888). E kérdésben az 1844-es év jelentette a döntő lépést, amikor a magyar nyelvet államnyelvvé nyilvánították.

A német nyelv magyarországi pozícióját az említett osztrák vonatkozásokon túl a hazánkban élő német ajkú lakosság is jelentős mértékben erősítette. A soknemzetiségű magyar királyság területén évszázadok óta nagyszámú német etnikum élt, amely a XIX. század elején az ország lakosságának mintegy egy nyolcadát tette ki (Ács 1986: 178). A németek a magyar állam történetének különböző időszakaiban érkeztek hazánkba, hol központi betelepítések, hol pedig földesúri kezdeményezések alapján. A német földről érkezett lakosok vagy földműveléssel foglalkoztak, s ennek megfelelően falvainkban telepedtek le, vagy pedig a városaink polgárságát gyarapították. Kétségtelen, hogy a német telepesekre nem csak azért volt szükség, mert a történelmi viharok következtében a Magyarországon hiányzott a munkáskéz, hanem azért is, mert a németek az itthoninál korszerűbb szakismeretet, nyugat-európai szemléletmódot és az ehhez szorosan kapcsolódó kultúrát is hoztak magukkal. Mindez hamarosan megmutatta eredményét a gazdálkodás fejlődésében, illetve a települések arculatának pozitív alakulásában.

2. Magyarul tanuló német ajkúak a történeti Magyarországon

A Habsburgok azért is fogadták szívesen a német ajkú alattvalókat, mert a nyelvi érintkezés velük gyakorlatilag akadálymentes volt, vallási szempontból pedig nem volt elhanyagolható az a körülmény, hogy a XVIII. századtól kezdve az osztrákok különösen örültek a katolikus német területekről érkezett telepeseknek, mert részükről a szintén katolikus vallású császári udvar iránti engedelmességre és a hatóságokkal való együttműködésre az állam biztosabban számíthatott.

Mindez indokolja azt is, hogy a német nyelv a XIX. század első évtizedeiben Magyarországon nemcsak a császári hivatalnokok és a német-osztrák kultúrán nevelkedett főnemesség, hanem a jelentős német ajkú lakosság mindennapi érintkezését is szolgálta. Emiatt a német nemzetiségűek sokáig nem érezték sürgetőnek a magyar nyelv megtanulását, illetőleg használatát. Ebben a vonatkozásban lényeges elmozdulást a magyar nyelv államnyelvvé nyilvánítása jelentett, amelynek következtében a magyarországi nemzetiségek soraiban egyre többen belátták a magyar nyelv tanulásának szükségességét. Az 1848/49-es szabadságharc leverését követő abszolutizmus éveiben az osztrák uralommal együtt ismét visszatért a német nyelv dominanciája, s a magyar nyelv az 1867-es osztrák-magyar kiegyezésig csak korlátozott keretek között létezhetett.

A hazai germanisztikai szakirodalom bibliográfiai adatait vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a XIX. század első felében a német nyelv tanulását szolgáló nyelvkönyvek száma nem volt magas, mindössze fél tucatról van tudomásunk. Ennek okaként megemlíthető, hogy akkoriban a magyar társadalom iskolázottsági szintje még igen alacsony volt, a szegényebb rétegek gyermekei nem tanultak, a nemesi származású ifjak nyelvi műveltségéhez pedig elsősorban a klasszikus nyelvek ismerete tartozott.

A reformkor német nyelven írott nyelv-, illetve tankönyveinek rendeltetését tekintve a munkák egyrészt a német nyelv elsajátítását segítették, másrészt pedig a magyarországi német ajkú lakosság körében a magyar nyelv megismertetését tűzték ki célul. Ez utóbbi esetben egy sajátos könyvtípus jelent meg a kínálatban: olyan kétnyelvű, magyar és német nyelven szerkesztett nyelvkönyvek kerültek forgalomba, amelyek egyszerre nyújthattak segítséget mind a magyar, mind a német nyelv iránt érdeklődők számára. A szerzők elsődleges szándéka persze ezek esetében is az volt, hogy a németajkúak közelebb kerüljenek a magyar nyelv rendszeréhez, szókincséhez, és szerezzenek nyelvi jártasságot a különböző beszédtémákban.

3. Táncsics Mihály[1] és Garay János magyar nyelvkönyvei

E munkák közül a dolgozat további részében két olyan szerző, név szerint Táncsics (eredeti nevén Stancsics) Mihály (1799–1884) és Garay János (1812–1853) egy-egy művét mutatom be röviden, akiknek a nevét a magyar közvélemény elsősorban nem mint nyelvkönyvek szerzőit tartja számon.

---

[1] A témával eddig legteljesebben Kálmán Péter foglalkozott. Vö: Kálmán Péter: Táncsics Mihály nyelvkönyveinek mához szóló üzenete. *Magyar Nyelvőr* 1985. 310–321. és uő: Táncsics Mihály nyelvészeti munkássága. In: Kiss Jenő-Szűts László szerk. 1988. *Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének témaköréből*. 328–333. (A szerk.)

Táncsics Mihály alakja egybeforrt az 1848. március 15-i eseményekkel, hiszen ő volt az, akit a forradalmi ifjúság a jeles napon kiszabadított börtönéből. Táncsics jobbágysorból származott, így bőséges tapasztalattal rendelkezett a társadalom szegény rétegének nehéz sorsát illetően. Célja a nép érdekeinek képviselete, az elnyomottak helyzetének javítása volt. Didaktikus céllal írt szépirodalmi és felvilágosító művei erőteljes társadalomkritikát fogalmaztak meg, amelyekben a társadalmi elnyomás, a gazdasági kizsákmányolás, a világi és egyházi túlkapások ellen emelte fel szavát (Pándi 1965: 683).

Ezek az eszmék Táncsics nyelv-, illetve tankönyveiben is rendre megjelentek. Nyelvfilozófiáját illetően figyelemre méltó mozzanat, hogy egy többségében magyar és német ajkú lakosokból álló községben, Ácsteszéren született, s maga is nem magyar nemzetiségű szülők gyermeke volt: apja horvát, anyja pedig szlovák családból származott. Már gyerekkorában is értetlenül szemlélte szülőfaluja német lakosainak magyar nyelvvel és a magyar kultúrával szembeni elzárkózását (Táncsics 1878: 10). Szerinte Magyarország minden lakosának ismernie és beszélnie kell a magyar nyelvet, ezért határozott úgy, hogy a magyarországi német ajkúakat magyar nyelvre fogja tanítani. Ehhez persze olyan nyelvtanokra, nyelvkönyvekre volt szükség, amelyekből a magyar nyelvet viszonylag könnyen, eredményesen lehetett elsajátítani. Az addigi hazai tankönyv-, illetve nyelvkönyvkínálatban azonban az ilyen jellegű művek hiányoztak. Táncsics, e hiányt pótlandó, több munkát is megjelentetett, amelyeket vagy iskolai használatra szánt, vagy pedig magántanulók számára készített. Írt magyar nyelvtant mind magyar, mind német nyelven, s ezek között fontos helyet foglalt el az 1833-ban kiadott *„Magyar és német beszélgetések 's nyelvgyakorlások, e' két nyelv hirtelen megtanulására, különös tekintettel a' magyar nyelvbeli ragasztályokra, a' határozott 's határozatlan igék helyes használására, és sok saját beszédmódra"* című nyelvkönyve (Stancsics 1833). Táncsics ebben a kétnyelvű nyelvtan- és társalgókönyvben nagy figyelmet szentel a magyar nyelv legfontosabb szabályainak német nyelven történő megismertetésére, valamint a beszélt magyar nyelv bemutatására. Ennek megfelelően a munka első fele alapvető nyelvtani tudnivalókat közöl, amelyek többek között bemutatják az igeidőket, az igemódokat, a névelőket, az -ikes igék, a *van* és a *nincs* használatát. Megjegyzendő, hogy Táncsics nem ragaszkodott mereven a nyelvtanilag és lexikailag is hibátlan idegen nyelvű megnyilatkozásokhoz, véleménye ugyanis az volt, hogy minimális nyelvtannal és a szavak egymás mellé illesztésével is ki lehet fejezni alapvető gondolatokat. Nézete szerint az a legfontosabb, hogy az idegen ajkúak megtegyék a magyar nyelv felé ez első lépést, és e megszerzett nyelvi tudást később lehet még pallérozni. Táncsics ennek érdekében többféle iskolai és felkészültségi szintnek megfelelő nyelvtankönyvet is írt, amelyek elkészítése azért sem jelentett számára nehézséget, mert tanítói diplomája megszerzésének éveiben alaposan megismerkedett a nyelvtanítás módszertani kérdéseivel. Ő maga is jó pár hazai és külföldi nyelvkönyvet használt, hiszen az idegen nyelvek közül a németen kívül ismerte a latint és több élő nyelven beszélt is: angolul, franciául, szlovákul. Táncsics egy magyar nyelven írt francia és latin nyelvtankönyvvel járult hozzá ezeknek a nyelveknek a tanulásához (Stancsics 1842, Stancsics 1846).

Rendkívül érdekes Táncsics említett társalgókönyvének második része, amely tematikus példamondatokat, párbeszédeket és rövid olvasmányokat tartalmaz. Itt

ugyanis nem csupán a megszokott témakörök leggyakrabban előforduló szófordulatait találjuk, hanem nagyon szembetűnő a szerző merészen megfogalmazott, mondatokba, dialógusokba ágyazott társadalomkritikája. Még a teljesen semlegesnek tűnő témák bemutatása során sem mulasztja el Táncsics az alkalmat, hogy ne mondja el a kort, a társadalmat, a fennálló rendet, az uralkodó osztályt vagy az egyházat elmarasztaló bírálatát. De nem bánik kesztyűs kézzel a társadalom többi tagjával sem, amikor tudatlanságukat, kulturális és szellemi igénytelenségüket vagy hazafiúi kötelességeik elhanyagolását említi meg egy-egy mondat kapcsán. A napszakok bemutatásánál például ezt a mondatot is olvashatjuk: *„Honunkban még nagy sötétség van”* (38). Más helyeken az emberek közti különbségtételt bírálja: *„Ezeken az embereken nagy békók vagynak”* (44). *„Mikor esnek le az emberekről az előítéletek ezredes békóji? ! ”* (44). *„A’ gyermek, míg emberré lesz, tele szíja magát előítéletekkel”* (44). A szerző Magyarországról, magyar viszonyokról alkotott definíciója is sokatmondó: *„Magyar ország, német király, latin törvény, papi növelés, vegyes nemzet, nemmagyar polgár, tízféle nyelv”* (35). A földrajzi ismereteket közlő részben Párizsról mint a *„szabadság városáról”* beszél (83). A példamondatokból Táncsics korának aktuális történelmi eseményei sem maradnak ki: *„…a’ Visztula partján van Varsó, melynek falai közt 1831 és 1831ben a’ lengyelek legdicsőbben vívták ki szabadságukat, de a’ külső cselszövények által, önmaguk egyenetlensége, leginkább pedig embertársaik természeti jogaiknak megtagadása miatt nagyobb rabigába estek”* (84). A bátortalan, sorsát kezébe venni nem akaró magyar nép felét kitevő hat milliós férfilakosságot így jellemzi: *„A’ férfinemből két miliom lehet gyermek, egy miliom öreg, és így marad három miliom valóságos férfi: de csak testileg! ”* (85). A feudális társadalommal és az egyházzal szembeni bírálata jelenik meg a szálláskeresést, illetve a pozsonyi diétát megidéző dialógusaiban: *„ – Hol szálunk be? – Az Arany koronánál. – Nem szeretem ezt a’ nevet, száljunk be máshol! ”* (97). *„– Nem megysz Pozsonyba? – Mit csinálnék ott? – O, barátom, sajnállak, ha ezt mondhatod: mit csinálnék ott, hiszen honunk boldogságát akarják ott kieszközleni?! – – Kicsodák? – Hát még azt sem tudod, a’ mágnások és püspökök (…) – A’ református püspöknek nem szabad oda megyni, mert – – – –”* (116). A mondatok után látható egy vagy több gondolatjel nem véletlenül került a könyvbe, illetve a mondatok helyenkénti félbeszakításának szintén megvolt a maga oka. Mindez a cenzúra munkájára utal. Táncsics merész tartalmú mondatait a könyv cenzora ugyanis nem hagyhatta szó nélkül. Míg az 1833-as első kiadás néhány mondatát a megjelenés után veszélyesnek minősítették, s emiatt az engedékeny cenzort, Beimel Györgyöt állásából felfüggesztették, az 1834. évi második kiadást mégsem akarták megakadályozni, mert a nyelvkönyvre szükség volt. Azonban a nem kívánt részeket az említett módon törölték a második kiadásból. Táncsics maga is utalt arra, hogy feltehetőleg József nádor volt az, aki újracenzúráztatta az első kiadást, miután az ő gyermekei is ebből a könyvből tanultak magyarul (Táncsics 1878: 93).

A másik szerző Garay János, akinek munkája *„Magyar és német beszélgetések kézikönyve, vagyis gyakorlati útmutatás a társalkodási, ipari- és közélet legkülönneműbb viszonyaiban helyes és ügyes kifejezésre”* címmel jelent meg (Garay 1840). Ez a mű a XX. század elejéig számos kiadást ért meg, ami egyben utal Garay kevésbé politizáló alkatára is. Garay nyelvkönyve több vonatkozásban is kapcsolódott Táncsicshoz. Egyrészt, mert barátok voltak és nyomon követték egymás nyelvkönyvírói tevékenységét, más-

részt pedig, mert Garay, aki Táncsicshoz hasonlóan jól ismerte a német nyelvet és irodalmat, valójában a Táncsics által kijelölt utat folytatta, amikor a magyarországi németek számára kétnyelvű társalkodó könyvet állított össze.

Garay János műve Táncsics nyelvkönyvéhez viszonyítva kétszeres terjedelmű, amelyben a társalgási rész foglalja el a nagyobb részt. Sokféle témát dolgoz fel benne a szerző, amelyek a mindennapok, a mesterségek és a kultúra kérdéseit részletesen tárgyalják. A függelékben a magyar vármegyék és a németek által is lakott települések nevének magyar megfelelői olvashatók.

Garay meg is említette munkája előszavában, hogy a módszert és a tartalmat illetően a rendelkezésre álló külföldi nyelvkönyveken kívül sokat merített Táncsics nyelvkönyvéből, amely addigra már elfogyott a könyvkereskedésekből. Ami egyénivé teszi Garay munkáját, az az, hogy felhívta a nyelvtanulók figyelmét a magyar és német nyelv közti lényeges különbségekre, amelyek ismerete jelentős mértékben megkönnyíthette a németek számára a magyar nyelv elsajátítását.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a mára már csak a reformkori személyiségként ismert Táncsics Mihály és az irodalmi munkássága révén számon tartott Garay János is írt a reformkori Magyarország németajkú lakossága számára a magyar nyelv tanulását szolgáló nyelvkönyveket. Ezek a német nyelven szerkesztett munkák tankönyv- és nyelvkönyvirodalmunk becses darabjai mind formai, mind tartalmi vonatkozásban, ugyanakkor oktatás-, illetve művelődéstörténeti szempontból is figyelemre méltóak.

Irodalom

Ács Z. 1986. *Nemzetiségek a történelmi Magyarországon.* Budapest: Kossuth Könyvkiadó.

Grünwald B. 1888. *A régi Magyarország.* Budapest: Franklin-Társulat.

Pándi P. (szerk.) 1965. *A magyar irodalom története 1772-től 1849-ig.* III. k. Budapest: Tankönyvkiadó.

Források

Garay J: *Handbuch Ungarisch-Deutscher Gespräche oder praktische Anleitung in den beyden Sprachen die verschiedenartigsten Verhältnisse des Gesellschafts- und Geschäftslebens sich richtig und geläufig auszudrücken, mit besonderer Berücksichtigung der in beyden Sprachen obwaltenden Abweichungen und Eigenthümlichkeiten, in den Endungen der Nennwöter, Conjugation der Zeitwörter, namentlich der richtigen Anwendung der ungarischen unbestimmten und bestimmten so wie der in „ik" endigenden Zeitwörter, nebst einer Sammlung der im geselligen Umgange gebräuchlichsten Redensarten, der eigentümlichen Idiotismen und am häufigsten vorkommenden Sprüchwörter.* Pesth: Verlag von Gustav Heckenast.

Stancsics M. 1833. *Ungarische und deutsche Gespräche und Sprech-Übungen, um schnell in diesen Sprachen eine fertigkeit im Sprechen zu erlangen, mit besonderer Berücksichtigung der im Ungarischen gebräuchlichen Anhang-Silben (Suffixen), der richtigen Anwendung des bestimmten und unbestimmten Zeitwortes, und vieler eigenthümlicher Redensarten.* Budapest: Wigand.

Stancsics M. 1842: *Latin nyelvtudomány kezdők számára.* Pozsony: Wigand.

Stancsics M. 1846. *Franczia nyelvtan.* Budapest: Emich Gusztáv ny.

Táncsics M. 1878. *Életpálya vagy Emlék-iratok. Első kötet. Iratott 1851–54-ben, 8 évig tartó rejtezkedésem idején.* Pest: Heckenast Gusztáv.

A magyar gyermekirodalom felhasználása a lengyel ajkú diákok nyelvtanításában

Kozak Ildikó

A nyelvtanítás történetét áttekintve elmondhatjuk, hogy az idegen nyelvek elsajátítása során a nyelvhez kapcsolódó kultúrának a megismerése sokszor csak marginális szerepet töltött be. Az idegen nyelv sikeres elsajátításához viszont, mint ahogy azt ma már senki se vitatja, elengedhetetlen a célnyelvi kultúra megismerése és megértése is. Az idegen nyelven történő eredményes kommunikációhoz nem elegendő csupán magának a kommunikációs készségnek a megszerzése, mivel a kommunikatív kompetencia mellett szükség van még az ún. interkulturális kompetencia elsajátítására is. A tanár feladata a nyelvórán, hogy az idegen nyelv tanítása mellett annak kulturális hátterével is megismertetni a tanulókat. Ez a felfogás újfajta hozzáálláshoz vezetett az idegen nyelvek oktatása területén, amit interkulturális szemléletnek nevezünk.

Az interkulturális kompetenciát csak úgy lehet elérni, ha a tanár megismerteti az adott kultúrát a diákokkal, és interkulturális helyzeteket imitáló gyakorlatokat végez velük az órán. Míg régebben a nyelvtanárok többsége a fordító – grammatizáló módszerekkel tanította az idegen nyelveket, a most tanító tanárok többsége már a kommunikatív, vagy még szerencsésebb esetben a kommunikatív–interkulturális szemlélet szerint tanít. Mi, nyelvtanárok mindannyian tudjuk, hogy legfőképpen a gyakorlati készségeket kell fejlesztenünk a nyelvtanítás során, amelyek nélkülözhetetlenek a mindennapi eredményes kommunikációhoz, de soha se feledkezhetünk meg a célnyelv kulturális alapjairól sem.

Én ezek közé az alapok közé sorolom a gyermek- és ifjúsági irodalmat is, hiszen az anyanyelv tanulásakor és tanításakor is ezzel kezdünk, és biztosan nincs köztünk olyan magyar anyanyelvű, aki ne ismerné Weöres Sándor gyermekverseit, Fekete István regényeit pl. a *Vuk*-ot, Fazekas Mihály *Ludas Matyi*-ját és ezek rajzfilm változatát, vagy Molnár Ferenc *A Pál utcai fiúk* című regényét és még sok más gyermekverset, dalt és mesét. Tagadhatatlan tény, hogy kultúránknak fontos és szerves része a gyermek- és ifjúsági irodalom, ezért a magyar nyelvet tanulókkal is meg kell ezeket ismertetnünk. Egyrészt azért, hogy kultúránkról teljes képet kapjanak és megérthessék azt, ami a nyelvi szinten túli kommunikációhoz elengedhetetlen. Másrészt a gyermek- és ifjúsági irodalom kitűnő nyersanyagul szolgál a nyelvórákon, sokféle célt lehet velük

elérni különböző módon, és többféle funkciót láthatnak el. A kollégáimmal együtt gyakran használjuk az irodalmat különböző óráinkon a Varsói Tudományegyetemen, és ezek közül a módszerek és ötletek közül szeretnék most egy párat itt bemutatni.

Először is érdemes meghatározni, hogy milyen forrásokat használhatunk fel a magyar nyelvórákon. A rendelkezésünkre álló skála nagyon széles és sokszínű: gyermekmesék, magyar népmesék, magyar mondák, gyermekeknek szóló rövid történetek, képregények, mesejátékok hangfelvétele, gyermekdalok, népdalok, gyermekversek, mondókák, nyelvtörők, gyermekeknek szóló rajzfilmek és filmek, gyermek és ifjúsági regények, de még a fejtörők és keresztrejtvények is.

A gyermekmesék, akárcsak az ifjúsági irodalom, a szépirodalom szerves részét képezik. Legfőképpen tematikájukban különböznek, nyelvezetük és stílusuk – főleg ha magyar kisdiákoknak szóló tankönyvekből átvett rövid történetekről beszélünk – általában egyszerű, mondanivalójuk könnyen érthető. A bennük szereplő alakok egyértelműek, cselekedeteik átláthatóak. Sokszor illusztrációk is helyet kapnak a szövegek mellett, amelyek még inkább megkönnyítik a szöveg megértését, megmozgatják az olvasó képzelőerejét, és még a tanárnak is segítségére lehetnek különböző szövegértési és szövegszerkesztési feladatok készítésékor és megoldásakor. Figyelemre méltó az a tény is, hogy ezeket a szövegeket olvasva sok humorral teli szituációval, nyelvi elemmel találkozhatnak a diákok. Ez erősen motiválja a tanulókat abban, hogy többször elolvassák a történetet, és elsajátítsák az expresszív nyelvi elemeket is. Ha nyelvtanítási anyagként felhasználjuk az ilyen típusú szövegeket, a következő célokat érhetjük el:

– új szókinccsel, mondatstruktúrákkal, frazeologizmusokkal gazdagodnak a diákjaink, tehát egyidejűleg fejlesztik a nyelvtani és lexikális kompetenciájukat,
– fejlődnek a különböző nyelvi készségeik: a hallott és olvasott szöveg értése, a beszéd- és íráskészségük,
– új témákat vezethetünk be az új típusú szövegekkel az órán, amelyeket a diákok kommentálhatnak, amelyekkel polemizálhatnak, kifejezhetik róluk gondolataikat és érzéseiket, bevezetésül szolgálhatnak vitákhoz stb.,
– különböző módokon aktivizáljuk a tanulókat, nemcsak intellektuálisan, hanem az érzéseikre is hatunk, felhasználhatjuk kézügyességüket is különböző feladatok megoldásakor, tehát kreativitásra ösztönözzük őket és megmozgatjuk fantáziájukat,
– ezeknek a szövegeknek a révén új, kultúra specifikus értékeket ismernek meg a tanulók, verbális és nem verbális formákat, pl. köszönési, megszólítási, társalgási és viselkedési formákat.

A gyermekmesékhez és az ifjúsági irodalomhoz tartozó szövegeket már az első évfolyamon bevezetjük a tananyagba. Az első év második félévében a hallgatóink először bizony félve, később már egyre bátrabban és nagyobb kedvvel olvassák a *Hét meg hét magyar népmese* című mesealbumot. Természetesen nemcsak olvassák, hanem különböző feladatok formájában fel is dolgozzák ezeket. Az archaizmusok és népies kifejezések sokszor gondot okozhatnak, de tanári segítséggel és megfelelő nyelvi előkészítéssel megoldhatók. A mesék témája és humora viszont megfogja és magával ragadja a hallgatóinkat. A felsőbb évfolyamokon is meg-megjelennek az órákon a mesék, amelyeket fő-

ként a tanár választ, témától, nyelvtani nehézségi foktól függően, vagy valamilyen konkrét cél elérése érdekében, különböző forrásanyagokból. A magyar mint idegen nyelvi tankönyvekben is – ugyan csak elvétve – találhatnak a tanárok meséket, meserészleteket vagy ezek átdolgozását és ezekhez feladatsorokat, ami megkönnyíti feladatukat és az órákra való felkészülésüket. Példaként megemlíteném Durst Péter *Lépésenként magyarul* című tankönyvsorozatát. Az első részben a *Piroska és a farkas* és a *Hófehérke és a hét törpe,* a második részben pedig a jól ismert, tipikusan magyar mese: a *Ludas Matyi* található. Másod- és harmadéveseink szívesen olvasnak részleteket a *Micimackóból, A Pál utcai fiúkból* vagy Janikovszky Éva könyveiből. Mindenképpen meg kell itt említeni, hogy alapvető fontosságú a megfelelő szövegválasztás. Mindenekelőtt figyelembe kell venni a tanulók nyelvi szintjét, mert ha túl nehéz a szöveg, hamar elkedvetlenednek, a lexikálisan könnyebb szövegek viszont segítségül szolgálhatnak egy adott nyelvtani probléma ismétléséhez. Például Janikovszky Éva *Ha én felnőtt volnék* című könyve alapján gyakoroltathatjuk a diákjainkkal a felszólító és feltételes módot. A tanári segítség a nehezebb szavak, szószerkezetek, mondatok megértéséhez elkerülhetetlen, de ezek megismerésével folyamatosan és észrevétlenül fejlődik a diák nyelvtudása. Szerencsés esetben többféle forrás is rendelkezésünkre áll egy-egy szöveg feldolgozásához, gondolok itt többek között az audiovizuális eszközökre. A *Vuk* szövege például sok illusztrációval kiegészítve, könnyen elérhető rövidített, átdolgozott formában is, rajzfilm feldolgozásban, hangjátékként és még a Vukról szóló gyermekdal is érdekesebbé, vonzóbbá teheti a nyelvtanulást. Nem szabad viszont átesni a ló túloldalára se, vagyis nem szerencsés túlzásba vinni a gyermekirodalom használatát a nyelvórákon. Mindenképpen szem előtt kell tartani a tanulók életkorát, érdeklődési körét, kedvét az effajta irodalomhoz és nyelvi gyakorlatokhoz. A kisgyermekek tanításakor a gyermekirodalom természetes választásnak tűnik, az egyetemi hallgatók számára viszont infantilisnak, túl gyerekesnek és unalmasnak tűnhet. Ezekre a tényezőkre a tanárnak mindig oda kell figyelnie, ha sikeresen akarja használni a nyelvtanítási óráin a gyermekirodalmat.

Többféle nyelvi készség fejleszthető a gyermekeknek szóló szövegeknek a segítségével a megoldandó feladatoktól függően. A meseszövegek feldolgozására szolgáló módszerek közül most csak néhányra hívnám fel a figyelmet, mivel ez a lista a tanár egyéniségétől és ötleteitől függően kiegészíthető, mondhatni végtelen. Ezekkel a módszerekkel nemcsak a gyermek- prózát, hanem a gyermekverseket és gyermekdalok szövegeit is feldolgozhatjuk, felhasználhatjuk a magyar nyelv tanítása során. Ezek közül megemlíteném pl. a következőket:

– az olvasott szöveg globális megértése – pl. a szöveg részekre vágása és a tanuló feladata a szövegcsíkok helyes sorrendjének megállapítása, vagy kérdés-felelet típusú játékok levezetése, feladatlapok kitöltése,
– a szövegértés képi megjelenítése – a cselekményre utaló képek helyes sorrendbe rakása, illetve a cselekményt illusztráló képek készítése,
– új szavak, kifejezések nyelvtani formák memorizálása – pl. lyukas szövegek kitöltése szavakkal vagy a magasabb szinteken mondatrészletekkel, mondatokkal,
– beszédkészség vagy íráskészség fejlesztése képleírással – ilyenkor a történetből kiemelt illusztrációhoz kell mondatokat alkotni szóban vagy írásban,

– a beszédkészség vagy íráskészség fejlesztése a szöveg megváltoztatásával – a hallgatók megváltoztathatják a történet végét, a narrátort, a szereplők jellemét, új szereplőket vezethetnek be a történetbe, más időbe vagy helyre tehetik át a cselekményt,
– a beszédkészség vagy íráskészség fejlesztése a szöveghez készített többlet információk hozzáadásával – új dialógusok, helyszínek bevezetése, a szereplők érzéseinek leírása vagy elbeszélése,
– a szöveg más irodalmi műfajba való áttétele, pl. a meséből hangjátékot vagy drámai művet készíthetnek a diákok, a felsőbb szinteken új stílusba transzformálhatják a szövegeket,
– új szöveg szerkesztése a már ismert alapján – a történetet megelőző vagy utána következő cselekmények elbeszélése, illetve leírása,
– a szöveg átdolgozása és bemutatása színdarabként – lehet ez az egész szöveg vagy egy részlete vagy akár csak választott dialógusok eljátszása illetve szerepjátékok bemutatása.

Itt szeretném megjegyezni, hogy hallgatóink általában szívesen vesznek részt meseszövegek alapján saját maguk által – természetesen a tanár segítségével – készített színpadi előadásokon. Pár évvel ezelőtt nagy sikerrel mutatták be a Varsói Magyar Kulturális Intézetben is az akkor még csak első-, most már ötödéves hallgatóink a *Kisgömböc* című magyar népmese általuk feldolgozott változatát. Ezt a régi, sztereotípiáktól nem mentes szöveget új, mai szemmel nézték, a fiatalok szemszögéből interpretálták, sok aktuális vonatkozást beépítve az előadásukba. Nagyon sok humorral, érdekes, fiatalos, szlenges nyelvi fordulattal gazdagították az előadásukat, így természetesen a kívánt hatás nem maradt el, a magyar nézőközönséget is meglepték a számukra is igen érdekes és élvezetes előadásukkal. Természetesen magyar nyelvtudásukon is nagyot lendített ez a feladat, amely mindegyik nyelvi készségüket fejlesztette, és az egész csoportot aktivizálta.

Nemcsak a színpadi előadásokat, hanem a fent említett feladatsorok majdnem mindegyikét elvégezhetik a diákok, ami érdekesebbé, még oldottabbá teszi az óra légkörét, és így a kicsit visszafogottabbak és szégyenlősebbek is szívesebben bekapcsolódnak a közös munkába. Az órák formája ilyenkor nyitott, a tanár inkább csak a szervező szerepét játssza, a moderátorét és segítőtársét. Az óra menetének a középpontjában az aktív diákcsoport áll és nem a tanár.

Úgy gondolom, hogy a gyermekirodalom nagyon fontos szerepet tölthet be a gyakorlati fonetikai órákon is, főleg az elsőévesek képzésénél vagy fonetikai gyakorlatokként használhatók a magyar órákon, mint bevezető, bemelegítő gyakorlatok vagy akár csak azért, hogy érdekesebbé tegyék az óra menetét a felsőbb évfolyamokon is. Az elsőéves hallgatóink gyakorlati fonetikai óráikon és magyar nyelvóráikon nagyon sok gyermekverssel, gyermekdallal, mondókával, nyelvtörővel stb. ismerkednek meg. Főként ezek alapján tanulják és sajátítják el a helyes magyar artikulációt, hangsúlyt, hanglejtést és beszédritmust. Legtöbbször a magyarok által általában jól ismert Weöres Sándor gyermekversekkel kezdjük a fonetika tanítását. Az, hogy a hallgatók a szöveget nem értik és esetleg csak azt tudják, hogy mi a vers témája, nem zavarja őket, hisz tudják, hogy a kiejtés vagy a beszédritmus gyakorlása a cél. Kolléganőm, Gedeon

Márta készített egy Weöres Sándor verseiből összeollózott ún. Rongyszőnyeget. Ezt többször olvassák, ismétlik a tanár után, így gyakorolják a magyar kiejtést, főleg a magánhangzókat és azok közül is leginkább a hosszú magánhangzókat, amelyek sok problémát okoznak a lengyel hallgatóknak. A versek ritmusa szinte kikényszeríti a helyes kiejtést, a hangsúlyt, a hangzók időtartamának a betartását. A hallgatók gyorsan megkedvelik a számukra érdekes ritmusos, játékos, humoros verseket, szívesen ismételgetik és szinte észrevétlenül meg is tanulják kívülről ezeket. Legtöbbször a tanár segítségével, de előfordul, hogy nélküle fordítják le, és így új kifejezéseket, hangutánzó szavakat és nyelvtani formákat is megismernek. Néhány versnek van megzenésített formája is. Ezek és általában a gyerekdalok, gondolok itt pl. a Halász Judit által énekelt versekre, vagy a Kaláka, illetve Sebő Együttes szerzeményeire, szintén nagy segítséget nyújtanak a beszédtechnika fejlesztésében. A daloknak nemcsak ritmusuk van, hanem dallamuk is, és éneklés közben a diák akarva akaratlanul is betartja az időmértéket és a ritmust. Ezeknek a daloknak még az is az előnyük, hogy dallamuk és ritmusuk nem túl bonyolult, ezért szívesen éneklik a diákok, a ritmusukat kopogják, doboljják, táncolják és többször előfordult már, hogy színdarabjaikban felhasználták ezeket vagy az általuk átírt változatot. Az első év második félévében a hallgatók kiejtésének csiszolása érdekében magyar népmeséket olvastatunk diákjainkkal. Ezekkel még jobban tökéletesíthetik a magyar kiejtésüket, főleg a hangsúlyt, a hanglejtést, a mondatintonációt. Észrevettem, hogy sok problémát okoz a hallgatóimnak a kijelentő és a kérdő mondatok intonációja. Ehhez jó gyakorlat a mesék szerepekre bontása, felolvasása, majd később eljátszása. Egy idő után már észreveszik egymás intonációs hibáit, aztán meg a sajátjukat is, és próbálnak rajtuk javítani.

A gyermekverseket és gyermekdalokat nemcsak a magyar beszédtechnika területén lehet eredményesen felhasználni. Fejleszthetjük velük a hallás utáni szövegértést, a szókészletet, segítségükkel automatizálhatunk mondatstruktúrákat. A következő feladattípusokat alkalmazhatjuk eredményesen:

– a vers szövegében üresen hagyott részek kitöltése szavakkal hallás után később már emlékezetből,
– a felsőbb szinteken a vers szövegében üresen hagyott részek kitöltése mondatrészletekkel, mondatokkal hallás után vagy emlékezetből,
– a rímelős versekből kihagyott rímek beírása a tanulók saját ötletei szerint,
– a hallgatók megpróbálhatják a még nem ismert vers hiányos részeibe beírni a hiányzó szavakat saját belátásuk szerint,
– egyes versek ismétlődő mondatstruktúráit azonos struktúrákkal, de új szavakkal, szószerkezetekkel felcserélhetik pl. így gyakorolhatjuk a feltételes módot Süsü sárkány dalával: *Hogyha rózsabimbó lehetnék, rám szállnának mind, mind a lepkék...*

A fent említett gyakorlatokat általában szívesen végzik a hallgatóink, a szövegek már önmagukban is általában vidámak, a feladatsorok megoldása során pedig olyan ötletek születnek, hogy még derűsebbé válik az óra.

Hasonló funkciókat láthatnak el a nyelvórán a mondókák, nyelvtörők és szójátékok is. Mindig feldobják az órák hangulatát, pergőssé teszik a menetét. Felhasználhatók fonetikai gyakorlatokként vagy egy adott anyag ismétlésére, de arra is, hogy érdeke-

sebbé, változatosabbá tegyük velük az óráinkat, és így nem lankad a diákok figyelme, vagyis jobban aktivizáljuk őket.

A fent említettek ellenére a nyelvtanárok egy része, és közülük is leginkább az anyanyelvet tanítók, kritikusan vélekednek a gyermekirodalom hasznosságáról és felhasználhatóságáról az egyetemi nyelvtanítási folyamatban. Vannak, akik úgy gondolják, hogy a bennük foglalt témák túl banálisak és a nyelvezetük is gyakran infantilis. Véleményük szerint mindezek módszertani szempontból felhasználhatatlanná teszik a gyermekirodalmat a nyelvtanításban. Véleményem szerint többek között éppen ezek a jellemzők teszik ezt a fajta irodalmat felhasználhatóvá az idegen nyelvű oktatásban. A tanárnak nem arra kell összpontosítania, hogy irodalmi szempontból menynyire jó vagy rossz egy adott mű, a magyar mint idegen nyelvi órán sok minden mást veszünk figyelembe: főleg a különböző nyelvi készségek fejlesztését valamint a magyar kultúra megismerését.

Irodalom

Aleksandrowicz-Pędlich, L. 2005. *Międzykultorowość na lekcjach języków obcych*. Warszawa.

Bárdos J. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Dadej, E. 2005. Zastosowanie poezji w nauczaniu języka obcego. *Języki obce w szkole* nr. 3.

Kozłowski, A. 1991. *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

Molnár A. 2001. *Idegennyelv-tanítás-másképpen Minták a magyarországi tanítási gyakorlatból.* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Pędzisz, J. 2005. Muzyka i teksty piosenek- drogą do rozwoju kompetencji interkulturowej. *Języki obce w szkole* 3.

Pińczuk, D. 2004. Jaś i Małgosia, Jak rozwijam zainteresowania uczniów na lekcjach jezyka obcego. *Języki obce w szkole* 4.

Poór Z. 2001. *Nyelvpedagógiai technológia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Turkowska, E. 2006. O pożytkach z literatury na lekcji jezyka obcego. *Języki obce w szkole* 4.

Turkowska, E. 2006. Metody pracy z tekstem literackim na lekcji jezyka obcego. *Języki obce w szkole* 6.

Wójcicka, E. 2005. Poezja na lekcjach języka angielskiego. *Języki obce w szkole* 3.

A magyar nyelv tanulásának egyik XVIII–XIX. századi lengyel esete

Małgorzata Stós

Azt, hogy az idegen nyelvek tanulása nagyon fontos és hasznos, tudja mindenki. Nemcsak ma, hanem régebben is tudták. A Czartoryski hercegek krakkói könyvtárának kézirattárában kis méretű (13x19,9 cm) füzet található, amelyet *Adam Kazimierz Czartoryski* herceg saját kezével írt és a *Magyar grammatika* címmel látott el.

1. Ki volt Czartoryski herceg?

Adam Kazimierz Joachim Ambroży Marek Czartoryski herceg 1734. december 1-jén született Gdańskban és 1823. március. 19-én Sieniawa-ban (saját birtokán) halt meg. (Idén van halálának 185. évfordulója). Hamvai a varsói Szent Kereszt templom altemplomában nyugszanak.

Adam Kazimierz podóliai főkapitány volt. Kétszer is betöltötte a lengyelországi szejm elnöke tisztségét. Hozzátenném, hogy ő volt a gdański csillagvizsgáló egyik alapítója 1781-ben. Sok jeles kitüntetést kapott, többek között 1764-ben a lengyel Fehér Sas érdemrendet, a legrégibb és legnagyobb lengyel kitüntetést, amelyet csak a legkiválóbb lengyel állampolgárok kaphatnak. „Csinos, művelt, személyes és társadalmi erényekkel tele fiatalember, mindenütt mindenki a legszívélyesebben fogadta."[1] Adam Mickiewicz, nagy lengyel költő, a *Pan Tadeus* című hőskölteményében így írt róla:

A Fősztaroszta herceg
kutyaólba nem nézett, könyvbe viszont bőven...

Adam Kazimierz herceg író, színdarabok szerzője, irodalmi és színházi műbíráló, publicista és különböző tudományok és művészetek pártfogója volt. Amikor 1795-ben

[1] Waniczkówna, H. 1938. Czartoryski Adam Kazimierz. In: Konopczyński W. (red.) 1938. Polski Słownik Biograficzny. T. IV. z. 3. 249–251. (saját ford.)

a feleségével átköltözött Varsóból a saját birtokára, Puławyba, ott létrehozta a második, a fővárosi közelében lévő lengyel nemzeti művelődési központot. Puławyban gazdag könyvtár és palotaszínház működött, ahol többek között az Adam Kazimierz herceg által írt színdarabokat is bemutatták.

Adam Kazimierz Czartoryski herceghez, „a XVIII. századi legkedvesebb ifjúhoz, aki csaknem minden európai nyelven beszélt, az ókori nyelvekről nem beszélve, a legszívesebben nemcsak a lengyelek gyülekeztek, hanem külföldiek is, akik nagy elismeréssel voltak a herceg iránt."[2] Nagyon megbecsülte Adam herceg az anyanyelvét, a lengyelt. Ő inspirálta a lengyel nyelv első szótárának megírását, amely 1807–1814 között jelent meg.

Az idegen nyelvek, különösen a magyar nyelv, de a keleti nyelvek is nagyon érdekelték a herceget. Erről a témáról írt már a múlt század ötvenes éveiben Jan Reychman (1910–1975), a Varsói Egyetem professzora, a varsói hungarológia kurátora és tanára. Adam Kazimierz herceg alakját Jan Reychman nagyon kedvelte és becsülte, mivel Jan Reychman maga is orientalista és hungarológus volt. Czartoryski „orientalista-amatőr volt, birtokában perzsa kéziratok, szőnyegek, miniatűrök, csempék és faliszőnyegek gyűjteménye is volt. [...] Állandóan levelezett orientalistákkal, az angol William Jonessal, a párizsi Charles de Pougenssel és a bécsi Josef Hamiddel."[3] A magyar orientalistával, Reviczky Károllyal (1737–1793) is kapcsolatban volt. Reviczky hét évet töltött Varsóban Mária Terézia követeként. Ahogyan Jan Reychman írja: az, hogy az az orientalista, aki oly nagy hatással volt Czartoryskire, magyar volt, nem véletlen. Hiszen Sieniawaban és Puławyban, a herceg birtokain, nagyon erős volt a magyarok iránti rokonszenv. Főleg azért, mert a lengyel és a magyar hazafiak közös függetlenségi terveket ápoltak. Reviczki rábeszélésére Adam Kazimierz herceg megvetette magának Kollár Ádám Ferenc történelmi munkáit. Elkezdte a török nyelv tanulását, és végeredményben meg is tanulta e nyelvet.

2. A *Magyar nyelvtan* felé

A XVIII. század hozta magával a többnemzetiségű Lengyelország és a szintén többnemzetiségű Magyarország közötti élénk kapcsolatokat. E két ország között az egymás iránti érdeklődés különösen erős volt a mágnások széles körében. Nagyon híres volt akkor Bártfa városa (ma: szlovák Bardejov), pontosabban Bártfafürdő (a mai Bardejovské Kúpele). Milyen szerepe volt a XVIII. és a XIX. században Bártfafürdőnek? Nyugodtan mondhatjuk, hogy e város fontos szerepet játszott az akkori kis közép-európai unióban, ami nem hivatalos szervezetként, hanem inkább szellemi unióként működött. A fürdőhelyen egymás mellett és békésen éltek, működtek és pihentek a lengyelek, a magyarok, a szlovákok és a zsidók. Nagyon híres vendégei is voltak Bártfának, többek között: Habsburg Mária Lujza, Bonaparte Napóleon későbbi felesége; I. Sándor cár; I. Ferenc József császár felesége, Erzsébet (Sissi) és mások.

[2] Uo. (saját ford.)
[3] Uo. (saját ford.)

„Adam Kazimierz herceg [...] az ország felosztása után vagy birtokain, vagy Krakkóban, vagy Bártfafürdőn tartózkodott, ahol lengyel és magyar barátaival vette magát körül. (Gróf Dessewffy József 1818-ban megjelent *Bártfai levelek* című munkájában emlékezik meg róla.) A magyar arisztokráciával különösen szívélyes kapcsolatban állt. 1805-ben magyar honfiúsítást (indigenátust) kapott".

Adam Kazimierz herceg nyáron szokott Bártfán tartózkodni. Leon Dembowski, a herceg életrajzírója, szemtanúja volt ezeknek a bártfai ottléteinek. A *Moje wspomnienia* (Emlékezéseim) című munkájában így írja le az 1799. nyári utazást: „Ez évben a herceg, a podóliai földek generálisa, Bártfafürdőre indult [...] Miért választotta a herceg a bártfai gyógyvizeket, ahol semmilyen kényelem sem volt, nem tudom, de a magyarok örömmel fogadták, a megbecsülés bizonyítékának tekintették. [...] Íme maga a magisztrátus fekete magyar viseletben várakozott a vizeknél. A herceg magyar módra pompásan öltözve az ő nyelvükön beszélt, ami nagy örömet váltott ki."[4]

A Bártfán gyakran tartózkodó magyar irodalmár Dessewffy József (1171–1843) megajándékozta Adam Kazimierz herceget az ún. debreceni grammatikával (*Magyar grammatika mellyet készített Debreczenbenn egy Magyar Társaság*, Béts 1795), amely most Krakkóban a Czartoryskiek Könyvtára nevű gyűjteményben található; Lengyelországban még egy példány fordul elő, azt a Varsói Egyetem Magyar Tanszékének a könyvtárában őrzik. A herceg híres és gazdag könyvtárában magyar szótárakat is lehetett találni. Így felszerelve, a herceg tanulni kezdte a magyar nyelvet. Tanulás közben jegyzeteket csinált egy füzetben, amelyet *Magyar nyelvtan*nak nevezett. Arról, hogy a herceg nemcsak tanult magyarul, de tudott is beszélni magyarul, a Bártfán folytatott beszélgetések tanúskodnak. Sőt, ahogy Jan Reychman mondja „az őt üdvözlő beszédre magyarul válaszolt. Amikor Ürményi József országbíró és Majláth József gróf Puławyban járt, ugyancsak magyarul beszélgetett a herceggel."

A nyelvtani jegyzeteket, magyarázatokat és fordításokat magyarul, franciául és lengyelül saját kezével írta a herceg. A magyarul írt szövegek egyik részét a magyar helyesírással megegyezően, a másik részét fonetikus írással készítette. A nyelvtani jegyzeteket tartalmazó füzet nem nagy, 39 teleírt lapot tartalmaz. Nagyon szép és gondos a címlapja: közepén van a címe – *Gramatyka węgierska* – azaz a magyar nyelvtan, fent bal oldalon a következő felirattal: *Xże Generał* – azaz herceg generális, lent pedig *Cwartek* (pontosabban: Ćwiartek) *20* – azaz 20 negyed. A következő lapon többek között a *No 1* (1. szám) alatt az alábbi jegyzetek olvashatók:

Szerencsés Látagatásig;
Tik wagytak mind gonosz Emberek, ou gaz Emberek, es ha fogtak el Szőkni, én fel akasztatam mindeniket;
Nyergoltozátok a Lavatakot;
Tudod-é hogy Jankot felakasztatták azért hogy lopatt [?].

[4] Dembowski, L. 1898. *Moje wspomnienia*. Petersburg,T. 1. 28–30. (saját ford.)

Minden mondat után a francia nyelvű fordítás következik. A következő oldaltól a különböző igék ragozása látható, többek között a *beszél*, *érez*, *esik*, *havazik*, *mennydörög*, *fogy*, *van*, *villámlik*, *megy*, *jön*, *vesz*, *iszik*, *hall*. A herceg jegyzetei a *bátya* és *néni* birtokos személyragozásával fejeződnek be. Közöttük a *nékem nints* birtokos szerkezet személyragozását, a ható igei formákat (*beszszelhes*) és a szenvedő (passzív) igeragozást (*szerettetem*) is láthatjuk. Nagyon érdekesnek látszanak a feljegyzések azon részletei, amelyek különböző témájú kifejezéseket tartalmaznak. Ezek közül nagy számban vannak katonai témájúak, pl.:

Hány katana Szőkőtel az Eszaka [?];
Magfogtaké az haram Szokőt katanát [?];
Elegendo-é kend a mago Hadnagyával [?];
megvogynok-é Tsinálva minden munduratok v(agy) *ruhájotok* [?];
mitsada Regiment be szolgalt kend [?];
tiszt;
horcz;
gyözni;

Ezeken kívül sok más kifejezés található, többek között a következők:

Hala Jstenek;
Jsten algyan meg kended;
Elegendoé kend [?];
Jó vólt-e a ser [?];
Nem foge kend el Sőkni;
Őrvenden-e kend ha kendnek Lavai valna [?];
En fogok adatni sert fiaim miktek;
Minek hivnok kendet v(agy) tegedet [?];
Legyetek tsendeségben mind Jól fog lenni;
Kőszőnőm alazátasón;
mit akar kend [?];
van-é kendnek valami dólga hozzam [?];
Szerzeni magának;
örökségből kitogodotni valakit;
olly nagy erővel ment az ellen melly soha Senkinek sem annak előtte, sem annak utanna, nem volt;
hiba;
dehogy [...] ingyen;
három evező hajó;
Beszszélvén tanulnak Beszszélni.
Hogy valamellyk beszszély kelneki valamit, tudni.
meg Soktom beszszelni

Majdnem minden magyar nyelvű feljegyzés mellett vagy alatt nyelvtani magyarázat következik főleg franciául, de néha lengyelül is.

Ki lehetett a herceg magyar tanítója? Az biztos, hogy magyar anyanyelvű és eléggé művelt ember volt. Az is biztos, hogy a herceg puławy-i birtokán magyarok tartózkod-

tak. „Puławy annak idején Ausztriához tartozott, és Adam herceget, mint osztrák tábori marsallt a bécsi udvar kedvelte; gyakran voltak nála Galiciának kormányzói is látogatóban, nem egyszer magyarok, mint például Ürményi vagy Majláth." A katonáskodási szókincs pedig arra utal, hogy ő is katona volt. Sokat beszélgethetett a herceggel különféle témákról, ezért a hercegi füzetben található kifejezések is sokféle problémát érintenek. A jegyzetekben sok helyesírási hiba tűnik fel. Lehetséges, hogy a herceg hallás után írta a sorait. De látszik, hogy valakinek, biztosan a tanárának a javaslatára, némelyiket kijavította.

Mikor tanult a herceg magyarul? Azt sem tudjuk pontosan, de biztos, hogy 1799-ben már beszélt magyarul Bártfán, amit Leon Dembowski az emlékiratában emleget.

Fent már említettem, hogy a herceg magyar nyelvi feljegyzéseiről Jan Reychman 1959-ben írta az *Adam Kazimierz Czartoryski /1732-1824/ herceg kéziratos jegyzetei a magyar nyelv tanulásához* című részletes cikket.

Ha jól tudom, még csak egy nyelvész foglalkozott Adam Kazimierz herceg jegyzeteivel. Gósy Mária professzor, az ELTE Fonetika Tanszékének vezetője írta a *Hangtörténeti változások feltételezett okairól* című cikket, amelyik többek között erről is szól.

Jan Reychman megállapítja: „A magyar nyelvtudomány számára a herceg jegyzetei nem jelentenek nagyobb értéket [...] [de] érdekes adalékot nyújtanak, hogy milyen érdeklődés lehetett a XVIII. [és XIX.] századi Lengyelországban a magyar nyelv iránt, és tanúságot szolgáltatnak a felvilágosodás korának nyelvi kultúrájához [...] ez a tanulás összefüggésben volt az ő [a herceg] széles nyelvtudományi érdeklődésével, filológiai passziójával, melynek kifejezéseként sok nehéz és alig ismert nyelv iránt érdeklődött, mint például a keleti nyelvek, a perzsa és a török nyelv iránt."

Befejezésül hozzá szeretném tenni, hogy a Czartoryski családnak még legalább két tagja érdeklődött, sőt ma is érdeklődik Magyarország iránt. „A krakkói Czartoryski Múzeum alapítója, Władysław Czartoryski (1828-1894), Adam [Kazimierz] herceg [unokája], franciaországi emigrációban élő lengyel politikus a szoros magyar-lengyel együttműködést támogatta. 1869-ben a magyarok meghívták a felsőházba, hiszen nagyapjától mint magyar főnemestől örökös főrendiházi tagságot örökölt. A fáma szerint, amikor Budapesten járt, lengyel díszruhában, szablyásan, fegyelmezetten végigülte az ülést, noha egyetlen szót sem értett belőle."

Az 1966-ban született Arkadiusz Czartoryski, az Ostrołęka és Siedlce választókerület országgyűlési képviselője a lengyel–magyar kapocsolatok fejlesztéséért, valamint Bem József emléke ápolásáért kitüntetést kapott a Magyar Köztársaság elnökétől, a Magyar Köztársasági Érdemrend Lovagkeresztjét. Az ünnepség 2004. február 25-én Varsóban a Magyar Nagykövetségen zajlott le.

Irodalomjegyzék

Dembowski, L. 1898. *Moje wspomnienia*. Petersburg. T. 1.

Gósy M. 1998. Hangtörténeti változások feltételezett okairól. *Magyar Nyelv.* 279.

Petneki, Á. 2001. *Krakkó*. Budapest.

Reychman, J. 1959. Adam Kazimierz Czartoryski (1732–1824) herceg kéziratos jegyzetei a magyar nyelv tanulásához. *Magyar Nyelv.* 510–517.

Reychman, J. 1957. Jakobini węgierscy z roku 1794 a insurekcja kościuszkowska. *Kwartalnik Historyczny*. nr 2. 139–157.
Reychman, J. 1958. Podróże polskie do k¹pieli bardyjowskich w XVIII i na początku XIX wieku. *Wierchy*. 17. 24–54.
Reychman, J. 1958. Z dziejów orientalizmu doby oœwiecenia: Adam Kazimierz Czartoryski, Karol Reviczky i William Jones. *Przegląd Orientalistyczny*. 4. 385–408.
Waniczkówna, H. 1938. Czartoryski Adam Kazimierz. In: Konopczyński W. (red.) 1938. *Polski Słownik Biograficzny*. T. IV. z. 3. 249–251.

Forrás

Mickiewicz, A. 1977. *Pan Tadeus vagy az utolsó birtokfoglalás Litvániában (Nemesi történet 1811–12-ből tizenkét verses könyvben)*. Rónai György fordítása. Budapest. 233.

A magyar szófajtan és alaktan tanítása a Szófiai Ohridi Szent Kelemen Egyetemen

Markova Indra

1. A helyzet és a háttér

A Szófiai Ohridi Szent Kelemen Egyetem magyar szakos hallgatói a 3. és a 4. félévben heti 4 órában mint külön, kötelező tantárgyat tanulják a magyar nyelv szófajtanát és alaktanát. A heti 2 óra előadásból és 2 óra gyakorlatból álló kurzus természetesen csak része a szak keretén belül folyó magyar nyelv és irodalom, illetve a mester szinten folyó hungarológiai képzésnek.

Szükséges tisztázni, hogy az első év sikeres befejezése után a hallgatók gyakorlati magyar nyelvtudása csak az alapszintet érte el, hiszen a beiratkozottak tanulmányaik megkezdése előtt – szinte kivétel nélkül – nem voltak kapcsolatban a magyar nyelvvel. (A szófiai egyetemen a felvételi vizsga a magyar szakra nem magyar nyelvből, hanem szabadon választott más idegen nyelvből áll, mivel Bulgáriában középiskolai szinten sehol sincs magyar nyelvi oktatás.) Ugyanakkor tanulmányaik első évében általános nyelvészetet hallgattak, és más idegen nyelvet is tanultak, tehát e tantárgy tanításában számíthatunk arra, hogy a különböző, leginkább indoeurópai nyelvekben meglévő alapvető nyelvi kategóriák számukra ismertek, sőt igénylik is, hogy azokkal összevetve tanulják a magyart nyelvet.

A szakra beiratkozott hallgatók az első évet a gyakorlati magyar nyelv elsajátításával kezdik, s a magyar nyelvi órákon csak a legszükségesebb elméleti-nyelvtani magyarázatokat kapják. A gyakorlati magyar nyelvi órák módszertanilag is eltérnek az elméleti tantárgyak oktatásában alkalmazottaktól. Fontos tényező az is, hogy a nyelvi környezet teljes mértékben hiányzik.

Köztudomású, hogy az agglutináló típusú magyar nyelv elsajátításának elengedhetetlen része a szóalakok felépítésének ismerete, hiszen e tudás nélkül egy idegen ajkú, aki egy adott magyar nyelvű szöveget próbál megérteni, sokszor nem tudja felismerni az ott előforduló különböző szóalakoknak a szótári alakjait se, s így gyakran nem is találja azokat a szótárakban. Többször előfordult az, hogy az önálló feladatra kiadott szöveg feldolgozása során ilyen jellegű problémával fordultak hozzám a hallgatók.

2. A szófajtan és alaktan tanítása során felhasznált tankönyvekről

A kérdés az, hogy e helyzetben alkalmazhatók-e a Magyarországon nagyszámban megjelent, kizárólagosan magyarok által és a magyar anyanyelvűek számára írt nyelvtanok? Nem, mégpedig azért, mert többségük – gondolok itt a hagyományos magyar leíró nyelvtanokra – bár remek munkák, átfogó, hol vázlatosabb, hol részletesebb ismertetései, leírásai a magyar nyelvnek és a magyar nyelvtan tanításának nélkülözhetetlen kézikönyvei, amelyeket természetesen használunk. Ugyanakkor az idegen ajkú számára a nyelvi analógia nem működik – nem elég egy-egy példa, amely a Magyarországon megjelent nyelvtanokban ráadásul főleg irodalmi művekből valók, tehát a másodévesek számára még nehezen érthetők. Hiszen magyarok számára íródtak, a nyelvleírás során a másfajta terminológiához és elvekhez szokott nyelvtanuló nehezen igazodik el bennük. Az újabban megjelentek között céljainknak sokkal megfelelőbbeknek találom Hegedűs Rita *Magyar Nyelvtan – formák, funkciók, összefüggése*k című, 2005-ben megjelent segédkönyvét (Hegedűs 2005) és M. Korchmáros Valéria *Lépésenként magyarul* című, 2006-ban megjelent nyelvtani kézikönyvét (M. Korchmáros 2006). Óráimon mindkettőt használom, hiszen ezek alapvető nyelvészeti tankönyvek és segédanyagok a számomra is, mint idegen anyanyelvűnek megadják a magyar nyelv standard szabályait, sok értékes példaanyagot és áttekinthető összefoglaló táblázatot tartalmaznak. A tantárgy oktatásának céljára viszont még 2002-ben, több éves tanítási tapasztalatom eredményeként a magyar szakon tanuló másodéves bolgár hallgatók számára „testreszabott" nyelvtani segédkönyvet állítottam össze, amely tekintettel van a magyar és a bolgár nyelv közti rendszerbeli különbségekre is, a két félévben rendelkezésünkre álló tanítási és tanulási időre, a hallgatók eddigi tudásukra, a többi magyar órán való elsajátított nyelvi anyagra, amely sok szempontból kiegészíti azt, vagy pedig épül rá. E segédkönyv a fent említettekkel összehasonlítva eltér abban is, hogy nemcsak megadja a magyar nyelvtanok által tárgyalt módon a magyar nyelvtan alapvető kategóriáit, részrendszereit és a köztük levő viszonyokat, a kapcsolódási szabályokat, hanem az egyes témákhoz való gyakorlati feladatokon, kiegészítéseken keresztül önálló munkára alkalmas anyagot is tartalmaz. Más jellemzője, hogy részeiben évről évre módosítható, oly módon, hogy bizonyos gyakorlatokat kibővítek, vagy az előző csoporttal való munkamenet tapasztalatai alapján szükség esetén kicserélek. A számítógépen meglévő anyagot ugyanis minden tanévben új, részben módosított változatában nyomtatható (a hallgatók létszámának megfelelően 8-14-18 példányban), ami lehetőséget ad arra, hogy az újabban megjelent szakirodalom fontosabb megfigyeléseit is tartalmazza, vagy az előző éves munka tapasztalatainak megfelelően a gyakorlati részben is változások történjenek.

A Magyarországon megjelent alapvető nyelvtanok, kézikönyvek, egyes cikkek, tanulmányok és monográfiák nyelvileg részben adaptált elméleti részeket, gyakorlati részeket és saját gyűjtésű példaanyagot tartalmazó segédkönyv struktúrája a következő:

Első rész – szófajtan (elméleti rész)
Második rész – szófajtani gyakorlatok, kiegészítések és táblázatok
Harmadik rész – alaktan (elméleti rész)
Negyedik rész – alaktani gyakorlatok, kiegészítések és táblázatok

E struktúra lehetőséget ad arra, hogy az egyes témák feldolgozása során többször utaljunk ugyanarra a kiegészítő anyagra, s így egyrészt nem szükséges, hogy az több helyen szerepeljen, s ugyanakkor ez tudatosítja a hallgatókban azt is, hogy a nyelvben az egyes kategóriák kölcsönös viszonyban állnak, rendszert alkotnak.

3. Munkamenet az órákon

Az elméleti anyag a tankönyvben magyarul szerepel, de az előadás során a magyarul tárgyalt témát bolgár nyelvi magyarázatokkal egészítem ki. A szakszavak és a nyelvtani terminológia tisztázása mellett (összevetve az adott kategóriát a bolgár nyelvivel, ill. más a hallgatók által ismert nyelvekkel), foglalkozunk a témában előforduló ismeretlen lexikai elemek jelentésével és magyar nyelvi használatával, sokszor utalva az eddig tanult szavakra, amelyekkel az adott nyelvi elem kapcsolatba hozható (szócsaládok eddig tanult, ill. új, ismeretlen tagjai, kiegészítve rokon és ellentétes jelentésű szavakkal, szókapcsolatokkal). A gyakorlatokat csak magyarul végezzük. A hallgatók ezeket önálló feladatként otthon szótár és az elméleti témának a segítségével előkészítik, azaz ki is töltik a munkafüzetként kialakított részekben, amelyek a segédkönyv szerves részei, majd ezeket a kitöltött gyakorlatokat a szemináriumi órákon ellenőrizzük, és szükség esetén kijavítjuk, magyarázzuk. A hallgatók egyes fontosabb témák után felmérő dolgozatot is készítenek helyben, amelyeket ellenőrzés után visszakapnak.

4. Az órák típusai

Az előadásokon foglalkozunk az elméleti anyaggal és szükség esetén a hozzá tartozó kiegészítésekkel, amelyek az új ismereteket tartalmazzák. Ezt követi az anyagnak az ismétlése – egyes gyakorlatokon keresztül, úgy hogy azok három egymásra épülő feladattípusból állnak:

Első feladattípus az elméleti részben szereplő példaanyag elsajátítását elősegítő gyakorlattípusok, amelyeknél az adott gyakorlat elvégzése nem kíván az adottakon kívül újabb ismereteket, csak a már ismerteknek az alkalmazását,

Második feladattípus a példaanyag kiszélesítését célzó gyakorlattípusok, amelyeknél az önálló feladatok elvégzése során a hallgatók támaszkodnak a kiegészítő részekben foglaltakra és egyéb rendelkezésükre álló segédanyagokra,

A ***harmadik típusú*** gyakorlatokat nevezhetjük "kreatív" típusúaknak, mivel rendeltetésük, hogy a hallgatók megpróbálják alkalmazni az órán vagy önálló feladat formájában a tanultakat, de már számukra új, tehát ismeretlen anyagon és csak szótár segítségével.

5. Terminológiai kérdések

Az anyag összeállítása során megpróbáltam áthidalást elérni a terminológiában, azáltal, hogy a különböző nyelvtanokban használatos nyelvtani terminusokat összevetem, majd sok helyen a megnevezés alapjául szolgáló elveket ismertetve párhuzamosan megadom. Ezáltal a hallgatókban próbálom tudatosítani a részrendszerek közötti

kapcsolatokat is, és elérni azt, hogy a magyar nyelvvel való további foglakozásuk során a meglévő régebbi és újabb szakirodalomban tudjanak eligazodni. Pl. *alanyi-tárgyas, határozatlan–határozott, ill. általános–határozott ragozás; birtokos személyragok vagy birtokos személyjelek; kötőhangzó – előhangzó- tővéghangzó; -an/-en módhatározó rag vagy határozó képző (szépen: szép + -an/-en vagy szépен).* Ez utóbbi kapcsán célszerűbbnek tartom mint határozóragos melléknevet tanítani, hiszen például a Magyar *Értelmező Kéziszótár*ban is így szerepel.

6. A hangsúlyok

Az első félévben, a ***szófajtani*** részben a következő jelenségeket tárgyaljuk:
Az igével kapcsolatos témákon belül kiemelten foglakozunk a cselekvő – visszaható igékkel, amelyeknél a magyarban és a bolgárban eltérések tapasztalhatók. Pl. *sétálok = разхождам се* (cselekvő ige a magyarban, a bolgárban viszont visszaható). A cselekvő – műveltető igékkel, amelyek a magyarban eltérőek. Pl. *ruhát varrok, ruhát varratok = шия си рокля* vagy *levágom a hajam, hajat vágatok = постригвам се stb.* A magyar ható igékkel, amelyek csak körülírással, vagy más kategóriához tartozó igével adhatók vissza a bolgárban. Pl. *megtanulható = може да се научи; látható = вижда се stb.* Továbbá az igevonzatok, ill. elöljárószók közti megfelelésekkel, illetve használatbeli különbségekkel. Pl. *beiratkozik a tanfolyamra = записвам се в курса stb.* Külön tanítom a magyar szenvedő igét, annak alakjait, funkcióját, mondatbeli szerepét és paradigmáját.

A főnévvel kapcsolatos témákon belül a főnév fajtáinak felsorolása után rátérünk az átírási szabályokra, mindkét nyelvben, a magyar és a bolgár személynevek között lévő különbségekre, (ezeken belül különösen a férjezett nők egyes névviselési szokására a magyaroknál), a hagyományos helyesírás alkalmazására az egyes magyar családneveknél és a földrajzi nevekkel kapcsolatos egyéb helyesírási szabályokra, amelyek részben szintén eltérőek a két nyelvben.

A melléknévvel kapcsolatos témákon belül foglalkozunk az *–s, ú/-ű, -jú/-jű, -i, -tlan -tlen, -atlan-etlen, -nyi* stb. képzős, ill. *-féle, -szerű, -fajta, -mentes* utótagú melléknevekkel a magyarban, egyes melléknevek vonzataival és a melléknevek jelzői szerepével a magyarban, amellyel szemben a bolgárban van számbeli és nembeli egyeztetés és a magyar melléknevek vonzataival.

A számnévvel *kapcsolatos témákon belül* ismertetem a magyar számnevek fajtáit és helyesírásuk fontosabb szabályait, továbbá a két nyelvben a keltezésnél alkalmazott sorrend közti különbségeket. Pl. *2008. április 8. = 8 април 2008 г.*

A határozószók, igenevek ill. egyéb kategóriákkal kapcsolatos témákon belül tárgyalom és gyakoroltatom a határozószókat és azok fokozását, a személyragos határozószókat, az igeneveket, az ige-igenév paradigmát, a határozószók, névutós szerkezetek, igekötős igék kapcsolatát a magyarban és a névelőhasználat szabályait, amelyeknél eltérések is tapasztalhatók a bolgár és a magyar nyelvben. Külön több órában foglalkozunk a magyar igekötők sokféle szerepével, gazdag példaanyaggal dolgozva. Ehhez az idén kiegészítésképpen hasznosítottuk Tallér Mária *Gyakran használt igék és igekötőink* (Tallér 2007) című segédkönyvét és részben egyéb témákhoz is Durst Péter *Lépésenként magyarul* (Durst 2005) című nyelvkönyvét.

A második félévben az ***alaktani részben*** foglalkozunk a nyelvi szintek rendszerével, a morféma fogalmával, elhatárolásával a szótagtól (ennek szemléltetésére a szóalakokat szótagokra, majd morfémákra bontjuk, bemutatva a kettő között a különbséget), a morféma típusaival, a magyar ige- és névszótövek rendszerével, a toldalékok fajtáival, elhatárolásuk elveivel és gyakorlatával, részletesen vizsgáljuk az előhangzó problémakörét is. Több órát szentelünk a magyar szóalakok tipikus struktúrájára, a magyar toldalékok kombinációjára és sorrendjükre. Rátérünk a magyar névszó- és igeparadigmákra, ez utóbbin belül az elbeszélő múlt ragozási sorára is, hiszen fel kell készíteni a hallgatókat nemcsak a mai beszélt nyelvre, hanem arra is, hogy megértsék a régebbi nyelvet is. A tankönyvben ismertetem és tanítom a gyakori, ill. a ritkább szóalkotásmódokat is, vizsgáljuk a képzők funkcióit, majd foglalkozunk a szóösszetételek fajtáival is.

7. Összegzés

A tantárgy keretén belül folytatott oktatás célja és az elért eredmények két síkon foglalhatók össze:
Elméleti síkon:
A magyar nyelvészeti terminológia magyar nyelven való elsajátítása, amely a 3. és a 4. évben tanított elméleti részdiszciplínák alapját adja (szintagmatan és mondattan, szókészlettan, jelenéstan, magyar nyelvjárások, magyar nyelvtörténet, fordításelmélet stb.)

Gyakorlati síkon:
A gyakorlati magyar nyelvtudás kibővítése, a nyelv alapvető szabályainak elsajátítása, oly céllal is, hogy a hallgatókat elősegíti abban, hogy önálló szövegfeldolgozás során el tudjanak igazodni a szótárban, el tudjanak igazodni az idegen fül számára sokszor hasonlóan hangzó toldalékok között, illetve az ezeket tartalmazó szóalakokban.

Források

Durst Péter 2005. *Lépésenként magyarul. Magyar nyelv külföldieknek*. Nyelvtani feladatok haladóknak. Szeged: SZTE – Hungarológiai Központ, JATE Press.
Hegedűs Rita 2005. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
M. Korchmáros Valéria 2006. *Lépésenként magyarul. Magyar nyelvtani kézikönyv*. Szeged: SZTE – Hungarológiai Központ.
Tallér Mária 2007. *Gyakran használt igék és igekötőink*. Budapest: Enciklopédia Kiadó.

A mondat színei:
A szórend tanítása gyerekeknek

Nagyházi Bernadette

1. Bevezetés

Előadásom címében – *A mondat színei* – az előadás két kulcsszavát kapcsoltam össze. A magyar mondat szórendjét alakító szabályokról és a tanítási módszerként javasolt színekről, színezésről lesz szó. Korábbi előadásaim során felvázoltam egy olyan szórendtanítási modellt, amely segítségére lehet a magyar nyelvet tanulóknak és tanáraiknak a szórendi hibák elkerülésében a magyar mint idegen nyelvi órán. A készülő modell elsősorban felnőtt nyelvtanulókat vesz figyelembe – a magyar mint idegen nyelv oktatása azonban egyre gyakrabban gyermekkorú nyelvtanulókra is kiterjed. A magyarnyelv-tanítás évtizedek alatt kialakult jó gyakorlatait tehát újra kell gondolni a gyermekek nyelvoktatása szempontjából. Elkerülhetetlenné vált a szórendtanítási modell „gyerekbarát" változatának kidolgozása is.

Egy-egy modell megalkotása nem jelenti az abszolút nulláról indulást – minden esetben érdemes, és meg is kell keresni az elődök figyelemre méltó, előremutató eredményeit. Amikor a gyermekek esetében célravezető szórendtanítás útjait kutattam, felhasználtam azokat a módszertani ötleteket, amelyekkel a múlt századi (XX.) magyar nyelvkönyvek már sikerrel próbálkoztak. Ezek közül kiemelkedik a *Színes magyar nyelvkönyv,* amelyben a mondatban megjelenő mondatrészekhez színek kötődnek. A színhasználat az idézett nyelvkönyvben azonban gyakran nem segíti, hanem bonyolítja a megértést, s valószínűleg nem vezetne sikerre gyermekek esetében. A színek azonban kézenfekvő segítséget nyújthatnak, ám a gyermekek számára olyan színrendszert kell kidolgozni, ami egyértelmű, magától értetődő és könnyen megjegyezhető. Előadásomban tehát a már korábban bemutatott szórendtanítási modellt – az elődök nyomán haladva – színek alkalmazásával próbáltam a gyermekek nyelvoktatásában is eredményesen felhasználhatóvá tenni.

2. A *Szóforgató* mint szórendtanítási modell

2.1. A modell releváns szabályai

A bemutatandó modell nem új, két évvel ezelőtt felvázoltam elméleti hátterét és legfontosabb szabályait. Annak érdekében, hogy a „gyerekbarát" változat érthető legyen, szükségesnek látom a modell legfontosabb szabályait e helyütt is bemutatni.

A szórend-tanítási modell kezdő szinten négy szabályból áll. Kezdetben a példamondatok mindössze három szóból állnak, s a háromelemű mondat rögzített 3. igepozíciója mellett nem kötelező alanyt, és kötelezően betöltött 2. pozíciót tartalmaznak, ahol a 2. pozícióban semleges mondat esetén a következő sorrendben jelennek meg a szavak: név, nemzetiség, bármilyen melléknév (mint névszói állítmány, illetve névszói-igei állítmány névszói része), majd a határozatlan tárgy, illetve a mondat határozója.

A mondat négyeleművé bővülése megsokszorozza a mondatvariációk számát. Ebben az esetben a semleges mondatban az ige előtti pozícióban meghatározott sorrendben jelennek meg a bővítmények – a semleges tartalom megőrzése érdekében. A sorrend: határozatlan tárgy, majd a *hol?*, *hová?*, *honnan?* kérdésre felelő határozó, majd szinte bármilyen határozó – feltéve, hogy ezek bármelyike szerepel a mondat kiinduló szerkezetében –, míg a maradék elem az ige utáni hangsúlytalan, 4. pozícióba kerül.

Nyomatékos mondat esetében a 2. pozíció a nyomatékos elem helye: ide kerül a nyomatékos szó (az új információt tartalmazó elem), a tagadott mondatrész, kérdő mondatban a kérdőszó, illetve válaszmondatban az arra adott felelet – a maradék helye ismét a 4. pozíció.

Amennyiben a mondat időhatározót tartalmaz, ennek a számára megnyitunk egy 0. pozíciót is, mivel az időhatározó egy mondat előtti, egy alany és nyomatékos elem közötti és egy ige utáni pozícióban is megjelenhet a mondatban (Szili 2006: 160). A 0. pozíciót kezdetben a nyomatéktalan időhatározó számára tartjuk fenn, majd megnyitjuk egyéb nyomatéktalan elemek, pl. a helyhatározó számára is.

A modell további esetekre is tartalmaz szabályt, mint pl. az ige elmozdulására a rögzített pozícióból, az igekötős igét tartalmazó mondatok speciális eseteire, illetve az igekötős főnévi igeneves szerkezetet tartalmazó mondatok sajátos viselkedésére. Ugyanígy kiegészítő szabályt ír le a modell az összetett mondatokra is, ám nem új szabályokat, hanem inkább a már elsajátított szabályok alkalmazását összetett mondatok esetében. A mai előadás ezekre az esetekre nem terjed ki.

2.2. A színes mondatok bevezetésének megalapozása gyermekek magyarnyelv-oktatásának folyamatában

Amikor gyermekek tanításának metodikájáról beszélünk, a legkézenfekvőbb szemléltetési eljárás a színek alkalmazása, legyen szó bármilyen tantárgyról vagy annak bármely szegmenséről. A színek megjelenése a szórendtanításban szintén nem új felfedezés. Azt azonban, hogy a színek jelentéssel teljenek meg, mire a tényleges szórendtanításra sor kerül, tudatos előkészületekkel kell megalapozni. Következetes, alaposan átgondolt színvilág felépítésével a tanulók számára ezeknek a színeknek a megjelenése magától értetődő lesz a mondatalkotás folyamán. Az első lépést ezen a téren a szókincs kialakítása során tehetjük meg. Kezdetben csak két színt alkalmazunk, a pirosat és a kéket. Piros színt társítunk a szókincstanításban minden ige (cselekvés) jelölésére, kéket pedig minden névszó számára. Anélkül, hogy magyarázatot fűznénk a színek további jelentéséhez, a tanulók szótárában e két színnel jelölhetjük ezt a két szófajt. Több módszertani, órai lépésre felhasználhatjuk ezt a két színt: lehet pl. óra eleji szókincs-aktivizálási feladat eszköze egy piros színű kártya igék gyűjtésére, vagy kék szí-

nű kártya a frissen tanult lexika ellenőrzésére, vagy ugyanez kérdéssel kiegészítve (*Ki?, Milyen?,* stb.) specifikus szógyűjtési feladat elindítója. E két kártya párosításával már kételemű mondatokat is felépíthetünk. Kérdés, miért nem kapnak színt a további szófajok. Ha végiggondoljuk, milyen szófajba tartozó szavakat tanítunk meg a gyerekeknek a lexikai elemek – nem frazeológiai egységek vagy nyelvi panelek – szintjén, arra jutunk, hogy még egy szófajnak van jelentősége, mégpedig a határozószóknak. További magyarázat nélkül ezek zöld színt kapnak.

A ragok bevezetése újabb lépést jelent a mondat színeinek továbbépítésében is. Egyetlen módszertani lépéssel értelmet nyer a zöld szín: minden ragot viselő – később a mondatban határozói vagy tárgyi szerepben megjelenő – szó zöldre színeződik, amint a kék névszóhoz sárga ragot illesztünk. Játékos szemléltetéssel mutathatjuk be pl. a *hol?* kérdésre felelő ragok bevezetése közben a névszók „színeváltozását", ami ismétlődhet a további ragok esetében is. Így kapjuk meg a ragozott szólakok kevert, zöld színét; egyúttal ezeket elkülöníthetjük a ragot nem viselő szavaktól, szóalakoktól. Ha a tanulók már ismerik a *hol?* kérdésre felelő helyhatározóragot viselő alakokat, ezek jelentését és használatát könnyedén párhuzamba állíthatjuk a helyhatározószókéval (pl. *kint, bent, fent, lent*). S ha már eddig eljutottunk, tanulóink készen állnak a mondat színeinek megismerésére.

3. A mondat színei

3.1. A semleges/nyomatéktalan mondat színei

A mondat kiinduló és legfontosabb eleme az ige, amelyhez már korábban hozzákapcsoltuk a piros színt.

A ragtalan névszók, amelyek a mondatban alanyi szerepben állhatnak, az első, de nem kötelező pozícióban jelenhetnek meg, kék színnel.

A korábban létrehozott ragozott alakok, amelyek a rag illesztése során váltottak kékről zöld színre, a 2. pozícióban jelennek meg, mint a mondat határozatlan tárgya vagy határozója.

Négyelemű mondat esetén egyes mondatrészek, a korábban bemutatott válogatási sorrendben, egy, az ige utáni, nyomatéktalan pozícióba kerülnek/maradnak. Ennek semleges színt adunk, hiszen itt mindenféle mondatrész megjelenhet, alanytól a határozókig. Mivel a legkézenfekvőbb szín, a minden egyéb színt egyesítő fehér nem lenne eléggé figyelemfelkeltő, ez a pozíció halványszürke árnyalatot kap. Négyelemű mondat esetén egyes mondatrészek, elsősorban az időhatározó (Szili 2006: 160), de emellett a helyhatározó is megjelenhet a mondat élén, egy nyomatéktalan pozícióban, itt újabb színes helyet kell nyitnunk a mondatot bevezető elem, elemek számára. Mivel itt olyan mondatrészek állhatnak, amelyek semleges mondat esetén is betölthetik az ige előtti (zöld) helyet, ezt a pozíciót halványzölddel jelöljük – ezzel utalhatunk az itt megjelenő mondatrészek jellegére, valamint nyomatéktalan voltára is.

Az így létrejött színes mondat helyeit akár öt – vagy annál több – szóval is betölthetjük, attól függően, mire terjed ki a tanulók szókincse, grammatikai tudása, nyelvi kompetenciája.

3.2. A nyomatékos mondat színei

Már abban az esetben is, ha a mondatunk mindössze három szóból áll, szükségünk lehet nyomatékos mondatok megalkotására is. A nyomatékos mondatok a gyermekkorúak számára elsősorban a kérdő- és felelő mondatokat, a tagadást és az új információt tartalmazó mondatokat jelentik. Ezek megjelenési sorrendje a nyelvtanítási folyamatban szinte tetszőleges – gyakran együtt jelennek meg, abban a pillanatban, amikor a tanulóknak fel kell tenniük az első önálló kérdést. Így tehát már a minimális kompetenciával rendelkező nyelvtanulók számára is segítséget kell nyújtani a mondatépítésben.

A semleges mondatokra kidolgozott szabály nem szorul változtatásra, csupán néhány egyszerű kiegészítésre:
– a kérdő, felelő, tagadó és az új információt hordozó elem a mondat legfontosabb mondanivalója (nyomatékos elem);
– a nyomatékos mondatok fajtáit egyszerű szimbólumokkal érdemes jelölni;
– a mondatnyomatékot viselő szavak kizárólag a 2. pozícióban jelennek meg, az ige előtt;
– fontosságukra a mélyebb zöld szín alkalmazásával hívhatjuk fel a figyelmet.

3.3. A színes szabályok

E bevezető után végre lássuk, milyen is egy mondat színesben!

0.	1.	2.	3.	4.
(Mikor?) (Hol?)	(Ki?)	Mit? Hol?	**Mit csinál?**	Hol? / Hová? / Mikor? / Mit? / Kinek? / Kivel? …
(Mikor?) (Hol?)	(Ki?)	? Kérdés ↳ **Válasz** ≠ Tagadás !! **Új inf.**	**Mit csinál?**	Hol? / Hová? / Mikor? / Mit? / Kinek? / Kivel? …

A mondat színei:
0. pozíció: világoszöld – nyomatéktalan idő- és/vagy helyhatározó
1. pozíció: kék – alany
2. pozíció: zöld – semleges mondatban egy bővítmény
sötétzöld – nyomatékos mondatban a kérdő, felelő, tagadó vagy az új információt hordozó elem helye
3. pozíció: piros – ige
4. pozíció: világosszürke – egyéb nyomatéktalan bővítmények

4. A Szóforgató oktatóprogram

4.1. Az oktatóprogram koncepciója

A kidolgozás alatt álló oktatóprogram elsősorban gyermekkorú nyelvtanulók és tanáraik számára készül. Arra szolgál, hogy – egy viszonylag egyszerű algoritmus elsajátítása után – a nyelvtanárok használni tudják a magyar mint idegen nyelvi órán a ma-

gyar mondat felépítésének szemléltetésére, bevésésére és gyakorlására, amennyiben a nyelvoktatás folyamatában a tudatos mondatépítés módszere mellett döntenek.

A program már az első óráktól kezdve használható, mint a prezentáció eszköze. Helyettesítheti, de még inkább kiegészítheti a szóbeli szemléltetést akár már a bemutatkozás interakciójától kezdődően. Nem szükséges azonban a Szóforgató levezetése az első szinttől az utolsóig; a szintek azonos felépítése, az ismétlődő panelek biztosítják, hogy az oktatóprogram bevezetése a tanítás bármely pontján, a program bármely szintjétől kezdődően sikeresen, gördülékenyen történjen.

Az oktatóprogram feltételezi a tanár jelenlétét, segítségét a szabályt bemutató és a mintafeladat szakaszban, ám a gyakorlás már önállóan is elvégezhető. ó

A program követi a Szóforgató szabályainak felépítését, így azzal együtt is használható. A Szóforgató egyes szabályainak a programban szintek felelnek meg. Minden szint szerkezete három részre osztható:

– Szabály: a szabály levezetése kép segítségével egy példamondat alapján.
– Minta: ugyanannak a mondatnak a felépítése kép és kérdés segítségével (a szabály újra felhasználható).
– Gyakorlás: önálló mondatalkotás adott szavakból – önálló munkára alkalmas

Mindhárom szinten legalább egyszer megjelenik a színes szabály, segíti a szabály rögzülését, az ellenőrzést és a hibajavítást.

4.2. Az oktatóprogram részletes ismertetése

A program kezdőlapja a tanár számára jelent eligazítást: A Szint menüpontra kattintva választhatja ki, melyik ponton kezdi a program használatát. Így bármikor bármelyik szintre be tud lépni anélkül, hogy folyamatában kellene végigvezetni a szabályok kiteljesedését.

Az adott szint egy kezdőlappal indul, ahol látható az adott szabályra jellemző főcím, valamint a belépés lehetséges pontjai. Így az adott szintet is bármelyik szakaszban el lehet indítani: kezdhetjük a szabály bemutatásával, a szabály újraalkotásával (ez a mintafeladat is), vagy akár a gyakorlással.

4.3. A szintek lépéssorai

Amennyiben a tanár egy-egy új szórendi szabály illusztrációjaként kívánja felhasználni a programot, a SZABÁLY gomb segítségével kezdheti meg a szemléltetést.

Ebben az esetben megjelenik a képernyőn egy kép, majd a hozzá tartozó kérdés, és az arra adott semleges felelet. A képernyő alján megjelenik a mondat kis téglalapokban, amelyek a Szóforgató forgatható lapjaira emlékeztetnek. Ezek alatt megjelenik a szabály, színesben, s végül ennek színei alapján változik színesre a példamondat is.

A SZABÁLY bemutatása után lehetőség van a példamondat újbóli felépítésére. Ez a részfeladat minden szinten a MINTA nevet kapta; egyrészt az ismétlést szolgálja, másrészt a tanár ennek segítségével mutathatja be a program gyakorló lépésének használatát. A kép és a kérdés megjelenése után a mondat elemei tetszőleges sorrendben tűnnek elő a képernyőn. Ezeket az egér segítségével helyes sorrendbe lehet moz-

gatni. A KÉSZ gombra kattintva elindul az ellenőrzés; amennyiben a szórend helyes, a mondat mellett zöld pipa jelenik meg, majd a mondat alatt feltűnik a színes szabály, végül a példamondat is a szabálynak megfelelően színeket kap. Rossz válasz esetén a példamondat mellett piros X jelenik meg, de a mondat alatt feltűnik a szabály, és segíti a helyes szórend megtalálását. A KÉSZ gombra kattintva ismét elindul az ellenőrzés folyamata, ami a fent leírt módon zajlik. Minden esetben a színes szabály és a beszínesedett, helyes szórendű mondat képe zárja a feladatot.

A szint harmadik részfeladata a GYAKORLÁS. Ennek működése megegyezik a mintafeladatban már tapasztaltakkal: a véletlenszerűen előbukkanó sorrendű szóhalmazból az egérrel történő mozgatással helyes szórendű mondatok építhetők fel, amelyek a szint alapkérdésére felelnek. Mind a jó, mind a helytelen válasz esetén a mintafeladatban látottak szerint történik az ellenőrzés és a javítás. Amennyiben minden mondat megfelelő szórendet kapott, láthatjuk a színes szabályt és a beszínezett gyakorló mondatokat is egyszerre a képernyőn.

5. Összegzés

Gyermekkorú tanulók nyelvoktatása során – ha lehet – még inkább törekedni kell az egyszerű, könnyen értelmezhető és átlátható szemléltetésre. Mivel a színeket a tanítás korábbi szakaszában már alkalmaztuk a rendszerezés eszközeként, úgy „színezhetjük ki" a mondatot, hogy az a gyermekek számára magától értetődik. A színes mondatok szórendi variációit leíró szabályokat tartalmazó táblázat más oktatási segédeszköz nélkül is alkalmazható, de kiegészíthető a már korábban bemutatott, a felnőttek nyelvoktatásában is hasznos Szóforgató sablonnal, a mondattáblázattal és a kifejezetten gyermekeknek készülő, szintén Szóforgató nevet viselő számítógépes oktatóprogrammal. A játékos oktatóprogram felhasználásával még egy olyan nehezen felfogható, száraz nyelvelméleti anyag is, mint a magyar mondatok szórendje, közelebb hozható, élményszerűvé tehető a gyermek nyelvtanulók számára. A bevésésre, gyakorlásra javasolt, önálló munkához is alkalmas, drillszerű feladat feloldja az ismétlődő mondatszerkezetek unalmát, hiszen a gyermek aktív közreműködését kívánja meg – és egyúttal más, nyelven kívüli képességeit is fejleszti.

Irodalom

Erdős J.–Kozma E.–Prileszky Cs.–Uhrman Gy. 1979. *Színes magyar nyelvkönyv.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Szili Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához.* Budapest: Enciklopédia Kiadó.

Az alárendelő szószerkezet a koreaiban és a magyarban

Osváth Gábor

Annak ellenére, hogy a koreai nyelv a magyarhoz hasonlóan poliszillabikus, agglutináló és atonális nyelv, fonológiai és mondattani sajátosságai lényegesen különböznek a magyartól. Ennek következtében viszonylag nagyszámú negatív transzfer jelentkezik a magyar nyelvet tanuló koreaiak köztes nyelvében. Mivel a koreai nyelv szerkezete igen hasonlít a japánra, sok alábbi megállapítás a japán nyelvtanulókra is érvényes. Mindazonáltal mondattani téren könnyebbséget jelent, hogy mindkét nyelv alapszórendje – a magyarhoz hasonlóan – SOV és az NP balra bővíthető. Jelentős különbség ugyanakkor, hogy a koreaiban létezik nominatívusi esetrag (*-ga* / *-i*), valamint az, hogy állítmány szórendi helye szigorúan kötött: mindig a mondat utolsó helyét foglalja el, s ezt a pozícióját végződéssel is jelzi. Ugyanakkor ez a végződés – mivel a koreai és a japán nem ismeri a személyragozást – a grammatikai személyt csak fogyatékosan fejezi ki, viszont egyszerre utal időviszonyokra, modalitásra, valamint a hallgatóval és a mondat alanyával kapcsolatos tisztelet mértékére (Mártonfi 1972). Az alábbi mondat mondatzáró végződése a jelen időt és a hallgatóval kapcsolatos (semleges) tiszteleti viszonyulást fejezi ki (a japán mondat szerkezete lényegében megegyezik a a koreaival):

magyar: *A tanterem-**ben** levő diák matematiká-**t** tanul.*
koreai: *Kyoshil-**e** innun haksaeng-i suhag-**ŭl** kongbuha-nda*.
japán: *Kyŏ-~~s~~hitsu-**ni** iru gakusei-ga sugaku-**wo** benkyŏ-~~s~~hite-imasu*.

Az alárendelő szószerkezeteket illetően hasonló és erősen eltérő szerkezeti megoldásokat egyaránt találhatunk. Alanyos szószerkezet is lehetséges, s a magyar határozós szószerkezet elsajátítása sem okoz problémát (határozói igenevük is van). A főnévi igenév (mint szófaj) hiányzik; ebből következően a magyar *szereti a tanulást* tárgyas szerkezet a koreaiban nem transzformálható *szeret tanulni* szerkezetté. Ez a magyarázata, hogy a koreai köztes nyelvben a *tanulni jön* célhatározói jelentésű infinitívus helyett gyakran a **tanulásért jön* szintagmát szerkesztik meg a diákok, illetőleg a főnevesítés nem törli az igéhez tartozó az esetragot: *könyvet olvas* > **könyvet olvasása*.

Néhány problémáról részletesebben:

I. A jelzős szerkezet elsajátításakor problémát jelent a magyar *-i* képzőnek megfelelő koreai képző hiánya, helyette a birtokos esetragot használják:

koreai: *taehak-**ŭi** tosokwan*, japán: *daigaku-**no** toshokan*

magyar: *főiskola*-GEN *könyvtár*

Míg a magyarban lehetséges *a főiskola könyvtára* > *főiskolai könyvtár* transzformáció, a koreaiban nem.

Ugyanakkor az *-i* képzős szerkezet > birtokos jelzős szerkezet (mint) transzformáció jelentéstani szempontból a magyarban sem egyenértékű minden esetben, s ilyenkor fel kell hívnunk a figyelmet ezekre a kisebb-nagyobb eltérésekre. Gyakori eset az is, hogy az átalakítás nem lehetséges a magyarban sem. A két szerkezet közötti különbségeket szemantikailag a következőképpen csoportosítanám:

1. Az *-i* képzős változat hivatalosabb, szaknyelvibb jellegű, és bizonyos dokumentumokban kizárólagos:
   az egyetem hallgatója > *egyetemi hallgató*
   a rendőr intézkedése > *rendőri intézkedés*
   az orvos műszere > *orvosi műszer*
   a lakosság panasza > *lakossági panasz*
2. Az *-i* képzős változat kevésbé konkrét:
   a főváros története > *fővárosi történet*
   a falu harangja > *falusi harang*
3. A kettő közül az egyik változat a mai nyelvhasználatban csak metaforikus értelemben használatos:
   a) az *-i* képzős változat a metaforikus
   a fejedelem vacsorája > *fejedelmi vacsora*
   Megjegyzendő ugyanakkor, hogy – mivel a minősítő és viszonyító melléknevek határa nem éles –, ugyanaz a melléknév előfordulhat mindkét szerepben: *fejedelmi rendelet* = viszonyító, *fejedelmi vacsora* = minősítő jellegű (A. Jászó 2004: 225).
   Gordiusz csomója (?) > *gordiuszi csomó*
   b) A birtokos szerkezet a metaforikus:
   Észak Velencéje > *északi Velence* (?)
   Afrika elefántja > *afrikai elefánt* (Nigériát nevezik –méreténél fogva – Afrika elefántjának.)
   Budapest vőlegénye > *budapesti vőlegény* (Podmaniczky Frigyest, a sikeres polgármestert nevezték Budapest vőlegényének.)
4. Gyűjtőnévi birtokos esetén (csoport, tömeg, ezred stb.) a transzformáció nem lehetséges (vö. É. Kiss–Kiefer–Siptár 1998: 237–238), de van néhány kivétel:
   a hadsereg vezére > **hadseregi vezér*
   az osztály orvosa > **osztályi orvos*, helyette: *osztályos orvos*
   az osztály főnöke > **osztályi főnök*, helyette: *osztályfőnök*
   a tűzoltóság parancsnoka > *tűzoltósági parancsnok* (?)
   a rendőrség vezetője > *rendőrségi vezető*

5. További negatív transzfert eredményezhetnek azok az esetek is, amikor a magyarban sem lehetséges a transzformáció vagy csak kivételes esetben (lásd *b* pont):
   a) Ha a birtokos személynév, s a birtokszó konkrét főnév, csak a transzformáció nem lehetséges:
   *Péter tolla > *péteri toll*
   *Kovács Péter autója > *kovács péteri autó*
   b) Ha a birtokszó földrajzi név, többnyire csak az *-i* képzős szerkezet lehetséges, a metaforikus kivételeket lásd fentebb):
   **Afrika diákja > afrikai diák*
   **Szlovákia diákja > szlovákiai diák*
   **Magyarország diákja > magyarországi diák, magyar diák*
   Megjegyzés: az indoeurópai nyelvekben meglévő különbségtétel az országnév és nemzetségnév között (*szlovákiai diák, szlovák diák, magyarországi diák, magyar diák*) sem a koreai, sem a japán nyelvben nem lehetséges; ezekben a nyelvekben minden esetben az országnevet használják jelzőként (*Hŏnggari haksaeng* „Magyarország diák"); a különbségtétel csak körülírással oldható meg *(„magyarországi, nem magyar nemzetiségű diák"*).
   c) Ha a birtokos történelmi személyiség neve, s a birtokszó elvont főnév, a transzformáció lehetséges:
   Péter reformjai > péteri reformok (a birtokszóban a többes szám használata megszokottabb)
   Pál fordulata > páli fordulat (a birtokos szerkezet használata ritka)
   Kossuth szónoklata > Kossuth-i szónoklat
   Nagy Imre reformjai > a Nagy Imre-i reformok
   Caesar tógája >*caesari tóga (a tóga nem elvont főnév)
   Attila kardja > Attila-i kard (a kard nem elvont főnév)
   Alaktani megszorítást jelent az *i*-re végződő személynevek esete, ugyanis ezekben célszerű elkerülni az *i* hang ismétlődését:
   Széchenyi reformjai > Széchenyi-i reformok
   Petőfi stílusa > Petőfi-i stílus
   Az *-i* képzős és a birtokos jelzős szerkezetek bonyolultnak tűnő kölcsönös összefüggései és szemantikai viszonyulásuk további tanulmányozást igényelnek, s ez meghaladja e tanulmány kereteit.

II. A magyarral megegyezően a koreaiban és a japánban a határozós szerkezet szintén átalakítható jelzőssé, de nem valamilyen igenév (*való, történő* stb.) segítségével, hanem a birtokos esetraggal (koreai: *-ui*, japán: *-no*):
Magyar: A barátom***mal való*** beszélgetés érdekes volt.
Koreai: *Ch'ingu-**wa-ŭi** tamhwa-ga chaemiiss-ŏtta.*
Japán: *Tomodachi-**to-no** hanashiai ga omoshirokatta desu.*
barát-COM-GEN beszélgetés-NOM érdekes-PAST

III. A határozós szerkezetek egy érdekes típusában a koreai inkább analitikus (2b), míg a magyar szintetikusabb jellegű szerkesztést (1b) alkalmaz: a magyarban a – nem

kötelező – igekötő pontosítja a jelentést, a koreaiban kötelező egy plusz főnév (*chib* 'ház') mondatba illesztése.

1a *(Oda)megyek a barátom**hoz**.*
1b *(El)megyek a barátom***hoz**.
2a *Ch'ingu-**ege** ga-mnida*.
barát-LOC megy-IND
2b *Ch'ingu-**ŭi chib-e** ga-mnida*. '(A) barát(om) házába / lakásába megyek'
barát-GEN ház-LOC megy-IND

IV. A melléknévi igenévi szintagma a folyamatos, befejezett és beálló szemléletű magyarral ellentétben a koreaiban jelen, múlt és jövő idejű, s az igenevek mind aktív, mind passzív értelemben használatosak. Ebből ilyen magyar nyelvi hibák fakadnak:

*a könyvet olvasó fiú > *fiú olvasó könyv* (a koreaiban nincs névelő).

Alárendelő kötőszó hiányában a koreaiban nem lehetséges az ilyenfajta transzformáció: *az asztalon levő könyv > a könyv, amely(ik) az asztalon van*, következésképpen *a könyv, amelyet a fiú olvas* / *a könyv, amelyet a fiú olvasott* szerkezetek sem. Negatív transzfert eredményezhetnek tehát a csak mellékmondattal kifejezhető szerkezetek, mivel, mint láttuk, a koreaiban nincsenek alárendelő kötőszók: **fiú olvasott könyv*.

V. A vonzatokat tartalmazó szintagmák terén három fontos különbség van.

1. A koreaiban sokkal több a tárgyi vonzat, mint a magyarban. Ez a tény is igazolja azt a megfigyelést, hogy a vonzatok sorában a tárgy kiemelt pozícióval bír, és régebben ez a pozíció a magyarban is erősebb lehetett (H. Molnár 1986). Ezt bizonyíthatja néhány régies kifejezés is, például: *féli az Istent*. A tárgyi vonzatok koreai túlsúlya a következő hibás magyar szerkezetekben jelentkezik mint negatív transzfer: **találkozik vkit,*bízik vkit, *büszkélkedik vkit*, **hisz vkit / vmit, *fél vkit /, vmit, *megsértődik vmit, *dicsekszik vkit / vmit, *visszaél vmit, *gyanakszik vkit / vmit, *kételkedik vkit / vmit* stb. Egyéb eltérő vonzathasználat: **hiányzik vhova, *késik vhova, *kér / kérdez vkinek, *különbözik vkivel, vmivel.*

2. A koreai a vonzatstruktúra helyett gyakran körülírásos (analitikus) szerkezetet használ

örül vkinek > találkozik vkivel és örül,
örül vminek > kap vmit és örül
köszön vkinek vmit > vmit kap és köszöni vkinek
csodálkozik vmin > vmit lát és csodálkozik
elsápad vmitől > vmit lát és elsápad
otthagy vmit vhol > vmit letesz és megy
felismer vmit vmiről > vmit néz és felismer
rámosolyog vkire> mosolyt küld vkinek
nevet vkire > vkit néz és nevet
álmodik vkiről / vkivel > vkinek az álmát álmodja.

3. Külön nehézséget jelent a magyar vonzatstruktúrák vonzatos mellékmondattá alakítása a koreai diákok számára, mivel, mint említettük, a koreaiban nincs alárendelő kötőszó, a koreai nyelv a mellékmondatot a főmondatba beépített szintagmával

fejezi ki. A probléma megoldási kísérleteként magyar–koreai vonzatszótárt állítottam össze a leggyakoribb vonzatos igék szerepeltetésével (Osváth 1994). Mivel a *hogy* kötőszós mellékmondattá átalakítható vonzatstruktúrák a jellemzők, ezért csak ezeket szerepeltettem a szótárban. A koreai általában a főnevesítés (nominalizáció) eszközét alkalmazza ilyen esetben, s ez jelentkezik negatív transzferként. A *bízik vkiben* / *vmiben* magyar vonzatos ige vonzatos mellékmondattá átalakítva a koreaiak köztes nyelvében:
magyar: *Kati bízik a sikerben > Kati bízik abban, hogy sikert ér el*.
koreai: **Kati bízik a sikert > *Kati bízik a siker elérését*.

Irodalom

A. Jászó A. 2004. *A magyar nyelv könyve*. Budapest: Trezor Kiadó.
É. Kiss K.–Kiefer F.–Siptár P. 1998. *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris.
H. Molnár I. 1986. Az igei csoport, különös tekintettel a vonzatokra. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*, VI. 229–270.
Mártonfi F. 1972. A grammatikai személy-kategória helye és szerepe a koreaiban. In: Hajdú P.–Nyíri A.(szerk.). 1972. *Nyelvészeti dolgozatok 1971–1972*. Szeged: JATE BTK. 101–108.
Osváth G. 1994. *Magyar–koreai igei vonzatszótár*. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola.

A magyar nyelv tanítása Eperjesen

Pásztor Balázs

A cím után – és logikailag is – a helyzetkép egy történeti bevezetővel kellene, hogy kezdődjék. Ehelyütt kellene bemutatnom a XIX. századtól – sőt még korábbtól – a magyar nyelv, ill. a magyar nyelven való oktatás történetét. A dualizmus korának nyelvtörvényeit, melynek során a Habsburg fennhatóság alatt élő legnagyobb kisebbség, nemzetiség, nemzet – a megnevezés erősen nézőpont kérdése volt –, a Magyar Királyság kivívta nemzeti jogait, de ezzel együtt a területén élő más kisebbségek, nemzetiségek, nemzetek stb. igényeivel nem törődve, ezeket ráerőltette a területén élő összes emberre. Bár a mai Szlovákia területe mindig is soknyelvű – és soknemzetiségű – térségnek számított, a közoktatás sok helyen nem szlovákul, hanem kötelező jelleggel magyarul folyt (Győri-Nagy 1991).

Ezen a helyzeten változtattak a Trianont követő, majd a Beneš minisztersége, később a szocializmus alatt bekövetkező események. (Cseh)szlovákia „átesett a ló túlsó oldalára", és – a magyar (nyelv és kisebbség) politikától megtanulva a leckét – igyekezett felszámolni az egy tömbben élő nemzetiségeket – nem csak a magyarokat(!) – betelepítésekkel, lakosságcserével és nem utolsósorban a közoktatásban – és persze az élet minden területén – a szlovák és a cseh nyelv kizárólagos használatával, tanításával. Ezzel természetesen – a magyar mellett – az összes kisebbségi nyelv és azok beszélői erősen hátrányos helyzetbe kerültek. A rendszerváltásra így alig több mint félmillió ember vallotta magát magyar nyelvűnek, ill. magyar nemzetiségűnek Szlovákiában, ami a lakosság körülbelül 10%-át jelenti, de ők is több kisebb tömbben, főleg kisebb településeken élnek. (Lanstyák 2002)

Mára már van lehetőség a közoktatásban, sőt a felsőoktatásban is a magyar nyelv anyanyelvként való tanulására, sőt a magyar nyelven folyó oktatásban való részvételre is, de a lehetőségek még mindig nem érik el az igények szintjét. Az Európai Unió integrációs folyamatainak, a tagbővítéseknek és a legújabb határmegszüntetéseknek köszönhetően elvileg a magyarság újra közelebb kerülhet az anyaországhoz, sőt az EU nemzetiségi és nyelvtörvényei lehetővé teszik a szlovákiai magyarságnak (is) az anyanyelven való ügyintézést az Unióban, amit – a hírek szerint – közel sem használnak ki. Bár a dolgok szépséghibája, hogy politikai vagy kormányszinten már nem lehet a szlovákiai magyar képviselőknek magyarul tárgyalniuk… Jelenleg a magyar – beszé-

lői számát tekintve - az Unió kilencedik legnagyobb nyelve, de ha az anyaországi beszélőkhöz a már csatlakozott és a jövőben még csatlakozó országok magyar nyelvű lakosságát is hozzászámoljuk, a magyar nyelv súlya növekedni fog az uniós nyelvek között, és talán ez presztízsnövekedéssel is párosul. Ha mindezekhez a kisebbségek támogatására kiírt uniós pályázatokat is hozzávesszük, a magyar nyelv jövője – többek között – Szlovákiában sem olyan sötét már, mint amilyennek Herder óta sokak festeni szeretik.

A fentiek mellett ugyanakkor örvendetes, hogy a szlovákiai felsőoktatásban is mentek végbe – többek között szemléletbeli – változások.

Eperjes városa hajdanán háromnemzetiségű volt – szlovák, magyar, német (Révai 1911). A legutóbbi népszámlálási adatok szerint viszont a kb. 93 000 lelket számláló – és ezzel Szlovákia 3. legnagyobbnak számító városában már csak kb. 200 fő vallotta magát magyar anyanyelvűnek. Ez a szám már százalékban sem kimutatható (Révai Új Lexikona 2000. VI. 337.). Ennek ellenére az ezredfordulón elindult a magyar nyelv képzése az Eperjesi Egyetemen. Az eperjesi Történeti Intézet belátta, hogy a szlovák történeti emlékek a latin, a német és a szlovák nyelv mellett igen nagy számban magyarul íródtak, de nincs sok ember, aki azokat érdemben fel tudná dolgozni. Az itt dolgozó mindenkori lektor feladata, hogy a történész és levéltár szakos hallgatókat oktassa a magyar nyelvre.

2007 szeptemberétől végzem én a lektori teendőket. Szemeszterenként átlagosan 60 hallgató tanul magyarul. A történészeket 2, a levéltár szakosokat 3 félév alatt kell(ene) megtanítani olyan szinten magyarul, hogy képesek legyenek a fent említett cél elérésére, azaz a XVII–XIX. századi, vagy még korábbi emlékek feldolgozására.

Elsőre riasztó, lehetetlen feladatnak tűnik mindez heti 2 órában. Nem kevés fejtörést okoz, hogy ilyen kevés idő alatt – küszködve az ellenállással is, hiszen számukra a latin és a német mellett ez a harmadik kötelező nyelv – hogyan lehet legalább megközelíteni a kívánt eredményt. Jómagam a kommunikációközpontú nyelvoktatást tanultam, ezt ismerem és szeretem, de e helyett *csak a nyelvtani-fordító módszerrel érhetek el eredményt*. Sok nyelvtan, olvasás, írás, szövegértés – leginkább szótárral, hiszen itt nem a szókincsbővítés az elsődleges. A hallgatók tanulmányaik és később szakmai munkájuk során magyar nyelvű szövegekkel találkozhatnak, melynek globális megértése lehet az elsődleges feladatuk. Speciális adatokat kell egy-egy szövegből értelmezniük, ezért nem minden egyes kifejezést kell felfogniuk, nem totálisan kell elsajátítaniuk a magyar nyelv minden részletét.

Gyors tempóban, mai szövegeken, szituációkon keresztül tanítom meg a legfontosabb nyelvtani szabályokat, majd a második félév végén már régebbi – először szépirodalmi, majd történeti – szövegeket fordíttatok, értelmeztetek. Levéltár szakosoknál van esély több eredményre, hiszen itt a csoport is kisebb (5-7 fő), és a harmadik félév teljes egészében a régi (XVII-XIX. századi) szövegek tanulmányozására fordítható.

A továbbiakban bepillantást nyújtok az oktatási munkámba. Először a tanmenetről szólok.

Félévente 12 kilencven perces alkalom jut egy-egy csoportra. A kezdő szinttől az alábbiak alapján képzeltem el a grammatikai anyag felépítését. Meg kell jegyeznem, hogy tervemet nem sikerült maradéktalanul teljesítenem. Nagyjából a 8. órai anyagot

sikerült befejezni, így a nyelvtan valójában másfél szemesztert vesz igénybe, amiből következik, hogy a történészekkel fél, a levéltárosokkal másfél szemeszter marad a komolyabb szövegértési feladatokra.

A grammatikai anyag felépítése, sorrendje – az eredeti tervezet alapján

1. óra	ABC (A beszédhangok kiejtése és a szóhangsúly)
	NÉVSZÓI, NÉVSZÓI-IGEI ÁLLÍTMÁNY (magázás, rövid tagadás)
	AZ ALANYI RAGOZÁS, kijelentő mód, jelen idő (két részletben történik az egyes szám és a többes szám tanítása.)
	A névelő
	A mutató névmás
	Köszönéstípusok
2. óra	A főnevek, majd a melléknevek TÖBBES SZÁMA
	HANGTAN: mgh.-harmónia, illeszkedés, tőtípusok
	A TÁRGYESET
	AZ ALANYI IGERAGOZÁS EGYÉB TÍPUSAI: Az *-s, -sz, -z* végű igék ragozása Az *-ik*-es igék ragozása A *-t* , illetve *–ít* végű és a *mássalhangzó-torlódás*sal végződő igék ragozása
3. óra	A névutók (*alatt, mellett, fölött stb.*)
	HELYHATÁROZÓRAGOK I. (HOL? *-ban/-ben; -n/-on/-en/-ön*)
	A GYŰJTŐNÉVKÉPZŐ (*-ék* Gézá*ék*, Kovács*ék*)
	A SORSZÁMNÉV (*-odik/-adik/-edik/-ödik*)
	A LÉTIGE MÚLT IDEJE
	Hány óra van? (negyed, fél, háromnegyed)
4. óra	HELYHATÁROZÓRAGOK II. (HOVA? *-ba/-be; -ra/-re*)
	A TÁRS- ÉS ESZKÖZHATÁROZÓ (*-val/-vel*)
	MELLÉKNÉVKÉPZŐ (*-i*)
	SZÁMNÉVKÉPZŐ (*-s* egyes)
5. óra	HELYHATÁROZÓRAGOK III. (HONNAN? *-ból/-ből; -ról/-ről*)
	IDŐHATÁROZÓ RAGOK (MIKOR? *-kor*; *-n*; METTŐL? *-tól/-től;* MEDDIG? *-ig)*
	A MELLÉKNÉV FOKOZÁSA
6. óra	HELYHATÁROZÓRAGOK IV. (HOL? *-nál/-nél*; HONNAN? *-tól/-től*; HOVA? *-hoz/-hez/-höz*)
	AZ IGEKÖTŐK I. (*le-, fel-, be-, ki-*)
	AZ IGEKÖTŐ ELVÁLÁSA
	MÓDHATÁROZÓ RAG (HOGYAN? *-n/-an/-en*)
7. óra	A BIRTOKOS SZEMÉLYRAGOK (egy birtok) + tőtípusok
	A HABEO SZERKEZET
	AZ IGEKÖTŐK II. (*el-, át-*)
	AZ INFINITIVUS (*-ni szeret, tud, akar* valamit csinál*ni*)

8. óra	A BIRTOKTÖBBESÍTŐ JEL (több birtok *-i*)
	A TÁRGYAS RAGOZÁS
	A *-lak/-lek*
	A birtokos személyrag + esetrag
9. óra	A MÚLT IDŐ
	AZ IGEKÖTŐK III. (*meg-*)
	ÁLTALÁNOS ÉS HATÁROZATLAN NÉVMÁS
10. óra	A TÁRGYAS RAGOZÁS MÚLT IDEJE
11. óra	A FELSZÓLÍTÓ MÓD
12. óra	A FELTÉTELES MÓD
	HATÓ IGEKÉPZŐ (*-hat/-het*)

Mivel sajnálatos módon nincs lehetőség arra, hogy a diákok egységes könyvet vásároljanak, ezért mindent fénymásolat formájában osztok ki nekik.

Munkám során több ma használatos nyelvkönyvből (*Halló, itt Magyarország!, Hungarolingua, Itt magyarul beszélnek, Lépésenként magyarul* stb.) tanítok, természetesen saját feladataim, nyelvtani táblázataim és készülő nyelvkönyvem anyagainak kiegészítésével.

Sokat gondolkoztam, hogy milyen típusú szövegeken lehetne gyakorolni a régi magyar nyelvet, a szövegértést. Találtam valódi XVI. századi magyar nyelvű történeti munkákat, de azok túlontúl nehéznek bizonyultak. Gimnáziumi tanítványaimmal – a budapesti Vörösmarty Mihály Gimnázium magyartanára is vagyok – elolvastatva a szövegeket, feltevésem bebizonyosodott; a megértés még magyar anyanyelvű diákoknak is nehézséget okozott. Könnyebb szövegek után kellett néznem. Ekkor vettem elő Lengyel Dénes *Magyar mondák* című gyűjteményét, ahol rátaláltam egy kis érdekes történetre Ioannes Bocatiusról, az Eperjes városában működő evangélikus gimnázium egyik jeles XVI. századi tanáráról. Ez a szöveg már alkalmasnak mutatkozott eredeti terveim megvalósításához. Sőt, Bocatiusból kiindulva az 1911-es kiadású Révai Nagy Lexikonát is felhasználtam, melyben mind a jeles pedagógusról, mind a gimnáziumról, mind Eperjesről és történetéről találtam használható írásokat. Ezeken kívül más régebbi szövegeket a Kovács Sándor Iván által szerkesztett *Szöveggyűjtemény a régi magyar irodalomból* című művének történeti témájú szövegeiből is válogattam.

Már a korábban bemutatott grammatikai alapozás során igyekszem a fent nevezett művek alapján súlypontozni az új ismereteket a hallgatók számára, és a gyakorlás során a későbbi szövegek szavait beleépíteni a példamondatokba. A később tárgyalt szövegek egyes részei így már-már ismerősnek tűnhetnek. A szöveg valódi megértésének mérése kérdések alapján történik, melyek elsősorban az összefüggésekre irányulnak – elsősorban a *miért?* kérdőnévmás segítségével. Végső soron – akár angol, akár szlovák nyelvre történő – fordítással is lehet ellenőrizni a pontos megértést. Ebben nagy segítségemre van a néhány magyar anyanyelvű hallgató.

A féléves értékelés korábban csak egy, a vizsgaidőszakban megírt írásbeli vizsga alapján történt. Az eredményekből illetve több tanuló eredménytelenségéből okulva most már a heti rendszerességgel történő számonkérést szorgalmazom, melyek alap-

ján a szemeszter végén jegyet ajánlok, és akinek az nem felel meg, vizsgán vehet részt. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a rendszeres számonkérés a rendszeresebb és eredményesebb tanulásra „kényszeríti" a hallgatókat.

Irodalom

Győri-Nagy S.–Kelemen J. (szerk.) 1991. *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében.* Budapest: Széchenyi Társaság.

Lanstyák I. 1994. Az anyanyelv és a többségi nyelv oktatása a kisebbségi kétnyelvűség körülményei között. *Regio* 5/4. 90–116.

Lanstyák I.–Simon Sz. (szerk.) 2002. Tanulmányok a kétnyelvűségről. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó.

Révai Nagy Lexikona. 1911–12. Budapest: Révai Testvérek Irodalmi Intézet Részvénytársaság.

Révai Új Lexikona. 2000. Szekszárd: Babits Kiadó.

Szabómihály G. 2002. A szlovákiai kisebbségek nyelvi jogai és a kisebbségi nyelvhasználat színterei, különös tekintettel a magyar közösségre. In: Magyar nyelvtervezés Szlovákiában. Tanulmányok és dokumentumok. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó, 19–40.

Törvény és gyakorlat: a szlovákiai kisebbségek nyelvi jogai az 1999. évi kisebbségi nyelvhasználati törvény tükrében. 2000. *Irodalmi Szemle* 43/9–10. 154–170.

Források

Durst P. 2002. *Lépésenként magyarul.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem.

Erdős J.–Prileszky Cs. 2003. *Halló, itt Magyarország!* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Hlavacska E.–Hoffmann I. 2002. *Hungarolingua*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.

Kovács S. I. (szerk.) 1998. *Szöveggyűjtemény a régi magyar irodalomból I.* Késő-reneszánsz manierizmus és kora-barokk. Budapest: Osiris Kiadó.

Kovácsi M. 1999. *Itt magyarul beszélnek.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Lengyel D. 1975. Bocatius uram Budán. In: *Magyar mondák a török világból és a kuruc korból.* Budapest: Móra Kiadó.

Nyelvmesterek tematikus megközelítésben: az étkezés

Pelcz Katalin

1. A tartalomelemzés módszeréről

A tematikus vizsgálathoz a tartalomelemzés interdiszciplináris módszerét is alkalmazom, amelyet sikerrel használnak a tág értelemben vett társadalomtudományi kutatások, mint például a szociológia, a történelem, a pszichológia, a politológia, a kommunikációkutatás vagy a közgazdaságtudomány. Holsti (1969), Krippendorff (1995) és Antal (1976) tartalomelemzéssel foglalkozó munkái nyomán lehetőség nyílt a módszer tudományos kutatáshoz kidolgozott formában való felhasználására. A módszer lehetővé teszi a nyelvmesterek szerteágazó és nagy terjedelmű anyagának tematikus feltárását és vizsgálatát, ezért a kívánt cél elérése érdekében jól alkalmazható.

Berelson a tartalomelemzést a következőképpen definiálja: „a kommunikáció nyilvánvaló tartalmának objektív, szisztematikus és mennyiségi leírására alkalmas kutatási technika" (idézi Holsti 1969:3). Jelen kutatás esetében nem adekvát felvetés a nyilvánvaló és látens tartalom elkülönítése és elemzése, mivel a választott kutatási területen nem lényeges kérdés a látens elemek vizsgálata; jelen analízis ezért a tankönyvekben konkrétan jelen lévő tartalom feltárására vonatkozik.

Szem előtt tartjuk az érvényességi kritériumokat: a terjedelmi a szerkezeti és az ismérv szerinti kitételeket (Krippendorff 1995: 57). A tartalmi elemzéshez a kiválasztott nyelvmesterek teljes korpuszát átvizsgálva listákra kerültek az adott témakört érintő alábbi egységek:

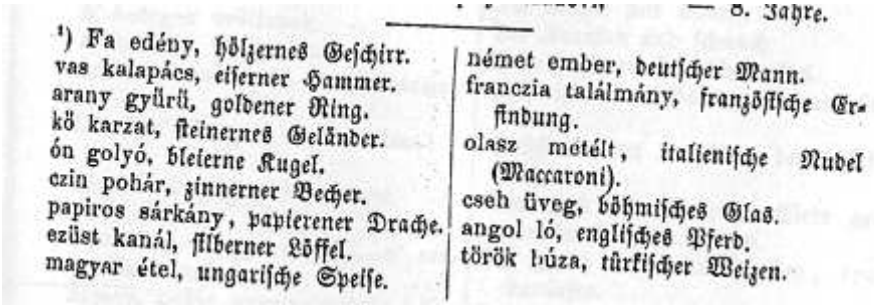
a) szavak,

b) kontextuális egységek: szófordulatok, mondatok, párbeszédek, olvasmányok.

Mivel a mintavétel a teljes korpuszra kiterjedt, így a kvantitatív és a kvalitatív megközelítés szerint is reprezentatívnak tekinthető. A szisztematikus mintavétel során felgyülemlett adatok mennyiségük folytán szelekcióra szorulnak, tehát adatredukció szükséges. A vizsgálat szempontjából reprezentatív, statisztikailag szignifikáns vagy különleges, érdekes elemeket emelem ki. Ezt követi az így fennmaradó adatok feldolgozása, keretbe rendezése és elemzése, valamint a következtetések levonása.

2. Az étkezés megjelenése a nyelvmesterekben

Napjaink idegennyelv-oktatásának – főleg kezdő szinten – egyik kiemelt, sokszor és számos megközelítésben tárgyalt témája az ételekkel, étkezéssel, főzéssel, gasztronómiával kapcsolatos lexikai és szemantikai terület. Ebből kiindulva azt a következtetést vonhatjuk le, hogy napjainkban központi szerepet játszanak a gasztronómiával összekapcsolható élethelyzetek, vagy tovább szűkítve a kört, azt mindenképpen megállapíthatjuk, a nyelvkönyvek írói úgy gondolják, ezt a területet hasznos részletesebben feldolgozni, mivel a külföldi nyelvtanulók gyakran kerülnek olyan szituációba, ahol ilyen ismeretekre szükségük lesz. Arra, hogy a témaválasztás a vizsgált korszakban is indokolt, (itt) egy példát ragadunk ki Reméle nyelvkönyvéből. A nemzetiségek jelzős szerkezetben való felsorolása a korban egyre terjedő nemzet-karakterológiai tipizálás biztos jele. Figyeljük meg, hogy a *magyar* az *étel* szavunkkal kerül egy szerkezetbe:



[1]) Fa edény, hölzernes Geſchirr.
vas kalapács, eiſerner Hammer.
arany gyürü, goldener Ring.
kö karzat, ſteinernes Geländer.
ón golyó, bleierne Kugel.
czin pohár, zinnerner Becher.
papiros sárkány, papierener Drache.
ezüst kanál, ſilberner Löffel.
magyar étel, ungariſche Speiſe.

német ember, deutſcher Mann.
franczia találmány, franzöſiſche Erfindung.
olasz metélt, italieniſche Nudel (Maccaroni).
cseh üveg, böhmiſches Glas.
angol ló, engliſches Pferd.
török búza, türkiſcher Weizen.

A nyelvmesterek ételekkel összefüggő részeinek vizsgálatakor a tartalomelemzés ismertetett módszerének megfelelően a vonatkozó részek kigyűjtése és kategóriákba való sorolása az első feladat. A kvantitatív vizsgálatok eredményeként megtudhatjuk, hogy más témákhoz viszonyítva milyen hangsúlyt kapnak az ételekkel kapcsolatos szövegek. A kategorizálás eredményeiből kiderül, hogy az adott korszakban a hétköznapi élet mely területein játszott fontos szerepet az étkezés, és a kortársak mekkora jelentőséget tulajdonítottak ennek a területnek.

A kategóriákat napjaink tankönyveiben megtalálható témák alapján állítottam fel, így feltételezhető, hogy megmutatkoznak az eltérések, a tendenciák és az attitűdök változásai. Amennyiben a forrásokat és a témát állandónak tekintjük, a hangsúlyt (a megjelenésre,) a megjelenés módjára helyezhetjük, arra, hogy milyen szövegkörnyezetben, milyen kidolgozottsági fokon és milyen gyakorisággal jelenik meg a téma.

A vizsgált korszakban már ritka volt az éhínség, az utazók gazdag piacokról és bőséges családi vendéglátásról, helyenként borsos árú fogadókról számolnak be (G. Györffy 2004).

A 18. század végére, 19. század elejére számos változáson mennek keresztül az étkezési szokások. Elterjed a burgonya termesztése, ami kiegészíti az addig fő táplálóknak számító, különféle gabonákból készült ételeket. Megjelenik a leves, mint első fogás. Míg a 17. században a reggeli és az estebéd volt az étkezés rendje, addig a 18. század vé-

gére, a tehetősebb nemesi réteg szokásrendjét átvéve, megszilárdult a napi három étkezés. Szaller alapján elmondhatjuk, hogy a napi négy étkezés sem lehetett ritka:

Nálunk ma négyfzer- is esznek az emberek napjában.
Sokan nem tsak négyfzer efznek; hanem annyifzor jóllaknak.
Illeneken tsudálkozni lehet, hogy élnek.
Régente tsudálkozott Pláto Egiptufi utazásában; hogy ott embert látott, ki kétfzer zokott enni napjában.
Bé hozták már a' levest.
Jó etyepetyét kívánok barátom. (sic!) (Szaller: 179)
Micsoda levest parancsol ön? – Én rántott levest kérek. – Én meg egy kis metéltért könyörgök. – Hordja föl kend a marhahúst. – Ki tud bonczolni? – Majd én megpróbálom, adjon csak, kérem, jó éles kést. – Ki akarja a salátát készíteni? – Én bizony nem értek hozzá. – Megsózta ön? – Adja ide az eczetespalaczkot. – Alázatosan köszönöm. – Nem nyújtja ide nekem az úr az almát? – Ez igen felséges alma. – Meghámozta ön? – Elvetettem a héját. (Ballagi: 407-408)

Napjaink étkezési szokásaival összehasonlítva a korabelit, úgy tűnik, kevesebb húsétel került az asztalra, viszont jóval több halat fogyasztottak. A legfontosabb zöldségféle a káposzta, a legkedveltebb magyar étel pedig a húsos káposzta volt. Érdekesség, hogy a főúri családok konyhakertjében megtalálható volt a brokkoli is, üvegházaikban az egzotikus gyümölcsök, mint az ananász vagy a narancs. A víz mellett a bort, a pálinkát és a sert itták, a 18. századra elterjedt a kávéfogyasztás. Teát inkább orvosság gyanánt ittak (H. Balázs–Krász–Kurucz 2007: 70-80).

Bél Mátyás óta a nyelvmesterek beszélgetéseinek állandó témájává vált a kávézás. Egy vendég látogatja meg a házigazdát, aki kávéval, csokoládéval, teával kínálja a látogatót (l. alább az Adámitól idézett dialógusmintában). Számszerűen a leggyakrabban a bor megnevezése fordul elő, melyet a víz követ.

A Tanár (=der Doctor) eltiltotta néki a boritalt. (Prágay :70)

A magyarországi borfogyasztás büszke mintája az következő párbeszéd Bél nyelvkönyvéből (84).

Mit gondoltok emberek, hogy poharat nem tőltetek?	Was denckt ihr Leuthe, warum ſchenckt ihr nicht ein?
Mitſoda borbúl parantſol kegyelmetek? mert több-féle-is vagyon.	Was ſchaffen ſie vor einen Wein? Es ſind deren mehrere vorhanden.
En a' budaj; én a' Rétſej; én a' Sopronúi; én a' Miskólczi; én az Egri borral fogok tartani.	Ich wills mit dem Ofner; ich mit dem Ratſchdorfer; ich mit dem Oedenburger; ich mit dem Miſtoltzer; ich mit dem Erlauer halten.
Tehát ſenki ſintſen az Aſztalnál, a' ki a' Tokait kedvellené?	Iſt dann kein Liebhaber vom Tokayer bey dc. Taffel?
Utólljára hadjuk, azt; moſt még az ételhez láſſunk.	Den wollen wir auf die letzte ſpahren, jetzt laſt uns noch eſſen.
Valóban kedvellem a' kegyelmeteket bizodalmas-vóltát.	Es iſt mir ſehr lieb, daß ſie ſo vertreulich handeln.

Szaller étel és ital szószedete a következőket tartalmazza:

> *Bárányhús, bor, difznóhús, ebéd, fánk, fölöstököm, főtthús, hal, kápo?zta, kalán/kanál, kenyér, kés, kolbáfz, lév, lifzt, lud, nyúlpetsenye, óbor, pálinka, petsenye, ser, tehénhús, sódor (értsd sonka), sűlthús, téj, torma, villa.*

Mintegy másfél évszázad múlva pedig ilyen szavakat találunk Dallos nyelvkönyvében:

> *Leves, marhahús, főzelék, só, bors, eczet, olaj, szalonna, kenyér, írósvaj (értsd vaj), sajt, sódar (értsd sonka), tojás, czukor, kávé, thea, pálinka, tej, tejföl, bor, fehér bor, vörös bor, víz, savanyú víz, reggeli, villás reggeli, ebéd, vacsora.*

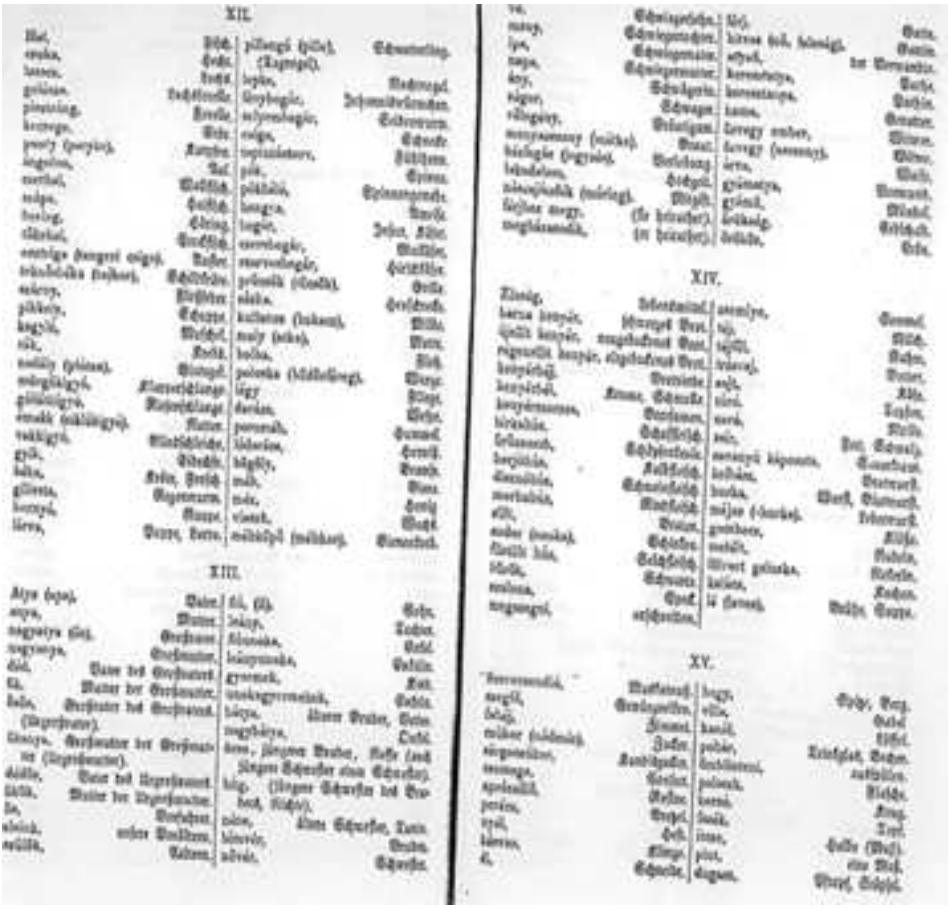
A gyümölcsök szókincsének feldolgozása meglepő részletességgel és gyakorisággal fordul elő, például:

> *Én az almát jobban fzeretem mint a' diot, és a mogyorót, a' fzilvát pedig, és a' baratzkot igen örömest el tserélem a'fzölőért. Te tsak a' tseresnyét megygyet, és a körtvélyeket ditséred, füge és gefztenye nem is terem nálunk, noha az Atyám is, a' Bátyám is, az Ötsém is, a' Néném is, a'Hugom isigen fzeretik. Az idén minden más gyümöltsöknél oltsób a' dinynye; azt mondyák hogy a'görög dinynye drágább, és egéfségefsebb a' sárgánál, vagy a farga dinynyénél.* (Vályi:6)
>
> *Már érik a cseresznye – medgy – baraczk – alma – körtvély, de a szilva még nem kékül. A szőlő még nem puhul.* (Kis:131)
>
> *Nekem nem kell az éretlen gyümölcs.* (Mailáth: 136)
>
> *A kertben lévő gyümölcsfák mind kiszáradtak.* (Mailáth: 140)
>
> *Az idén mi nagyon sok gyümölcsöt kaptunk volna, ha a szél le nem verte volna a fákról. Nem szeretne ön egy kevés cseresznyét enni. – Köszönöm, inkább medgyet kérek. – Én a medgyet jobban szeretem. – Ha a sárga baraczk már érett volna, szivesen adnék önnek néhányat. – Nem szakasztana ön néhány érett szilvát a fáról? – Örömest szakasztanék, ha tudnám, hogy nem árt az egészségnek. – Az érett gyümölcs nem árt. – Ha csak az orvosom is azt mondaná. – A szőlőt vagy az őszi baraczkot talán még inkább megengedné, mint a dinnyét.* (Dallos 61)

Az étkezés témáját legtöbbször és a legváltozatosabb szempontból Reméle dolgozza fel. Ennek a nyelvkönyvnek a tematikus szógyűjteménye a gyümölcsök, a zöldségek, a halak, a pékség, hentes, a fűszerek, a konyha és a foglalkozások tematikus csoportjaiban, mintegy tíz oldalon keresztül listázza a vonatkozó szavakat (lásd következő oldalon).

Ebben a nyelvkönyvben éppen az étkezés témakörével kapcsolatban kerülnek tárgyalásra az alábbi nyelvtani problémák:

– a határozatlan névelők (*Micsoda ez, kés villa vagy kanál? Borotva. Hát ez tányér vagy tál? Mosdó edény. Adjon nekem egy kenyeret.* 8-9.),
– a birtokos eset (*Az az én késem, hol van a te késed? Az én hazámban a legjobb borok teremnek*. 28),
– az igeragozások (*Nem volnék olly beteges, ha mérsékletes voltam volna.* 110),



– az igekötős igék (*Én már megszegtem a kenyeret. Én meg is töltöm.* 170),
– a -val/-vel (*Savanyú káposzta kolbásszal. 40), -nál/ -nél (A föld nagyobb a' holdnál. A' bor job a' sörnél.* 49), -tól/-től (*Fölkeltek az asztaltól.*) végződések,
– a melléknévfokozás (*A' bor jobb mint a' víz, oder a' víznél.* 70), A melléknév fokozása közben Magyarországot így mutatja be:

§. 65.

Von der Uibertreffungsſtufe. (Superlativ.) [1])

A' legboldogabb ember.	Der glücklichſte Menſch.
Salomon a' legbölcsebb király és Samson a' legerősb ember volt.	Salomon war der weiſeſte König, und Samſon der ſtärkſte Mann.
Ez a' legszebb kert.	Dieſes iſt der ſchönſte Garten.
Az arany a' legnehezebb ércz.	Das Gold iſt das ſchwerſte Metall.
Magyarországban terem a' legjobb bor, legtöbb gabona és a' leggyöngébb dohány.	In Ungarn wächſt der beſte Wein, das meiſte Getreide und der leichteſte Tabak.
Az egészségnek leghívebb barátja a' mértékletesség.	Der treueſte Freund der Geſundheit iſt die Maßigkeit.

– az összehasonlítás (*Mennél édesb, annál ártalmasb*. 71),
– a felszólító mód (*Hogy nekünk cseresznyéink legyenek.* 168),
– a vonzatos igék (*Nem élek borral. Egy pohár bort fölhajtani. Sört, bort, pálinkát mérni.* 209–213.).

Kiejtési példaként is találunk vonatkozó szavakat: *pint, ponty, árpa, zsir, rozs* (Dallos:1–7).

Az étkek felsorolását szókincs szintjén, párbeszédekben és szövegekben is megtaláljunk:

> *Vagyon-é valami az Eléskamrában?*
> *Vagyon alkalmás kéfzülétünk, vaddból, és egyén konyhára valóból.*
> *Mi vagyon tehát?*
> *Egy pár bé pátzolt, özczimer, két Fátzány, haróm kötés husos madár, és egynéhány csáfzár madár is; mindenféle kolbáfzok; a' majorban pedig vannak hizlalt Ludak, kappanok és Pókák. (Bél:78)*

„A polgárok nyáron a kies fekvésű mulatóhelyekre rándulnak ki, ahol vasárnap néha bál is van. Kávéházakban nincs hiány; a híd átellenében levő kávéháznak, azt hiszem, nincs párja Európában. Az igen tágas és gyönyörűen feldíszített, nagy biliárdtermén kívül van még egy külön biliárdterem a nem dohányzók számára; két vagy három társalgóterme szintén igen díszes. Itt kifogástalan ebédet lehet kapni. A szárazföldi szokás szerint, minden rangosztály és mindkét nem együtt van; a puderes kabátos és a fodrász épúgy eljön ide kávézni, mint a báró vagy gróf likőrözni." – írja naplójában a fiatal angol utazó, Townson (idézi Ballai 1927: 95–96).

Az első pesti kávéház 1714-ben nyílt, 1740-ben újabb három, 1792-ben tizennyolc, 1793-ra pedig már huszonnyolc (!) működik.

A főnemesek, a vidéki lakosság és a városban élők kikapcsolódási szokásai jelentősen eltértek egymástól. „Több száz résztvevő, mesébe illő pompa és fényűzés, akár napokig elhúzódó ünnepségsorozat tűzi játékkal, Pazar lakomákkal, katonai parádékkal – mindez a főnemesi körökben megszokott franciás formája volt a szórakozásnak. A köznemesség jóval szolidabb keretei között a társadalmi élet abból állt, hogy egymást látogatták, ebédeket adtak, s kikocsiztak a közeli erdőbe, szőlőbe. Az igényesebb városlakók már korzóztak vagy kávéházba mentek, ahol bálok alkalmával gyakran keveredett nemes és közember. Vidéken a munkavégzéshez vagy az emberélet fordulóihoz kapcsolódó ünnepeket pedig előfordult, hogy parasztjai körében maga a birtokos és családja is megjelent. (…) A köznép és a városba látogató parasztság számára a vásárok jelentették a legélvezetesebb szórakozást: ott nemcsak vásárolni lehetett, hanem enni, inni, táncolni, zenét hallgatni, és gyönyörködni a mutatványosok, bábosok és vándorszínészek, bűvészek és a piszkos, tarka szőnyegen bukfencet hányó akrobaták produkcióiban." (H. Balázs–Krász–Kurucz 2007: 124–125). A nyelvmesterekben a főúri kikapcsolódási minta nyomai egyáltalán nem jelennek meg, azonban a nemesség és a polgárság életvitelére jellemző kikapcsolódási formák érhetők tetten.

Adámi nyelvkönyvének párbeszédei között bőven találunk az étkezéssel kapcsolatos témákat. Általában a házigazda társalog a vendégével, cselédeivel. Találunk olyan történetet is, melyet „folytatásokban", két részben beszél el a vendég:

Antal!
Parancfoljon az Ur!
Hozz cfokoládét Eo kegyelmének, nekem penig kávét.
Ha fzabad, kérem, nekem- is cfak kávét.
Teffék parancfolni, azt jó fziv-el.
Hallod-e Antal! kéfzét?enek hát kávét, de fietve.
A kávé kéfzen vagyon: a'cfokoládé is már kéfzéttetik.
Cfak hozd-be azt is, talán el kél.
Én réfzem röl fzépen koefzoenoem.
No cfak fordúlj frifen, és cfelekedj úgy, amint parancfolom.
E tem Uram! mingyárt meg léfzen.
Én cfak terhire vagyok kegyelmeknek.
Telefégel' (Tellyeffégel) nem, hanem ha magának alkalmatlankodik, nyilván más hová fzándékozot kegyelmed.
(…)
No moft teffék maga kedvé-re élni, és a 'hoz nyúlni, a'mi tetfzik.
Engedelmé.boel én cfak a' kávét válafztom.
Mért nem a' cfokoládét?
Koefzoenoem kegyelmednek, én a' tejes kávét jobban fzeretem.
Teffék tehát: talán nem elég édéf, itt a' nádméz.
Nem igen fzeretem az édefet: a tej a' nélkoel - is édef.
Teffék még egy finzá-val (érts tejszín)
Vefzem koefzoenoet-el, ne alkalmatlankodjék magának: ha fzabad, magam- is hozzá nyúlok.
(…)
Teffék le-ülni, és tovább befzélni Záfzlótartó Uram hiftóriáját.
Reggel nem akart veluenk kolbáfzt enni, hanem cfokoládét ivot azt mondván: nem ö fzokot a' kapáfok feloeftoekoemé-hez.
Nem régi katona lehet még ö.
Cfak két hete, hogy a' regement- nél vagyon Ifjú ember, eddig kevén's kényen neveltetet.
Tehát még nem tudja, hogy nagy vitézek -is fokfzor parafzt konyhá-ra fzorul-nak, és fa kanál-al jó zuent hoerpentik a' levet.
Meg- tanúlja még, úgy is jó meftere vagyon.
Ki lehet az?
Azon Kapitány Uram, a' ki úgy- is Teftvéri.
Tud hozzá Ő kegyelme?
Igen jól! amint tegnap -is nemakarta ötet máfok előtt megdorgálni ellöbeni fzabad befzédé-röl: hanem a' többihez fordúlván: Uraim! ugy mond lakjatok jól, mert meg-éhezteffük ma az oecfémet, fogadom, másfzor meg nem veti a' kapáfok feloeftoekoemét. Valóban- is úgy történt.

Hol voltak kegyelmetek?
A' fziget-ben: dunán-túl.
Hogy tetfzet Zá?zlótartó Uramnak a vadáfzat? stb.

Életmódot érintő tanácsokat, és társadalmi kritikát is találunk a témával kapcsolatban:

Mennjünk az étel után egy kevfésé sétálni.
Nem árthat, fött annál inkább megeméfztödik az étel. (Bél:84-85)
Azért efzünk, hogy éllyünk. De fokan azért élnek ám, hogy egyenek. (Szaller 178)

Ez a gondolat Reméle nyelvkönyvében is előkerül, s Mailáthnál, Dallosnál is megtaláljuk:

Az ember eszik, hogy éljen; de nem él, hogy egyék. (Reméle 128)
Nem azért élünk, hogy együnk, de azért eszünk, hogy éljünk. (Mailáth 143)
A' régiek mértékleteffebben éltek. És azért hofzfzabb időt-is értek. (Szaller 178)
A' víz egészségesebb mint a' sör, oder a sörnél. (Reméle 70)
Tedd a hasad Isteneddé, akkor a fejedből is olyan kéményt csinálsz mely ökökké gőzölend. (Reméle 253)
Millió meg millió ember részint a tápszer elégtelensége részint egészségtelensége miatt esik az éhínségnek kora áldozatul; holott jegyezzük meg jól, a termő földnek millió holdja parlagon vagy okszerűtlen munkálat alatt hever. (Riedl 1858: 179)

A nyelvmesterek általános szerkezeti rendje szerint a nyelvtani szabályokat példák követik: ezek lehetnek a) szavak, b) mondatok, c) szövegek. Bár több esetben – a kortárs tankönyvekhez hasonlóan – a grammatika szemléltetése határozza meg a példát, ugyanakkor százalékosan túlsúlyban vannak azok a minták, amelyek elsősorban a pragmatikai célokat szolgálják.

A mintamondatok sok esetben összefüggnek egymással, szöveget alkotnak. A nyelvkönyvek függelékeként található olvasmányok, párbeszédek pedig egyértelműen mintaszövegekként alkalmazhatók. A nyelvmesterekben a gasztronómiával összefüggésbe hozható szókincs és szövegminták nagyon változatos képet mutatnak. Van olyan nyelvkönyv, amelyben – néhány alapszókincsbe tartozó főnevet, mint *alma, kenyér*, vagy igét, mint *eszik, iszik* leszámítva – szinte egyáltalán nem jelenik meg a téma kifejtett formában. A gasztronómia a dialógusmintákban és a szószedetben jelenik meg a leggyakrabban, az olvasmányok között ilyen témájú szöveggel alig találkozunk.

Vélhetőleg a társadalmi és nemek közötti munkamegosztásból következik az, hogy a vásárlással és főzéssel szinte alig találkozunk, hogy ki végzi ezeket a munkákat, csak az egyéb, nyelvi mintákon kívüli, külső tapasztalatainkra alapozva tudjuk kikövetkeztetni. Explicit kifejtést egyedül Hammerschmidt dialógusai között találunk:

Miből áll az ebéd?
Nem tudom.

Majd megkérdezem az anyámat.
Ki vásárolt ma?
A' feleségem. Hol van?
A mellékszobában.
Hol van az inas?
Bort hoz. (Hammerschmidt:76)
Mi dolga édes anyánknak olly korán?
Kenyeret süt 's pedig azon lisztből, melly tegnap hozatott a' malomból.
Illyenformán kalácsunk is lesz. (Hammerschmidt:78)

Napjaink nyelvkönyveihez hasonlóan megtaláljuk a fizetett vendéglátás (vendégfogadó) szituációit bemutató példákat. Amennyiben nem utaztak sehova a nyelvkönyv szereplői – s ez a gyakoribb eset –, a vendéglátó otthonát keresi fel a látogató. Kivételt egyetlen helyen találunk, ahol csak fogadóban való étkezésre utal a példa:

Többször is vacsoráltok ebben a vendégfogadóban? (Prágay 69)
Tizen-Nyolczadik köz- Befzéd, az Utazók vendég fogadóba fzállanak ejfzaká-ra.
Adhat-é kentek fzálláft?
Adhatunk; miért nem?
Vagyön-é ueres fzoba, jó 's tifzta ágy?
Vagyon, cfak teffék le-fzállani és meg-nézni.
Különöszofbát kiván kegyelmetek, vagy egy-ben tetfzik szállani?
Nékem kuloenoes fzoba kell.
Mi cfak egyuett maradunk.
A' mint tetfik, úgy efelekedjenek, de a Lovainknak - is jó hely kell.
Vagyon jó istákó, fzéna, abrak, és mind, a'mi fzükféges.
Hát vacforá-ra lefze-é valamink?
Igen-is lefzen: már ma ugyan vendéget nem reméllettuenk, mind azonáltal nem marad kegyelmetek ehen, cfak teffék parabcfolni, és meg-mondani, hogy mi tetfzik?
Nekuenj fok nem kell, légyen egy tál leves, egy fuelt kappan falátával, égy tállal rák, és daran jó-féle fel-földi fajt.
Maft nem parancsolnak kegyelmetek?
Nam: cfak ez légyen kéfzen szaporán, meg jó bor melleje. (Adámi:270)
Mikor ebédelünk ma?
Harmadfélkor (értsd fél három)
Mi olly későn! Ma nem lehet előbb.
Miért nem? Vendégünk lesz.
Kit kérte meg az Ur? (kit hívott meg?)
Egynehány barátot.
Ebéd után kikocsizni szándékoztam. (Hammerschmidt 76)

A minták mondatközpontúak, jól formáltak, amelyet az idióma szintjén szabadon kezelnek a nyelvmesterek, s beemelnek olyan grammatikai struktúrákat is, amelyeket a

diákok még nem sajátítottak el. A kategorizálás eredményeiből kiderül, hogy a konkrét tevékenységek feldolgozása nem bukkan fel, melyben a fentebb felsorolt indokok mellett az is szerepet játszhat, hogy valamennyi nyelvmester írója férfi volt. A korszak hétköznapi életében – természetes módon – fontos szerepet játszott az étkezés, s több helyen találunk a magyar gasztronómiára jellemző étkeket. Megállapítható, hogy napjaink tankönyveivel összehasonlítva a gasztronómia a vizsgált korszakban kevésbé hangsúlyos téma, nem tölt be akkora szerepet a nyelvkönyvekben, viszont a bemutatott források alapján elmondható, hogy a témát változatosan, gazdag szókincset felhasználva, sokszínűen dolgozták fel a nyelvmesterek. A nyelvkönyvekben megjelenő tematikus feldolgozás eleget tesz Teleki József nyelvújítással kapcsolatos elvárásának, a gazdag lexika felvonultatásának. A téma feldolgozási aspektusai is változatosak, az étkezési kultúra bemutatása folyamatosan bővülő és a társadalmi változásokat magában hordozó rendszerként jelenik meg.

Irodalom

Antal L. 1976. *A tartalomelemzés alapjai*. Budapest: Magvető Kiadó.

Ballai K. 1927. *Magyar korcsmák és fogadók a XIII–XVIII. században*. Budapest: Lampel R. Könyvkereskedése (Wodianer F. és Fiai) Részvénytársaság.

G. Györffy K. 2004. Kultúra és életforma a 18. századi Magyarországon. (idegen utazók megfigyelései) In: Faragó Tamás (szerk.) *Magyarország társadalomtörténete a 18–19. században. II.* Budapest: Dico, Új Mandátum. 36–49.

H. Balázs É.–Krász L.–Kurucz Gy. (szerk.) 2007. *Hétköznapi élet a Habsburgok korában 1740–1815.* Budapest: Corvina Kiadó.

Holsti, O. R. 1969. *Content analysis for the social siences and humanities. – Reading*. Massachusetts: Addison–Wesley.

Krippendorff, K. 1995. *A tartalomelemzés módszertanának alapjai.* Budapest: Balassi Kiadó.

Tolcsvai Nagy G. 2005. Funkcionális nyelvészet: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr* 348–362.

Források

Adámi, Michaël 1763. *Ausführliche und neuerläuterte ungarische Sprachkunst*. Wien: Gedruckt den Johanne Jacob Jahn, Univ. Buchdr.

Ballagi (Bloch), Moritz 1854. *Ausführliche theirisch–praktische Grammatik der ungarischen Sprache für Deutsche, nebst einer Auswahl von Beispielen nach der Interlinear– methode und Uebungsaufgaben zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Ungarische.* Pest: Vierte Aufgabe. Verlag von Gustav Nadenast.

Dallos J. L. 1865. *Praktischer Lehrgag zur schnellen und leichten Erlernung der ungarischen Sprache*. Pest.

Hammerschmidt, Jon 1836. *Erste Unterricht in der ungarischen Sprache, oder kurzgefaßte ungarische Sprachlehre.* Gűns.

Kis Pál 1834. *Ungarische Grammatik nach einer neuen und leicht faßlichen Methode theoretisch und praktisch bearbeitet*. Wien.

Mailáth von Székely, Anton 1841 *Ungarische Sprachlehre nach der alten (als einzigen) Methoden und nach den Grundregeln der Ungarischen Gelehrten = Gesellschaft.* Wien: Gedruckt bei Anton Benko.

Meliboeo/Bél Mátyás 1729. *Der Ungarische Sprachmeister oder kurze Anweisung zu der edlen ungarischen Sprache, nebst einen Anhang von Gespräche*. Dritte Aufgabe. Pressburg.
N. Prágay, N. 1841. *Leitfaden in kürzester Zeit Ungarisch zu lernen.* Wien
Reméle, Johann 1856. *Lehrbuch der ungarischen Sprache*. Fünfte Aufgabe. Wien.
Riedl, Anselm Mansvet 1858. *Leitfaden den Unterricht in der magyarischen Sprache*. Wien.
Szaller, Georgio 1793. *Hungarica Grammatica*. Posonii.
Vályi K. András. 1792–93. *Fundamenta lingvam Ungaricam practice docendi et discendi*. Pest, *Fundamenta linguae Hungaricae. Grundlinien der Ungarischen Sprache*. Pozsony.

A magyar mint második nyelv tanítása Szlovéniában

Pisnjak Mária

1. Bevezető

A szlovéniai magyarság a legkisebb lélekszámú határon túli magyar közösség. A 2002-es szlovéniai népszámlálás adatai szerint Szlovéniában 6243 magyar élt, zömük Muravidék ún. nemzetiségileg vegyesen lakott területén, a szlovén–magyar határ menti sávban, többnyire falvakban és a kétnyelvű terület központjának számító Lendva városban. A terület az ország kevésbé fejlett vidékei közé tartozik, ahol magas a munkanélküliségi mutató, kevés az új munkahely, és jellemző a fiatalok elvándorlása. Szlovénia kisebbségi politikája példásnak számít Európában, hiszen a két őshonos nemzetiség – a tengermelléki olasz és a muravidéki magyar – az ország jelentős anyagi, törvényi és erkölcsi támogatásában részesül. A Muravidék nemzetiségileg vegyesen lakott területén – ahogy ezt a vidéket különböző törvényekben és hivatalos dokumentumokban nevezik – a szlovén mellett a magyar hivatalos nyelv, így kötelezőek a kétnyelvű okmányok, feliratok, az állami szervek és önkormányzatok alkalmazottainak kötelezően beszélniük kell(ene) a magyar nyelvet. Ezen a területen a törvényekkel összhangban kizárólag kétnyelvű, tehát szlovén–magyar óvodát és iskolát lehet alapítani, működtetni. A szlovén oktatásra erős szabályozás jellemző, így több törvény és rengeteg szabályzat rendelkezik az oktatásról és nevelésről, annak minden részletéről. Ezek mindegyike kitér a két nemzetiség oktatási rendszerére, a kereteket pedig az ún. Különtörvény – „Az olasz és a magyar nemzeti közösség tagjai külön jogainak megvalósításáról szóló törvény az oktatás és nevelés terén" – határozza meg.

2. A muravidéki kétnyelvű oktatás

2.1 Az elmúlt ötven év

Muravidéken a kétnyelvű oktatást 1959-ben vezették be, az akkori hivatalos feljegyzések szerint elsősorban az oktatás színvonala növelésének céljából, másrészt arra hivatkozva, hogy a magyar gyerekeket szüleik egyre nagyobb százalékban íratták szlovén tagozatra – a meglevő magyar tagozatok helyett. A magyar tagozatokban végzett tanulóknak ugyanis nem volt továbbtanulási lehetőségük: Vajdaság nagy távolságra

volt, Magyarországot vasfüggöny zárta el az itteni kisebbségtől. A bevezetett kétnyelvű oktatási modell lényege az volt – és lényegében kisebb, főleg újkori módosításokkal ma is az – hogy minden egyes tanítási órán belül váltakozik a két nyelv, tehát nem tantárgyanként. Az óvodai nevelés terén két évvel később kezdték megvalósítani a kétnyelvű programot. Ami a középiskolai képzést illeti, 1980-ban törvény tette kötelezővé a nemzetiségileg vegyesen lakott területen működő középiskola tanulói számára a magyar nyelv tanulását. Így az 1981/82-es tanévtől a lendvai középiskola kétnyelvű képzésben részesíti a különböző programokban tanuló diákokat. Magyar nyelvű felsőoktatási intézmény nincs Szlovéniában, a Maribori Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Tanszékén elsősorban magyartanárokat képeznek.

A kétnyelvű általános, majd középiskola bevezetését kisebb-nagyobb buktatók kísérték: a pedagógusok hiányos módszertani (és nyelvi) felkészültsége, a kétnyelvű oktatás módszertanának hiánya, a Magyarországtól való elszigeteltség. Sajnos, ezen problémák közül néhány igen égető a mai napig megoldatlan maradt.

2.2 Újítások az elmúlt 10–15 évben

Az első nagyobb változás a kilencvenes évek elején következett be, a többségi nemzet igényeivel összhangban. Az 1990/91-es tanévtől a magyar nyelv tanítása két szinten folyik, a magyar anyanyelvűek számára anyanyelvi, a nem magyar anyanyelvűek számára pedig második nyelvi (környezetnyelvi) szinten. További változásokat hozott a kilencosztályos általános iskola bevezetése, amely 1999-ben kezdődött. Az oktatási rendszer egészének változásai teret adtak a keretében működő nemzetiségi oktatási rendszer módosításainak is, lehetőség nyílt arra, hogy igény szerint a magyar nyelv hangsúlyosabban jelen legyen az iskolában mint tanítási nyelv. Ezt szolgálja az általános iskola első három osztályában a két pedagógus jelenléte, illetve munkája (az egyik csak szlovénül, a másik csak magyarul kommunikál a tanulókkal), továbbá az, hogy felsőbb osztályokban bizonyos tantárgyakat – pl. földrajz, társadalomismeret – szinte homogén magyar csoportokban tanul(hat)nak a magyar anyanyelvű tanulók. Ezen kívül az általános iskola utolsó szakaszában (7–9. osztály) három magyar nyelven oktatott tantárgy közül is választhatnak a tanulók.

2. 3. A jelenlegi iskolahálózat

A vidéken négy kétnyelvű általános iskola működik, tanulóik száma összesen ezer körül mozog, míg húsz évvel ezelőtt csak a lendvai általános iskolának 1022 tanulója volt. A lendvai iskola kivételével mindhárom falusi iskolát 100-nál kevesebb tanuló látogatja. A Lendvai Kétnyelvű Középiskolában, amelynek keretében különböző képzési programok (gimnázium, közgazdasági szakközépiskola, gépésztechnikum, több szakiskolai program) valósulnak meg, valamivel több mint 300 diák tanul.

3. A magyar mint második nyelv a kétnyelvű iskolákban

A kétnyelvű általános és középiskolában a szlovén és a magyar nyelv egyenrangú tantárgy, egyben mindkettő a tanítás nyelve is. Mindkettőt két szinten tanítjuk: anyanyelvként és második nyelvként. Míg a magyar nyelv két szinten történő oktatása egészen a középiskola utolsó évfolyamáig megmarad, a szlovén nyelvet az általános iskola 4. osztályától már csak egy szinten tanítjuk. A vegyes házasságból származó gyerekek esetében a szülőknél gyakran felmerül a kérdés, melyik nyelven kezdjenek írni-olvasni, hiszen mindkettőhöz egyformán kötődnek. Ők általában a szlovén nyelvet választják, de negyedik osztálytól lehetőségük van mindkét nyelvet anyanyelvi szinten tanulni.

A magyar mint második nyelv magas óraszámú tantárgy, ennek ellenére több tanuló hagyja el gyenge nyelvtudással az iskolát, aminek különböző okai lehetnek („kötelező jelleg", a nyelv alacsony presztizse...).

3.1 A magyar mint második nyelv tantárgy tantervei

3.1.1 A közelmúltban érvényes tantervek

A tantárgy bevezetésekor készült ugyan egy tantervnek nevezett dokumentum, de az első igazi tantervek 1998 és 2000 között készültek el (fejezetcímek: Általános célok, Funkcionális és oktatási célok, Követelmények, Módszertani útmutató, Ellenőrzés és értékelés, Tárgyi feltételek, Személyi feltételek). Ezek a tantervek a célokat, elsősorban a négy készségterület (beszéd, beszédértés, írás, olvasás) céljait helyezték előtérbe, és nem a tananyagtartalmat, bár temészetesen tartalmazták a nyelvi, nyelvtani ismereteket és a témaköröket is. Ezen tantervek megjelenése azért is fontos volt, mert alapos módszertani útmutatóval rendelkeznek, így a kezdő tanároknak nagy segítséget jelenthettek mindmáig; érdemük továbbá az is, hogy meghatározták a közös követelményeket, az értékelés elveit és módjait stb.

3.1.2 A tantervek korszerűsítése

2007-ben megkezdődött az általános iskolai és gimnáziumi tantervek korszerűsítése, 2008 első felében jóvá is hagyták a korszerűsített tanterveket. A korszerűsítés céljai országosan, minden tantárgyra vonatkozóan a következők voltak:
– az oktatási folyamat nagyobb rugalmassága, a tanulás és tanítás globális felfogása,
– az iskola és a tanár autonómiája,
– a tantárgy világos vezérelve,
– nyitottság és választhatóság,
– kompetenciafejlesztés (8 kulcskompetencia; kritikai gondolkodás, kreativitás, kezdeményezés, problémamegoldás, döntéshozatal...),
– a tudás minősége.

A magyar mint második nyelv tantárgy tanterveinek korszerűsítése a felsoroltak szellemében történt. Azon kívül, hogy magukba foglalják a kulcskompetenciákat, hang-

súlyosabb szerepet kapott bennük az irodalmi nevelés (kortárs irodalmi művek révén is), a követelményszint meghatározásakor pedig a Közös Európai Referenciakerethez igazodtak a szerzők (a kétnyelvű általános iskola végén B1, a kétnyelvű középiskola befejezésekor B2+ szint).

3.2 Tankönyvek és más segédanyagok

A magyar mint második nyelv tanításához, annak bevezetése után a budapesti Magyar Nyelvi Intézet – a Balassi Intézet jogelődje – tanárai írtak tankönyveket az általános iskola 4–9. osztálya és a középiskola számára, a hazai tanárok aktív közreműködésével. Az általános iskola első három osztálya részére most készülnek a tankönyvek, hazai szerzők műhelyében. A második nyelvi tankönyvek a Szlovén Köztársaság Oktatási Intézete gondozásában, annak kiadójában jelennek meg.

3.3 A magyar mint második nyelv és a külső mérések

A kilencosztályos általános iskolában a 6. és a 9. osztály végén van külső mérés. 9. osztályban anyanyelvből, matematikából és egy, a miniszter által abban a tanévben meghatározott tantárgyból mérik fel a tanulók tudását. Eddig magyarból mint második nyelvből nem volt általános iskolai mérés, a jövőben azonban ez nincs kizárva.

Választható tantárgy viszont az általános érettségi vizsgán (ilyet csak a gimnáziumot végző diákok tesznek). A vizsga szóbeli és írásbeli részből áll. Az írásbeli vizsgán három feladatlappal mérik fel a jelöltek tudását: az 1. feladatlap a hallásértést és az olvasásértést, a második a nyelvismeretet és nyelvhasználatot méri, a második egy része és a harmadik pedig a szövegalkotási készséget. Ebből a tantárgyból többnyire vegyes házasságból származó diákok tesznek vizsgát, akiknek elég jó a nyelvismerete, tisztán szlovén ajkúak ritkán vállalkoznak erre.

4. Gondok, dilemmák, jövő

A tantárgy – bevezetése óta – hatalmas fejlődésen ment át, szinte a semmiből nőtte ki magát, már vannak tantervei, tankönyvei, mérései. A tanártovábbképzésben igyekszünk pótolni a tanárok módszertani hiányosságait, az interneten rengeteg kiegészítő anyag hozzáférhető. A tárgyi feltételek tehát többnyire adottak, a személyi feltételek biztosításakor azonban nincs mindig optimális megoldás, ami azt jelenti, hogy néha maga a tantárgyat oktató tanító sem birtokolja felsőfokon a magyar nyelvet. Pedig korántsem elegendő a magyar nyelv jó ismerete: a második nyelvet oktató pedagógusnak – legyen tanító vagy magyartanár – nagyon kreatívnak, találékonynak, flexibilisnek kell lennie ahhoz, hogy ezt a kötelező jellegű tantárgyat eredményesen tanítsa, és a tanulókban pozitív attítűdöt alakítson ki a magyar nyelv iránt.

Szlovéniában az idei tanévtől fokozatosan bevezetik a második idegen nyelv tanítását az általános iskola utolsó szakaszában. A választható idegen nyelvek (német, olasz, magyar, horvát, francia, angol) ott a magyar is, de nagy valószínűséggel sehol sem indul be a tanítása, mert az adott iskolában mindenkinek ugyanazt a második ide-

gen nyelvet kell tanulnia – ennyire nagy érdeklődés azonban nincs a magyar nyelv iránt.

A magyar mint nem anyanyelv iskolarendszerű tanításában mindenféleképpen úttörő jellegű munkának számít mindaz, ami a magyar mint második nyelv tanításához készült: tantervek, tankönyvek, mérési anyagok. Erre építhet szükség esetén a magyar mint idegen nyelv tantárgy oktatása is Szlovéniában.

Irodalom

Göncz, L. 2001. *A muravidéki magyarság 1918-1941.* Lendva.

Izvedbena navodila za izvajanje programa 9-letne dvojeziène osnovne šole. Ljubljana: ZRSŠ. 2005.

Kolláth, A. 2005. *Magyarul a Muravidéken.* Maribor: Zora 39.

Magyar nyelv mint második nyelv a Muravidék vegyes nemzetiségű területén. Érettségi vizsgakatalógus. Ljubljana: Dr avni izpitni center. 2005.

Kovács, A. 2004. A muravidéki magyarok számának változása a 20. században a statisztikák tükrében. *Muratáj,* 04/1, 47–76.

Magyar nyelv mint második nyelv. Tanterv. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. 2000.

A magyar mint idegen nyelv tanításának problémái és perspektívái az olasz felsőoktatásban

Rózsavölgyi Edit–Kollár Andrea

Az olaszországi magyartanításról átfogó helyzetjelentést utoljára 1981-ben kaptunk a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság I. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszusán (1981. aug. 10–14.) három kolléga tollából (Corradi 1983, Gheno 1983, Pellegrini 1983). Egy frissebb, 2005-ös, de részleges elemzés Rózsavölgyi Edittől származik, amely az olaszországi magyaroktatás történetének, ill. a magyarságtudományok olaszországi művelésének, ezen belül Padova szerepének szentel elsősorban teret. Éppen ezért úgy gondoltuk, hogy hasznos lehet az 1981-es általános felméréshez képest egy a mai helyzetről szóló összefoglalót készítenünk.

Az elmúlt 25 évben sok minden megváltozott. A bolognai egységesítési folyamat az utóbbi évtizedben jelentősen átalakította az európai, így az olasz felsőoktatást. Arra a kérdésre kerestünk tehát választ, hogy hogyan illeszthető be a reformkényszerbe az itáliai magyartanítás immár 80 éves hagyománya, melynek alapjait 1930 körül a Milánói Katolikus Egyetemen Márffy Oszkár, a Római Egyetemen Várady Imre teremtette meg.

Célunk, hogy körképet adjunk az Olaszországban folyó magyartanítás aktuális helyzetéről. A témát több oldalról is igyekszünk bemutatni, hiszen a tanárok, a diákok, az intézmények, a tananyagok és az uniós lehetőségek egyaránt fontos tényezői a problémakörnek. A magyar mint idegen nyelv oktatásának lehetőségeiről, az oktatás szerkezetéről, tartalmáról, a kutatók tudományos munkájának tárgyköreiről, s nem utolsó sorban a magyar nyelvet tanuló diákok motivációiról, jövőbeni kilátásairól szeretnénk röviden beszámolni.

Két kérdőívet állítottunk össze; az egyik a magyar nyelvet oktató kollégákhoz, a másik a magyarul tanuló diákokhoz szólt. A tanári kérdőívet személyre szólóan küldtük el az oktatóknak. Érdeklődtünk az egyetemi reform bevezetéséről, annak a magyaroktatásra gyakorolt hatásáról, értékeléséről, a magyaroktatás kereteiről, az oktatást végzők számáról és minősítéséről, a hallgatók számáról, ennek esetleges változásáról a reform bevezetése óta eltelt időszakban, a tananyagról, a vizsgákról, az oktatók kutatási területeiről, s szabad teret engedtünk esetleges megjegyzéseknek. A diákok kérdőívét interneten tettük hozzáférhetővé, s főleg arra voltunk kíváncsiak, mi motiválta őket a hungarológiai tanulmányok felvételére.

A tanári kérdőívet nem mindenki töltötte ki egészében vagy részleteiben, voltak, akikkel a kérdőív alapján telefonbeszélgetés útján kaptunk információt. Arra törekedtünk, hogy felkutassunk minden olyan fórumot Olaszországban, ahol magyaroktatás folyik, s minden hungarológiai stúdiumról megtudjunk valamit. A beérkezett adatok, vélemények alapján módunkban áll statisztikai összehasonlítást végezni a 25 évvel ezelőtti helyzettel, és néhány általános megjegyzést tenni az egyetemi reform várható következményeiről a magyaroktatásban. Természetesen nem adhatunk részletekbe menő elemzést az egyes tanszékekről, hiszen az előadás keretei ehhez szűkösnek bizonyulnának.

1981-ben Olaszországban a következő 10 város különböző egyetemein folyt magyaroktatás: Torino, Milánó, Pavia, Padova, Velence, Udine, Bologna, Firenze, Róma, Nápoly. Lássuk, hogyan változott a helyzet! Az elmúlt 25 évben a magyar tanszékek sorsa háromféleképpen alakult: 1) mintegy 20 éve megszűnt a milánói *Università Cattolica* és a velencei egyetem tanszéke; 2) vesztettek pozíciójukból a torinói és a paviai tanszékek, ill. a milánói *Università Statale* tanszéke; 3) többé-kevésbé megtartotta korábbi pozícióját a padovai, bolognai, firenzei, római és nápolyi egyetem. Ezek mellett a nyolcvanas évek elején létesült egy új tanszék Udinében, s újdonság a Trieszti Fordító- és Tolmácsképző Főiskola magyar képzése is, bár Triesztben már korábban, az 1940-es években is folyt magyartanítás.

Vizsgáljuk most meg röviden, milyen problémákkal küzdenek a veszélyeztetett pozíciójú tanszékek. A Milánói Állami Egyetemen Sikos Anna kutató nyugdíjazása után a magyar tanszéken külső munkatársként Sándor Krisztina dolgozik. A tanárnő ebben a tanévben csupán évi 25 órára kapott megbízást, amit a végzősök konzultációira kell felhasználnia. Mindez arra utal, hogy az egyetem nem kívánja megtartani a magyar szakot. Ennek nem a magyaroktatás iránti kereslet hiánya az oka, hanem anyagi háttere van. Valószínűleg segíthetne a helyzeten, ha Magyarországról – az Oktatásügyi Minisztérium és a Balassi Intézet részéről – támogatást kapnának. A torinói egyetemen is minimális szinten folyik a magyartanítás, az Idegen Nyelvek és Irodalmak Karon lehet 2-4 félévig választani a magyart. A mesterképzésben nem szerepel e tárgy, és diplomázni sem lehet belőle. A magyar szak felelőse Giordano Bruno Ventavoli professzor. Paviában a magyaroktatást Gianguido Manzelli nyelvész professzor biztosítja félállásban. 5 éve nincs már mellette lektor, az egyetem évi 12 órás (!) szerződést köt egy külső munkatárssal, aki nyelvgyakorlatot tart. Ma csupán a magyar nyelv oktatása folyik, a magyar irodalom, ill. a magyar kultúra tárgyat a 2005–2006-os tanévben lehetett utoljára felvenni. Elméletileg még szerepel a magyar a mesterképzés szintjén is (az Európai és amerikai kultúrák elnevezésű programban), de az elágazás gyakorlatilag kihasználatlan. Mindezek alapján tehát elmondhatjuk, hogy Paviában is veszélyeztetett a magyar helyzete.

Most pedig nézzük meg röviden a (látszólag) szilárd talajon álló tanszékek helyzetét.

Bolognában Carla Corradi irányítja a finnugor filológiát, mellette Rozsnyói Zsuzsanna főállású professzori szerződéssel tanítja a magyart. Lektor nincs. Ugyanakkor a magyar mellett a finn és észt nyelvek is szerepelnek a választható tárgyak között. Firenzében Töttössy Beatrice mellett Kapácsy Kinga lektor dolgozik, és a magyaron és finnugor filológián kívül finn nyelvet is oktatnak. Nápolyban Amedeo Di Franceso

professzor és Tóth Mária lektor dolgoznak, de mellettük magyarországi segédlektor, ill. szerződéses külső munkatárs is segít az oktatásban. Padovában a Magyarországról rendszeresen kiküldött magyar vendégprofesszorok sora Danilo Ghenonak, a finnugor filológia professzorának kinevezésével szakadt meg 1999-ben. Ő felelős a magyar nyelv és irodalom oktatásáért is. A tanszék 22 éve kapott lektort Rózsavölgyi Edit személyében. Rómában Sárközy Péter tanít magyar és finnugor filológiát, s őt is segíti egy lektor a munkájában.

Az oktatói létszámot tekintve a legfiatalabb, az udinei egyetem van a legkedvezőbb helyzetben: az utóbbi években három professzor, Csillaghy András, Roberto Ruspanti és Honti László, egy kutatómunkatárs, Paolo Driussi és egy lektor tanított itt. A Trieszti Fordító- és Tolmácsképző Főiskolán az egyetem egy szlavista professzora, Ottogalli Andrea harcolta ki 1999-ben a kétéves magyar nyelvi képzés bevezetésének lehetőségét. Sajnos pillanatnyilag a program továbbélése anyagi nehézségek miatt veszélyben forog. A szakon 8 év alatt több mint 60 diák végzett, a 2003-04-es tanévben a hallgatói létszám elérte az irigylésre méltó 28-at. Az itt tanulók erős motiváltságát és érdeklődését mutatja az a tény, hogy bár a magyar a BA képzésre korlátozódik, voltak hallgatók, akik magyar vonatkozású diplomamunkát írtak (pl. *Italianizmusok a modern magyar nyelvben* vagy *A magyar népmesék szereplői* címmel).

Szót kell ejtenünk a budapesti Balassi Intézet intézményhálózatának olaszországi centrumáról is. A Római Magyar Akadémia tevékenységét illetően megújulóban van, hiszen a hagyományos programok mellett tudományos tevékenysége is friss tartalmat kap. Az új tudományos igazgatóhelyettes, Vígh Éva *A magyar kultúra évszázadai* címmel a történelem, az irodalom, a társművészetek témakörében olasz–magyar és olasz-közép-európai megközelítésben előadás-ciklust indít. Mindezek a programok az ismeretterjesztést és a tudományos igényeket egyaránt igyekeznek kiszolgálni.

Nem szabad elfeledkeznünk a Magyar Stúdiumok Egyetemközi Központjának (*Centro Interuniversitario di Studi Ungheresi in Italia*, rövidítve CISUI) létezéséről, amely Udine, Bologna, Firenze, Padova, Róma és Nápoly egyetemeinek részvételével működik római központtal. Ez a fórum most szerveződik újra, hogy a magyaroktatás és a hungarológia művelésének terén érvényesülő új kihívásoknak jobban meg tudjon felelni. Új elnöke 2006 óta Francesco Guida, a Roma III Egyetem Román Tanszékének professzora.

Az olasz egyetemeken a 2000–2001-es tanévben vezették be az egyetemi reformot, s 1-2 tanévnyi türelmi időszak után ma mindenütt az új 3+2-es struktúra szerint folyik a kreditrendszerű képzés. Azokon az egyetemeken, ahol szilárd talajon álló tanszék van, teljes körű bölcsészképzés folyik, jelen van a finnugor filológia is, s néhol a magyaron kívül még egy finnugor nyelvet (finnt, észtet) is oktatnak. Itt természetesen diplomázni is lehet magyarból. A hallgatók minden évben egy magyar nyelv és egy magyar irodalom vizsgát tesznek le, a kreditek száma 5 és 11 között váltakozik. Országismereti tárgy nem mindenütt létezik, a magyar kultúrára vonatkozó ismeretanyag beágyazódik a magyar nyelvi és irodalmi stúdiumokba. A különböző egyetemeken eltérhet az oktatott anyag mennyisége és minősége, sőt, a kreditek értéke is. A bolognai típusú képzési rendszer BA/MA követelményeinek megfelelően megújított tanulmányi programját az egyetemek autonómiája keretében vezették be. Ezt az első

nyolc év tapasztalatai alapján a következő, 2008-09-es tanévben egy új, átdolgozott változat váltja majd fel, ahol a tanulmányi program tartalmának részletesebb leírása, az ECTS-kreditpontok egységesítése fontos kihívásként szerepel.

Az olaszországi felsőoktatásra jellemző, hogy nyelvszakokon az oktatók nem mindig a célnyelven tartják a szakóráikat. Ennek oka a kis nyelvek esetében elsősorban az, hogy a hallgatók az első évfolyamot akár minimális célnyelvi tudás nélkül is elkezdhetik. Ami a nyelvészeti kurzusok szakirodalmát illeti, olasz nyelvterületen problémát jelent a megfelelő kézikönyvek hiánya. Egyetemi szinten nyilvánvalóan nem elegendő a hagyományos nyelvtani összefoglalókban található, főként a leíró nyelvtan normatív kérdéseit mechanikusan felsoroló tankönyv, ugyanakkor a magyar nyelvvel még csak ismerkedő hallgatóknak szinte megoldhatatlan feladatot jelent a magyarországi magyar szakos diákok által használt tankönyvek feldolgozása. Szükség van tehát új tananyagokra, olyanokra, melyek a magyart idegen nyelvként tanuló hallgatók igényeit tartják szem előtt, és nekik kínálnak átfogó, a nyelv minden dimenziójára kiterjedő ismereteket. Ezen belül is az ideális az lenne, ha kimondottan olasz anyanyelvűeknek szánt tananyag állna a hallgatók rendelkezésére, amelyekben a kontrasztív és tipológiai megközelítés segíthetné a megértést.

A nyelvoktatás reformja Olaszországban azt is jelentette, hogy az utóbbi 10 évben Nyelvi Központokat hoztak létre mindenütt, ahol a multimediális eszközökkel kiegészített nyelvoktatást helyezték előtérbe. Ebben az esetben is azt mondhatjuk el, s ha lehet, még hangsúlyozottabban, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásában felhasználható anyag minimális. A padovai egyetemen Rózsavölgyi Edit készített eddig *e-learning*-hez használható anyagot, de nagyon sok még a tennivaló e téren is. A magyar szakos hallgatók óraszáma csekély, a nagyobb szakokéhoz képest elenyésző, ezért is alapvető fontosságú a magyarországi terepmunka, amelyet elsősorban a minisztériumi és Erasmus-ösztöndíjak biztosítanak. A nemzetközi cserekapcsolatok egyre szélesebb körben történő kiépítése, az egyre nagyobb méretű diákmobilitás, amelyet az utóbbi évek hoztak magukkal, rendkívüli pozitívumként értékelhető.

A magyar szak felé általában egyéni érdeklődés, meggyőződés viszi a hallgatókat, így a reform alapvetően nem befolyásolta a diákok számát. Ugyanakkor azt is meg kell állapítanunk, hogy a reform nem erősítette a kis nyelvek pozícióját, sőt, a paviai egyetem tapasztalatai szerint akadályozza kibontakozásukat, és például az ő esetükben határozottan veszélyezteti a fennmaradásukat.

Kutatásunk során közvetlenül is megkerestük a magyar szakos diákokat. Számukra egy rövid kérdőívet állítottunk össze, melyet az érdeklődők interneten érhettek el. Kérdéseinkre, melyek elsősorban a hallgatók magyar nyelv iránti érdeklődésének miértjére, azaz a motivációra irányultak, tizenöt hallgató válaszolt csupán, de úgy gondoljuk, így is érdeklődésre tarthat számot a válaszok rövid elemzése.

Válaszadóink modern nyelvek és irodalmak szakon tanulnak, többségük húszas évei elején jár, de van közöttük egy nyugdíjas korú is. A nők aránya kétszeres a férfiakéhoz képest, és szinte mindannyian Padova környékén laknak. A 15 főből ketten magyar anyanyelvűek, a többieknek nincs magyar rokonuk. Arra a kérdésre, hogy miért tanulják a magyar nyelvet, 42 százalékuk azt válaszolta, hogy érdeklődnek Kelet-Európa iránt, többen az *érzelmi okokból* kategóriát jelölték meg (közel 30 százalék), az

egyéb kategóriában pedig a válaszadók fele írta azt, hogy érdeklődik e különleges nyelv iránt, melynek gazdag irodalma van. Válaszadóink a BA képzésben vesznek részt, azaz a magyar származású hallgatókon kívül mindenki kezdő szinten ismeri a nyelvet. A padovai diákok közül csupán hárman nem jártak még Magyarországon, a többiek Budapestet, Pécset, Debrecent, a Balatont ismerik. A nem magyar anyanyelvűek családjában senki sem beszél magyarul, tehát nem családi indíttatás vezette tanulmányi választásaikat. A magyar nyelvvel az egyetemen kívül elsősorban barátaikon keresztül tudnak kapcsolatot teremteni, de használják az internetet, és többen megemlítették a Duna Televíziót is.

A kérdőív elejére egy sztereotípiákkal kapcsolatos kérdést helyeztünk, mely a következőképpen szólt: *Soroljon fel öt szót, amely a magyarokról vagy Magyarországról elsőként eszébe jut.* Illusztrációként idézünk néhányat a diákok asszociációi közül: *Budapest, Petőfi, Tokaj, puszta, haza; vendégszeretők, egyszerűek, gólyák, napraforgók; hagyományok, jó sör, finom ételek, kiváló népzene; József Attila, Bárcsak jó idő lenne!, nem tudom, szia, köszönöm; vendégszeretet, irodalom, jövő, jó ételek, érdekes nyelv; egyszerűség, méltóság, erő, történelem, intelligencia.*

Mindezekből a pozitív töltésű válaszokból kiderül, hogy azok az olasz diákok, akik tanulmányaikhoz a magyar nyelvet választják, valódi elhivatottságot éreznek, és közülük nem kevesen kultúránk kiváló közvetítőivé válhatnak, akár tolmácsként, fordítóként, esetleg tanárként, ahogyan a gyakorlati életben is helytállhatnak, magyar-olasz közös vállalkozások, külkereskedelmi cégek dolgozójaként.

Irodalom

Corradi, C. 1983. Mit kívánnak az olaszok a magyartanuláshoz? In: M. Róna J. (szerk.) 1983. *Hungarológiai oktatás régen és ma*. Budapest: Tankönyvkiadó. 117–121.

Gheno, D. 1983. A magyar filológia oktatása és kutatása Olaszországban In: M. Róna J. (szerk.) 127–131.

Pellegrini, G. B. 1983. Magyartanítás Olaszországban, In: M. Róna J. (szerk.) 121–127.

Rózsavölgyi E. 2005. Linguistica ungherese in Italia (a Padova), Giano Pannonio. *Annali italo-ungheresi di cultura 6*. 15–24.

Kovácsi Mária nyelvtana

S. Novotny Júlia

Kovácsi Mária a Balassi Intézet jogelődjeinek volt munkatársa négy évtizeden át. Munkásságának kézzelfogható nyomai az általa írt tankönyvekben találhatóak. Tevékenységének jelentőségéhez képest őmaga kevés alkalommal szerepelt konferenciákon, kongresszusokon, mert előbbre valónak tartotta az oktatási és szervezési feladatok végzését a kongresszusokon való részvételnél vagy a konferencia-előadások tartásánál. Széleskörű ismeretei, kultúrája és világos logikája így a tankönyveiben jelenik meg. Ezekből szeretnék ízelítőt adni.

A következő könyvek fémjelzik munkásságát:

Magyar nyelvkönyv az orvosi szakirány számára. 1982. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Itt magyarul beszélnek I–IV. 1993. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Tükör I–IV. 1999.

A névszókhoz járuló határozóragok jelentéseinek rendszerezése. 2002. Magyar Nyelvi Intézet, Budapest.

Az utóbbi években több nyelvtan is megjelent a magyart idegen nyelvként oktató tanároknak, de csak Hegedűs Rita művében van utalás Kovácsi egyik könyvére (Hegedűs 2004: 315). Sajnálatos módon sem Szili Katalin, sem M. Korchmáros Valéria nem támaszkodik Kovácsi eredményeire.

Az elsőként megjelent orvosi szakirányú könyv haladó intenzív egyetemi előkészítő tanfolyamra készült. Már ebben a könyvében is megmutatkozik a következetesség és az az alapos, mindenre kiterjedő figyelem, ami a többi művét is jellemzi. Már több mint húsz éve használatban van a könyv. Az is bizonyítja Kovácsi tehetségét, hogy olyan témákat választott, amelyek két évtized elteltével sem avultak el, nem hatnak nevetségesnek. A Darwinról, Szentgyörgyiről, a környezetvédelemről, a civilizációs betegségekről vagy az orvosi etikáról írt fejezetek az informatikai és a technikai fejlődés következtében változó világunkban is érvényesek, érdekesek, és ezekről tudniuk kell a leendő orvosoknak, gyógyszerészeknek, pszichológusoknak, mindazoknak, akik ebből a könyvből készülnek az egészségügyi felsőoktatásra.

Ennek a tankönyvnek a függeléke volt a határozóragok jelentéseinek összefoglalása, melyhez a könyvben megjelenő szavak nyújtották az anyagot. Ezt a munkát fejlesztette tovább utolsó művében, melyben már a köznyelvi szókincsből vette példaanyagát. Ez a kiegészítés a *Felsőfokon magyarul* c. (Novotny 2006) tankönyvhöz készült. Az orvosi szakirányú könyvet Rácz Endre lektorálta, aki nagyra értékelte a szerző munkáját, és disszertáció írására is biztatta. Kovácsi ugyan fontosnak tartotta a tudományos munkát, ő maga a tudományos gondolkodást napi eszközként használta, de a szereplésnél és az oklevél-gyűjtésnél előbbre valónak látta akár az oktatói munkát, akár tanszékvezetőként a szervezési feladatokat, akár a tankönyvírást.

A névszókhoz járuló határozóragok jelentéseinek rendszerezéséből csak egy példát mutatok be: az inessivus rag hét lehetséges jelentését, azokon belül további alcsoportokat állapít meg rengeteg példával:

I. Hely
II. Rész az egészben
III. Idő (vmely időbeli határokon belül, vö. hely – térbeli határok)
IV. Állapot, helyzet, körülmények
V. Valamilyen módon; vmilyen mértékben
VI. Ok (vmely okból)
VII. Egyéb vonzat

A terminativus ragjának kidolgozását bemutatom teljes egészében, hogy érzékelhető legyen mind a szerző alaposssága, mind a felhasználhatóság szempontjait érvényesítő megoldása:

I. A cselekvés, történés határa, végpontja

1. hely
a kapuig (kísér)
a túlsó partig (úszik)
Párizsig (autón megy, onnan tovább repülőgépen)
eddig, addig, idáig, odáig

2. időpont
8 óráig (befejezem)
jún. harmincadikáig (tart a tanév)
februárig (tanulok spanyolul)
eddig, addig, vminek az elejéig, a végéig, az utolsó percig,
holnapig, tegnapig, éjfélig, hajnalig
(a -tól raggal párosan: 6-tól 8-ig, reggeltől estig)

3. újabb történés, cselekvés, esemény
Péter érkezéséig (várok)
lefekvésig (folytatom a munkát)
A két ország a kölcsönös fenyegetőzéstől eljutott a tárgyalásokig.
a vihar kitöréséig (haza kell érnünk)

4. fokát, mértékét határként megjelölő szó
bizonyos fokig (tudja)
nyakig (merül a vízbe)

torkig (van vmivel = unja, elege van)
vérig (sért vkit)
forrpontig (hevül)

Az ókori görög orvosok családjuk származását Aszklepioszig vezették vissza. (valaki visszavezet valamit valamiig v. valamire)

Fő műve, az *Itt magyarul beszélnek* című kezdő és haladó nyelvkönyv 4 kötetből áll. Az első rész két kötete 20 lecke, a második rész 12 lecke. A második rész az egyetemi előkészítő kurzusok közül a bölcsész, jogász szakirányú képzésre készült. A kezdő könyv kétnyelvű: az eredeti tervek szerint a gyakoribb nyelvek fordításaival egészülnek ki a leckék. Így francia, angol, német, orosz, arab, spanyol, koreai fordítás és magyarázat készült el, és a kínait is elkezdték még Kovácsi aktív idejében. A fordítások egyrészt a szójegyzékekre vonatkoztak, amivel megkönnyítették a tanulók dolgát, megkímélték őket a szótárazástól, ill. nyelvtani magyarázatokat adtak, amelyek eltértek egymástól, mert Kovácsi nagy gondot fordított arra, hogy olyan elemeket emeljenek ki a fordítók, amelyek azzal a nyelvvel összevetve segíthetnek a megértésben. A tankönyvkiadó természetesen csak az első három nyelven adta ki a könyvet, hiszen biztos kereslet ezekre lehetett.

A tankönyvcsomaghoz készült egy szójegyzék, ami megint csak a szerző gondosságát dicséri, hiszen ebben a jegyzékben a tanuló eligazítást talál a névszótövekre vonatkozóan (azaz a többes szám, a tárgyrag és a birtokos személyjel E/3-as alakja), az igék tárgyra való irányulásáról, valamint arról, hogy melyik leckében jelenik meg először a szó.

Nyelvtani tárgymutató is segíti a tanítást és a tanulást. Ez a tárgymutató arra nyújt lehetőséget mind a tanár, mind a tanuló számára, hogy áttekintse a tankönyv nyelvtani felépítését. Kovácsi fontosnak tartotta, hogy a korábbi tankönyvekkel szemben – melyek a lineáris építkezést követték – koncentrikusan adagolja a nyelvtani anyagot. A koncentrikusság elvét azzal indokolja, hogy „légtornászként kell egyensúlyozni a valódi párbeszéd igénye és a redukált nyelvtani tudás adta lehetőség között" (Kovácsi 1999:12). Cikkében a tárgyas ragozás korai tanítását hozza példának. A tárgy határozottságának összes esetéből először csak a három legfontosabbal kezdi: a határozott névelő, a tulajdonnév és a mutató névmás – ezek a 4. leckében szerepelnek a ragozási paradigmával. Az 5. leckében a sorszámnevek, a hatodikban a birtokos személyjeles alakok, és így tovább, míg a 17. leckében összefoglalja, amit a határozott tárgyról középfokú nyelvismerettel rendelkező nyelvtanulónak tudnia kell. Magyarul tanulók számára egyedülálló összefoglalása annak, hogy mit tekintünk határozott tárgynak.

Klasszikus nyelvkönyvírói hagyomány a kérdőstruktúrával való tanítás. Kovácsi ezt alapvető tévedésnek tartotta, mert szerinte semmi köze a kommunikációhoz, hiszen az emberi beszélgetések többnyire közlésekből állnak és nem egymás faggatásából. Persze ez nem azt jelenti, hogy nem tartja fontosnak és nem tanítja meg a kérdő mondat szórendjét.

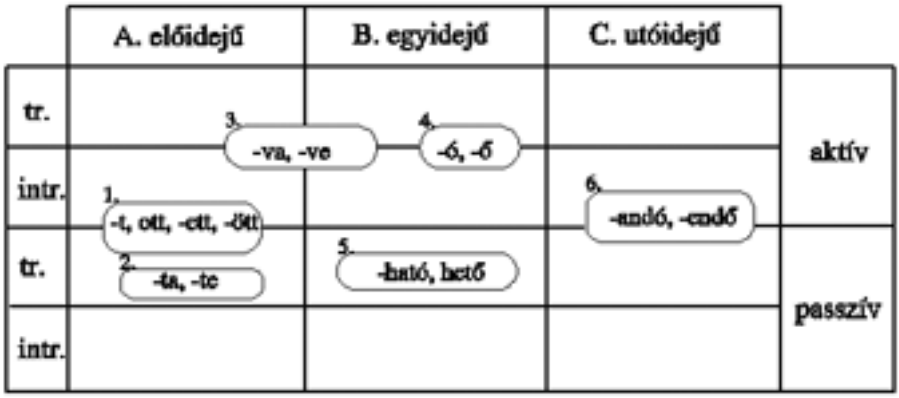
A múlt idő tanításának az igéink tőtani változatosságát figyelembe véve az eddigi legegyszerűbb, legáttekinthetőbb táblázatát adja:

1. csoport: **-t**	2. csoport: **-ott/-ett/-ött**	3. csoport: **-t** alanyi ragozás E/3: **-ott/-ett/-ött**
-j, -l, -ly, -n, -ny, -r végű igék	msh+*-t* hosszú mgh +*-t* egyszótagú *-t* végű igék	Minden más ige

Természetesen a rendhagyó csoportba sorolásokat és a rendhagyó képzéseket is bemutatja. A gyakorlatban tökéletesen bevált – évtizedes tanításom bizonyítja – ez a hármas felosztás.

Kovácsi egyik legnagyobb erénye a szintetizáló képessége volt. Erre mutatom be példának az Itt magyarul beszélnek c. tankönyv 27. leckéjének összefoglalóját:

A melléknévi igenevek és a határozói igenév rendszerező táblázata



A) **Előidejűek** –az állítmány ideje előttiek
(jelen idejű állítmánnyal múltat, múlt idejű állítmánnyal régebbi múltat jeleznek).
① *összegyűlt* emberek (**akik** összegyűltek) – intranzitív igéből aktív
kapott ajándék (ami**t** vki kapott) – tranzitív igéből passzív
② véletlen *okoz**ta*** baleset (ami**t** a véletlen okozott) – csak tranzitív igéből, mindig passzív
③ Az ajtót *becsap**va*** elment.(először becsapta, azután elment) – mindig aktív

B) **Egyidejűek –** az állítmány idejében történnek (jelen idejű állítmánnyal a jelenben, múlt idejű állítmánnyal a múltban).
③ *mosolyog**va*** beszélt (beszéd közben mosolygott) – mindig aktív
④ *siető* ember (aki siet) – intranzitív igéből aktív
(újságot) *olvasó* férfi (aki (újságot) olvas) – tranzitív igéből aktív
⑤ *ért**hető*** dolog (ami**t** érteni lehet) – csak tranzitív igéből, mindig passzív
(kivétel: *lehető)*

C) ***Utóidejű***–?***?****az állítmány ideje utáni*
⑥ *hal**andó*** ember (aki meg fog halni) – intranzitív igéből aktív
*megold**andó*** feladat (amit majd meg kell oldani) – tranzitív igéből passzív

Csak néhány nyelvtan próbálkozott meg az igenevek ilyenfajta összefoglalásával, de ennyire áttekinthető, világos és nem anyanyelvűek számára is érthető összegzését máshol nem találhatjuk meg.

A nyelvtan feldolgozásának sajátosságai mellett érdemes szólni Kovácsi újításáról, az általa ***mondatmodellek*nek** nevezett bemutatásra és gyakorlásra egyaránt szolgáló fejezetről is. Az *Itt magyarul beszélnek* mind a négy kötetén (tehát a kezdőtől a haladóig) következetesen kidolgozta a „Mondatok" c. részt, mely – ahogy a tankönyvcsalád bevezetőjében leírja – két célt szolgál: egyrészt illusztrálja a nyelvtani szerkezeteket, másrészt „megmozgatja" a már ismert lexikát. „A legkülönbözőbb beszédhelyzetekben használható mondatok tömegét" alkotja meg, amivel – ha a felhasználó tanár jól sáfárkodik – rengeteg szituációra nyújt mintát. Azok a kollégáim, akik megértették és használták is ezt a részt, óriási élményt nyújtottak a tanulóknak, hiszen olyan mondatokat gyakoroltak, amit kilépve a tanteremből valóban használhattak. Példa a 10. leckéből:

3. A *van* ige felszólító módja
Légy szíves, adj egy poharat! (*Légy szíves* = will you please, /be so kind/; sei so lieb/nett; s'ilte plait)
Ne legyél szemtelen!
Legyen holnap este a kávéházban, ott találkozunk.
Legyen szíves, mondja meg a kollégájának, hogy várjon.
Legyünk most komolyak!
Ne legyünk szomorúak!
Legyetek szívesek, álljatok fel!
Ne legyetek lusták.
Legyenek nyugodtak, nincs baj!
Legyenek szívesek, jöjjenek ide!

Kovácsi csodálatos szellemét és hihetetlen munkabírását is tükrözik ezek a mondatok, amelyeket a lecke szövegein, a gyakorlatok példáin és a nyelvtani magyarázatokon kívül még alkotott. Sajnos újdonsága és szokatlansága inkább riasztóan hatott az oktatók többségére, nem tudták, hogy mit is csináljanak ezekkel a mondatokkal, hogyan hasznosíthatnák a tanítás folyamán. Az én tapasztalatom azt mutatta, hogyha az első leckében található mondatokat úgy használtuk, hogy a modellek mintájára alkosson a nyelvtanuló is a meglévő szókincséből hasonlót, akkor az az öröm, hogy képes jó mondatokat létrehozni már az első lecke tanulása során, végigkísérte a tanulót az egész tanulási folyamaton.

Utolsó tankönyve, melyet már nem adtak ki, de első részét kipróbálták, azért kapta a *Tükör* címet, mert kétnyelvű. Magyar és angol, a hagyományos módon tipografizálva, tehát a baloldalon a magyar szöveg, a jobboldalon pedig az angol. Ez olyan tananyagnak készült, amit rövid, alacsony óraszámú kurzuson tudnak használni. Megírásakor leginkább az orvosi egyetemekre járó angol tannyelvű oktatásra beiratkozó nem magyar anyanyelvű hallgatóknak szánta, akik a magyar környezetben valamennyi nyelvtudásra kénytelenek szert tenni. Itt is a funkcionális nyelvszemléletet érvényesíti. Ahogy ő maga írta: „a mi esetünkben különösen fontos, hogy minél mesz-

szebbre kerüljünk a leíró szemlélettől. Ebből az következik, hogy ne tekintsünk és ne tárgyaljunk nyelvtani témaként semmit, ami lexikának is tekinthető" (Kovácsi 1999: 10).

Csak ízelítőt szerettem volna nyújtani Kovácsi Mária életművéből, hogy az őt követő nemzedékek ismerjék meg és használják azokat a megoldásokat, amiket tankönyveiben bemutatott.

A szekcióelnököt, régi kollégámat felkérem, hogy segítsen annak az emlékkonferenciának a létrehozásában a Balassi Intézet keretein belül, amelyet Kovácsi Mária 70. születésnapja alkalmából az idén ősszel rendezhetnénk. Javaslom, hogy ebből az alkalomból egy emlékkönyvet is adjon ki az Intézet, melyben a volt kollégák, tanítványok és remélhetően utódok írnak Kovácsi Mária munkásságának továbbéléséről, hatásáról.

Irodalom

Hegedűs R. 2004. *Magyar nyelvtan*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
Keszler B. (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Kovácsi M. 1999. Néhány gondolat a magyar nyelv oktatásának sajátosságáról. *Intézeti Szemle*, XXI. évfolyam 1–2. 9–16.
M. Korchmáros V. 2006. *Lépésenként magyarul*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Hungarológiai Központ.
Novotny J. 2006. *Felsőfokon magyarul*. Magyar Elektronikus Könyvtár.
Novotny J. 2006. *Kovácsi Mária, Kozma Endre és Prileszky Csilla hozzájárulása a magyar mint idegen nyelv oktatásához*. Debrecen–Budapest: Nyelv, nemzet, identitás.
Szili K. 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Budapest: Enciklopédia Kiadó.

A magyar nyelv és irodalom tanítása a Jagelló Egyetemen

Żołnierek Lidia

1. Bevezetés

Lengyelországban a hungarológia fiatal diszciplína, a magyar filológiának nincs gazdag múltja. Hosszú időn keresztül csak a Varsói Tudományegyetem Filológiai Karán működött a Magyar Filológiai Tanszék, amelyet a lengyel felsőoktatási és tudományos miniszter 1952. augusztusi rendelete nyomán alapítottak. A krakkói Magyar Filológiai Tanszéknek jóval szerényebb hagyományai vannak, hiszen csak 1989 őszén kezdte meg működését a Jagelló Egyetem Filológiai Karán. 2007-ben „betöltötte a 18. évét, nagykorú lett", tehát komolyabb feladatok előtt áll. A Tanszék négy neves professzora – prof. Stachowski Stanisław, prof. Bubak József, prof. Stachowski Marek, és a jelenlegi tanszékvezető: prof. Nagy László Kálmán – vezetésével fejlődött, aránylag rövid idő alatt kialakult arculata, helyzete stabilizálódott a Karon.

2. Érdeklődés, beiratkozás

A tanszék létrehozásakor a magyar szak iránti érdeklődés nem volt túl nagy, mondhatnám, alig volt jelentkezőnk. Ennek elsősorban az információhiány volt az oka, az érettségizettek zömének fogalma sem volt arról, hogy a Jagelló Egyetemen léteznek „kis filológiák", mint a magyar, török, iranisztikai, japán, valamint az arab tanszék. Ezen kívül a lengyel felsőoktatási rendszerben a hallgatók képzése alapvetően egyszakos, így a diákok inkább a végzés után több lehetőséggel kecsegtető szakokat választottak.

Az idő a tanszéknek dolgozott. Mivel évről évre növekszik az érdeklődés a magyar filológia iránt, bővült a felvehető hallgatók keretszáma: először 12, majd 15, és jelenleg 20 fő. Ezt mutatják az alábbi statisztikai adatok is: míg például 1996-ban és 1997-ben 31-en, 1997-ben 33-an, 2005-ben 47-en jelentkeztek, 2006-ban már 83-an, és 2007-ben a jelentkezők száma 93 volt.

Úgy vélem, ennek a folyamatnak két fő oka van. Egyrészt Magyarország EU-ba lépése után a lengyel köztudatba bekerült **Magyarország fogalma**, másrészt az ún. **új érettségi** és elektronikus felvételi ügyintézés lehetővé teszi, hogy az érettségizettek több szakra jelentkezzenek (nemcsak hazánkban működő egyetemekre, hanem külföldi felsőoktatási intézményekbe is).

Az évek során változott a felvételi eljárás, illetve a vizsga tárgya. Eddig háromféle felvételi procedúrát alkalmaztunk:

1. egy írásbeli vizsga (tárgya: egy szabadon választott idegen nyelv), két szóbeli vizsga (tárgya: lengyel nyelv és irodalom, valamint az írásbeli vizsgára választott idegen nyelv)
2. beszélgetés a magyar irodalomról, kultúráról, történelemről, politikáról, stb.
3. az érettségi eredményei: lengyel nyelv és irodalom, egy idegen nyelv.

De vajon mit tud egy átlagos, érettségizett, lengyel diák Magyarországról? Budapest, a Balaton és talán a paprika jut eszükbe. Gondolkodóba ejtett, hogy mi lehet annak az oka, hogy a diákok oly keveset tudnak Magyarország történelméről, irodalmáról, valamint kultúrájáról. Igyekeztem kideríteni a „baj" okát. Egy könyvesboltban véletlenül arra az osztályra tévedtem, ahol a középiskolásoknak szánt könyvek vannak. Az az ötletem támadt, hogy átnézzek néhány, a középiskolában használt tankönyvet. Kíváncsi voltam, hogyan keltik fel a diákok érdeklődését azok a tankönyvek, amelyek a magyar történelmet, irodalmat és kultúrát hivatottak bemutatni. Fordítanak-e vajon kellő gondot a tanárok a Magyarországgal kapcsolatos anyag minőségére? A történelem több lehetőséget ad arra, hogy szóba kerüljenek a magyar események is, főleg ha a közös királyainkról, határunkról, hőseinkről beszélünk. Feltételezhetjük, hogy a diákok valamennyire elsajátítják az erre a témára vonatkozó ismereteket. A magyar irodalom és kultúra sokkal hátrányosabb helyzetben van. Véleményem szerint a lengyel tankönyvek nagyon kevés és hiányos ismeretanyagot közölnek. Ezek alapján nem lehetséges semmilyen képet kialakítani sem a magyar irodalomról, sem a magyar kultúráról. Az átlagdiák, ha máshol nem „találkozik" Magyarországgal, nem rendelkezik kellő alapismerettel. Így az egyetemünk professzorai, tanárai, nyelvtanárai nem állnak könnyű feladat előtt.

3. Oktatás

A hallgatók csak nappali tagozaton tanulhatnak. 2007-ig a tanulmányi idő öt év volt, szakdolgozat készítésével és magiszteri vizsgával fejeződött be. Az abszolvens magiszteri címet kapott. 2007 októbere óta, a bolognai rendszer bevezetésével az alapképzés hároméves, licenciátussal zárul. A bolognai rendszer többciklusú képzésében a hallgató értelemszerűen folytathatja tanulmányait a kétéves mesterképzésben.

Az idők folyamán a tanrend több módosításon esett át. Mivel az volt a cél, hogy a képzés elsősorban a hungarológiai tantárgyakra koncentrálódjon, néhány tantárgy eltűnt a tanrendből, többek között a világirodalom, dialektológia, fordításelmélet, irodalomelmélet, egy európai nyelv, német nyelv, valamint az ún. opcionális tárgy, azaz vizsgával befejeződő szabadon választható tantárgy (egy másik szakon). Ebből kifolyólag magasabb óraszámot kapott a magyar nyelv, műfordítói szeminárium, a magyar irodalom története és az észt nyelv. A magyar irodalomba már az első évben bepillantást nyernek a hallgatók a *Bevezetés a magyar irodalomba* című tantárgy keretében, lengyel fordítások révén ismerkednek a magyar irodalom kanonikus alkotásaival. A másodévesek már magyarul olvassák és elemzik az alkotásokat, a *XIX. századi magyar*

*irodalom*mal foglalkoznak. A *régi magyar irodalom – a kezdetektől a XVIII. század végéig* – a harmadévesek tananyaga, negyedéven kerül sor a *XX. századi és a kortárs irodalom*ra.

A szaktárgyak között a legfontosabb helyet a magyar nyelv foglalja el, hiszen magától értetődően a nyelvtudás nagyban befolyásolja a további eredményes tanulást. A magyar nyelv mint kommunikációs eszköz elsajátítása igen fontos a gyakorlati élet szempontjából. Mint minden más idegen nyelv oktatásánál a hallgatók elsősorban a nyelvet kívánják megtanulni. Hangsúlyoznom kell, hogy a magyar szakra való jelentkezéskor nem kötelező a magyar nyelv ismerete, és igen ritkán fordul elő, hogy a felvételiző már tud magyarul. Ezért a magyar nyelv az első évfolyamtól kezdve az utolsóig szerepel a tanrendben: az első éven heti 10 órában. A régi ötéves képzésben összesen 1380 óra jutott a magyar nyelvre. Vannak azért olyan hallgatóink, akiknek a magyar szak a mellékszakjuk. Ők nem filológusok, hanem például újságírók, jogászok, történészek, közgazdászok, de a szakterületük egy része Magyarországgal és a magyarokkal kapcsolatos, ezért szükségük van a magyar nyelvtudásra. Az utóbbi időben Lengyelországban azok, akik ismerik e nyelvet, különböző szférákban tevékenykedhetnek, lehetőségük nyílik jó állásokban elhelyezkedni.

A tanrendünkben egyrészt természetesen a filológiai tárgyak játsszák a legfontosabb szerepet, ugyanis igyekszünk, hogy végzettjeink a magyar nyelvről, történelemről, irodalomról, valamint kultúráról alapos tudással rendelkezzenek, másrészt az általános filológiai műveltségre esik a hangsúly, így pl. általános nyelvészet, filozófiatörténet, latin nyelv is szerepel a tanrendben.

Néhány éve a második évfolyamtól kezdve a hungarológiai tárgyú előadásokat már magyar nyelven hallgatják a magyar szakosok, többek között a magyar leíró nyelvtant, a magyar nyelv történetét, a magyar irodalom történetét, Magyarország történelmét, a finnugor nyelvek áttekintését. E lehetőséget elsősorban annak köszönhetik a hallgatók, hogy a munkatársaink egy része magyar anyanyelvű. Ezenkívül rendszeresen érkeznek hozzánk vendégprofesszorok, akik előadásokat tartanak a hallgatóknak.

4. Nyelvtanulási módszertan

Minden tanuló egyéni nyelvtanulási módszerrel tud a leghatékonyabban elsajátítani egy nyelvet, a magyarral is így van. Nagyon érdekes nyelvtanulási módszer az ún. **kreatív nyelvtanulás**, aminek az a lényege, hogy a nyelvtanulót passzív hallgatóból a tanulási folyamat aktív résztvevőjévé, főszereplőjévé teszi. A mai magyar nyelvtanárok feladata az, hogy a hallgató ne legyen a szavak, olvasmányok, szabályok passzív befogadója, hanem alkotó, kreatív résztvevő, a megadott szavakból, nyelvtani szabályokból kiindulva beszéljen.

A nyelvtanárnak sok feladata van, többek között: a nyelvtan tanítása, a kiejtés tanítása, a beszéd tanítása, a szókincs tanítása, az olvasás tanítása, az írás tanítása, a hallás utáni értés tanítása, a gyakorlatok alkalmazása, valamint a teljesítmény mérése és ellenőrzése.

A nyelvoktatásban a nyelvtan tanítására esik a legnagyobb hangsúly, ugyanis nyelvi tevékenység nyelvtani szabályok ismerete nélkül lehetetlen. Így van a magyar nyelv el-

sajátításával is. Az első és a második tanévi munkánkban nyelvtanáraink különös figyelmet fordítanak a magyar nyelv sajátos nyelvtani formáinak gyakoroltatására, ismételtetésére. A második évfolyamtól kezdve a hallgatóink a magyar leíró nyelvtant tanulva is elmélyedhetnek a magyar nyelv sajátos nyelvtani formációiban.

A nyelvtan tanítása mellett a beszédkészség kialakítása a nyelvoktatás legfontosabb célja. A beszédtanítás alapja a fonetikai előképzés, azaz a kiejtés, intonáció és beszédtempó tanítása, valamint az olvasás tanítása. Mivel előbb ért az ember, s csak később kezd beszélni, célszerű a hallás utáni értés tanítása. A nyelvoktatás kezdetétől fogva különböző módszerekkel szoktatjuk a hallgatóinkat a hallás utáni értésre. Bizonyított tény, hogy ha hetente egyszer-kétszer kapnak ilyen feladatokat, a hallgatók hallás utáni értése lényegesen javul. Különös gondot fordítunk a kommunikációs készséget fejlesztő gyakorlatokra. A tanulmányi idő alatt a köznyelvi beszéd mellett célunk a szaknyelvi kommunikáció is.

Külföldi felsőoktatási intézményekben a magyar nyelv tanításának alapja a tananyag. A hallgatók érdekében egy felmérést végeztem, amely azt mutatja, hogy az ajánlott nyelvkönyvek közül melyiket választják szívesen és miért. Arra a kérdésre próbáltam válaszolni, hogy meg vannak-e elégedve a hallgatók a magyar nyelvkönyvek tartalmával. A felmérés azt igazolja, hogy a megkérdezettek 72%-a a *Színes magyar nyelvkönyvet* tartja a legjobb nyelvkönyvnek a nyelvtan bemutatása, gyakorlása szempontjából. A témaköröket figyelembe véve azonban az első helyen a Debreceni Nyári Egyetem *Hungarolingua* tananyag-sorozat (a megkérdezettek 52%-a választja), a másodikon a *Halló, itt Magyarország!* (41%) áll. Hangsúlyoznom kell, hogy pozitív jelenség figyelhető meg, ugyanis évről évre egyre több magyar nyelvkönyv áll rendelkezésünkre, s a nyelvkönyvek zöme lehetőséget ad nyelvtanárainknak a kiejtés, nyelvtan, lexika oktatására, valamint gyakoroltatására, a szövegfeldolgozás, beszéd- és íráskészség kialakítására.

A jó tankönyv a tanulás alapja. Nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy ez a diákgeneráció már audiovizuális oktatási eszközökön, számítógépen és interneten nőtt fel, ezért modern eszközökkel kell felkelteni a hallgatók érdeklődését a hungarológia iránt. Itt nagy szerepe van az internetnek, CD-nek, DVD-nek. Az összeállított linkgyűjteményben a hallgatók hasznos weboldalakat találnak, melyek segítik a tanulást. A hallgatók által gyakran látogatott honlapok a következők: folyóiratok honlapjai, portálok, könyvtárak, katalógusok, adatbázisok, elektronikusan elérhető szövegek, on-line nyelvtanulás, szótárak.

5. Szakdolgozati témacsoportok

A hallgatónak a végzettségét igazoló diploma megszerzéséhez szakdolgozatot kell készítenie. A tanszékünkön három szakdolgozati szeminárium közül választhatnak a hallgatók, azaz irodalmi, nyelvészeti vagy történelmi szakdolgozati szeminárium áll rendelkezésükre. A szakdolgozati téma kiválasztásában gyakran a szemináriumot tartó témavezető segít, de a hallgatók maguk is javasolhatnak megfelelő szakdolgozati témát. A témavezető feladatai közé tartozik a szakdolgozó hallgató szakmai, módszertani irányítása a szakdolgozat beadásáig, ösztönzése és segítése a téma önálló fel-

dolgozásában. Nem véletlen, hogy a hallgatók szakdolgozati témaként nagyon gyakran a tanárok által bemutatott írókat, irodalmi jelenségeket, irányzatokat választják, ezért is szántunk a magyar irodalom történetének tanítására aránylag sok időt.

Ahogy az alábbi táblázat mutatja, a szakdolgozatok többsége irodalomtudományi kérdésekkel foglalkozik (76%-a) sokkal kisebb a nyelvészeti szakdolgozatok száma, azaz a szakdolgozatok 24%-a. Elég magas (kb. 20%) a lengyel–magyar komparatisztika körébe tartozó dolgozat.

1. táblázat: Szakdolgozati témacsoportok

Az összes szakdolgozat száma (1994 óta)	117	
Irodalomtudományi dolgozatok száma	89	
Nyelvészeti dolgozatok száma	28	
Komparatisztikai dolgozatok száma	22	
	17 (irodalmi)	5 (nyelvészeti)

A szakdolgozati témákat áttekintve listát lehetne összeállítani azokból az írókból, akiknek a művei leggyakrabban kerülnek elemzésre. Ezek: Móricz Zsigmond, Kosztolányi Dezső, Déry Tibor, Örkény István, Németh László, Petőfi Sándor, József Attila, Ady Endre, Pilinszky János, Kertész Imre. Előre lehetett sejteni, hogy a magyar irodalom kiemelkedő alkotói szerepelnek rajta. A hallgatók választását nagyban befolyásolja, hogy rendelkezésre áll-e könyvtárunkban a szakirodalom a témához, hogy a szakdolgozathoz szükséges anyagot össze tudják-e gyűjteni. Mivel a tanszék létezésének első évtizedében lengyelül írták a magiszteri munkát (magyar összefoglalóval), a téma kiválasztása sokszor a lengyel forrásanyagon múlt. Néhány éve lehetőség nyílt arra, hogy magyarul írjanak, ugyanis megfelelő személyi feltételekkel rendelkezünk ahhoz, hogy mind a témavezető, mind a szakdolgozat bírálója ismerje a magyar nyelvet. Mint tudjuk, ez azért fontos, mert a szakdolgozat bírálója a dolgozatot írásban szövegesen értékeli, javaslatot tesz a szakdolgozat érdemjegyére, és bírálatát csatolja a szakdolgozathoz.

A diploma megszerzésének utolsó lépése a szakdolgozat védése, ami a záróvizsga keretében minimum 3 tagú bizottság előtt történik, ezt követően az „újdonsült” hungarológusok elkezdhetik tevékenységüket.

Összefoglalásként azt emelném ki, hogy a külföldi egyetemi magyartanítás gondjai ellenére próbálunk minél több korszerű tanulási lehetőséget kínálni a hallgatóknak, igyekszünk olyan légkört teremteni, ami vonzza őket. (Jelenleg kb. 60 hallgatónk van.)

Napjainkban pozitív jelenség figyelhető meg: a magyar nyelv, bár nem indoeurópai nyelv, évről évre fontosabb szerepet játszik az európai nyelvek között, egyre többen érdeklődnek a magyar nyelv, irodalom, történelem, kultúra iránt; és amíg van érdeklődés, van értelme a hungarológiai intézmények működésének.

Irodalom

Hajnal-Ward, J. 2005. Hungarológia a XXI. században: Rutgers Egyetem, USA. *THL*$_2$ 1 évf. 1. szám. 84–92.

Kowalczyk, P. 2005. Gondolatok a régi magyar irodalom oktatásáról és perspektíváiról a Jagelló Egyetem Magyar tanszékén. *THL*$_2$ 1 évf. 1. szám. 113–116.

Anyanyelvi nevelés

A magyar őstörténet újabb tankönyveinkben

Fancsaly Éva

Dolgozatomban 18 történelem és 21 nyelvtankönyvet vizsgáltam meg. (A tankönyvek felsorolását helyhiány miatt nem adtam meg, csupán a legfontosabbakat közlöm). A tankönyvek ma is használatban vannak általános és középiskolákban, s túlnyomó többségük 1995 után jelent meg.
A tankönyveket az alábbi három szempont alapján vizsgáltam:
1. Mennyiben tükrözik a legújabb kutatási eredményeket?
2. A történelem- és nyelvtankönyvek mennyire utalnak egymásra, támaszkodnak-e egymás eredményeire?
3. A tankönyvekben lévő ismeretanyag mennyiben segíti a diákokat napjaink alternatív elméleteiben való eligazodásban?

Főleg az utolsó kérdés izgatott. A rendszerváltás óta ugyanis tömegével jelennek meg az írott sajtóban, a médiákban és a könyvpiacon különböző délibábos "nyelvhasonlítások" (sokszor egymásnak is ellentmondva), a művelt nagyközönség számára is nehéz eligazodni a hatalmas anyagban. Rendkívül fontosnak tartom tehát – főleg a középiskolában -, hogy egyrészt a diákok megismerkedjenek az összehasonlító történeti nyelvészet módszereivel, másrészt képesek legyenek kellő kritikával fogadni a különböző szenzációs elméleteket.

1. Mennyiben tükrözik a legújabb kutatási eredményeket?

Új tankönyveink az *uráli/finnugor őshaza helyének meghatározásában* kivétel nélkül a legújabb eredményeket ismertetik. Általában Hajdú Péter régebbi, vagy Fodor István elméletét fogadják el (noha ezt általában nem jelzik), azaz az Urál hegység és az Ob folyó közé helyezik az uráli őshazát, néha annak nyugati oldalára is. Megnyugtató, hogy megszűnt a nyolcvanas éveket még jellemző sajátosság, hogy a tanulók történelem órán a klasszikus, Köppen-féle (Volga-Káma) őshazát tanulták, nyelvtan órán pedig az Ural vidéki őshazát (Hajdú-Fodor elméletét) úgy, hogy az ellentmondásra fel sem hívták figyelmüket. Az őshaza helyének meghatározásánál a tankönyvek általában csak annyit közölnek, hogy a nyelvészet eredményei alapján rekonstruálják az

őshaza helyét, de sem a pollenanalízis, sem a nyelvészeti paleontológia módszerét nem ismertetik. Ez a történelemkönyvek esetében még érthető is, de a nyelvtankönyvekben szerintem a módszert részletesebben kellene ismertetni. Ez alól csupán Gaál Edit (Gaál 1998) könyve számít kivételnek, aki Hajdú Pétertől vett idézettel és térképével mutatja be az őshaza meghatározásának módszerét. Kár, hogy Hajdú hatvanas évek végi elméletét ismerteti, s nem a legújabbat.

A történelemkönyvek az uráli őshaza helyének meghatározásában *kiemelik a bizonytalanságot,* ugyanakkor szinte meg sem említik az egyéb uráli őshaza-elméleteket vagy csak általánosságban. A nyelvtankönyvek közül is csak Gaál Edit és Antóni Judit könyve az, mely ismerteti az egyéb (nagy-őshaza, Baltikum-Oka) elméleteket is. (Gaál 1998, Antóni 2006).

Nyelvrokonaink egymás közti kapcsolatát a tudomány Darwin óta „*családfán*" keresztül mutatta be. Ezt – főleg a 70-es évektől kezdődően – sokat bírálták, különböző ábrázolások születtek a nyelvrokonok egymás közötti kapcsolatainak jobb bemutatására. (Hajdú, Korhonen, Honti). A finnugor nyelvészek ma már nem használják a családfa ábrázolást, elsősorban azért, mert a nyelvek közti másodlagos kapcsolatokat nem tükrözik.

Az általam megvizsgált tankönyvek közül az általános iskolai történelem- és nyelvtan-könyvekben a hagyományos családfa található meg, de a középiskolás történelem és nyelvtankönyvekben már megjelennek az újabb ágrajzok is. Ebben a nyelvtankönyvek írói konzervatívabbak, hisz a tankönyvek több mint a felében a hagyományos családfa-rajz jelenik meg.

Tankönyveink – Bakay kivételével (Bakay 2005, 2006) – elfogadják a *magyar nyelv finnugor eredetét*. A történelemkönyvekben nagyon szűkszavúan írnak a nyelvrokonság bizonyítékairól, főleg az általános iskolai történelemkönyvekben. Itt főleg az alapszókincset emelik ki. Az általános iskolai történelem tankönyvekből teljesen hiányzik a *szabályos hangmegfelelés fogalma.* A középiskolás történelemkönyvek már felsorolják az alapszókincs és nyelvtani szerkezet közötti egyezést, de a szabályos hangmegfelelésre ők sem utalnak. Sőt, néha megtévesztő, amit írnak:

> *„A nyelvtudósok azt vizsgálják, hogy a mai több ezer nyelv közül melyek hasonlítanak egymásra. Ha két különböző nyelvben sok hasonlóan hangzó szót találunk és a nyelvtanuk is hasonló, akkor valószínűleg rokon nyelvek"* (Horváth 2001: 170).

Ezzel szemben a nyelvtankönyvek mindegyike hangsúlyozza a szabályos hangmegfelelések szükségességét a nyelvtani szerkezet vizsgálata mellett. Némely tankönyv külön kiemeli, hogy: „A nyelvrokonságot nem a szavak hasonló hangzása vagy a hasonló jelentésű szóalakoknak az összecsengése dönti el, hanem a szavak, szóelemek egyes hangjainak szabályos megfelelései" (Antalné, Raátz 2003: 99).

A gimnáziumi nyelvtankönyvek kivétel nélkül foglalkoznak a véletlen egyezésekkel is, kiemelve, hogy ezek „(…) megtévesztő hangalaki azonosságuk miatt sem lehetnek bizonyító erejűek, hiszen több ezer éves időszak folyamán a hangtestek semmiképpen sem őrződhettek meg változatlanul" (Szende 1998: 59).

Nyelvtankönyveink némelyike foglalkozik a tipológiai és areális nyelvészettel is. Általában megállapítják, hogy „a rokon nyelvek tipológiai szempontból nem mindig

egyeznek" (Balázs, Benkes 2004: 17). *„az azonos ősnyelvből származó nyelvek annyira eltávolodhatnak egymástól, hogy ma már nem feltétlenül tartoznak egy nyelvtípusba"* (Gaál 1998: 32).

Néha téves állítás is található nyelvtankönyveinkben:

> *„A finnugor nyelvek – így a magyar is – alapvetően ragozó nyelvek, tehát ez is bizonyítja a nyelvrokonságot"* (Józsefné, Szabóné 2000: 44)

Főleg Balázs és Szende nyelvtankönyveiben találhatunk összefoglalást nyelvünk magyarságáról, finnugorságáról azaz a környező (elsősorban indoeurópai) nyelvekkel való tipológiai összehasonlításáról. Ezt nagyon fontosnak tartom, hogy a diákok érvelni tudjanak.

Az általam vizsgált könyvek közül csupán 5 történelem és 5 nyelvtankönyv emeli ki, hogy a *nép- és nyelvrokonság nem ugyanaz*.

Sajátosan fogalmaz Antóni:

> „A finnugor eredet hívei a nyelvet és a népet a finnugor népek és nyelvek közé sorolják. „a másik eredetmagyarázat az, amikor a népet nem, de a nyelvet finnugornak tartják. Napjainkban terjed ez a „kompromisszumos" megoldás." (Antóni 2006: 68)
>
> A történelemkönyvek általában nem a genetikai, hanem a kulturális különbség miatt utasítják el a finnugor népekkel való kapcsolatot.
>
> „(…) nyelvünk szerkezete finnugor rokonságot mutat, szokásaink, motívumkincsünk, régi harcmodorunk a szkíta-hun-avar-török népekéhez való hasonlóságot idézi" (Bánhegyi 2005: 156).
>
> A történelemkönyvek egy része felveti a *nyelvcsere* gondolatát. A nyelvcserét már Zichy is felvetette a 19. században, s ezt a gondolatot némely történelemkönyvünk újra feleleveníti. „Az (antropológia) eredménye szerint a honfoglaló (és a mai) magyarságnak nincs köze a finnugor népekhez. A finnugor népek és a mi nyelvünk közötti kapcsolatot a nyelvészek bebizonyították. (…) A közös nyelvi eredet ugyanakkor nem jelent mindenképpen egy közös őshazát, ugyanazon helyről származást. A tőlünk délkeletre élő bolgárok például török eredetű nép, de a történelem során szláv nyelvre tértek át – tehát itt „**nyelvcsere"** történt. Talán a magyarok esetében is hasonló változás esett meg" (Horváth 2001: 152)
>
> „Az a tény (…), hogy a rólunk szóló első írott források elődeink műveltségét, szokásait, szervezetét a nomád török népek mintájára ábrázolják, több kutatót arra indított, hogy a magyarságot török eredetűnek tekintse. Szerintük finnugor eredetű nyelvünk **nyelvcsere** eredménye. A szakértők többsége nincs ezen a véleményen" (Ujvári 2006: 47)

A tankönyvekben ennél több nem található a nyelvcseréről. Azaz hiányzik, hogy mely nyelvet cseréltük le mire (az idézetek arra utalnak, hogy a törökös nyelvet finnugorra) mint ahogy az is, hogy az általuk feltételezett nyelvcsere mikor és hol történt volna. Úgy gondolom, hogy a történelemkönyvekben előforduló nyelvcsere ilyetén megemlítése csak megzavarja a diákot, ahelyett, hogy eligazítaná. Pedig fontos lenne, mert az alternatív nyelvészek többsége is újabban elfogadja nyelvünk finnugor eredetét (Kiszely, Bakay), s ők is nyelvcserét tételeznek fel, igaz, kicsit másként:

„(8-9 ezer évvel ezelőtt) váltottak nyelvet a finnek és észtek ősei, akik nem a mi gén-jellemzőinket bírják, tehát valójában nem rokonaink, de átvették ősnyelvünk szerkezetét és jónéhány alapszavát.
„vogulok és az osztyákok ugyan átvették a magyarok nyelvének bizonyos elemeit, de sem ember-tanilag, sem genetikailag, sem hitvilágukat illetően semmi közünk sincs hozzájuk." (Bakay 2006: 29)

Tankönyveink többsége megemlít egyéb, *alternatív elméleteket* is. Történelemkönyveink elsősorban a hun és török (szkíta) rokonságot emelik ki, utalva a krónikáinkra. Kiemelik, hogy ezek a nézetek csak történészeink egy részének a véleménye:

> „A történészek közül van, aki elfogadja, s van, aki nem a hun-magyar rokonság elméletét. A kétkedők a nyelvtudomány (nyelvtörténet) eredményeit hozzák érvként." (Horváth 2000: 153)
> Történelemkönyveink egy része megemlíti törökös műveltségünket. A sumér nyelvrokonságot csak egy szerző említi. „Sokan úgy vélték, hogy „előkelőbb" ősöket kell keresni, például a **sumérokat** vagy a **hunokat**. Ezeket az elméleteket a tudomány tévesnek találja és nem fogadja el" (Horváth, Horváth 2005: 140)

Nyelvtankönyveink az „ugor-török háború"-t és a sumér rokonságot elméletét emelik ki. Szende rövid olvasmányt is közöl Zsirai Őstörténeti csodabogarak c. cikkéből.

A tankönyvek elemzéséből az tűnik ki, hogy történészeink az ellentmondásokra hívják fel a figyelmet, nyelvtankönyveink pedig egyértelműen elutasítóak más elméletekkel szemben.

> „A magyar őstörténetben több a feltevés, mint a bizonyított tény." (…) a magyarságnak nincs mindenki által egységesen elfogadott őstörténete, (…) a nyelvészeti eredményeket legtöbbször nagyon nehéz alátámasztani régészeti bizonyítékokkal. Etnikai szempontból például a rokonság igazán a török népekhez köti a magyarokat, s a mondavilág lényeges elemei is ide vezetnek" (Herber, Martos, Moss, Tisza 2001: 11)
> „(…) kétség sem fér az ősi finnugor nyelvrokonsághoz" (Szende 1998: 251)
> A tankönyvek közül csak három hoz érveket az alternatív nyelvhasonlításokkal szemben:
> „A sumerológusok főképpen a közösnek tartott szavakra alapozzák elgondolásukat. Csakhogy „egyeztetéseik" merőben ellentmondanak a tudományosságnak, többek között a szabályos hangmegfelelés elvének" (Szende 1998: 257)

A történelemkönyvek megállapítják, hogy kultúránk a törökségi népekhez köt minket, foglalkoznak az ősmagyarok vallásával, s ezen belül kiemeli a sámánizmust. A tankönyvek a sámán és a táltos közé egyenlőségjelet tesznek, noha a tudomány közel sincs ezen a véleményen (ld. Pócs Éva munkája). Sőt, Bánhegyi még tovább megy:
„Az ősmagyarok hitvilágának papjai a táltosok voltak, akik nem keverendőek össze sámánokkal. A sámánok a törzs tagjainak rangsorában a táltosok után következtek"(Bánhegyi 2005: 160). Nyelvtankönyveink némelyike a sámánizmus mellett bemutatja a finnugor nyelvcsaládba élő népek kultúráját is. Ezek az összefoglalások jók,

s valószínűleg azt a célt is szolgálják, hogy a nyelvrokonainkról alkotott „halzsíros atyafiság" képet kissé árnyalják. Bár ezzel ellentétes Lerchné 8. osztályosoknak szóló tankönyve, melyben egy újságcikk alapján azt közli a vogulokról: „A vízért amúgy sem rajongana. Mosdásra sem nagyon használják." (Lerchné 2001: 60.).

A történelem és nyelvtankönyvek mindegyike elfogadja nyelvünk finnugor eredetét, de főleg történelemkönyveink azt sugallják, hogy „más elképzelés is lehetséges, ez csak a nyelvészek álláspontja". Nyelvtankönyveinkben ezt a kettőséget nem érzem, kivéve Balázs könyvét, mely korrektül bemutatja ugyan nyelvünk finnugor eredetének bizonyítékait, de azért megjegyzi:

> „ az altaji, török elméletet (…) akadémiai ráhatással a 20. századtól meghaladottnak tekintették (Balázs, Benkes 2004: 42).

2. A történelem- és nyelvtankönyvek mennyire utalnak egymásra, egymás eredményeire támaszkodnak-e?

A kérdés megválaszolása nehéz, mivel csak két olyan kiadó van (Nemzeti tankönyvkiadó és a Műszaki Könyvkiadó), amelyeknek mind általános, mind középiskolás tankönyvei vannak történelemből és nyelvtanból egyaránt. De ennél a kettőnél is lesújtó az eredmény: a tankönyv írói egyáltalán nem ismerik egymás műveit, nem utalnak rájuk, nem építenek rájuk. A helyzet rosszabb, mint a nyolcvanas években: a diákok különböző tárgyakat tanulnak különböző tankönyvekből, s ezek között semmi összefüggés nincs. Ugyanakkor a tankönyvek is hangsúlyozzák, hogy pl. a magyar őstörténet vizsgálatához több tudományág hasonló eredményei jelentenék a biztos alapot. Azt pedig, hogy az általános iskolai tankönyvek sem épülnek középiskolaiakra még akkor sem, ha ugyanaz a kiadó, elkeserítőnek tartom.

3. A tankönyvben lévő ismeretanyag mennyiben segíti a diákokat napjaink alternatív elméleteiben való eligazodásában?

A történelemtankönyvek vizsgálata alapján azt állapíthatjuk meg, hogy semennyiben. A diákok számára azt közvetítik, hogy minden bizonytalan s a nyelvészek (s az akadémia) ráerőltették elméleteiket az oktatásra is. Csak Száray könyvében találunk némi magyarázatot a helyzetre: (…) a magyarság sok más néphez hasonlóan többgyökerű, s kultúránk magában hordozza mindegyik összetevőjét (finnugor nyelv, keleti zene stb.). Nyelvünk finnugor származása uralkodó nézet a tudományban. (A sztyeppe övezetében) „szinte minden nép több népcsoport összeolvadásából jött létre, s így egy nemzet őstörténete nem azonosítható kizárólag az egyik alkotóelem történetével." (Száray 2006: 202).

Nyelvtankönyveink nagy többsége alapján a diákok nyelvünk finnugor eredete mellett tudnak érvelni, hiszen a szabályos hangmegfelelések és grammatikai egyezések fontosságát mindegyik tankönyv hangsúlyozza, de a tipológiai vagy véletlen egyezések kapcsán már nem mindegyik tankönyv ad kellő útbaigazítást, vagy ha igen, az félrevezető. Történelemkönyveink még ennyire sem készítenek fel napjaink „szenzációhajhász" elméleteiben való eligazodáshoz. S ez igen elkeserítő.

Irodalomjegyzék

Antalné Szabó Ágnes, Raátz Judit 2003. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 11–12. évfolyam számára*. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó
Antóni Judit 2006. *Kreatív nyelvtanítás. I. kötet.* Bp.: Elanders Kiadó
Bakay Kornél, Csajághy György, Molnár V. József, Nagy Gyula 2006. *Történelem 5. osztályosoknak.* Bp.
Balázs Géza, Benkes Zsuzsa 2004. *Magyar nyelv . Gimnázium, szakközépiskola*. Bp.: Tankönyvkiadó
Bánhegyi Ferenc 2005. *Történelem 5. osztály.* Bp.: Apáczai Kiadó
Bellér Béla: Történelem a középiskolák I. osztálya számára. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó
Gaál Edit 1998. Nyelvről, anyanyelvről 15 éveseknek. Bp.: Műszaki Könyvkiadó
Herber Attila, Martos Ida, Moss László, Tisza László 2001. Történelem 3. Bp.: Reáltanoda Alapítvány
Horváth Andrea, Horváth Levente 2005. Történelem 5. osztály. Bp.: Mozaik
Horváth Péter 2000. Az ókor izgalmas világa. Történelmi olvasókönyv általános iskolásoknak. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó
Horváth Péter 2001. Történelem. Általános iskola 5. osztály. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó
Józsefné Urbán Ildikó, Szabóné Tóvári Éva 2000. Magyar nyelv I–III. Bp.: Konsept
Lerchné Dr. Egri Zsuzsa 2001. Magyar nyelv 8. osztály. Bp.: Tankönyvkiadó
Száray Miklós Magyar történelem a kezdetektől. Történelem V. Műszaki Könyvkiadó
Száray Miklós 2006. *Történelem I. Középiskola, 9. évfolyam.* Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Szende Aladár 1998. *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak.* Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998
Ujvári Pál 2006. *A befejezetlen múlt 2. Történelem középiskolásoknak.* Bp.: Műszaki Könyvkiadó

Nyelv, anyanyelv, idegen nyelv az oktatásban

Medve Anna

Napjaink nyelvi képzését egyszerre jellemzi az anyanyelvi nevelés helyének keresése és az idegennyelv-oktatás módszertani sokfélesége. A NAT az anyanyelv estében ugyan megadja annak feladatait, de a helyét – a tantárgyi struktúrában való elhelyezést – nem definiálja. Az oktatási gyakorlatban ez a tény figyelmen kívül marad, a belőle adódó számos lehetőség pedig kihasználatlanul. A beidegződés, amely azon alapul, hogy az Anyanyelv és irodalom hagyományosan egy vagy két tantárgy neve volt, a modernizáció ellen hat és arra inspirálja az oktatási gyakorlat szereplőit – beleértve a tankönyvírókat is – , hogy továbbra is tantárgyként képezzék le a NAT-nak ezt a műveltségterületét, figyelmen kívül hagyva azt a tényt, a műveltségterületre rótt feladatmennyiséget a tantárgy számára javasolt óraszámban, sőt a szabad kereteket felhasználva sem lehet megoldani. Írásom azt feltételezi, hogy az Anyanyelv és irodalom műveltségterület feladatait nem csupán a hasonló nevű tantárgy látja el.

Az idegennyelv-oktatás módszertani sokfélesége alapvetően abból adódik, hogy a nyelvelsajátítás természete (lásd később) az egyes életkori szakaszokra markánsan eltérő módszerekhez kell vezessen, nem beszélve arról, hogy az idegennyelv-oktatási szakirodalom messze nem a közoktatás rendszerén belül, főként nem a tantermi környezetben működő idegennyelv-oktatásra szorítkozik. A létező módszereket tehát mindenképpen a gyakran nagyon eltérő közoktatási feltételekhez (korai, emelt szintű, nemzetiségi, anyanyelvi) szükséges igazítani. Bárdos Jenő hangsúlyozza is, hogy semmiféle bizonyítékunk nincs arra, hogy valamelyik modell sikeresebb lenne a másiknál (Bárdos 2005).

A NAT az idegennyelvi és az anyanyelvi képzést nem viszonossági alapon képzeli el: az anyanyelvi nevelés feladatául megjelöli az idegennyelvi képzés segítését, a viszony fordítottjáról azonban nem beszél. Meggyőződésem, hogy az idegennyelv oktatása is rendkívüli haszonnal jár az anyanyelvi nevelés szempontjából (amit explicitté természetesen az anyanyelvi nevelés tehet). Jelen írásomban alapvetően azt vizsgálom, hogy az anyanyelvi-kommunikációs képzés milyen alapokra helyezve tud az idegennyelv-oktatás számára hasznossá válni, de implicit módon a másik irányt is érintem.

Az anyanyelvi nevelés két nagy területe – a grammatika és a kommunikációs képességek fejlesztése – közül az oktatási gyakorlatban hagyományosan az előbbi jelenik meg az idegennyelv-oktatás segítőjeként (Szabó 2006). Erre a különböző idegennyelv-oktatási modellek különböző mértékig és különböző módon tartanak igényt.

Az alábbi táblázat – amely Bárdos Jenő idézett kötete alapján (Rózsa 2008) felhasználásával készült – ezt hivatott bemutatni.

1. táblázat: Idegennyelv-tanítási módszerek, nyelvtan, anyanyelv

	A módszer leírása	**Nyelvtantanítás**	**Az anyanyelv megjelenése**
A nyelvtani-fordító (klasszikus) módszer	Írott, irodalmi szövegek fordítása, témájuk a célnyelvet használó közösség kultúrája.	Nyelvtani szabályok, memorizálás, példa alapján produkció. Ragozási paradigmák. Az új szavak anyanyelvi megfelelője.	Anyanyelvre fordítás. A használt nyelv elsősorban az anyanyelv.
Direkt (közvetlen) módszer	Szóbeliség. A nyelvtudás fejlesztése szituációkban. Indirekt hibajavítás.	Nincs explicit nyelvtantanítás, a grammatikai szabályokat az elhangzó megnyilatkozásokból vonják el.	Elkerüli az anyanyelven való megszólalást.
Az audio-lingvális módszer	Anyanyelvi beszélők hangfelvételeinek hallgatása, modellálása, imitálása. Direkt hibajavítás.	Nincs explicit nyelvtantanítás, a grammatikai szabályokat az elhangzó megnyilatkozásokból vonják el.	Többségében a célnyelv használata. Drasztikus eltérés esetén kontrasztív elemzés. Bemutatják a jelenség anyanyelvi relevanciáját.
A csendes módszer	A célnyelvi struktúra nyelvi szintenként történő megismertetése. A tanuló maga fedezi fel a nyelvet, a tanár háttérben.	A hangrendszerre különös figyelmet fordít. Explicit nyelvtani szabályokat nem közöl. Felfedeztetés.	Nem alkalmaz fordítást, de a tanár adhat utasításokat anyanyelven. Összefoglalások anyanyelven.
Szuggesztopédia	Feszültségkeltő momentumok kizárása. Célnyelvi identitásválasztás. Dialógusok.	A célnyelvi szövegekhez nyelvtani magyarázatok és szószedetek. Explicit nyelvtantanítás de minimális mennyiségben.	Dialógusok és fordítás anyanyelvre. A tanár is használja az anyanyelvet, ha szükséges.
Közösségi nyelvtanulás	A tanulók társalgása, a tanár lefordítja a mondani kívánt mondatokat.	A nyelvtani szerkezetek, szavak explicit magyarázata.	Kezdetben a társalgás és az utasítások anyanyelven
Kommunikatív megközelítés	A kommunikatív kompetencia fejlesztése. Helyzetmegoldás csoportokban.	Explicit nyelvtantanítás nem történik.	Nem jelenik meg az órákon az anyanyelv.

Az osztálytermi körülmények között természetesen e módszereknek csak kis része használatos, az idegennyelv-tanítás azonban egyrészt a közoktatás során sem csupán osztálytermi körülmények között valósul meg, másrészt pedig a NAT nem az iskolában folyó idegennyelv-tanulás segítésében jelöli meg az anyanyelvi nevelés feladatának egy részét –, ami a „life long learning" jegyében nem is volna méltányos. Habár az idegennyelv-oktatásban a közoktatás színterein a kommunikatív megközelítés számít uralkodónak napjainkban, két példával mutatnék rá arra, hogy a többi – még a közmondásosan elavultnak tartott nyelvtani-fordító módszer sem – zárható ki a használandó módszerek köréből. Az egyik az egyetemünkön Erasmus ösztöndíjjal tanuló hallgató esete, aki a leghatározottabban azt kérte, hogy tanítsák meg neki a magyar ragozási sorokat, a nyelvtani táblázatokat, kivételeket ahelyett, hogy kommunikációs helyzetgyakorlatokat végeztetnének vele. Meglátása szerint ez utóbbira – a magyar nyelven folyó kommunikáció technikájára – magától is rá fog jönni a mindennapi gyakorlatban. Az igény nem ismeretlen az idegennyelv-oktatók körében. A másik: magyar anyanyelvű egyetemi hallgatók az idegennyelv-tanulásról azt mondták, hogy nem „konyhanyelvet" akarnak megtanulni, hanem igényes nyelvhasználatot, amely magában foglalja például a szuffixumok korrekt használatát is („nem akarják elharapni a szavak végét"). A szocio-kulturális környezet, amelyben élni szeretnének, ezt kívánja meg.

Mindezt azért tartom megfontolandónak, mert az oktatás gyakorlat-centrikus, piacorientált koncepciója a piac valódi igényeinek elfogadására kényszeríti az oktatást, a piac igényei pedig távolról sem homogének. Már az általános iskola felső tagozatán megfigyelhető, hogy azok a gyerekek, akik az idegen nyelvet igényesen kívánják majd használni, nem a könnyen előállítható élményt várják az idegennyelvi órától, hanem azt, hogy minél gyorsabban eljuttassa őket a nyelvvizsgához, ami közben természetesen nincs ellenükre a siker-*élmény.* A szülők vágya sem az, hogy az iskolai idegennyelvi óra mellett kevéssé modern, de célravezető módszerekkel tanító magántanárt fizessenek meg.

Ha a modern nyelvtudomány eredményeit tekintjük: a nyelvészetben már rég elfogadott, az iskolai nyelvoktatásban azonban nehezen áttörni tudó innáta-elmélet értelmében a gyermek anyanyelvének nyelvtanát iskolás korra már gyakorlatilag birtokolja, annak szabályait valóban képes önállóan felfedezni és némi lexikális segítség igénybe vételével explicitté tenni. Mindez az idegen nyelv esetében – amelyet akkor (a szenzitív szakaszon már túljutva) kezd megismerni – nem történik meg ilyen könnyedséggel. Mintha a kommunikatív megközelítés koncepciójának fordítottja történne. (Ne feledjük: írásunk az iskolai oktatásról szól, arról a szakaszról, amelyben értelmezhető az anyanyelv mint műveltségterület és amelyre a szenzitív korszak alapvetően lezárult.)

A kérdés tehát: létezik-e olyan szakmailag vállalható anyanyelvi nevelési koncepció, amelynek céljai között megjelenhet ezeknek az eltérő igényeknek a kielégítése? A koncepciónak univerzálisan érvényes nyelvészeti alapokon lenne szerencsés nyugodnia. Emellett célszerű olyannak lennie, amely az emberi nyelvek univerzális tulajdonságait és specifikus eltéréseit is kezelni tudja.

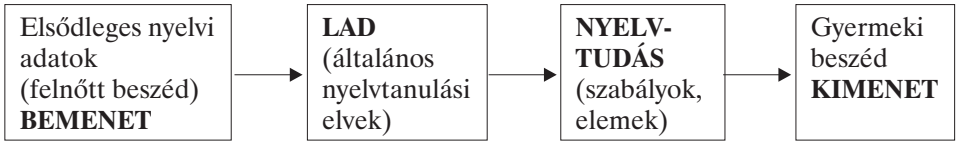
A grammatika esetében a generatív elmélet kínálkozik, amely az említett univerzális érvényű innáta-elméletet veszi alapul. Ennek releváns megállapítási vannak az anyanyelv-elsajátítás, a korai idegennyelv-elsajátítás és a szenzitív időszakot követő

idegennyelv-tanulás számára is. Egy adott nyelvet – beleértve az anyanyelvet is – mindig úgy mutat be mint a lehetséges nyelvek egy variánsát (Medve 2002).

Az 1. ábrán látható az anyanyelv elsajátításának modellje az innáta-elmélet értelmében. A modell az NYKIT elnevezésű anyanyelv-oktatási programban (Bánréti xxxx) olyan feladatok alapját képezi, amelyek megoldása kapcsán a tanulók (gyakran saját nyelvelsajátítási folyamatukról beszélgetve a szülőkkel) felfedezik az anyanyelv elsajátításának lényegét, az idegennyelv-tanulástól való különbözőségét és a nyelvtudás tartalmát.

A 70-es években kialakított program magyar nyelvi anyaggal dolgozik, ám napjainkban jól kiegészíthető idegen nyelvi példákkal is. Ennek kapcsán megfigyelhető, hogy az idegen nyelvet tanulók hibái gyakran egybeesnek az adott nyelvet anyanyelvként elsajátító kisgyermekek hibáival, valamint az is, hogy az anyanyelvet elsajátító gyermek valóban elsajátít, felfedez, nem pedig tanul: a javításokra másként reagál.

1. ábra: Az anyanyelv elsajátítása



*ló	–	lovat
*viele Buchen	–	viele Bücher
*come	–	come
*goed	–	go

Child: I goed to shop.
Mother: No, say ”I went to the shop‘.
Child: I goed to shop.
Mother: Now listen carefully, say ”I went to the shop‘.
Child: Oh! I goed to the shop.

A kommunikáció és a kommunikációs képességek fejlesztése terén a közoktatásban a Jakobson-féle modell, illetőleg annak változatai adják a képzés alapját. A modell univerzális is és a nyelvek, valamint a hozzájuk tartozó gyakran különféle kultúrák különbségét is alkalmas feltárni, ez utóbbit azonban nehézkesen, a csatornák, kódok és egyéb tényezők szövevényes viszonyának transzformálásával.

Dell Hymes több változatban is ismert modellje termékenynek tűnik: a szerző állítása az, hogy a (nyelvi) kommunikáció kultúráktól függetlenül azonos paraméterekkel jellemezhető, a különbségeket a paraméterek különböző értékei adják. Híres betűszavát – SPEAKING – a paraméterek kezdőbetűjéből alkotta: Setting/Scene, Paticipans, Ends, Act seqence, Key, Instrumentalities, Norms of interaction and interpretation., Genre.

Világunkban, ahol az interkulturalitás mindennapjaink részeként házhoz jön, fontos értelmezni, hogy szakrális térben miért kommunikál másként verbálisan (is) egy katolikus/protestáns európai és egy szintén katolikus/protestáns afro-amerikai, valamint a Hit gyülekezet tagja Európában. Hasonlóképpen az Egyesült Államok és Európa állami iskoláiban tapasztalható, a médiából jól ismert tanár-diák tanórai kommunikációs különbségek is értelmezésre várnak, a magyarországi roma diákok kommunikációs szokásai szintén – sok egyéb kommunikációs tapasztalattal együtt.

Az idegennyelv-oktatás módszertani sokféleségét tudomásul véve az anyanyelvoktatás tűnik a nyelvi képzés integrációs területének. Itt megoldható a már említett általános nyelvészeti alapokon az adott (a tanulók által tanult) idegen nyelv és az anyanyelv kontrasztív szemléletű vizsgálata, amely számos nyelvi, kognitív, valamint nem-nyelvi kommunikációs képesség fejlesztésének a talaja lehet.

Mindezekhez legitimitást és segítséget ad a NAT által nem visszavont 2000-es Kerettanterv Anyanyelv tantárgyának (a Kerettanterv tantárgyi struktúrákban fogalmaz) 11-12. évfolyamra készített alternatív változata, amely a Kerettanterv elkészültekor még visszhangtalan maradt (a Kerettanterv körül kialakult heves vita sajátos módon ezt a változatot nem érintette), ma azonban témánk szempontjából szinte minden javaslata relevánsnak bizonyul.

Tekintsünk néhány példát a tevékenységi formákra, a Kerettanterv által használt struktúrában, a 11. évfolyam tantervi anyagából (Kerettanterv 2000)!

> *Kulturált nyelvi magatartás*: Példák gyűjtése a nyelvhasználati normák változására és kultúrához kötöttségére. … Példák gyűjtése a nyelvhasználati normákra a tanult idegen nyelvben, összevetésük a magyarral (például a tegezésnek-magázásnak megfelelő alakulatok)
> *Szövegértés és szövegalkotás*: … Tipikus fordítási problémák/hibák megoldása, illetőleg javítása. …
> *A magyar nyelv életének, rendszerének ismerete*:**…**Példák gyűjtése a magyar nyelvre, illetőleg a tanult idegen nyelvre specifikusan jellemző és a mindkettőben megjelenő jelenségekre…Példák keresése hangtani szabályokra más nyelvben…

A tevékenységeket amúgy is ritkán kínáló tankönyvek mindezekből elvétve adnak vissza valamit. Ugyanakkor a másik tantervi változatban szereplő „hobbinyelv" szerepel a tankönyvekben, természetesen operacionalizálhatatlan bemutatással.

Összegzésül: a bemutatott téma számtalan és minél gyorsabb megoldásra váró problémát vet fel. Amellett igyekeztem érvelni, hogy a szerteágazónak tűnő problémák egységes keretben kezelhetőek, mindkét fajta nyelvi képzés hasznára, valamint kerettantervi háttérrel is rendelkeznek.

Irodalom

Bánréti Z.1990. *Nyelvtan – kommunikáció* – irodalom tizenéveseknek. Budapest: MTA.
Bárdos J. 2005. *Élőnyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Dell Hymes, H. 2003 A nyelv és társadalmi élet kölcsönhatásának vizsgálata, In: Pléh–Síklaki–Terestyéni (szerk.) 2003. *Nyelv – kommunikáció – cselekvés.* Budapest: Osiris. 72–118.
Kerettanterv 2000.
http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=390&ctag=articlelist&iid=1&articleID=1288
Medve A. 2002. Egy teljességre törekvő generatív modell az oktatásban In: Maleczki Márta (szerk.) 2002.*A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei V.* Szeged:JATE. 169–191.
Rózsa M. 2008. *A kontrasztív nyelvészet szerepe az anyanyelvi nevelésben és az idegennyelv-oktatásban*. Szakdolgozat. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék. Kézirat.
Szabó V. 2206. *A kontrasztív nyelvészet szerepe a grammatika oktatásában.* Szakdolgozat, PTE BTK nyelvtudományi Tanszék. Kézirat.

A határon túli nyelvváltozatok a magyarországi anyanyelvi nevelésben

Szabó Veronika

1. Az iskola és a nyelvváltozatok

Az iskolától, különösen az anyanyelvi óráktól azt várja el a magyar társadalom nagy része, hogy a sztenderd magyar nyelvvel ismertesse meg a diákokat. Ez a szemlélet jelenik meg a Nemzeti Alaptantervben is, mely a *nyelvileg igényes és helyes beszéd*et nevezi meg a magyar nyelv és irodalom műveltségterület egyik kiemelt fejlesztési feladataként.

Emellett azonban, azt gondolom, fontos az is, hogy a gyerekek felismerjék a nyelv (és a világ) sokszínűséget. Ahogyan Páskándi fogalmaz: „az ideál a természetes változatosság, a heterogén harmónia, azaz: összhang a változatosságban." (Idézi Péntek 2004.)

Szükség volna tehát a területi nyelvváltozatok tematizálására, hiszen a dialektusok társadalmi megítélése ma sem megfelelő, az iskola pedig gyakran továbbörökíti a tévhiteket. Kiss Jenővel egyetértve (Kiss 2003: 147) úgy gondolom, főként azáltal lehetne nyelvi toleranciára nevelni, ha a diákok maguk ismernék fel: a különböző nyelvváltozatok egyenrangúak, csak nyelvhasználati körükben különböznek. A magyar anyanyelvi nevelés felcserélő pedagógiáját tehát fel kell, hogy váltsa a hozzáadó szemlélet (Kontra 2003: 355). Hiszen a gyerekek jelentős része ma is nyelvjárási hátterű (Kiss 2003: 14), a városi gyerekeket pedig – tapasztalatok hiányában – könnyen befolyásolják a széles körben elterjedt előítéletek (Kiss 2002: 264).

2. Egy készülő tananyagról

A (nyelvi) másság elfogadására való törekvés tehát nem hangsúlyos a nyelvtanoktatásban; nem tisztázott a dialektusok és a határon túli nyelvváltozatok megítélése sem. Ugyanakkor nem lényegtelen, mi jelenik meg a tananyagban, hiszen az oktatásnak szerepe lehet a társadalom szemléletének befolyásolásában. A megoldást egy olyan tankönyv jelenthetné, melyben a különböző nyelvváltozatok méltó helyükre kerülnek, hogy a diákok összetett és nyelvészetileg pontos képet kaphassanak a határainkon túli magyar nyelv helyzetéről is.

Az itt megjelenő feladatok részét képezik annak a 12–14 éveseknek készülő tananyagnak, mely a nyelvi sokszínűségre és az interdiszciplinaritásra épít. A korosztály a

kiválasztása sok más tényező mellett azzal is indokolható, hogy ez az életkor „a másodlagos szocializáció kitüntetett korszaka" és „a különböző nyelvváltozatok megkülönböztetésének tudata, illetőleg a bidialektális nyelvi kompetencia" ezektől az évektől kezd kifejlődni (Kiss 1996: 139).

A nyelvváltozatok pontos ismeretéhez, a megfelelő attitűd kialakításához elengedhetetlen a beszélt nyelv bemutatása hangfelvételek segítségével. Amúgy is gyakran elfelejtkezünk arról: a nyelv, amelynek szabályait diákjaink az órák keretében felfedezik, nemcsak az írásba rögzült, a helyesírási normának és a sztenderd nyelvhasználat szabályainak többé-kevésbé megfelelő nyelv, hanem színes, agrammatikus mondatokkal is teli, változatos és egyéni beszélt nyelv. A beszélt nyelv hanyagolása részben annak a következménye, hogy a magyar anyanyelvi nevelés még mindig a leíró nyelvtan megtanítását látja a nyelvtanórák legfontosabb feladatának. Az általam ismert általános iskolai nyelvtankönyvek közül például egyhez sem tartozik beszélt nyelvi anyagokat tartalmazó CD-melléklet. Pedig az internet lehetőséget nyújt arra, hogy bárki ingyenesen hozzáférhessen nyelvjárási és határon túli hangfelvételekhez is.

3. Mire használhatók a határon túli nyelvváltozatok?

A határon túli nyelvváltozatok nem csak a toleranciára nevelés szempontjából lényegesek. Segítségükkel a hangtani jellegzetességeken túl olyan grammatikai (alaktani, mondattani) jelenségekre csodálkozhatnak rá a gyerekek, melyek a magyarországi normától — részben a nyelvi kontaktus hatására — különböznek. A nyelvváltozatokat így nem külön fejezetben lehetne tárgyalni, hanem az adott nyelvi formánál vizsgálhatnánk a hasonló és az eltérő megoldásokat.

A határon túli nyelvváltozatok jó példák a kétnyelvűség és a nyelvi kontaktushatások megfigyelésére. Ha a magyar nyelvi környezetben szereplő kölcsönszavak jelentését a szövegkörnyezet alapján próbáljuk felismertetni, szövegértési kompetenciát fejlesztünk; a kommunikációs képesség is fejlődik azonban, ha szituációs gyakorlatokkal a kölcsönös megértést tűzzük ki célul. A ht-változatok nem utolsósorban arra adnak alkalmat, hogy a diákok saját nyelvhasználatukra egy az övékhez hasonló, ám attól részben mégis eltérő kultúra és nyelv szemszögéből tekinthessenek, ezáltal metanyelvi tudatosságuk is fejlődhessen.

A fenti gondolatok illusztrációjaként álljon itt egy-két feladat a leendő tananyagból. A bemutatott kérdések főként a nyelvváltozatok különbségeire világítanak rá, a tankönyvben azonban természetesen helyet fognak kapni az alapvető hasonlóságok is.

Feladatok

– Hol beszélnek a világon magyarul? Az egyes országokban hány magyar él? Hol néznénk utána? Használjunk internetes keresőket!
– Képzeljük magunkat egy olyan határon túli magyar beszélő helyébe, aki Magyarországra jön. Milyennek lát minket, milyennek hallja a beszédünket? Mennyiben hasonlít/mennyiben különbözik ez attól, amikor mi külföldre megyünk?

– Hallgassuk meg a következő részletet! Találjuk ki, mit jelenthet az *indundácia* és a *csitiltam* kifejezés! Honnan tudjuk?
A jóistennek a kertjibe sokféle ember van. Ez a sok, ez a sok inundácia nálunk nem vót, ez a sok víz, merre tör, nem, adja Jóisten, lejen jóra, de nem jóra lesz az. Csitiltam a Bibliában írta, hoj lesznek inundáciák, lesznek fődingások, új mondják-e, nálatok is, fődingások. Sok veszedelem lesz, s kám, odaértünk. (Moldva)
– Voltál-e már olyan helyzetben, amikor félreértették, amit mondatál? Hogy érezted magad? Milyen stratégiákat használ az ember, hogy ezeket a helyzeteket elkerülje?
– Hogyan viselkednél, ha a következőket mondanák neked? Hogyan lehet elkerülni, hogy se a kérdező, se a kérdezett ne érezze rosszul magát, ne jöjjön zavarba? Játsszuk is el a jelenetet!
Szeretnék egy hullahoppot, ami melegen tartja a lábaimat. Nem tudná, hol vehetek? (Vajdaság)
Ezek a patikák kicsik a lábaimra. Tudna mutatni egy patikás boltot? (Vajdaság)
– Vajdasági, muravidéki és moldvai csángó gyerekek fogalmazásaiból idézek. A mondatokban található nyelvtani jelenségeket figyelembe véve szerintetek min csodálkozna egy vajdasági, muravidéki vagy csángó diák a ti fogalmazásaitokban?
Jöttek sokan, hogy asszonnyá vegyék. (Vajdaság)
De az öreg már elkapta és magához szorította, én akkorán megijedtem, hogy az utra ugortam és csak egy kicsi hiányzott, hogy föl nem téptek. (Muravidék)
Aztán beszélgettünk honn is, és csáltam a témákat, majdig mentem ki játszani, és utána néztem a tévét. Ez volt az én napom és szép vala! (Moldva)
– Jelöljük be a szövegeken, hol hallunk a köznyelvi normától eltérő hangot! Vajon melyik szöveget mondja határon túli beszélő? Miért gondoljuk?
Az vasárnap reggel a vőfélypálcáson van egy pálcája, azon egy piros pántlika, azt a nyoszolyólány állja. S a bokrétát is ő, a nyoszolyólány. Akkor aztat eljárja, a vendégeket. De.. Igen, még mond egy szép verset, s meghívja a szülőket a vőlegényes házhoz. De nagyon kell igyekezzen, mert már tizenkét órakor kell menjen a nyoszolyólány után.
Én cigarettát elszívtam hatvan szálat vagy hetvenet, naponta, munkáscigarettát szívtam, de én nem vagyok kehes ember, nekem a mellem se fáj, a gyomrom se fáj, én a fél decit is megittam, a fél litert is megittam, én nem foglalkoztam vele. Az almavagy szilvapálinkát. Nekem nincsen bajom, egyáltalán ilyen marhaságok.
– A székely nyelvjárásokban *havas, csövek* helyett azt mondják: *hós, csős.* Magyarázzuk meg a megoldásukat!
– A vágai nyelvjárássziget beszélői *az én házam* helyett *enyém ház*at mondanak. Melyik nyelvből ismerős ez a jelenség? Magyarázzuk meg a névmás viselkedését!
– Vajon mit jelenthetnek az aláhúzott szavak, kifejezések? Van-e magyar megfelelőjük? Hol néznénk utána?
Gyönyörű szép hegy, hegy vót és most csak… Gyönyörű szép cseresznyefák. Nemes cseresznyék rajta, meg minden. Most meg semmi. Csak a nagy bozót, a nagy szuróka, a csonár. (Kárpátalja)
Há vele játszódok, meghimbálom, megjátszódunk, és szoktam. Úgy szereti. Körbe csinálok új, és erőst szereti. És a cicák. A cicák, kettő vót, ez a fótos, ez nem fog férget, és van a édes, a nagymamához van egy kis cica, én mondtam, úgy mondtam, hoj szüves, s elvi-

szem. Vót egy, hoj az férget kapott, férget hozott, megette, megmutatta, megette, szereti. Szeretem, de sajnos elment, íj van. (Moldva)

– Próbáljuk meg kitalálni, mit jelentenek az aláhúzott szavak! Honnan tudjuk?
Ilonka nyolcéves korától van ilyen hátrányos helyzetben, az alapiskola első évfolyamát még rendesen kijárta, a másodikban kezdődött a betegsége, akkor vált mozgáskorlátozottá. (Felvidék)
Bűnvádi eljárás ittasan és hajtási engedély nélkül vezető sofőrök ellen. (Erdély)

– Hallgassuk meg a részleteket, és ez alapján döntsük el,
– hogyan szólítanánk meg egy csángó bácsit vagy nénit!
– hogyan kérdeznénk meg, hol lakik!
– hogyan köszönnénk el!
A kend neve micsoda?
Ros, Rosu Mihály, Rosu Mihály. Hogy mongyák, Piros Mihály. De én nem vagyok piros, én feteke vagyok.

Maradjon békével!
Békével járj!

Nyáron nem ülök itthon sokat, nem ülök itthon, megyek le Bukarestbe, az emberem ottan van, ott dógoddzik. S ott ültem, mer ottan van egy gárszonéránk, én is dógoztam, s akkor izé leülök egy hónapot ottan, s egy hónapot jövök haza. Májba hazavótam, eltettem a kertbe mindenfélét, visszamentem, akkor ottan is ültem, mosás, tisztaságot, s akkor jövök esénd haza.

4. Összegzés

A határon innen és túl beszélt nyelvváltozatok találkozása az anyanyelvi nevelésben új távlatokat nyithat: új nézőpontból tekinthetünk megszokott jelenségekre, új ismeretekhez juttathatjuk diákjainkat. A ht-változatokkal kapcsolatban érdemes lenne azt is tudatosítani, hogy a magyarországihoz hasonlóan ezek is tagoltak, területi és társadalmi változatokban élnek. Anyanyelvi órákon így csodálkozhatnánk rá leginkább arra, hogy a magyar nyelv a sokféleség szépségében egységes.

Irodalom

Csernicskó I. 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján).* Budapest: Osiris Kiadó és MTA Kisebbségkutató Műhely.
Göncz L. 1999. *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban).* Budapest–Újvidék: Osiris Kiadó–Forum Könyvkiadó, MTA Kisebbségkutató Műhely.
Kiss J. (szerk.) 2003. *Magyar dialektológia.* Budapest: Osiris.
Kontra M. 2003. Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? Papp István igaza. *Magyar Nyelvjárások*, Debrecen, 41: 355–358 (2007. 12. 29.)
Lanstyák I. 2000. *A magyar nyelv Szlovákiában*. Budapest – Pozsony: Osiris Kiadó, Kalligram Könyvkiadó, MTA Kisebbségkutató Műhely.
Nemzeti Alaptanterv 2007. (2008. 01. 01.)

Péntek J. 2004. Milyen magyar nyelvet tanítsunk? *Anyanyelv és oktatás.* Csíkszereda: Pallas–Akadémia Könyvkiadó. (2007.12.29)
Pozsony F. 2003. A moldvai csángók nyelvjárása. *Moldvai Magyarság, február-április.* (2007. 12. 31.)

Források

Andrić E. 2004. Iskoláskori kétnyelvűség Vajdaságban Papp Gy. (szerk.) *Mi ilyen nyelvben élünk*. Szabadka: MTT 249–269.
Kárpát-medencei Magyar Nyelvi Korpusz – Beszélt nyelv, Mezőgecse (2007. 12. 30)
Kolláth A. 2003. (Kontaktus)nyelvjárás és anyanyelvoktatás. Egy készülő jelenségprognózis elé. *Magyar Nyelvjárások.* Debrecen: Magyar Nyelvtudományi Tanszék 349–354. (2007. 12. 29)
Magyar nyelvjárási hangfelvételtár, Szék (2008. 03. 21.)
MR1-Kossuth Rádió, Magánhangzó c. műsor, elhangzott 2007. 11. 14. (Kishódos)
A PTE-BTK Nyelvtudományi Tanszékének Hungarológiai Szemináriuma által szervezett terepmunkán készített interjúk, Pusztina 2006. június 25.–július 7. (A felhasznált interjúkat készítette: Szabó Veronika)

Magyartanár-jelöltek anyanyelvi fejlesztése: egy új típusú gyakorlat tapasztalatai

Szöllősy Éva

A magyar szakos hallgatók (többségükben tanárjelöltek) szakdolgozataiban mutatkozó jelenségek miatt a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszékén felmerült, hogy pallérozni kellene a leendő magyartanárok fogalmazási készségeit. (Nem mellékesen annak tudatában, hogy az idegen nyelv szakokon természetes az ilyen irányú képzés.) A *Modern Nyelvoktatás* szerkesztőjeként eltöltött másfél év (különféle korábbi tapasztalataimmal megerősítve) arra késztetett, hogy 2007 őszi félévében elvállaljam egy gyakorlat vezetését heti 2 órában *Magyar nyelvű* (*szak*) *szövegek elemzése: fogalmazási hibák és elkerülésük eszközei* címmel. Tizenegy tehetséges hallgató csinálta végig a kurzust. Tanulmányaikban különböző fokon álltak, az 5. félévtől a 9. félévig. Egy kivétellel lelkesen, amibiciózusan dolgoztak.

1. A kurzus terve

(i) Minden alkalomra házi feladatként 500–600 szavas fogalmazás (esszé) írása köznapi témákkal kezdve és fokozatosan szakmába vágó dolgozatokig haladva, valamint 1 vagy 2 hibás mondat kijavítása.

(ii) A gyakorlatokon szövegek javítása egy-egy mondattal kezdve, folyamatosan haladva a félév végére 2–3 bekezdésnyi nagyobb egységekig.

(iii) A házi feladatok beadása e-mail csatolmányban, javítás után visszaküldésük szintén e-mail csatolmányban.

(iv) Még a félidő előtt anonim hallgatói vélemények összegyűjtése a kurzusról, hogy szükség esetén legyen idő irányt váltani.

2. A tervezett feladatok csökkentése az első tapasztalatok alapján

Az első három fogalmazás elég jó íráskészséget mutatott, a hibajavítás azonban meglepően nehezen ment. Olyannyira nehezen, hogy a hallgatók figyelmének és energiájának szétforgácsolását megelőzendő a továbbiakban esszéírás helyett otthon is hibás mondatokat kellett javítaniuk.

3. Tapasztalatok

3.1. A fogalmazások

Szinte mindenkinél jelentkeztek **a középiskolából, sőt a felső tagozatról hurcolt hiányosságok**, jellemzően a következők:

(i) Siralmas képet mutatott az általában jónak mondható helyesírásnak egy részterülete: rengeteg volt a **központozási hiba**. A hallgatók örömmel fogadták, hogy legalább a kettőspont és a pontosvessző használatát megbeszéltük, ezeket utóbb a javításokban olyankor is lelkesen használták, amikor nem lett volna feltétlenül szükséges. (A központozási nehézségeket más pedagógusképző intézmény is tapasztalja, eszerint valóban a középiskolában kell keresni a baj forrását.)

(ii) Elszomorító volt a sok **igénytelen külalak**. A diákok nem jelölték a bekezdéseket, és mivel sorkiegyenlítést sem alkalmaztak, egybefolyt a szövegük. Tudták, hogyan lehet a bekezdéseket jelölni, de ezt a látens tudást nem alkalmazták, elő kellett hívni belőlük. Amikor a számítógépes gyakorlaton (l. a 3.5. pontban) éppen nem a gép előtt ültek, helyben írtak esszét. A kézírásos lapokon többen nem használtak semmiféle margót, és volt, aki felső tagozatos testvérének iskolájára hivatkozott, ahol a papír jobb kihasználása érdekében egyenesen tiltják a margó használatát. (A jogos elvárások tisztázása céljából mielőbb meg kellene vizsgálni **a kézírás elmúló és fennmaradó funkcióit**.)

(iii) A leendő tanárok **nem olvasták el** még egyszer a kész, pontosabban **késznek vélt munkájukat**. Ezt sem lehetett szó nélkül hagyni, mert tanítványaiktól csak azok fogják elvárni az önellenőrzést, akiknek a számára ugyanez természetes munkafázis. (Az utolsó átolvasásnak legkésőbb a felső tagozaton már rutinná kellene válnia.)

3.2. A javítások

A javítandó „mondat” lehetett kiragadott néhány szavas szintagma is, két–három rövidke mondatból álló egység is. Egyértelműen **javítás**ról lehet beszélni, mert nem foglalkoztunk olyan mondatokkal, amelyeknél felmerülhetett volna a dialektus, a regiszter, az ilyen vagy amolyan norma stb. kérdése, és kerültem a nyelvhelyességi ügynek minősíthető eseteket (egyetlen kivétellel). A mondatokat nyelvészeti és pedagógiai (kéziratos és publikált) szövegekből, a nyomtatott sajtóból és a televíziók hírműsoraiból vettem. Minden mondat **az élő mai magyar nyelvből** származott, nyelvészeti és pedagógiai források esetén azonban igyekeztem módosítani úgy, hogy a tárgyalandó jelenség változatlanul hagyása mellett a forrást minél homályosabbá, sőt lehetőleg felderíthetetlenné tegyem. Fontosnak tartottam, hogy a mondatok önmagukban megálljanak, **kontextus nélkül is értelmezhetők és javíthatók** legyenek.

Az órákra a szerkesztői tapasztalataim szerint leggyakrabban előforduló tévesztéseket csoportosítottam (az előadáson kiosztott anyagok helyett itt csak néhány típusra közlök egy-egy példamondatot):

(i) az **alanyi ragozás** és **tárgyas ragozás** tévesztése („*Ez a cikkgyűjtemény tematikus válogatás, Felvidék és Erdély visszacsatolásával és annak közvetlen előzményeivel kapcsolatos írásokat tartalmazza*.”);

(ii) a **birtokviszony** fölösleges jelölése, hiányzó jelölése, hibás jelölése („… *amelyek Békés megye 2. számú választókerülete egy részének, megközelítőleg 8300 választópolgár személyes adatait tartalmazták*.");

(iii) a megértést nehezítő (vagy néha komikus hatást eredményező) **szórend** („*A külföldi magyar mint idegen nyelv tanárának különös felelőssége …*");

(iv) fölösleges **ismétlések** különböző típusai;

(v) „contradictio in adiectivo" vagy ahhoz hasonló fogalmazói botlások („*A neveléssel foglalkozó területek palettáján akad egy feltűnően hiányzó szín is: nem találunk a konferencia előadói között óvodapedagógusokat*.");

(vi) ***ami - amely* hiperkorrekció** (annak ellenére foglalkoztunk vele, hogy tapasztalataim szerint ez a változás már aligha visszafordítható, az *ami* helyett kiváló – nyelvész – szakembereink is nem ritkán *amely* névmással utalnak vissza egész mondatra: „*A nyelvi órák száma nagymértékben lecsökkent, mely igen kedvezőtlenül hatott a nyelvoktatásra*.");

(vii) vegyes figyelmetlenségek;

(viii) olyan **túlbiztosított** (vagy mondjuk ki: túltudományoskodó) megfogalmazások, amelyek céljukkal ellentétben nehezítik a megértést, ezekre rendszeresen visszatértünk.

A javítás voltaképpen azt jelentette, hogy egy készen kapott gondolatot minden szempontból megfelelő formába kellett önteni. Az idegennyelv-oktatás részéről gyakran kárhoztatott tanfordítások a múltban bizonyos rutinnal vértezték fel a tanulókat ezen a téren. Részben talán ennek a csökkenésével is magyarázható, hogy a hallgatók kezdetben triviális hibák esetén is sokszor értetlenül botladoztak. A félév végére viszonylag rutinosan javították a nem túl hosszú és nem túl szerencsétlen mondatokat. Többnyire még akkor is nehezen boldogultak azonban az olyan mondatokkal, amelyekhez a világról való ismereteiket is mozgósítaniuk kellett („*A nők a háborús bűnök elkövetéséért vádat emeltek tíz százalékát adják*."), és küzdöttek a hosszabb-bonyolultabb szövegegységek gördülékenyebbé alakításával grammatikailag tökéletes mondatok esetén is („*Olyan, jelentős mértékben elkerülhetetlenül drámai társadalom- és térszerkezeti átlakulásokkal járó időkben, mint amilyen a piacgazdasági átmenet időszaka, a települési önkormányzatoknak inkább gyengíteniük, mint erősíteniük kellene a legszegényebb, legiskolázatlanabb, legkiszolgáltatottabb népességnek a posztindusztriális átalakulás követelményeihez viszonylag sikeresen alkalmazkodó településekről és településrészekből való kiszorulásának folyamatát*."). Ennek alapján **szövegértési nehézségek** is vélelmezhetők.

Magyar szakon is szükség lenne az idegen nyelv szakokon természetes Nyelv- és stílusgyakorlat jellegű kurzusokra, hiszen a leendő tanároknak könnyedén és az átlagosnál sokkal ügyesebben kellene bánniuk az anyanyelvükkel.

3.3. Az e-mail kapcsolattartás

Fontos, hogy a házi feladatok csatolmányban érkeztek, és így nem érvényesültek bennük a számítógépes műfajok nyelvi sajátosságai. A megoldás rendkívül **hatékony**:

(i) Elütő színnel **magyarázatok írhatók be a hallgatók szövegébe, pontosan a megfelelő helyekre**, a színek különbsége miatt a kommentárok nem zavarják meg az alapszöveget.

(ii) A tanár tutorként működhet; a hallgatókkal **személyes kapcsolat** alakítható ki.

(iii) A hallgatók mondatait a közérdekű tanári észrevételekkel egy listába össze lehet másolni, a szükséges példányszámban ki lehet nyomtatni. A gyakorlaton ennek alapján lehet megtárgyalni a tanulságos megoldásokat, nyilvánosan dicsérni a mindenki számára látható jó példákat, miközben a gyengén szerepelt szerzők jótékony anonimitásban maradhatnak. (Ennek kivitelezésére egy következő kurzuson kerül majd sor.)

(iv) Éveken belül minden hallgatónál notebook stb. lesz, nem kell nyomtatgatni.

A megoldás rengeteg tanári munkát igényel, de mint a következő pontban látható: megéri.

(Az e-mail annyira részévé vált a mindennapoknak, hogy ez a tanár-diák kapcsolattartási mód a differenciált oktatási formák egyikeként valószínűleg már a közeli jövőben természetes eszköze lesz nemcsak a levelező képzésnek, hanem a nappali felsőoktatásnak is.)

3.4. Az anonim hallgatói vélemények

A kurzust jellemzően azért választották a hallgatók, mert a kódja beleillett a programjukba, illetve az időpontja beleillett az órarendjükbe, szinte nem volt elvárásuk. Szórványosan jelezték, hogy a szakdolgozat írása előtt szükségét érezték fogalmazási gyakorlatuk fejlesztésének. Ezek után kivétel nélkül **pozitív meglepetés**ről számoltak be. Olyan hasznos ismereteket kaptak, amikre tanulmányaik korábbi szakaszában nem került sor. Semmit nem minősítettek fölöslegesnek. Ez az oktató számára egyénileg természetesen nagy öröm, de objektívan nézve sajnos elég meghökkentő. Kiemelték a szórendről, az egyeztetésről és a központozásról tanultak fontosságát; bár a szórendi és az egyeztetési kérdések esetében voltaképpen nem tanulásról, hanem új tapasztalatok alapján a meglévő anyanyelvi ismereteik előhívásáról és mozgósításáról volt szó. Két tipikus nagy felismerésük:

(i) a bonyolultabb szöveg nem feltétlenül tudományosabb és értékesebb;

(ii) a gyerekjátéknak képzelt javítás valójában munka; volt, akiben a gyakorlat tudatosította, hogy magyartanárként majd dolgozatokat kell javítania.

Többen kérték, hogy foglalkozzunk hivatalos szövegekkel:

(i) elemzéssel, például szolgáltatók tájékoztatóinak értelmező olvasásával, mert „nem feltétlenül funkcionális analfabéta", aki nem érti a bankok, biztosítók stb. dokumentumait,

(ii) mindenekelőtt jó önéletrajzok, de más típusú hivatalos szövegek előállításával is.

3.5. A tervezett feladatok bővítése a félévközi tapasztalatok alapján

A hallgatók kérésére írtunk önéletrajzot hagyományos és modern angolszász változatokban, megnéztük a szövegszerkesztő (WORD) által az utóbbiakhoz nyújtott különféle segítségeket, előre gyártott formanyomtatványokat.

Mindenkinek biztosítottam lehetőséget számítógép mellett 10–15 perces önálló keresésre a Magyar Nemzeti Szövegtárban (az MTA Nyelvtudományi Intézet honlapján keresztül; a többi adatbázis mibenlétét is regisztráltuk). Magyar szakosoknak ismerniük kell ilyen forrásokat.

Szinte véletlen apropóra legalább minimális mértékben foglalkoznunk kellett a szövegbeli hivatkozásokkal és az irodalomjegyzékkel, az abban elvárt adatokkal, a betűrendbe sorolás legfontosabb szabályaival. Mindezt az ún. szakdolgozati szemináriumok több helyen megtanítják, ezen a kurzuson nem is volt idő részletekre, de az általános tájékozatlanságon nem lehetett egyszerűen keresztüllépni.

Számos kérdésről alig volt hihető, hogy nehézséget okoz, például utólag is értetlenül állok azzal szemben, hogy az *elöl - elől* különbséget magyarázni kellett.

4. Javaslat kötelező gyakorlatra

Magyar szakosoknak akár tanárként, akár más szerepben hasznosított diplomával tudniuk kell szövegeket gondozni. Ennek ellenére írásbeli munkájukkal eddig nem (vagy alig) foglalkozott az egyetemi oktatás. A pécsi kísérlet alapján javasolandó számukra az MA- képzés részeként egy **kötelező 4 féléves, heti 2 órás Szöveggondozási gyakorlat**.

A kurzus alapanyagát **javítások** képezzék, egyszerű mondatoktól haladva 10 000–20 000 leütés (negyed–fél szerzői ív) terjedelmű összefüggő szövegekig. Az anyag összeállításához elvileg előzetes felmérések kellenének a hallgatók tudásszintjéről, a gyakorlat viszont azt mutatja, hogy alighanem minden hasznos.

Kiegészítő ismeretanyagok (kis időigénnyel):
Az 1. félévre
I. **Külalaki tudnivalók**; a szövegszerkesztő néhány szolgáltatása:
(i) szövegek esztétikus megformázása szövegszerkesztővel (teret adva a kézírásos produkciókkal szemben fennmaradó követelményeknek is); (ii) az automatikus nyelvhelyesség-ellenőrző előnyei és problémái; (iii) az automatikus elválasztás problémái (a folyamatosan tökéletesedő rendszer figyelmet igénylő pontjai).

A következő 3 félév témáit különösen fontossá teszi, hogy **magyartanárként tanítani is kell** őket (sorrendjük esetleg rugalmasan változhat).

II. Tudnivalók az egyetemi írásbeli feladatokhoz (szemináriumi dolgozatok, szakdolgozat, TDK dolgozatok stb.): (i) lapalji és szövegvégi jegyzetekkel kapcsolatos tartalmi és formai elvárások; (ii) a hivatkozásokkal és az irodalomjegyzékekkel kapcsolatos tartalmi és formai elvárások (néhány folyóirat előírásainak megismertetésével); (iii) a könyvtári (számítógépes és hagyományos cédula-)katalógusok használata.

III. Szövegtípusok jellemzői: (i) hivatalos szövegek; (ii) szakmai és tudományos szövegek; (iii) sajtónyelvi szövegek.

IV. Segédletek: (i) szótárak; (ii) írott és beszélt nyelvi korpuszok; (iii) egyéb adattárak; (iv) legfontosabb kézikönyvek.

5. Két utólagos megjegyzés

(i) Természetesen mindezt el lehet (részben el kellene) sajátíttatni már a középiskolában, valamint lehet a felsőfokú képzésen belül más keretben is (például nyelvtani gyakorlatokon, nyelvművelő órák részeként, praktikus stilisztikai kurzusokon). **Valamikor** azonban mielőbb **meg kell oldani** a jelen korszakban is a magyar szakos generációk itt vázolt felkészítését.

(ii) Hasznos és hatékony tananyagok tervezéséhez tapasztalatok kellenének a hallgatók **szóbeli fogalmazásáról** is, mert vélhetően összefügg az írásbeli és a szóbeli szövegalkotásnak a kultúrája.

Idegennyelvi nyelvpedagógia

Nyelvtanítási módszerek ismertsége és preferenciája

Bajzát Tünde

1. Bevezetés

Az oktatók, kutatók, nyelvhasználók, a nyelvhasználat piacán dolgozók számára mindig is kulcsfontosságú volt és lesz is az idegennyelv oktatása és tanulása egyaránt. Az elmúlt évszázadok során mindig az volt a cél, hogy megalkossák a legjobb, a legkönnyebb, a legélvezetesebb, a leghasználhatóbb idegen nyelv elsajátítási módszert, melyek formálódását a történelmi, politikai, társadalmi, tudományos és gazdasági változások befolyásoltak, így van ez napjainkban is. Ennek jegyében született kutatásom, melynek fő célkitűzése az, hogy bemutassa a jelen korszak nyelvtanítási irányzatait.

2. 1. A kutatás elméleti háttere

A 19. és 20. században a következő nyelvtanítási módszerek és stratégiák alakultak ki: a nyelvtani-fordító módszer, a direkt módszer, az olvastató módszer, az intenzív módszer, az audiolingvális módszer, az audiovizuális módszer, a kognitív módszer, a cselekedtető módszer, a néma módszer, a tanácskozó módszer, a szuggesztopédia és a kommunikatív nyelvtanítás (Bárdos 2005). A tanulmány a módszerek és stratégiákhoz kapcsolódó legjellemzőbb gyakorlati feladatait veszi alapul a vizsgálódás és következtetések folyamán. A nyelvtani-fordító módszerben alkalmazott feladatok a kétirányú fordítás, az írásbeli szövegértési gyakorlat, a kiegészítéses gyakorlat és az átalakításos gyakorlat. A direkt módszer gyakorlati alkalmazásai a hangos olvasás, a szóbeli kérdés-felelet gyakorlat, a diktálás, a társalgás, a tematikus fogalmazás és a manipulatív értésgyakorlatok (a szöveg értettségét egy rajzzal kell bizonyítani). Az olvastató módszer feladata az egyszerűsített, tanulói tudásszinthez szabott szövegek olvastatása. Az intenzív módszer alkalmazott gyakorlatai: a beszédgyakorlat sorok utánzása, ismétlése/memorizálása, variálása és az autentikus társalgás. Az audiolingvális módszer feladatai a párbeszéd memorizálása; a dialógus vagy példamondat ismétlése (repetition drill), kiegészítése (completion drill), behelyettesítése (substitution drill), átalakítása (transformation drill); a nyelvtani játékok és a szóbeli kérdés-felelet gyakorlatok. Az audiovizuális módszer gyakorlati alkalmazásai a képi szemléltetéssel kísért audiolingvális módszer által bemutatott gyakorlatok. A kognitív

módszer olyan feladatokat alkalmaz, amelyek a diákok problémamegoldó gondolkodását és a szabálykeresést, a nyelvtani összefüggések keresését szolgálják.

A cselekedtető módszerben a tanár utasításaira a diákok fizikai cselekvéssel válaszolnak, játékos és humoros jelenetek fordulnak elő. A néma módszerben a szótáblázatok, hangtáblázatok, Cuisenaire-féle színes rudak használata kerül előtérbe, valamint a diákok egymás szóbeli hibáit javítják ki. A tanácskozó módszerben a diákok alakítják ki a tananyagot, a módszer alkalmazott gyakorlatai a csoport munka és a hangfelvétel készítése a diákok szóbeli munkájáról. A szuggesztopédia módszerében a nyelvtanulástól-kezdetétől diákoknak felvett nevük és szerepük van, a zenei aláfestésű órákon szuggesztív légkör uralkodik és előtérbe kerülnek a szerepjátékok. A kommunikatív nyelvtanítás gyakorlati alkalmazásai az autentikus szövegek használata, a szerepjáték, a nyelvi játék, a társalgási feladat (pl. véleménycsere), a spontán beszélgetés, a pármunka és a csoportmunka (Richards and Rodgers, 1999).

2. 2. A kutatás célja

A 2008 tavaszán elvégzett kutatás célja, hogy bemutassa a 19. és 20. század legismertebb nyelvtanítási módszereinek és stratégiáinak gyakorlati alkalmazásait. Továbbá az, hogy megvizsgálja, hogy az említett módszerek közül melyiket ismerik a felsőoktatásban tanuló diákok, melyeket használják sikerrel, és melyeknek van motiváló hatása az általános idegen-nyelv oktatásban. A kapott eredmények alapján megállapításokat, következtetéseket és javaslatokat tehetünk arra, hogy mit és hogyan érdemes megváltoztatni a magyarországi idegennyelv-oktatásban azért, hogy a tanulók nyelvi kompetenciái jobban megfeleljenek globalizálódó világunk elvárásainak.

A jelen kutatás alkalmazott kutatás, mert felhasználja korábbi kutatások eredményeit, eszközeit, módszereit, ugyanakkor az új kutatások révén új ismeretekkel is bővíti azt. Továbbá kutatásom célja az idegennyelv-oktatás hatékonyságának növelése is, amely szintén az alkalmazott kutatások egyik ismérve (Fóris, 2008).

2. 3. A kutatás módszere

A tanulmány következtetései empirikus felmérés eredményein alapulnak. A vizsgált minta - Earl Babbie terminológiájával élve „nem valószínűségi minta", azaz „a könnyen elérhető személyekre hagyatkozunk" (Babbie, 2001:205), jelen esetben a Miskolci Egyetem általam oktatott hallgatóira.

Az adatgyűjtés módszerei közül a kérdőíves adatfelvételt választottam. A magyar nyelvű kérdőív zárt (strukturált) kérdéseket és Likert-skálát tartalmazott. A kérdőíves adatfelvétel választásának egyik okát a nagy minta, az egységesség, a könnyebb feldolgozhatóság indokolta. A választás másik oka az, hogy a jelen kutatás egy felderítő kutatás és a kérdőíves adatfelvétel alkalmas ilyen célra. Főként olyan kutatásokban használják, amelyekben az elemzési egység az egyes ember, illetve az adatközlők egyes emberek. Továbbá, a standardizált kérdőívek minden válaszadóról ugyanolyan formában nyújtanak adatokat (Babbie, 2001: 274).

A kérdőívek Bárdos Jenő: *Élő nyelvtanítás-történet*, Larsen-Freeman: *Techniques and principles in language teaching*, Medgyes Péter: *A kommunikatív nyelvoktatás* és Richards and Rodgers: *Approaches and Methods in Language Teaching* című könyvek alapján készültek (Bárdos 2005, Larsen-Freeman 2000, Medgyes 1995, Richards and Rodgers 1999). A kérdőív legfőbb szempontjai: a 12 módszerhez kapcsolódó 36 gyakorló feladat ismertsége, preferenciája, használatának gyakorisága, és motiváló hatása. A kérdőíves adatgyűjtés során az önkitöltős módszert alkalmaztam, amelyet a mérnökhallgatók szabadidejükben töltöttek ki. A kitöltés önkéntes volt, és a megkérdezettek megőrizték anonimitásukat.

Nyelvpedagógiai szempontból a kutatás szükségletelemzésnek tekinthető. „A nyelvoktatásban szükségletelemzésnek nevezik azt a folyamatot, amelynek során – az igényeknek megfelelően – megállapítják, mire lesz a nyelvtanulónak vagy egy tanulócsoportnak szüksége a nyelv használatakor, és ezeket a szükségleteket fontossági sorrendbe állítják" (Kurtán 2001: 70). A szükségletelemzésnek több fajtáját is megkülönböztetjük, ezek a következők: helyzetelemzés (célhelyzet vagy jelenlegi helyzeté), hiányelemzés, stratégiai elemzés, helyi igények elemzése és nyelvi audit. Jelen kutatás a jelenlegi helyzetelemzés kategóriájába tartozik (Jordan, 1997).

2. 4. A kutatási minta

A vizsgálatot a Miskolci Egyetem Gépészmérnöki és Informatikai Karának hallgatói körében folytattam le. Nyolcvan, véletlenszerűen kiválasztott, általános idegennyelvet tanuló hallgató töltötte ki a kérdőívet, akik egyetemi/főiskolai, középiskolai és általános iskolai tanulmányaik során az angol nyelvet választották kötelező idegen nyelvi tárgyként. A kérdőívek 100%-ban értékelhetőek voltak. Az 1. táblázat szemléleti a vizsgálatban részt vett hallgatók általános adatait.

1. táblázat. A vizsgálatban résztvevők általános adatai

Átlagéletkor	21,775 év
Nem	nő: 11 fő (14%) férfi: 69 fő (86%)
Szak	BSc képzés: 48 fő (60%) főiskolai képzés: 24 fő (30%) egyetemi képzés: 8 fő (10%)
Évfolyam	1. éves: 5 fő (6%) 2. éves: 33 fő (41%) 3. éves: 42 fő (53%)

3. Az eredmények értékelése

Az eredményeket négy szempontból értékeli a jelen tanulmány. Elsőként a módszerek ismertségét mutatja be a megkérdezett hallgatók körében. Ezt követi a módszerek gyakorisági használatának kérdésköre. A harmadik részben a módszerek preferenciája kerül bemutatásra. A negyedik részben a módszerek motiváló hatását ismerteti a

fejezet. Végezetül a kapott eredményekre támaszkodva javaslatot teszek az általános idegennyelv-oktatás megváltoztatásának lehetséges módjára a Miskolci Egyetem Gépészmérnöki és Informatikai Karán.

3. 1. A módszerek ismertsége

A vizsgálatban részt vett hallgatók számára a következő gyakorlatok voltak mindenki, vagy a többség számára ismeretlenek (a zárójelekben százalékos arányban olvashatóak az eredmények):
– a színes rudak használata (86%), amely a néma módszer gyakorlati alkalmazása;
– a szuggesztív légkör (78%),
– a zenei aláfestésű óra (77%),
– a nyelvórán a diákok felvett neve és szerepe (68%), amely a szuggesztopédia jellegzetes módszere;
– hangfelvétel készítése a diákok szóbeli munkájáról (59%), amely a tanácskozó módszer gyakorlati alkalmazása, valamint
– az a feladat, amelyben a diáknak kell rájönnie a szabályra (53%), és amely a kognitív módszerhez tartozik.

3. 2. A módszerek gyakorisági használata

A megkérdezett hallgatók válaszai alapján, a nyelvórán gyakran használt módszerek:
– a fordítás (86%) és a kiegészítéses gyakorlat (60%), amelyek a nyelvtani-fordító módszer feladatai;
– a hangos olvasás (76%), a társalgás (67%) és a szóbeli kérdés-felelet (60%), amelyek a direkt módszer gyakorlati alkalmazásai;
– az egyszerűsített szövegek olvasása (54%), amely az olvastató módszer feladatkörébe tartozik.

3. 3. A módszerek preferenciája

A nagyon kedvelt módszerek körébe a vizsgálatban részt vett hallgatók véleménye szerint a következők tartoznak:
– a tanácskozó módszer, amelyben a diákok alakítják ki a tananyagot (46%);
– a nyelvtani játékok (44%), amely az audiolingvális módszer gyakorlata;
– a spontán beszélgetés (38%), amely a kommunikatív nyelvtanítás feladatkörébe tartozik.

3. 4 A módszerek motiváló hatása

A kutatásban részt vett hallgatók válaszai alapján nagy mértékben segíti a nyelvtanulást
– a fordítás (88%) és az átalakításos gyakorlat (51%), amelyek a nyelvtani-fordító módszer feladatai;
– a társalgás (81%), a hangos olvasás (62%), a szóbeli kérdés-felelet (57%), amelyek a direkt módszer gyakorlatai;

– az autentikus szövegek használata (54%), a szerepjáték (51%), a spontán beszélgetés (47%), amelyek a kommunikatív nyelvtanítás gyakorlatainak körébe tartoznak;
– az autentikus társalgás (44%), amely az intenzív módszer feladata;
– a diákok alakítják ki a tananyagot (41%), amely a tanácskozó módszer gyakorlata;
– és olyan feladat, amelyben a diáknak kell rájönnie a szabályra (37%), amely a kognitív módszer gyakorlata.

A fenti eredmények falátámasztja az a tény is, hogy a motiváció nélkülözhetetlen fontosságú a nyelvtanulásban és nyelvoktatásban egyaránt, és maga a motiváció is további motivációt generál a diákban. Bárdos Jenő a következőképpen fogalmazza meg ezt: „Az összes változó közül a motiváció mutatta a legmagasabb korrelációt a nyelvtanulási stratégiák használatával. Ezen összefüggések ismeretében állítják a szerzők, hogy a motiváció több nyelvtanulási stratégia használatához vezet, amely az eredményesség révén növeli az önbizalmat, az önbizalom pedig tovább erősíti a motivációt. Ekképpen egy olyan logikai kör jön létre, amelynek szereplői egyvégtében egymást erősítik: a motiváció a stratégiahasználatot, a stratégiahasználat az eredményességet és az önbizalmat, az önbizalom pedig újfent a motivációt.” (Bárdos, 2000: 240).

3. 5. Tanulságok

Az előbbi négy szempont szerint ismertetett eredmények alapján megállapítható, hogy a Miskolci Egyetem Gépészmérnöki és Informatikai Karán az általános idegennyelv oktatásban nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a fordításra, az átalakításos gyakorlatra, a társalgásra, a hangos olvasásra, a szóbeli kérdés-feleletre, az autentikus szövegek használatára, a szerepjátékokra, a spontán beszélgetésekre és az autentikus társalgásra.

További kutatási irány lehet több hallgató bevonása, több kar hallgatóinak bevonása a kutatásba, illetve több intézmény bevonása a kutatásba. A szükségletelemzés következő lépése a változtatás utáni hatástanulmány készítése és a feladatok készség szerinti csoportosítása, értékelése. Továbbá, a következő kutatás vizsgálódásának központi kérdése lehet az is, hogy autentikusan használják-e az adott módszerekhez kapcsolódó gyakorlatokat.

4. Összefoglalás

A tanulmány röviden összefoglalta a nyelvoktatás története során a 19. és 20. században kialakult módszerekhez kapcsolható gyakorlati feladatokat. Ismertette, hogy az említett módszerek feladatai közül melyeket ismernek, használnak, kedvelnek a Miskolci Egyetemen Gépészmérnöki és Informatikai Karán általános idegen-nyelv oktatásban részesülő hallgatók, továbbá, hogy mely módszereknek van motiváló hatása a megkérdezett hallgatókra. Emellett, az eredmények tükrében javaslatot tett a nyelvoktatás fejlesztésének irányaira a Miskolci Egyetem Gépészmérnöki és Informatikai Karán és további kutatások irányaira.

Az empirikus kutatás további eredményeinek tárgyalása és elemzése meghaladja e tanulmány kereteit.

Irodalom

Babbie, E. 2001. *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.* Budapest: Balassi Kiadó.
Bárdos, J. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata.* Budapest: Nemzeti tankönyvkiadó.
Bárdos, J. 2005. *Élő nyelvtanítás-történet.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Fóris, Á. 2008. *Kutatásról nyelvészeknek. Bevezetés a tudományos kutatás módszertanába.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Jordan, R. 1997. *English for Academic Purposes. A guide and resource book for teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.
Kurtán, Zs. 2001. *Idegen nyelvi tantervek.* Budapest: Nemzeti tankönyvkiadó.
Larsen-Freeman, D. 2000. *Techniques and principles in language teaching.* Oxford: University Press.
Medgyes, P. 1995. *A kommunikatív nyelvoktatás.* Budapest: Eötvös József Könyv- és Lapkiadó BT.
Richards, C. J. and Rodgers, S. T. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: University Press.

Ha kevés az idő, toldd meg új módszerekkel!

Bíróné Udvari Katalin

1. Bevezetés

A Budapesti Gazdasági Főiskolán a 2006/2007-es tanévtől van érvényben a BSc rendszerű képzés, amely a Bologna-folyamat részeként került bevezetésre. Az új képzési rendszer, amelynek elsődleges célja a felsőoktatás átjárhatóságának biztosítása, illetve az egyes diplomák, oklevelek kölcsönös elismertethetősége és elismerése az Európai Unióban, új kihívásokat jelent a nyelvtanárok számára is, hiszen a változások a szaknyelv-oktatást is érintik. Az egységesítés egyik elengedhetetlen lépése a tanmenetek, tananyagok és követelmények ésszerű fokon történő harmonizációja. A szerző a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Karon (KVIFK) tíz nyelvszakos kollégával készített interjú alapján kísérel meg képet adni arról, hogy az új körülmények között (alacsonyabb óraszám, nagyobb létszámú csoportok) milyen módszerekkel próbálják a nyelvtanárok a szükséges ismeretanyagot és készségeket ugyanolyan szinten és sikerrel elsajátíttatni a hallgatókkal, mint a BSc rendszerű képzés bevezetése előtt.

2. Adminisztratív változások és a következmények

A KVIFK-n eddig minden hallgatónak szakjától függetlenül két idegen nyelvet kellett elsajátítania, ezekből akkreditált szaknyelvi vizsgát, illetve belső záróvizsgát kellett tennie. Az új rendszerben a turizmus-vendéglátás szakosoknak két akkreditált szakmai nyelvvizsga a kimeneti követelmény, a kereskedelem-marketing szakon egy akkreditált szakmai nyelvvizsga szükséges a diplomához. Ennek megfelelően a turizmus-vendéglátás szakon kettő, míg a kereskedelem-marketing szakon egy idegen nyelv tanulására van lehetőség.

Az egy nyelvre jutó tanítási órák száma jelentősen csökkent az előző szisztéma szerintihez képest, különösen, ha az első nyelvet vesszük figyelembe. A négy félév alatt szakonként különböző felbontásban 300, ha az előadásokat is beszámítjuk, 330 órában tanulhatták a hallgatók a nyelvet. Általában ebből a nyelvből szándékoztak letenni az akkreditált szaknyelvi vizsgát. A második nyelvre 180+30(ea.) óra jutott, bár a második nyelvből legtöbben a záróvizsgát célozták meg, amelynek a követelményei könnyebben teljesíthetők, mint az akkreditált nyelvvizsga elvárásai. A jelenlegi kép-

zés egységesen három félévet biztosít heti négy órában egy bizonyos szaknyelv tanulására, azaz 180 órát.

Kissé javít a helyzeten az az örvendetes tény, hogy a tanulmányaikat megkezdő hallgatók nyelvtudás szintje jobb: **egyre többen érkeznek felsőfokú általános nyelvvizsgával**, amellyel kérésre ki lehet váltani az akkreditált szakmai nyelvvizsga kimeneti követelményt (a turizmus-vendéglátás szakon csak egyet). Természetesen a nyelvtanulási kötelezettség fennáll: a turizmus-vendéglátás szakon 6, a kereskedelem-marketing szakon 3 félév nyelvtanulás kötelező. A hallgatók nagy százalékban rendelkeznek középfokú nyelvvizsgával is. Egészében véve a tíz megkérdezett kollégának az a tapasztalata, hogy jobb általános nyelvi szintről lehet kezdeni a szaknyelv-tanítást, mint a régi rendszerben. Mindez az első nyelvre vonatkozik, a második nyelvet általában alacsonyabb szinten kezdik a hallgatók.

3. Egységes követelmények – közös tanterv

A Bologna-folyamat célkitűzéseinek és követelményeinek értelmében az Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet, amely magában foglalja a három kar nyelvi tanszékeit, közös tantervet dolgozott ki. Az első két félévben közösek a témák, közös a tananyag és a követelményrendszer minden szak számára. Legfeljebb súlypontozni lehet, például az országismeret vagy egy ország gazdaságában a turizmus nagyobb figyelmet kaphat a turizmus-vendéglátás szakos csoportokban. A harmadik félévben a szigorúan vett szakmai nyelvhasználatot tanítjuk a csoport szakjának megfelelően. Ez pont a fele annak az időnek (az óraszám különbséget most nem is vesszük figyelembe), mint amennyi a megelőző rendszerben jutott az első nyelvből a szaknyelvi ismeretek oktatására.

A fentiek fényében jogos az interjúkban is feltett kérdés, hogy a megváltozott körülmények között (jelentősen alacsonyabb összóraszám, magasabb csoportlétszám, nem ritkán 18–22 fő) el lehet-e juttatni a hallgatókat ugyanúgy az akkreditált nyelvvizsgához, mint eddig, illetve megadható-e nekik ugyanaz a használható gyakorlati szaknyelv-tudás. A válasz nyelvenként különböző. A legtöbb csoport (10 turizmus-vendéglátás szakos) angolból jött össze, ezt követi a 4 német csoport, a neolatin nyelvekből egy-egy csoportot sikerült alakítani. A kereskedelem-marketing szakon is, ahol csak egy nyelvvizsga kötelező, az angol áll az élen, két csoporttal követi a német, a neolatin nyelvekből nem is lehetett csoportot létrehozni. Angolból igen magas a felsőfokú általános nyelvvizsgával rendelkező hallgatók száma, a többieknek szinte kivétel nélkül van középfokú nyelvvizsgájuk. Így a 10. csoport szintje is jónak mondható, a tanító kollégák véleménye szerint a követelmény három félév alatt teljesíthető. A németes kollégák között megoszlanak a vélemények, erősen a csoport szintjétől függ, hogy az előírt penzum teljesíthető-e a három félév alatt. A legjobb csoportban szinte mindenki rendelkezik felsőfokú vizsgával, számukra elegendő a három félév, sőt, érdekes kiegészítésekre, több gyakorlatra, projektmunkára is van lehetőség. A B csoport, amelyben sok középfokú nyelvvizsgával rendelkező hallgató van, megbirkózik az anyaggal, az eredetileg vegyes felkészültségű C csoport azonban nehézségekkel küzd. A leggyengébb felkészültségű D csoportban nem valószínű, hogy a 3. félév végé-

re elérik a nyelvvizsga szintjét, bár vizsgázni később is lehet. Az interjúkból az derült ki, hogy németből, olaszból és franciából **még egy félévre vagy legalább egy féléven keresztül még heti két órára** lenne szükség ahhoz, hogy eljussanak a hallgatók a vizsga szintjére. Spanyolból most kivételes a helyzet: sokan érkeztek a kéttannyelvű gimnáziumból, illetve felső- vagy középfokú nyelvvizsgával rendelkeznek, ezért könnyedén elvégezhető az előírt penzum. A 3. félév végén angolból a diákok 58%-a (sikeres: 84%-B2 komplex, 7% C1K, 3% sikertelen), németből 25%-a (sikeres:100%-B2K), franciából és olaszból 80%-a (sikeres: 100%), spanyolból 50%-a (sikeres: 100%) kísérelte meg a vizsgát. (Az alacsonyabb vizsgázói százalék angolból és spanyolból a felsőfokú nyelvvizsga beszámíttatásának következménye.) Németből általában fél-egy éven belül fogják megpróbálni az akkreditált szaknyelvi vizsgát.

4. Ismeretközlés és/vagy készségfejlesztés?

A szakmai nyelvhasználat elsajátíttatásakor a leíró szakmai ismeretek közvetítése mellett egyre nagyobb szerep jut a **készségfejlesztés**nek. (Ideálisnak a 60-70%-ot tartják a kollégák.) A régi módon és mennyiségben nem közvetíthető a leíró ismeretanyag, viszont készségfejlesztéskor – hallás- és olvasásértés feladatokon keresztül – behozható olyan fontos ismeret vagy aktuális információ, amely idő hiányában kimaradt a leíró részekből. A tanárnak gondosan kell szöveget választania, megterveznie a hallás- és olvasásértés feladatokat.

A **beszédkészség**et eddig többek között **szituáció**s gyakorlatokkal, dialógus-minták alapján fejlesztettük. A B2 szintű szaknyelvi vizsgán megjelent egy új feladat, a prezentáció (2-3 perc) egy adott témáról konkrét irányító kérdés alapján. Az erre való készülés alkalmat nyújt az önálló, összefüggő beszédprodukció gyakorlására, valamint a konkrét leíró ismeretanyag *kreatív* ismétlésére.

Ezt egészíti ki a rendszeresen alkalmazott **prezentáció**, vagyis egy kb. 10 perces önálló beszámoló egy témáról, amely természetesen kapcsolódik a megtanulandó témakörökhöz, mégis kutatómunkát igényel a hallgatótól. A tapasztalat azt mutatja, hogy a gyengébb tudással rendelkező diákok is szívesen kipróbálják magukat, utánanéznek az információknak, ügyesen összeállítják a témát, egyre kevesebb hibával készítenek hand-outot, majd a megfelelő technika használatával (laptop, projektor) prezentálnak. Fontos, hogy a tanár a produkciót a hallgatókkal közösen elemezze, értékelje.

Viszonylag új alkalmazott módszernek tekinthető a **projektalapú tanulás** (a francia és olasz nyelvet tanító kolléga említette). Eddig a projektmódszer főiskolai alkalmazása ellen az időhiánnyal védekeztünk. E módszer keretében a diákok együttműködnek, közösen dolgoznak annak érdekében, hogy megértsenek témákat, történéseket. A hangsúly a diákok saját produktumain van, amelyek segítségével bemutatják a „végterméket", a megszerzett ismereteiket. Turizmus-vendéglátás témakörben számtalan projektfeladat adható, például utazásszervezés konkrét „élő" utazási irodákkal, szállodákkal, amelyeket az interneten keresztül kutatnak fel a hallgatók, turisztikai programok összeállítása, utazási prospektusok összeállítása vagy országismereti témák feldolgozása stb. A hallgatók általában szívesen végzik ezeket a feladatokat, s el-

végzik, hiszen egyébként hátráltatnák a többiek munkáját is. A „termék” bemutatása ismét önálló beszédprodukcióra ad lehetőséget.

Próbálkozás történt az **esettanulmány** módszerével történő készségfejlesztésre is, de erre egyrészt az idő rövidsége miatt csak a nagyon jó csoportokban nyílik lehetőség, másrészt első nyelv esetében a diákok szakmai tudása magyar nyelven sem elegendő ahhoz, hogy szakmai véleményt tudjanak megfogalmazni egy eset, egy folyamat kapcsán.

A **hallásértés** és **olvasásértés** készségét a régi jól bevált módon sajátíttatjuk el (előkészítés, többszöri meghallgatás, részletekben történő szöveghallgatás vagy olvasás és megbeszélés, gyakorlás a frissen tanult szókinccsel stb.), bár a prezentációs témával kapcsolatos kutatómunka (többnyire az interneten) az írott szöveg értését is nagymértékben elősegíti.

Az **íráskészség** elsajátíttatása az általános jellemzők felvázolása, mintalevelek és egyéb kész írásművek, esetleg az órán közösen készített minta megbeszélése után többnyire házi feladat formájában történik. A régi rendszerben az utolsó két félév valamelyikére időzítettük intenzíven ezt a folyamatot, amikor heti két órát szánhattunk más feladatokkal kiegészítve e fontos készség gyakorlására. Jelenleg nem áll rendelkezésünkre egyik félévben sem ez a külön két óra, ezért hogy időt spóroljunk, beiktattuk az **e-mail** lehetőségét, azaz a diák elküldi a tanárnak az írásművét, aki javító programmal kijavítva, magyarázatokkal, javaslatokkal ellátva visszaküldi azt. Ugyanez történik a hagyományos papíralapú házi feladattal is, mert az órán nincs idő az összes hiba megbeszélésére. Az új időkeretben tehát sokkal nagyobb fontosságot kap a **házi feladat**, illetve sokkal több órán kívüli munka hárul a tanárra. Még egy fontos tanulság: az üzleti levelezés bizonyos részeit már a második félévben kell tanítani.

A megváltozott körülmények hatására jelentősen módosult **a nyelvtanár szerepe**: **közvetlen irányítóból** egyre inkább **segítővé, tanácsadóvá válik**, bár ennek a folyamatnak a diákok **önálló tanulás**ra való készsége és képessége elengedhetetlen feltétele. A tanárok véleménye alapján a hallgatók nem mindig motiváltak, nem eléggé igényesek saját magukkal szemben, nem elég kíváncsiak a világra és saját magukra. Sokszor az önfegyelmükkel és az időbeosztásukkal is baj van. Ezért nem feltétlenül ők a felelősek, hiszen a középiskolában csak kevesek gyakorolhatták az önálló tanulás módszerét. De a fent vázolt lehetőségekkel jó irányban haladunk. Módszertanilag is folyamatosan meg kell újulnunk.

Van még egy nagyon fontos gondolat, amelyet egymástól függetlenül mind a tíz kolléga megfogalmazott: a mostani körülmények között a siker egyik legfontosabb záloga a **tanári tervezés tudatossága**, a még precízebb felkészülés, az órák még átgondoltabb felépítése. Nagyobb szerep jut a házi feladatoknak, az önállóan ki- és feldolgozandó témáknak, a projekteknek.

5. Kulturális ismeretek közvetítése

Végül, de nem utolsósorban a **kultúra** különböző kategóriáinak (ténykultúra, viselkedéskultúra, teljesítménykultúra) és a **gazdasági kultúra közvetítésé**nek lehetőségeiről beszélt a megkérdezett tíz kolléga. Ténykultúrát mindkét szakon mindenki közvetít,

bár különböző mélységben és részletességgel. Viselkedéskultúrát is tanítunk a szituációs gyakorlatok kapcsán, az üzleti tárgyalás kapcsán. Több tankönyv leíró részben is tartalmaz viselkedéskultúrára vonatkozó ismereteket. Teljesítménykultúrára (művészeti teljesítmények) nincs idő, s a hallgatók is kevés érdeklődést mutatnak a téma iránt, az előzetes ismeretük is jóval csekélyebb, mint évekkel ezelőtt volt.

Gazdasági kultúrát az ismeretek szintjén természetesen mindenki tanít, bizonyos attitűd, pl. tudatos fogyasztói magatartás, környezetbarát gondolkodásmód stb. is közvetíthető, verbálisan átadható egy bizonyos értékrend, bár a gyakorlat hiányzik hozzá. Azok a hallgatók, akik dolgoztak már vagy jelenleg dolgoznak, rendelkeznek ilyen jellegű tapasztalatokkal, ők az órákon sokat segíthetnek. Ugyancsak értékesek ebből a szempontból az esettanulmányok, bár mint korábban szó volt róla, erre igen kevés idő marad. Értékes adalék lehet, ha a hallgatók között van olyan, akinek a családjában van vállalkozó, esetleg ő maga is besegít a családi vállalkozás működtetésébe. Az üzleti tárgyaláshoz szükséges kommunikációs készséget fejlesztjük, szituációs gyakorlatokban a gyors döntési képességet, a változó helyzethez való gyors alkalmazkodást is lehet gyakorolni. Arra a kérdésre, hogy az első BSc képzésben résztvevő évfolyam hallgatói több, rendszerezettebb gazdasági kulturális ismerettel felvértezve érkeznek-e a középiskolából, mint régebben, kétkedő volt a válasz. Vagyis annak ellenére, hogy a Nemzeti Alaptantervben 1995 óta kötelezően szerepel a gazdasági kulturális műveltségi terület, a közgazdaságtan választható érettségi tantárgy a történelem helyett, a hallgatók fejében mindez nem sok nyomot hagy, de ez nem biztos, hogy az ő hibájuk.

6. Összegzés

Az új rendszerű képzés beindult, a nyelvtanárok alkalmazkodnak az új körülményekhez, munkájukat még átgondoltabban, még rendszerezettebben végzik, nem félnek új módszerek kipróbálásától, több órán kívüli kötelezettséget vállalnak magukra (több írásbeli feladat, amelyet igen lelkiismeretesen javítanak, értékelnek), új tananyagokat készítenek, és törekednek az állandó szakmai és módszertani megújulásra. Mélyrehatóbb következtetéseket még nem lehet levonni az új rendszer eredményességét illetően, hiszen a BSc képzésben résztvevők közül eddig csak egy évfolyam töredéke (turizmus-vendéglátás szakosok) nyelvvizsgáz(hat)ott, kevés adat áll rendelkezésünkre. Ráadásul a BSc rendszer felmentést ad a szaknyelvi vizsgakötelezettség alól az általános felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezőknek, s ezt a lehetőséget a hallgatók kevés kivétellel ki is használják. Annyi azonban bizonyos, hogy az új kihívásoknak való megfelelés elképzelhetetlen a nyelvtanári szerep újragondolása, módosítása nélkül.

Irodalom

Miért a BSc képzés? – <http://www.mik.vein.hu/bsc/> Letöltve: 2008. 05. 26.

A pragmatikai hiba magyar–angol relációban

(Egy empirikus kutatásról)

Csatlós Krisztina

1. Bevezetés

A nyelvoktatás-nyelvtanulás folyamatában elég hamar felszínre kerül az a probléma, hogy az eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező emberek közti kommunikáció nagyobb eséllyel lesz sikertelen, mint az azonos kultúrkörből való beszélők közötti. Ennek oka nem kizárólag a nyelvtudásbeli hiányosságokban keresendő: a szociokulturális hátterek eltérése is szerepet játszik benne.

A nyelvi formák használatához kapcsolódó szabályokat az anyanyelvi beszélők szocializációjuk során sajátítják el, így hozván létre azt az együttest, amely pragmatikai kompetenciájuk alapját alkotja. A nyelvoktatási folyamat során a nyelvtanár feladata, hogy explicitté tegye a diákok számára ezeket a szabályokat, hiszen nyelvtanulás közben egy ismeretlen kultúrában való hatékony és elfogadható nyelvi viselkedés elsajátítása a cél, nem pedig ismeretszerzés az adott nyelvről.

2.1. A pragmatikai kompetencia

A kompetencia fogalmát Chomsky (1965) vezette be a nyelvészetbe. Definíciója szerint a kompetencia olyan tudásfajta, amely lehetővé teszi, hogy a nyelv szabályainak ismeretében grammatikailag helyes közléseket alkossunk, illetve elkülönítsük a helyes megnyilatkozásokat a helytelenektől. Tehát tulajdonképpen mondatokat generáló szabályrendszerről van szó, amelynek csak az ideális beszélő és hallgató van a birtokában.

Hymes (1972) a kompetencia Chomsky-féle értelmezését szűknek találta, és a társadalmi dimenziót bevezetve kitágította a fogalom érvényességi körét. A fentiekben meghatározott képességen, a nyelvi kompetencián túl az ember kommunikatív kompetenciával is rendelkezik; azaz a nyelvtanilag helyes és helytelen meg különböztetésén kívül arra is alkalmas, hogy eldöntse: az adott megnyilatkozást milyen szituációban használja, illetve a különféle beszédhelyzetekben milyen közléseket hozzon létre. A kommunikatív kompetencia tehát tágabb fogalom a nyelvi kompetenciánál, sőt magában foglalja azt. Ezen felül a beszélőközösség szociokulturális szabályrendszerének ismeretét is feltételezi.

A kommunikatív kompetencia fogalmának valamennyi szintjével érintkező pragmatikai kompetencia Canale (1983: 89) meghatározása szerint „olyan tudás, amely azt teszi lehetővé, hogy a megnyilatkozások megtétele, és azok megértése az adott szociolingvisztikai kontextusnak megfelelően menjen végbe". Vagyis a kommunikáció teljes sikeréhez az is hozzátartozik, hogy a hallgató nemcsak a megnyilatkozások nyelvi, hanem az adott helyzetbeli jelentését is megérti, azaz a beszélő szándéka szerinti illokúciós erőt tulajdonítja neki, és annak megfelelően cselekszik.

2.2. Pragmatikai hiba (Thomas 1983)

'A nem adekvát pragmatikai kompetenciával rendelkező tanulók hibát követhetnek el, amikor a hallgató (H = hearer) másképp fogja fel a beszélő (S = speaker) megnyilatkozásának erejét, mint ahogy az S szándékában állt. Míg a pragmatikai hiba előfordulhat két anyanyelvi beszélő közötti interakcióban, nagyobb valószínűséggel fordul elő anyanyelvi beszélő és nem anyanyelvi beszélő között, valamint két nem anyanyelvi beszélő közötti kommunikációban.'

A pragmatikai hiba gyakori forrása a félreértéseknek és a kommunikáció összeomlásának.

2. 3. A pragmatikai hibák okai

A nyelvtanulók nagyon keveset tudnak a tanult nyelv pragmatikai jellemzőiről. A nyelvórán ritkán foglalkoznak pragmatikai kérdésekkel. Ennek az az egyik oka, hogy a különböző nyelvek pragmatikai leírása nem áll rendelkezésünkre. A másik ok az, hogy nagyon nehéz a pragmatikai kompetencia tanítása. Eddig nagyon kevés tanulmány született az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia tanításáról.

2. 4. A pragmatikai hibák típusai

– pragmalingvisztikai hibák
– szociopragmatikai hibák.

A pragmalingvisztikai hiba akkor fordul elő, amikor S más pragmatikai erőt tulajdonít egy megnyilatkozásnak, mint a célnyelv anyanyelvi beszélői, vagy amikor a beszédaktus-stratégiákat nem megfelelően teszi át a beszélő L1-ből L2-be. (Thomas 1983) Tipikus példa erre az, amikor a tanuló azt hiszi, hogy a megnyilatkozásának az illokúciós ereje kérés, miközben H parancsként értelmezi.

A szociopragmatikai hiba a tudatosság vagy az odafigyelés hiánya a nyelvhasználatra vonatkozó feltételekre, amely abból ered, hogy a kultúrák eltérően fogják fel azt, hogy milyen a helyes nyelvi viselkedés. (Thomas 1983) Például, amikor a beszélő a címzett társadalmi helyzetét alacsonyabbnak ítéli a ténylegesnél, s így udvariatlanul viselkedik a címzett szempontjából.

'Interlanguage' (köztes nyelv) Selinker használta az 'interlanguage' kifejezést először 1972-ben. Definíciója szerint: 'ez egy kontinuum L1 és L2 között, melyen minden

tanuló áthalad; a tanulók nyelve szisztematikus, azaz szabályok által irányított, minden tanuló osztozik benne; bármilyen különbség a tanulói tapasztalatok eltérésével magyarázható.'

3. Magyar–angol kontrasztív kutatások

Szili Katalin a *'Tetté vált szavak'* című könyvében a kérés, az elutasítás, a bocsánatkérés és a bókra adott válasz vizsgálatával foglalkozik. A kéréssel kapcsolatosan megállapítja, hogy a leggyakoribb forma az imperatívusz. Ez az angolban udvariatlannak hatna. Az elutasítás és a bocsánatkérés vizsgálatakor stratégialáncokat elemez. A bókra adott választ a Szerénység Elve szabályozza. Ha a bók nem a beszélőre, hanem valamely tulajdonára irányul, akkor gyakran születik a dicsérettel egyetértő válasz. Tipikus angol válasz a bókra: *'That's a very nice coat you are wearing.' – 'Thank you.'*

Maróti Orsolya azt vizsgálja, hogy mi okból és hogyan jelenik meg beszélgetéseinkben az indirektség. Választ keres azokra a kérdésekre is, hogy miként dolgozza fel a hallottakat az üzenet címzettje; mikor érezzük mindketten kötelezőnek a körülírást, és milyen szituációban ragaszkodik hozzá csupán az egyikünk, és hogy milyen következményei vannak ennek a hallgató és a beszélő szempontjából. Bemutatja a visszautasítás indirektségének kultúrafüggőségét. Angol anyanyelvű beszélők magyar nyelven megfogalmazott elutasítási stratégiáit hasonlítja össze magyar anyanyelvűekével.

Megállapítja, hogy a kérés teljesítésének megtagadását jóval természetesebbnek érezték angol anyanyelvű megkérdezettek, mint az intralingvális kutatásban részt vevő magyarok. Mi, magyarok élen járunk visszautasításaink indoklásában. A magyar adatközlők szituációtól függően 45-98%-ban indokolják cselekvésünket, míg az interlingvális kutatásban résztvevők 13-40%-ban.

4. A pragmatikai kompetencia mérése

A pragmatikai kompetencia mérésére hat módszer áll rendelkezésünkre.

1. Az írásbeli diskurzus kiegészítő feladat (written discourse completion task, WDCT) bármely olyan pragmatikai eszköz, amely arra kéri a tanulókat, hogy elolvassák egy szituáció leírását és írják le, mit mondanának abban a szituációban.
2. Feleletválasztós diskurzus kiegészítő feladat (multiple-choice discourse completion task, MDCT) azt kéri a tanulóktól, hogy olvassák el egy szituáció leírását, de az írásbeli diskurzus kiegészítő feladattal szemben a tanulóknak ki kell választani, hogy mit a legjobb mondani az adott szituációban.
3. A szóbeli diskurzus kiegészítő feladat (oral discourse completion task, ODCT) olyan pragmatikai eszköz, amely arra kéri a tanulókat, hogy hallgassák meg egy szituáció leírását felvételről, s mondják ki hangosan, hogy mit mondanának az adott szituációban, s a válaszukat is rögzítik.
4. A diskurzus szerepjáték-feladat (discourse role-play task, DRPT) bármely olyan pragmatikai eszköz, amely megadja egy szituáció leírását, és arra kéri a tanulókat, hogy játszanak el egy bizonyos szerepet egy másik személlyel az adott szituációban.

5. A diskurzus önértékelő feladat (discourse self-assessment task, DSAT) bármely olyan pragmatikai eszköz, amely megadja egy szituáció leírását, és arra kéri a tanulókat, hogy értékeljék , hogy mennyire képesek végrehajtani a feladatot pragmatikai szempontból.
6. A szerepjáték önértékelés (role-play self-assessment, RPSA) bármely olyan pragmatkai feladat, amely ötvözi a diskurzus szerepjáték feladatot és a diskurzus önértékelő feladatot. A feladatban arra kérik a tanulókat, hogy értékeljék saját pragmatikai teljesítményüket egy korábban elvégzett szerepjátékban, amelyet videomagnóra rögzítettek.

5. 1. A kérdőív felépítése

Az első néhány kérdés a kérdőívet kitöltő korára, nemére vonatkozott, mióta tanul angolul, milyen más nyelvet beszél, milyen szakon tanul a Szolnoki Főiskolán.

Ezeket a kérdéseket követi egy angol nyelvű harminc kérdést tartalmazó feleletválasztós teszt. A feladat egy szituáció leírását tartalmazza, amit legtöbbször egy kérdés követ. Minden kérdésre négy lehetséges választ adtam meg. A kérdőívet Blundell – Higgens – Middlemiss: Function in English című könyve alapján állítottam össze.

5.2. A felmérésben szereplő személyek

27 hallgató töltötte ki a kérdőívet, valamennyien a Szolnoki Főiskola nappali tagozatos másodéves hallgatói, 19 nő és 8 férfi. Átlagéletkoruk 20,5 év. Átlagosan 9,8 évet töltöttek angoltanulással, a legkevesebb 5 év volt, a legtöbb 16. Három kérdőív nem érkezett vissza hozzám, valószínűleg a hallgatók nem tudták kitölteni.

5.3. A felmérés eredménye

Az átlageredmény 17,5. A legalacsonyabb pontszám 11, a legmagasabb 21 volt. 17 kérdés vonatkozott az udvariassági stratégiák használatára. A helyes válaszok átlaga 8,9. A helytelen válaszok során a nem eléggé udvarias formát választották, de néhány esetben túl udvarias formát választottak.

A 3. kérdésnél 17-en jelölték be helyesen a c) választ. Öten jelölték be a b) választ, és öten a d) választ. A legrosszabb választ senki nem jelölte be.

A 6. kérdésnél ketten jelölték be az a) választ, egy fő a b)-t, öt fő a d)-t. Ezek a formák a kelleténél udvariasabbak, túl hivatalosak.

Négy kérdésnél a javaslattételt, a kínálást és a kérést sokan szó szerint értelmezték. (16., 26., 27., 28. kérdés)

A bókra 22-en válaszoltak helyesen (b) válasz), öten jelölték be az a)-t.

23-an tudták, hogy mit illik akkor mondani, ha valaki a társaságunkban tüsszent. (30. kérdés)

Az udvarias kínálásra 17-en válaszoltak helyesen. (29. kérdés)

A ‘Hogy vagy?’ kérdésre mindenki helyesen válaszolt. (20. kérdés)

A ‘How do you do?’ kérdésre 20-an reagáltak helyesen. (21. kérdés)

12-en tudták, hogy illik beszélgetést kezdeményezni egy idegennel. (18. kérdés)

6. Következtetések

Sok éves nyelvtanulás után a hallgatók nagyon minimális pragmatikai kompetenciával rendelkeznek. Tehát ezt is tanítani kellene.

Tanítható-e a pragmatikai kompetencia?

Kasper amellett érvel, hogy a kompetencia nem tanítható, de a diákoknak olyan tanulási lehetőséget kell biztosítani, amely során a pragmatikai kompetenciájukat fejleszthetik.

Más szerzők szerint igen. Azok a második nyelvet beszélők, akiket megtanítottak a helyes nyelvhasználatra, előnnyel rendelkeznek azokkal szemben, akiket nem tanítottak. Mind az implicit, mind az explicit oktatási módszerek fejlődést eredményeztek. Az explicit módszerek eredményesebbek, mint az implicitek. Még kezdő nyelvtanulókat is érdemes tanítani.

A megszokott tantermi oktatási helyzet nem készít fel a való világban történő kommunikációra (merev szerkezet: tanári kérdés, tanulói válasz, tanári visszacsatolás, állandó hatalmi szerkezet: a tanuló alárendelt helyzetben van). A tantermi kommunikációnak idegen nyelven kell zajlania, ugyani ez példát ad az idegen nyelvi kommunikatív funkcióra.

Kasper hasznosnak tartja a tudatosság növelését és a gyakorlást. A tanulóknak meg kell figyelni, hogy melyik illokúciós aktus mikor helyes, milyen szerkezeteteket használnak egy adott beszédaktusban, autentikus anyagokat kell használni az oktatás során.

Mi a célja a pragmatika tanításának?

A fő cél a pragmatikai tudatosság növelése, választási lehetőséget kell adni a tanulóknak a célnyelvi interakciókban. Fontos, hogy a tanuló megőrizze saját kulturális identitását, ugyanakkor jobban részt tudjon venni a célnyelvi kommunikációban. Autentikus anyagokat kell használni. A kezdetektől fogva tanítani kell, nem kell megvárni a magasabb szintű nyelvtudást.

Bibliográfia

Barron, A. 2003. Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning How to do Things With Words in a Study Abroad Context, *Pragmatics and Beyond*, John Benjamins Publishing Co, 7–78.

Blundell J. – Higgens J. – Middlemiss N. 1982. *Function in English.* Oxford University Press.

Maróti O. 2005. Sajnálom, de nem érek rá. Indirektség a performatívumok használatában. THL_2 Online módszertani folyóirat, http://bbi.netrix.hu/index.php?id=83&cid=267

Rose K. R.–Kasper G. 2001. *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge University Press. 301–327.

Szili K. 2004. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta Könyvkiadó, 97–175.

Thomas, J. 1983. Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics* Vol. 4. 91–112

KÉRDŐÍV

MULTIPLE CHOICE DISCOURSE COMPLETION TEST

Age:
Sex: Male / Female
Years of studying English:
Other foreign languages you speak:
Your major at the college: International Business, Finance, Hotel Management, Catering.

Choose the most appropriate answer.

1. You are at an airport information desk. You want to ask about an arrival.
a) Got any idea if flight BH 106 is on time?
b) Any clue if flight BH 106 is on time?
c) I wonder if you could tell me if flight BH 106 is on time.
d) Excuse me; do you know if flight BH 106 is on time?

2. At a party a friend asks you the name of a pretty girl on the other side of the room.
Who's that girl over there?
a) I'm afraid I haven't got the information.
b) Sorry, I don't know.
c) I am not able to help you with this enquiry.
d) I'm sorry I can't help you there.

3. You are discussing a business meeting arranged for next week. You have not previously met the people you are discussing it with. What do you say?
a) 2 o'clock, Tuesday, yes?
b) Next Tuesday, at 2 o'clock, OK?
c) We must meet at 2 o'clock next Tuesday. Would that be right?
d) Next Tuesday, 2 o'clock, right?

4. At a company meeting the chairman asks members if they think it is possible to have a new range in production within six weeks. Which answer is appropriate?
a) Impossible!
b) I consider that quite out of the question.
c) That just can't be done.
d) Not much chance of that.

5. Your directors have invited you and some other colleagues for a drink in the boardroom. One of the directors asks you what you would like to drink. What would you say?
a) May I have a martini?
b) A martini would go down well.
c) I could use a martini.
d) I'm dying for a martini.

6. You are writing a letter to an old friend, whom you haven't seen for a long time. How do you end your letter?
a) In keen anticipation of your visit.
b) I must say I look forward to your visiting us.
c) Looking forward to seeing you again.
d) I look forward to your visiting us.

7. At a sales review, the manager wants to know if sales can be increased by 10 %. What do you say?
a) I rather doubt that.
b) Fat chance of that happening.
c) No way we can do that.
d) Can't be done.

8. A business colleague, whom you do not know well, tells you that he recently received a letter informing him he would soon be made redundant. What do you say?
a) How did that grab you?
b) How did you react to that?
c) It was awful, wasn't it?
d) How about you?

9. Your employer tells you that owing to difficulties in the firm you will have to work longer hours, with no increase in salary or holidays. What do you say?
a) Hell's bells!
b) Bloody hell!
c) That's the last straw.
d) I'm extremely unhappy about this.

10. You are talking to a friend and work colleague. Have you heard? The boss says we all worked hard to get the JP project finished yesterday; he is giving us tomorrow off!
a) I can't deny my enthusiasm.
b) It's fascinating.
c) Great!
d) I'm very enthusiastic.

11. At a board meeting, the chairman expresses the view that there is no point in discussing future investment levels as any future investment at all is out of the question. You feel this is not so. What do you say?
a) You can't mean that.
b) Rubbish!
c) I can't say I share that view.
d) No way!

12. You are at a bookshop. You want a book on the top shelf but can't reach. The assistant comes up with a step-ladder. 'Let me get it for you.' What do you say?
a) Terrific.
b) That's very kind of you.
c) That's extremely thoughtful of you.
d) I'm extremely delighted.

13. You are on a train. An old man is trying to get his heavy case down from the luggage rack. You ask: ' Would you like any help?' What does he say?
a) No, don't worry.
b) I'm afraid I find myself unable to accept your offer.
c) No, really, I can manage, thanks.
d) I regret to say I am not in a position to accept your offer.

14. Your friend challenges you to swim ten lengths of a swimming pool. You are a very good swimmer. What do you say?
a) Piece of cake!
b) I don't think that proves too difficult.
c) I'd say I am capable of doing that.
d) I feel capable.

15. You have just finished writing a cheque in a bank. Another customer needs to borrow a pen. 'Excuse me, could I borrow your pen?'
a) That's OK.
b) By all means.
c) No reason why you shouldn't.
d) I can see no objection.

16. Your friend tells you: 'Why don't we go to the cinema?' What do you say?
a) Because I'm very busy.
b) Because I'll have to get up early tomorrow.
c) That's a good idea.
d) I feel you should go ahead.

17. You see a group of young boys throwing stones at cars as they pass by. What do you say?
a) Don't you dare!
b) You'd be well advised not to do it.
c) If I were you I wouldn't do it.
d) You'd be most unwise to do that.

18. How would you start a conversation with a stranger? Imagine that you are waiting for a bus.
a) How are you?

b) Lovely weather, isn't it?
c) How do you do?
d) Are you OK?

19. You are about to address a sales meeting of your company at a conference. What do you say?
a) Excuse me butting in, but …
b) Sorry to trouble you, but …
c) May I have your attention, please?
d) Listen!

20. 'How are you?'
a) Not bad.
b) I'm fine, thank you.
c) I've been sick lately.
d) How do you do?

21. 'How do you do?'
a) I'm fine, thanks.
b) How do you do?
c) I could feel better.
d) Thank you for asking it.

22. 'Can I see your passport, please?'
a) It's here.
b) Well, take it.
c) Help yourself.
d) Here you are.

23. At a formal dinner, an elderly lady you do not know says to you. 'Would you care for some caviar?'
a) That'd be delightful.
b) Yes, please.
c) With the greatest of pleasure.
d) Smashing!

24. You have just explained to a colleague how a new photocopier works. He says: 'I see. Thank you for explaining.' What do you say?
a) Delighted I was able to help.
b) That's OK.
c) With pleasure.
d) Delighted to have been of assistance.

25. A friend tells you: 'That's a very nice dress you are wearing.' What do you say?
a) Oh, it's just an old rag.
b) Thank you.
c) With pleasure.
d) By all means.

26. 'Why don't you come to see me?'
a) Because I have to work a lot.
b) Because I don't know where you live.
c) Thank you for inviting me. When Can I visit you?
d) I don't know why.

27. Would you like to sit down?
a) No, I wouldn't.
b) No, I would prefer standing.
c) Thank you.
d) That's a splendid idea.

28. Can you speak slower?
a) No, I can't.
b) Yes, I can.
c) You say nothing, just slow down.
d) I'm afraid, I can't.

29. Would you like a cup of coffee?
a) Yes, I would.
b) No, I wouldn't.
c) Yes, please.
d) No, please.

30. A friend of yours sneezes. What do you say?
a) To your health.
b) Speedy recovery.
c) Bless you.
d) Be healthy.

Főiskolai hallgatók idegen nyelvvel kapcsolatos elvárásai és preferenciái

Dévény Ágnes–Szőke Andrea

1. A szükségletek felmérésének lehetőségei

A nyelvoktatásban a szükségletek felmérésére több lehetőség is van, amelyek közül az egyik – a potenciális munkaadók megkérdezése – az objektív igények meghatározását szolgálhatja, és így a tanulási-tanítási folyamat távlati céljainak megállapításában segíthet. A szakirodalom szerint azonban az objektív igények felmérése mellett fontos a nyelvtanulók tanulási szükségleteinek meghatározása is, ez is a szükségletelemzések egyik módja. (Kurtán 2001) A nyelvtanulók megkérdezése a szubjektív nyelvtanulási szükségletek feltárásakor a diákok kognitív és affektív szükségleteire irányul és a közvetlen célok megfogalmazását segíti. Ide tartozhatnak a személyiségre, tanulási stílusra és szokásokra, valamint a preferált tanulási tevékenységre vonatkozó információk. Kurtán (2001) a közvetlen célokat tekintve kérdéseket is megfogalmaz, amelyek kitérnek arra, hogy kik, miért, hogyan, milyen erőforrások bevonásával, hol és mikor tanulják a nyelvet. A nyelvtanulói csoportok vizsgálatakor fontos, hogy a diákok attitűdjéről is információt szerezzünk, mivel az attitűdfelmérések releváns információkkal szolgálhatnak például a nyelvtanulási és nyelvtanítási szükségletek közötti diszkrepanciáról. Segítségükkel rámutathatunk a tanulók és a tanárok gondolkodásában fennálló különbségekre. A legutóbbi országos jelentőségű felmérés, amely attitűdvizsgálatot is tartalmazott, 1993-ban jelent meg. (Teemant et al) Ez a kutatás is rávilágított arra, hogy a diákok és a tanárok nyelvoktatásról való gondolkodásában valóban léteznek eltérések, mint ahogyan megfigyelhetők különbségek a szakmai nyelvhasználat tekintetében a vállalatok és a nyelvtanulók véleményében is.

2. Előzmények

A tanulmányban bemutatandó kutatás előzményeként a BGF KVIFK Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszéke először az idegennyelv-használatot kívánta feltérképezni a főiskolai kar szakirányaihoz kapcsolódó szakmákban, hogy az eredmények alapján a diákokat még piacképesebb nyelvtudáshoz juttathassa. Ezért 2004. januárban a kutatócsoportban elkészítettünk egy kérdőívet, amelyet 300 vállalathoz juttattunk el, és 98 cégtől kaptunk vissza kitöltve. Az eredményeket az SPSS statiszti-

kai szoftver segítségével dolgoztuk fel és a MANYE 2006. évi kongresszusán mutattuk be részletesen.

A vállalatok körében több mint 24 idegen nyelvi tevékenységet vizsgáltunk 15 munkaterületen, és megállapíthattuk, hogy a megkérdezett cégek körében az idegen nyelv(ek) ismerete alapvető követelmény. Eltérések az egyes munkakörök és tevékenységek esetén mutatkoznak. Az eredményeink arra is rámutattak, mennyire fontosak a készségek az egyes munkaterületeken, így a nyelvoktatás tervezésekor, a tananyagok összeállításakor érdemes a célzott készségfejlesztésre helyezni a hangsúlyt.

3. A BGF Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézetének kutatása

Az elvégzett és bemutatott vállalati szükségletelemzés a távlati célok megállapítása érdekében fontos, a BGF Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézete azonban a diákok szubjektív nyelvtanulási szükségleteit is szerette volna megismerni. A főiskola mindhárom karára kiterjedő kutatás célja tehát az volt, hogy megismerjük a hallgatók nyelvoktatással kapcsolatos elvárásait, igényeit, preferenciáit, mégpedig többek között a tanórai tevékenységek, a fejlesztendőnek ítélt készségek és a munkahelyi nyelvhasználatról alkotott elképzelések tekintetében. A felmérésben több mint kétezer fő töltött ki egy összesen 31 zárt, illetve nyílt kérdésből álló kérdőívet.[1] A kérdések első csoportja a szükséges háttéradatokra (kar, életkor, tanulmányi idő stb.) irányult, a második nagyobb kérdéscsoport a korábbi és jelenlegi nyelvtanulási tapasztalatokat mérte fel, a harmadik a későbbi feltételezett nyelvhasználati igényeket járta körül, a negyedik pedig a tanulási módszerekre és tevékenységekre fókuszált. Az adatok feldolgozása az SPSS statisztikai szoftver segítségével történt.

4. Eredmények

Az adatközlők csoportját a BGF 3 karának hallgatói alkották, összesen 2171 fő, akik közül legnagyobb arányban (47%) a KVIFK diákjai kerültek ki, 28%-uk a KKF karon tanul, 25% pedig a PSZFK diákja. Az évfolyamok szerinti megoszlást tekintve 27% első éves, 35% és 36% pedig másod- és harmadéves hallgató volt, a negyedéves diákok aránya (2%) a válaszadók körében elhanyagolhatónak tekinthető. A felmérés időpontjában a legtöbben angol nyelvet tanultak első idegen nyelvként (72%), a második helyen a német nyelv áll (22%), míg a francia, spanyol, olasz és orosz nyelv aránya első idegen nyelvként 3% és 1% közé esik. A diákok által fontosnak tartott nyelvek között az angol 95%-os eredménnyel dominál, szemben a német 3%-os és a francia nyelv 1%-os arányával.[2]

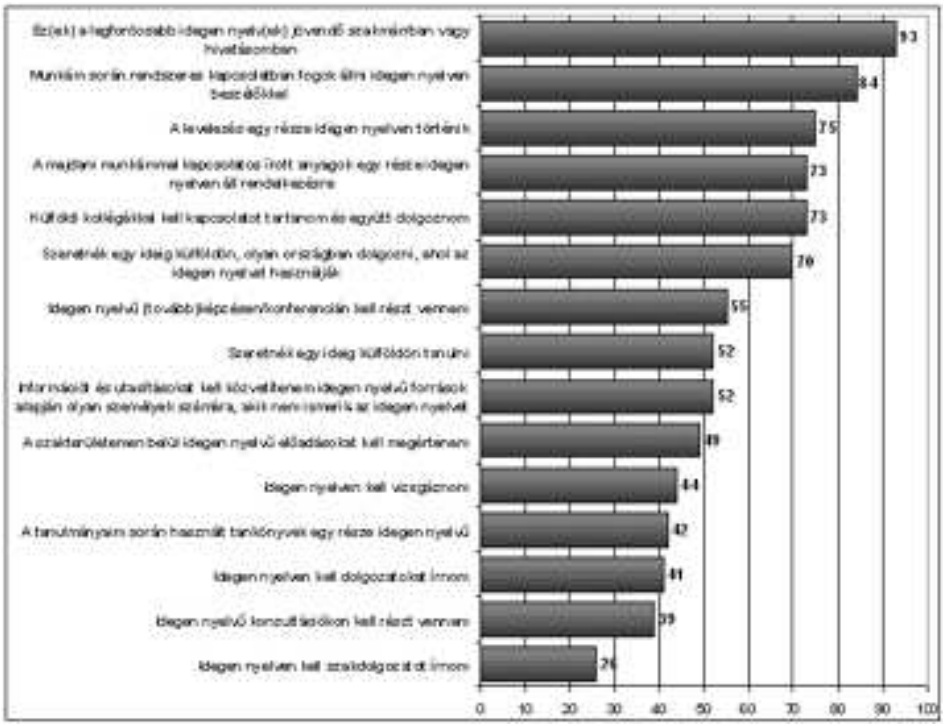
---

[1] A diákok körében végzett kutatás első szakaszában – a kérdőív összeállításában – a BGF KVIFK Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék hét tanára vett részt, a szerzőkön kívül: Biróné Udvari Katalin, Dr. Jármai Erzsébet PhD, Kovátsné Dr. Loch Ágnes PhD, Szendrői Ildikó és Szilágyi Anikó.

[2] A nyelvek közül a továbbiakban csak az angol és a német nyelvet ábrázoljuk.

A nyelvtanulás céljai közül a szakmai célok jelentősek, a tanulmányi célok egy kivétellel („Szeretnék egy ideig külföldön tanulni") 50% alatti eredményt értek el, ahogyan ezt az *1. ábra* is mutatja.

1. ábra. Milyen célból tanulja az idegen nyelvet? (szakmai/tanulmányi) (1. nyelv – %)

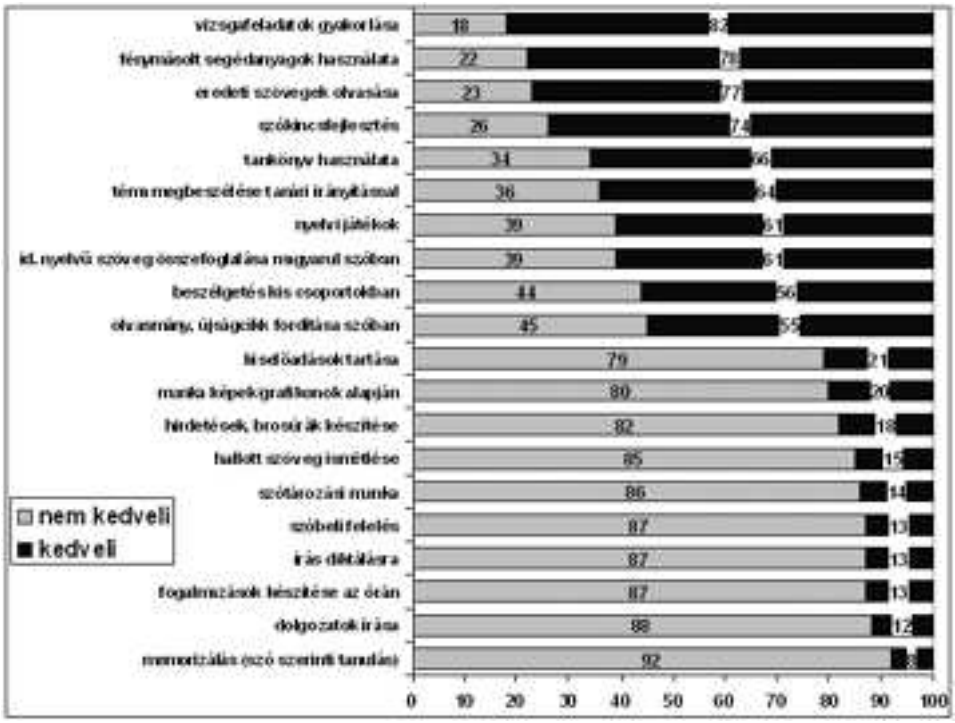


A hallgatók a szakmai nyelvhasználat céljából tanult nyelveknél elsősorban beszédkészségüket szeretnék fejleszteni, amelyet a beszédértés és a közvetítési készség követ, azonban úgy ítélik meg, hogy a munkahelyi nyelvhasználatban a gyakoriságot tekintve első helyen a beszédértés szerepel. Csak ezután következik a beszédkészség, a közvetítés pedig ebben az esetben csak az utolsó helyen áll a készségek között. A hallgatók legkevésbé a szövegértési készségüket szeretnék fejleszteni, amely azonban a harmadik legfontosabbnak ítélt készség a munkahelyi nyelvhasználat szempontjából.

Összesen 49 tanórai tevékenységet adtunk meg kérdőívünkben, hogy megvizsgáljuk a hallgatók attitűdjét, azaz, hogy mennyire kedvelik, illetve mennyire tartják hasznosnak az adott tevékenységeket. Ebből a 49 tevékenységből emeltük ki a felső és alsó tízet. (*2. és 3. ábra*) Az átfedések a kedvelt és a hasznosnak tartott tevékenységek között azt mutatják, hogy a hallgatók tudatosan közelítik meg ezt a kérdést, valamint vizsgaközpontúak is, mivel a legkedveltebb és leghasznosabbnak ítélt tevékenységnek egyaránt a vizsgafeladatok gyakorlása bizonyult. Ez a tény azonban a nyelvoktatás

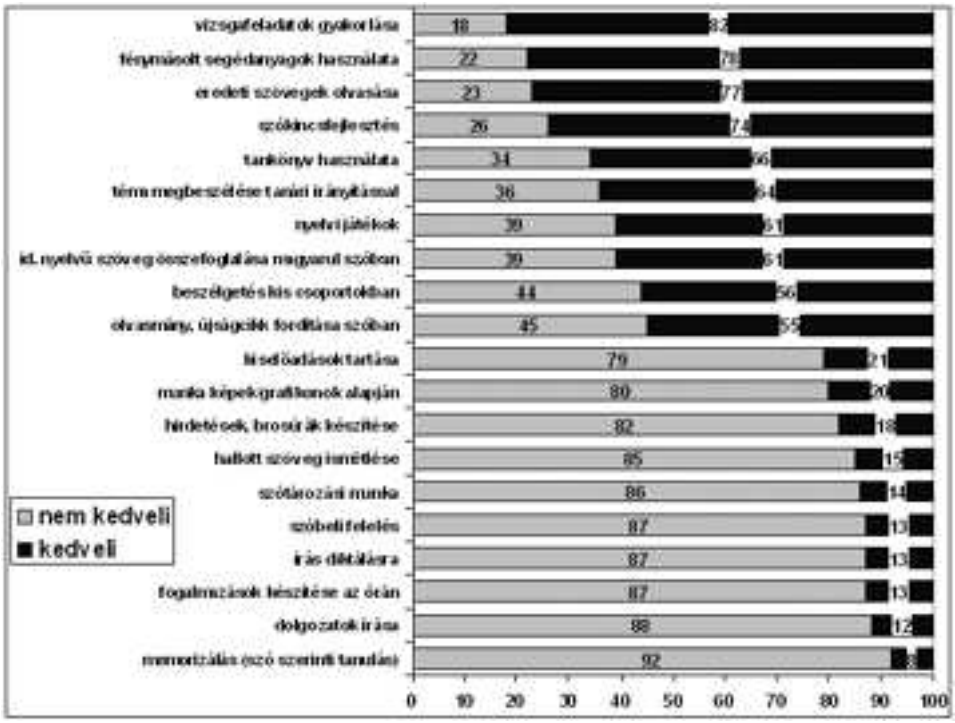
vizsga-centrikusságát is mutathatja és a lecsökkent óraszámokból adódó tendenciát is előrevetítheti. A tíz legkevésbé kedvelt és legkevésbé hasznosnak ítélt tevékenység között is számos átfedést találunk. Csak a második legkevésbé kedvelt „dolgozatok írása" és az ötödik „szóbeli felelés" tevékenység nem szerepel a hasznosnak tartott tevékenységek utolsó tíz helyezettje között, míg a legkevésbé hasznosnak tartottak közül a „tanári előadások szemináriumon" és az „olvasás és vázlatkészítés" tevékenységeket nem említik a diákok a legkevésbé kedvelt órai aktivitások felsorolásakor.

2. ábra. A 10-10 legkedveltebb és a legkevésbé kedvelt órai tevékenység (n=2171)



Azonban a kedveltség és a hasznosság szignifikáns különbségének feltárására alkalmazott *t*-próba eredménye meglepő volt, mivel összesen két esetben nem mutatott szignifikáns különbséget a tevékenységre vonatkozó vélemények között. Tehát a hasznos és a kedvelt tevékenységek között statisztikailag bizonyíthatóan szignifikáns különbségek vannak, amelyek minden esetben a hasznosság irányába mutatnak akár a teljes mintán, akár az egyes évfolyamok szerint lebontott mintán végezzük el az összefüggés vizsgálatokat.

3. ábra. A 10-10 leghasznosabbnak és legkevésbé hasznosnak tartott órai tevékenység



5. Összegzés, következtetések, további lehetőségek

Az eredmények összegzéseként elmondható, hogy az angol nyelv egyértelműen a legnépszerűbb és a legfontosabbnak ítélt idegen nyelv a hallgatók körében. Második idegen nyelvként is jelentős arányban választják azok, akik előtte más nyelvet tanultak.

A nyelvtanulás során a szakmai célok dominanciája figyelhető meg, a diákok a szakmai nyelvhasználatot tartják szem előtt, a tanulmányi célok kevésbé jelentős megjelenése arra enged következtetni, hogy a diákok kis hányada akar külföldön tanulni, vagy nem látja az idegen nyelv fontosságát ezen a területen, illetve lehetséges, hogy az idegen nyelvű képzésen tanulók preferenciáit mutatja elsősorban ez az adathalmaz.

A hallgatók másként ítélik meg a fejlesztésre szoruló, illetve fejleszteni kívánt készségeiket, mint ezen készségek gyakoriságát a szakmai nyelvhasználatban, vagyis nem azt a készségüket akarják leginkább fejleszteni, amelyet a munkájuk során véleményük szerint leggyakrabban fognak használni (beszédkészség vs. beszédértés).

A kedvelt és hasznosnak tartott (valamint nem kedvelt és kevésbé hasznosnak tartott) tanórai tevékenységet tekintve fontos megjegyeznünk, hogy a tanórai tevékenységek nagy részét (majdnem mindegyikét) hasznosnak tartják a hallgatók, ami a taná-

ri munka pozitív visszajelzésének is tekinthető. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy a diákok tudatosan és a vizsgára való felkészülés jegyében ítélik meg az egyes tevékenységeket. Ezt támasztja alá a *t*-próba eredménye is.

Következtetésként és további lehetőségként kiemelendő, hogy célszerű lenne ugyanezt a kérdőívet az új, bolognai rendszerben tanuló hallgatókkal is kitöltetni, mivel a nyelvoktatás lehetőségei ebben a képzésben jelentősen leszűkültek és ezért valószínűsíthető, hogy más eredmények születnének egy újabb felmérés esetén.

Irodalom

Kurtán Zsuzsa 2001. *Idegen nyelvi tantervek.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Teemant, A.–Varga, Zs.–Heltai, P. 1993. *Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationaly-Oriented Foreign Language Learning: Student, Teacher and Business Community Perspectives.* Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Munkaügyi Minisztérium, Egyesült Államok Tájékoztatási Hivatala, Európa Tanács Modern Nyelvek Szekciója.

Én és az angol nyelv – avagy töprengéseim saját felnőttkori idegennyelv-tanulásom kapcsán

Fata Ildikó

Bevezető

A hozzám hasonló életkorú és indíttatású német szakos nyelvész egyszer csak rádöbben, hogy hiába két idegen nyelv aktív használata: a tudományos angol nyelv ismerete és értő használata nélkül napjaink tudományos közéletében elveszett ember. Tekintettel a tényre, hogy tudományos közéleti szereplésem többsége – reményeim szerint – inkább előttem, mintsem mögöttem áll, nincs mit tenni: meg kell tanulnom angolul. De hogyan is fogjak hozzá? Hol találok olyan nyelvtanárt, aki személyre szabott oktatási programot tud kínálni?

Tanulmányom legfőbb célkitűzése, hogy tapasztalataim összegzéseként, melyek saját angol nyelvtanulásom során keletkeztek, felvázoljak egy lehetséges alternatívát, illetve oktatási programot. A cikkben szólni kívánok a fenti speciális szükségleteknek megfelelően fejlesztendő készségekről, illetve ismeretekről is.

1. A nyelvtanulási szituáció résztvevőinek jellemzése

Adva van tehát egy nyelvtanuló és egy nyelvtanár, akik együttes erővel próbálják meghatározni a nyelvtanuló adott idegen nyelven elsajátítandó kommunikációs szükségleteit, illetve összeállítani az oktatási programot.

1.1. A nyelvtanuló

Az angol nyelvtanuló – jelen esetben én – magyar anyanyelvű, német-orosz idegen nyelvi ismeretekkel rendelkező, kétnyelvű szaklexikográfiából doktori fokozatot szerzett bölcsész – nyelvtanár – nyelvész. Oktatott tantárgyai közé a német nyelvtan, stílusgyakorlatok, elméleti, kontrasztív és alkalmazott nyelvészet, lexikológia és lexikográfia, valamint fordítástudományi elmélet és gyakorlat tartoznak. Felnőtt korú, érett személyiség, tehát belátja, hogy az angol tudományos nyelvhasználat írásbeli és szóbeli kommunikációs szükségleteinek elsajátítása saját jól felfogott érdekében történik, különben diszkvalifikálja magát még a hazai tudományos közéletből is.

1.2. A nyelvtanár

Szerencsére sikerült olyan angol nyelvtanárt találnom, aki hozzám hasonló érdeklődésű és indíttatású személyiség. Az ő legfontosabb paraméterei a következők: magyar anyanyelvű, angol és spanyol mellett számos egyéb – többek között német – felsőfokú ismeretekkel, továbbá felsőoktatási valamint publikálási tapasztalatokkal rendelkező, bölcsész – nyelvtanár – nyelvész. Oktatott tantárgyai közé tartoznak a fordítástudományi elmélet és gyakorlat, valamint elméleti, kontrasztív és alkalmazott nyelvészet.

Látható tehát, hogy a nyelvtanulói és nyelvtanári profil sok közös vonást mutat, de mielőtt rátérnék a közösen és egyetértésben meghatározott kommunikációs szükségletek elemzésére és az oktatási program, valamint –segédeszközök bemutatására, röviden felvázolnám szakterületem nyelvi, szakmai vonatkozásait.

2. A lexikográfia mint szakterület nyelvi, szakmai vonatkozásai

Az angol és a német nyelvek vonatkozásában azt szokás mondani, hogy míg a germanisztikai elméleti lexikográfia kiváló kutatókat és modern lexikográfiai elméleteket tud felsorakoztatni, ezzel szemben kevés tudományos alapú szótárproduktumot, addig az angolszász lexikográfia – épp fordítva – a gyakorlati szótárkészítés évtizedes kiváló hagyományaival büszkélkedhet egy- és kétnyelvű általános, illetve egynyelvű kollokációs és tanulói szótárak formájában. Az utóbbi években azonban – elsősorban az angol tudományos nyelv elterjedésének, lingua franca-státuszának következtében – megszaporodtak a germanisztikai lexikográfusok angol nyelvű publikációi. Ezek egy része németből fordított korábbi publikáció, melyek legfontosabb célja, hogy a korszerű germanisztikai lexikográfiai elméletet németül nem értő szakmai olvasóközönség számára is hozzáférhetővé tegye. Az újabb keletkezésű, fiatalabb lexikográfusok tollából származó publikációk pedig már eredetileg is angol nyelven íródtak, céljuk ezzel a nemzetközi tudományos közéletben való helytállás, illetve számos kis – önálló elméleti lexikográfiai kutatásokkal nem rendelkező – ország, utódállam, volt gyarmat; stb. lexikográfiai kutatásaiban, nyelvi kodifikálásában, szótári hagyományok megteremtésében való célzott és tudatos szerepvállalás.

Sajátos helyzetben van a dán lexikográfia: A dán elméleti és gyakorlati lexikográfia fellegvárának tekinthető Åarhus-i Gazdasági és Kereskedelmi Főiskola és Egyetem Lexikográfiai Intézetének alapító professzorai német származásúak, de az elmúlt 10-15 évben náluk is folyamatosan megfigyelhető volt az angol nyelvű publikálásra való áttérés. Ez annál is érdekesebb, mert a dán tekinthető jelenleg az egyik legmodernebb funkcionális lexikográfiai elméletnek, mely mindemellett számos kétnyelvű általános és szakszótárral is büszkélkedhet. Fentiekből következik, hogy a dán lexikográfusok angol nyelven készített publikációi, azok terminológiája, illetve fogalmi apparátusa irányadók saját angol nyelvű publikációs tevékenységem során.

A szakterülettel kapcsolatban felmerülő problémák tehát hasonlóak más szakterületek problémáihoz, ugyanis a nem anyanyelvűek által készített angol nyelvű publikációk száma messze meghaladja az angol anyanyelvűek által készített angol nyelvű publikációk számát.

Angol nyelven elkészítendő lexikográfiai tárgyú publikációimmal kapcsolatban a fenti helyzet kétféle következtetéssel jár.

Egyfelől a dán modern funkcionális lexikográfia híveként annak terminushasználatát, fogalmi definícióit fogom alkalmazni, másfelől viszont el kell sajátítanom – lehetőleg angol mint anyanyelven írt korpusz segítségével – az angol tudományos diszkurzus nyelvhasználatát. House-sal (1981) szólva: magyar nyelven írt, de angolra fordított cikkeim egyaránt fognak elidegenítő (értsd: nem eredeti angol nyelvű szakkifejezéseket), illetve adaptáló (angol tudományos nyelvhasználati elemeket) tartalmazni, így bennük a nyílt és zárt fordítási elv egyaránt, akár egy szakszövegen belül is, szakaszonként váltakozva érvényesül majd.

3. Szükségletelemzés

Saját angol nyelvtanulásom folyamatát leginkább a 'skizofrén' jelzővel tudnám illetni, hiszen korábban semmilyen angol nyelvű ismerettel nem rendelkeztem, így a szinkronitás elvét követve nagyjából egy időben, illetve párhuzamosan kell általános és szaknyelvi ismeretekre, illetve írásbeli és szóbeli nyelvhasználati jártasságra szert tennem. Mivel angol nyelvtanulásom pragmatikus megfontolásokból ered, e helyütt kell megemlíteni annak 'funkcionális', illetve 'hozzáadó' jellegét. Vagyis az angol mint harmadik idegen nyelv elsajátításánál nem a teljességre törekvő, valamennyi kommunikációs szükségletet lefedő nyelvtanulást céloztam meg, hanem a konkrét esetben felmerülő kommunikációs szükségletek elsajátítását. Nyelvtanulásom ezen funkcionális jellege nyilvánul meg mind a grammatikai ismeretek, mind pedig az általános és szakmai/szaknyelvi kommunikációs szükségletek feltérképezésekor és elsajátításakor.

Az írásbeli és szóbeli általános nyelvi ismeretek elsajátításakor az általános közép- és felsőfokú nyelvvizsgák írásbeli és szóbeli témaköreit vettem alapul (l. 1. ábra).

1. ábra. Az elsajátítandó írásbeli és szóbeli általános nyelvi ismeretek összegzése

Írásbeli	Szóbeli
Levélváltás (hagyományos, fax, e-mail) kollégákkal	Bemutatkozás, életpálya, munkahely
Hotelszoba foglalás (levélváltás)	Kommunikáció utazási irodában, hotelszoba foglalás, szállásfizetés
Formanyomtatvány kitöltése a konferenciajelentkezéshez	Utazás tömegközlekedéssel, pályaudvari tájékozódás (menetrend, jegyvásárlás, taxi rendelés)
	Bank-, biztosítás ügyintézése, vásárlás
	Éttermi rendelés, fizetés
	A konferencia helyszínéről, látnivalókról, nevezetességekről való előzetes tájékozódás (fakultatív kiránduláson való részvétel)
	Forrás- és célnyelvi országról alapvető és aktuális politikai, gazdasági, társadalmi információk; Mo. az EU-ban
	A magyar nyelv státusza Európában (nyelvtipológiai, nyelvcsalád-besorolás, beszélőközösség száma, helyzete, alapvető kontrasztív grammatikai ismeretek)

Az elsajátítandó szakmai, szaknyelvi kommunikációs szükségleteket az alábbi táblázatban foglaltam össze (l. 2. ábra).

2. ábra: Az elsajátítandó írásbeli és szóbeli szakmai, szaknyelvi ismeretek összegzése

Írásbeli	Szóbeli
Szakirodalom értő olvasása: terminuskivonatolás, metanyelvi, szaknyelvi kifejezések gyűjtése	Bemutatkozás (szakterület, szakmai életút, publikációk)
Levélváltás (hagyományos, fax, e-mail) a konferenciaszervezőkkel	Szakmai vitában való részvétel, hozzászólás
Könyvismertető, -kritika írása	Prezentáció, workshop tartása
Tudományos cikk írása	Tudományos előadás tartása
Absztrakt írása	

4. Oktatási program

Mint ahogy azt a fentiekben már említettem, az írásbeli és szóbeli idegen nyelvi általános ismeretek elsajátítása történhet a meglévő tankönyvek segítségével, akár azokkal is, amelyek az angolt első idegen nyelvként tanítják. Ezek nem képezik cikkem további tárgyát.

Problémásabbnak tűnik az angol grammatika elsajátítása, hiszen ezen a területen is a funkcionális nyelvtanulás elvét szeretném követni, vagyis elsősorban olyan nyelvtani jelenségeket elsajátítani, amelyek az angol tudományos nyelvre jellemzőek.

Ilyen jellegű, kontrasztív munkáról nincs tudomásom, példaként említeném viszont a heidelbergi Groos Kiadót, ahol a 'Szaknyelvi német Építőkövek tudósok számára' (Bausteine Fachdeutsch für Wissenschaftler) elnevezésű sorozat keretében 1989 óta már több szaknyelvi alapú tankönyv és munkafüzet jelent meg, pl. (leendő) közgazdászok, jogászok, nyelvészek és irodalmárok, filozófusok, mérnökök és informatikusok számára. A sorozat célja, hogy a (leendő) tudósok receptív készségeket és szakirodalmi olvasási stratégiákat sajátítsanak el német nyelven a tematikus füzetek, kétnyelvű (német-spanyol, német-portugál és német-angol) glosszáriumok valamint a tudományos nyelvhasználatot bemutató grammatikák segítségével (vö. pl. Kühn 1992).

Az igazi problémát azonban az angol írásbeli és szóbeli tudományos nyelvhasználat elsajátítása jelenti, hiszen itt az egy- és kétnyelvű tankönyvek, oktatási segédeszközök tengerében magunkra vagyunk utalva. Ilyen kontrasztív magyar-angol vonatkozású vizsgálatok szintén csak kis számban állnak rendelkezésünkre (Károly 2006, 2007a, 2007b).

Az angol tudományos nyelvhasználat elsajátítása csak részben függ össze a szakterületemmel, ezért vizsgálnunk kell az angolnak mint a tudomány nyelvének diskurzus-jegyeit, pl. redundancia, interlingvális vonatkozásban eltérő információsűrűség, preskriptív szemlélet helyett deskriptív szemlélet stb. Az sem mindegy, hogy a fenti tudományos nyelvhasználati jegyeket milyen korpuszon vizsgáljuk. Szakterületem esetében mind az angol tudományos nyelvet nem anyanyelvűként használók közösségének (dán lexikográfusok) tudományos írásait, mind pedig az ugyan számszerű-

síthetően jóval kisebb, de az angol tudományos nyelvet anyanyelvűként használók közösségének tudományos írásait (absztrakt, könyvismertető, -kritika, prezentáció, tudományos előadás, tudományos cikk) is meg kell vizsgálnunk. Oktatási programunk fontos részét képezi tehát fenti szakszöveg-fajták nyelvi, metanyelvi kifejezéseinek, diszkurzus-jelölőinek korpuszalapú vizsgálata, illetve elsajátítása.

Jelenleg az angol tudományos nyelv használatának olyan fokán állok, hogy képes vagyok az angol nyelvű – szakterületemre vonatkozó – szakirodalom értő olvasására, illetve arra, hogy angol nyelven készítendő publikációmhoz a fordító munkájának megkönnyítése céljából terminuskivonatolást végezzek, valamint rendelkezésére bocsássam a szakterület terminológiai rendszerének elnevezéseit, a definíciókat, a fogalmi apparátust.

5. Összefoglalás

Szerencsésnek mondhatom magam, hiszen sikerült olyan angol nyelvtanárt találnom, aki hasonló érdeklődéssel és pályaképpel rendelkezik, mint én. Helyzetem nem mondható egyedinek, manapság szinte valamennyi nyelvtanuló speciális, egyedi helyzetben találja magát, melynek megoldására a cikkben felvázolt nyelvtanárral közösen elvégzett szükségletelemzés és oktatási program összeállítása mutatkozhat gyümölcsözőnek.

Végül szeretném reményemet kifejezni, hogy a hozzám hasonló nyelvtanulói profillal rendelkező, az angol nyelvet kényszerből tanulókat is sikerült bátorítanom, illetve a tanulási folyamat megkezdése előtt a rájuk vonatkozó szükségletelemzést és oktatási program felvázolását is elvégeznem.

Irodalom

House, J. 1981., 1997. *A Model for Translation Quality Assessment.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Károly, K. 2006. Angol nyelvű tudományos dolgozatok retorikai struktúrája: Hallgatói és publikált tanulmányok összehasonlító elemzése. Elhangzott: *Nyelvi modernizáció: szaknyelv, fordítás, terminológia.* XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. Gödöllői Szent István Egyetem, Gödöllő 2006. április 10–12.

Károly, K. 2007a. Szerzői jelenlét az angol tudományos szövegben. Elhangzott: „*The State of English (in Hungary)* [Az angol helyzete Magyarországon].”Az ELTE BTK Angol-Amerikai Intézet, Budapest 2007. november 16–17-én megrendezésre került konferenciáján.

Károly, K. 2007b. *Szövegtan és fordítás.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kühn, P. 1992. . Heidelberg: Groos. (Bausteine Fachdeutsch für Wissenschaftler).

Tananyagfejlesztés szükségletfelmérés alapján, céges közreműködéssel

Fodorné Balthazár Enikő

1. A tananyagfejlesztés hátterében álló projekt és a projekt hátterében álló szükséglet

Az Oktatási Minisztérium és a Tempus Közalapítvány Leonardo Nemzeti Irodája egy hazai szakértőkből álló bizottság értékelése alapján 2006-ban több mint 100 projekt közül választotta ki azt a hármat, amelyet Mobilitási Nívódíjjal jutalmazott. A három díjazott között szerepelt a BGF KKFK Német Tanszéki Osztályának[1] *„Közgazdász hallgatók team-munkára történő felkészítése a német gazdasági nyelv oktatása keretében”* című oktatói mobilitási projektje, a felsőoktatási pályázatok között egyetlen díjazottként. Az értékelés során a bírálók egyik fő bírálati szempontként a projektek eredményeit és hasznosulását vizsgálták.

A BGF KKFK Német Tanszéki Osztály projektjének célkitűzése az volt, hogy a kedvezményezett nyelvtanárok tervezett tananyag-fejlesztési munkáját egy németországi – részben szaknyelvoktatási, részben céges – továbbképzés keretében szerzett tapasztalatokra alapozza. A célkitűzés hátterében az EU Leonardo da Vinci program 2000-2006-ig tartó programszakaszának azon prioritása állt, amelynek értelmében szorgalmazni kell az oktatás és a gazdasági szféra együttműködését, a gyakorlatias képzés új formáinak kidolgozása céljából.

Visszautalva a projekt címére, a gazdasági/üzleti nyelvet oktatóknak ahhoz, hogy a nyelvtanulókat a céges team-munkában történő hatékony nyelvhasználatra fel tudják készíteni, előbb saját maguknak is meg kellett tapasztalniuk, hogyan „működik” a szaknyelv a gyakorlatban.

A projekt belső összefüggéseit az alábbi – a ’logframe’ módszer alapján készített, de a hagyományos logikai keretmátrixból csak az előadás szempontjából releváns elemeket tartalmazó – táblázat szemlélteti. A táblázat információit a következő logikai sorrendben (alulról fölfelé) kell nyomon követni: a tevékenységek végrehajtásához szükséges eszközök → tevékenységek (melyek végrehajthatóságát az egyes eszközök biztosítják) → várt eredmények (a projekt közvetlen célja) → eredmény indikátorok

[1] A projekt futamidején (2004. 09. 01.–2005. 09. 01.) a szervezeti egység megnevezése BGF KKFK még Német Tanszék volt.

(a várt eredmények elérését bizonyító mutatók) → a projekt célja (output) → cél indikátorok (a cél elérést bizonyító mutatók) → átfogó célok (célok, amelyek hosszú távon valósulnak meg) → hatás indikátorok (mutatók, amelyek a távlati cél megvalósulását igazolják).

1. táblázat

PROJEKT LEÍRÁS **(A beavatkozás területei, logikája)**	**Objektíven igazolható eredményességi mutató**
Átfogó célok a nyelvtanuló munkaerő piaci esélyeinek növelése ↑ a nyelvtanuló felkészítése a vállalaton belüli projekt-teamek munkájában való eredményesebb részvételre ↑ a nyelvtanuló felkészítése a vállalat mint szakmai beszélőközösség kommunikációjába való eredményesebb bekapcsolódásra ↑ a nyelvtanulóban a kommunikatív nyelvi kompetencia kialakítása: a nyelv munkaeszközként való használata	**Hatás indikátorok** a gyakorlat-orientált nyelvtudásnak köszönhető sikeres elhelyezkedések száma (a végzett hallgatók körében végzett felmérés alapján)
A projekt célja tananyagfejlesztés	**Cél indikátorok** 1 db tananyag
Várt eredmények a) ismeretek szerzése – szaknyelvoktatás-módszertani tapasztalatszerzés – szakmai (céges) tapasztalatszerzés b) tananyag fejlesztési együttműködés kialakítása	**Eredmény indikátorok** a) 9 fő részvétele 2-2 hetes továbbképzésen németországi projektpartnereknél: – a Fachochschule Furtwangen főiskolán, – a Steinbeis Neue Produkte (Villingen-Schwenningen) cégnél és a cég szervezésében egyéb cégeknél b) kialakított tananyag fejlesztési együttműködés Prof. Dr. Werner Bornholdttal (Fachhochschule Furtwangen, Steinbeis Neue Produkte)
Tevékenységek 10. továbbképzés 8. felkészülés 6. projekt-teamek feladatainak meghatározása 4. pályázat beadása 2. projektötlet kidolgozása	**A tevékenységek végrehajtásához szükséges eszközök** 9. képzési anyagok 7. szakmai felkészítési program 5. projekt-teamek 3. részletes, a résztvevőkkel egyeztetett program 1. b) feltérképezett oktatói szükségletek 1. a) nyelvi szükségletfelmérés

A táblázatból kitűnik, hogy a projekt egy nyelvi szükségletfelmérésre épül. Ezt a szükségletfelmérést a projektötlet kidolgozását megelőzően a BGF Külkereskedelmi Főiskolai Kar 2003/2004-es tanévében végeztük, az akkor harmadik évfolyamos, német

nyelvet tanuló hallgatók körében. (Fodorné Balthazár E. 2004: 275-283.) Az írásos megkérdezés adatai szerint 121 főből mindössze 12 hallgató, azaz 9 százalék tartotta magát képesnek arra, hogy német nyelven prezentáljon. Tanórai prezentációkkal kapcsolatos oktatói tapasztalataink, amelyeket videofelvételek támasztanak alá, azt igazolták, hogy a fenti felmérésben részt vett hallgatók önértékelése – sajnos – objektív volt.

A nyelvtanulók prezentációs készségét a kommunikatív nyelvi kompetencia összetevőinek szempontjából vizsgálva, tapasztalatainkat az alábbiak szerint foglalhatjuk össze:

1. A nyelvi kompetenciát tekintve az idegen nyelven tartott prezentáció legalább középszintű (B2) nyelvtudást előfeltételez, a többi között azért is, mivel ezen a szinten lép be az érvelési képesség készség szintű alkalmazása (KER 2002: 45), ami a prezentációnak, mint szövegtípusnak a sajátosságaiból adódik. Mindazonáltal a középszintű nyelvtudás önmagában nem garancia arra, hogy a nyelvtanuló a prezentáció során kiegyensúlyozott B2 szintű teljesítményt nyújtson. Leggyakrabban a nyelvhelyesség az, ahol a teljesítmény ingadozik. Ennek oka vélhetően a szituációból adódó figyelem megosztás: beszédalkotás, kapcsolattartás a hallgatósággal, vizualizálás valamint a gátlások leküzdésére irányuló erőfeszítés – mindez egyszerre.
2. A nyelvtanulók pragmatikai kompetenciáját tekintve gyakran tapasztalhatók a szövegalkotási kompetenciával kapcsolatos hiányosságok. Ez a nyelvtanulóknak a szövegtípusok ismérveire és a szövegek struktúrájára vonatkozó hiányos ismereteire vezethető vissza.
3. Tipikus probléma a hallgatóságnak nem megfelelő hangnem, a regiszternek nem megfelelő nyelvi fordulatok használata, pl. a prezentáció bevezető részében a hallgatóság üdvözlésekor, befejező részében a hallgatóságtól való elköszönéskor. Ez a szociolingvisztikai kompetencia hiányosságaira utal.
4. A stratégiai kompetencia szempontjából elsősorban a vizualizálás területén (a nem ügyesen választott szemléltető eszköztől az olvashatatlan, nyelvi hibákat tartalmazó fóliákon át egészen a vizualizálásról való megfeledkezésig terjedő széles skálában) jelentkeznek a problémák. Jellemző továbbá az idővel való gazdálkodás okozta nehézség, ami az esetek többségében a túlméretezett mondanivalóra vezethető vissza. Nem hagyható figyelmen kívül továbbá az a sokak számára nehezen leküzdhető akadály, amit a közönséggel való kapcsolat megteremtése és a közönség visszajelzéseinek érzékelése jelent.

A fenti „diagnózis” alapján alakult ki az az oktatói szükséglet, hogy a problémára megtaláljuk a megfelelő „terápiát”. Ennek értelmében határoztuk meg a fejlesztendő tananyag főbb tartalmi elemeit, amelyek a következők:

– a retorika eredetének tudatosítása
– a szöveg és a szövegfajták
– szövegalkotás írásban és szóban
– szövegbefogadás
– aktív figyelés
– visszacsatolás
– a szabadon tartott beszéd

– a hallgatóság előtti beszéd típusai
– a hallgatóság előtti beszéd szerkezete
– érvelési technikák
– anyaggyűjtés és felkészülés egy előadásra
– a prezentáció mint kommunikációs szituáció
– vizualizálás
– nem verbális kommunikáció
– retorikai eszközök

A tananyag nagy súlyt fektet annak kidomborítására, hogy a prezentáció – noha a prezentáló beszél, és a beszélőpartner hallgat – nem monológ. A prezentáció az interakciónak egy sajátos megnyilvánulása, amikor a beszélő a beszélés jogát hosszabb ideig magánál tartva monologikus beszédet alkot. Beszéde közben a beszélőpartner az aktív figyelő szerepét tölti be, és visszajelzéseivel – amelyek gyakran a nem-verbális jelzések útján történnek – reagál a beszéd tartalmára.

Ezzel kapcsolatban célszerű megismertetni a nyelvtanulóval a Közös Európai Referenciakeretnek a „Hallgatóság előtti beszéd"-re vonatkozó skáláját, (KER 2002:76) amely ezzel a készséggel szemben B2 szinten – ami a BGF-en a diploma mellé kimeneti feltételként megszerzendő szakmai nyelvvizsga szintje – az alábbi követelményeket támasztja:

„Világos, előre elkészített előadást tud tartani, érveket hoz fel egy bizonyos nézet mellett vagy ellen, és kifejti különböző alternatívák előnyeit és hátrányait. Meg tud válaszolni egy sor prezentációt követő kérdést olyan folyékony és természetes módon, hogy ez nem okoz erőfeszítést sem neki, sem a hallgatóságnak."

Az egy árnyalatnyival magasabb B2+ szinten a nyelvhasználótól elvárható továbbá, hogy „…Természetes módon el tud térni egy előre elkészített szövegtől, és reagálni tud a hallgatóság által felvetett érdekes szempontokra."

2. A tananyagfejlesztés hátterében álló céges valóság

Nemcsak a tananyag hátterében álló projektünk, hanem azt ezt követő, 2006.06.01. – 2007. 04. 30. között sikeresen lebonyolított, *„A testületi kommunikáció - mint a szakmai kommunikáció speciális területe - a szaknyelvoktatásban"* című második Leonardo oktatói projektünk során is arról győződhettek meg a résztvevők – a Német tanszéki osztály oktatói -, hogy a vállalati kommunikáció különböző színterein a prezentáció a szakmai hétköznapok szerves részét képezi. Ez egybecseng egy régebbi felmérés[2] adataival, miszerint a különböző szintű vezetői munkakörök szakmai kommunikációs szi-

[2] Weiß: Fremdsprachen in der Wirtschaft: Bedarf und Qualifizierung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In:Kramer, W./Weiß, R.: Fremdpsrachen in der Wirtschaft, Deutscher Instituts-Verlag, Köln.

tuációiban a telefonálás és a tárgyalás mellett a prezentáció a szóbeli nyelvhasználat egyik domináns területe.

A prezentációkat aszerint, hogy milyen tartalom közvetítésére irányulnak, és milyen célcsoporthoz szólnak, osztályozni lehet. A célcsoport egyben meghatározza, hogy a prezentáció fajtája a vállalat külső vagy belső kommunikációjára jellemző-e.

E. Hohl (2006: 6) összefoglaló táblázatát adaptálva a vállalati kommunikációban előforduló leggyakoribb prezentáció fajták és jellemzőik az alábbiak:

2. táblázat

A prezentáció fajtája	Tartalom; Vizualizálás	Célcsoport (hozzávetőleges létszám)	A prezentáció idő tartama (óra)	Felkészülés (óra)
1. Kick-off-Meeting	– projektindító megbeszélés – PowerPoint	csúcsmenedzsment tagjai (25 fő), üzemi tanács képviselői	3	2
2. Projektzáró prezentáció	– projekteredmények – PowerPoint, handout	megbízók (20 fő)	2	10
3. Cég-prezentáció	– a cég adatai, felépítése, termékei	ügyfelek (4 fő)	0,5	5
4. Referátum	– szakmai téma – kézirat, PowerPoint	ismeretlen, heterogén szakmai közönség (150 fő)	2	10
5. Eredmény-kiértékelés munkaértekezeten	– egy feladat végrehajtásában az adott munkafázis kiértékelése – PowerPoint, handout	közvetlen munkatársak, vezető beosztásúak (15 fő)	0,5	1
6. Termék-prezentáció új termék fejlesztésénél	– megvalósítási eljárás, tervezési és fejlesztési költségek, piaci előrejelzés stb. – PowerPoint, handout	közvetlen munkatársak, egyéb munkatársak, vezető beosztásúak (15 fő)	1	2
7. Cégen belül munkacsapat eredmény-beszámolója	– elért eredmények bemutatása – PowerPoint, handout	közvetlen munkatársak, vezető beosztásúak (10 fő)	1	0,5
8. Controlling negyedéves jelentés	– az üzletmenet alakulása, eltérések a tervezettől, intézkedések – PowerPoint, handout	csúcsmenedzsment (20 fő)	4	10

A táblázat alapján megállapítható, hogy a vállalat belső kommunikációjában előforduló leggyakoribb prezentáció fajták a számozás szerint az 1., 5., 6., 7. és 8., míg a vállalat külső kommunikációjában a 2.,3. és a 4. számmal jelölt fajták a jellemzőek.

A tananyag fejlesztési koncepció kialakítása során így nem csak azzal a problémával szembesültünk, hogyan dolgozzuk ki a prezentációs készség szisztematikus fejlesztésének egyes lépéseit. Ki kellett választanunk azt a prezentáció fajtát is, amely a tanítás – tanulás – mérés egységes folyamatként való felfogása értelmében a nyelvtanulók elvárható szakmai tudásának, gyakorlati tapasztalatának és nem utolsósorban érdeklődésének tükrében a legoptimálisabb lehetőséget nyújtja a tanítási-tanulási folyamat eredményességének ellenőrzéséhez.

A felsorolt szempontok figyelembe vételével a cégprezentáció mellett döntöttünk. A hallgatók szakmai tanulmányaik során ugyanis mélyrehatóan tanulmányozzák a vállalkozások gazdaságtanát, amelyen belül az üzleti vállalkozások szervezeti formáival és a marketing vállalati működésével a szaknyelvi órákon is foglalkoznak. Ezen túlmenően a tapasztalat azt mutatja, hogy a hallgatók szívesen játszanak a cégalapítás gondolatával. Egy a saját elképzelt cég bemutatásához kapcsolódó prezentációs feladatot tehát alkalmasnak ítéltünk meg az elsajátított ismeretek és készségek demonstrálására, valamint oktatói munkánk eredményességének visszajelzésére. Vagyis: a tananyag gyakorlatait végigcsinálva a nyelvtanulónak el kell jutnia odáig, hogy egy meghatározott cél elérése érdekében egy meghatározott célcsoport számára önálló cégprezentációt készítsen, beleértve az előadás szövegének megírását, a vizualizálás módjának megválasztását, a vizualizálás kidolgozását (PowerPoint és/vagy handout) valamint szabadon tartott előadásához a segédletként írt vázlat vagy kártyák elkészítését.

3. A tervezett tananyag bemutatása

Az alábbiakban a Jürgen Bolten (1995: 6-13) nevéhez fűződő és „Jenauer Kriterien" (Jénai kritériumok) néven ismertté vált tananyag elemzési módszer segítségével szeretnénk az ismertetett tapasztalatok és elvek alapján készítendő tananyagról táblázatos áttekintést nyújtani:

3. táblázat

CÍM: Erfolgreich präsentieren (munkacím)	
Szerzők	Fodorné dr. Balthazár Enikő–Dr. Mundt Thomasné–Ugrai Zsuzsanna (BGF KKFK Német Tanszéki Osztály)
Tervezett kiadó	BGF KKFK
A szerzők által tervezett megjelenés	2008 ősze
Terjedelem	6 ív
A tananyag típusa	Munkatankönyv
Célcsoport	1. Gazdasági/üzleti nyelvet tanuló fiatal felnőttek. 2. Nyitott kurzusok résztvevői.
Elvárt nyelvtudási szint	B2
Egyéb elvárt ismeret	Vállalkozási ismeretek, marketing ismeretek
Besorolás	Önálló munkára és team-munkára építő kurzuskönyv
Cél – követelmény	A sikeres (német nyelvű) prezentációhoz szükséges elméleti alapok, terminológia és gyakorlati fogások elsajátítatása valamint ezek készség szinten történő alkalmazása

Tartalom	Ein paar Worte vorweg Zum Einstieg K. Tucholsky: Ratschläge für einen guten Redner Aristoteles über die Kernpunkte einer Rede F. Nietzsche: Das Verständnis an der Sprache I. Abenteuerreise Rhetorik – Reisen Sie mit? II. Ein Abstecher zum monologischen Sprechen und zum freien Reden – Machen Sie mit! III. Eine kritische Reaktion – das Feedback IV. Im Vorfeld der Textarbeit – Fragen, die zu beantworten sind V. Redeaufbau – Gibt es eine klare Linie? VI. Argumentation – Jetzt geht es zur Sache VII. Textgestaltung und Visualisierung – Packen wir's an! VIII. Durchführung der Rede – Gewinnen Sie die Sympathie und die Aufmerksamkeit Ihres Publikums! IX. Der große Existenzgründungswettbewerb Anhang K. Tucholsky: Ratschläge für einen schlechten Redner Lexikon der Rhetorik Exkurs: Präsentation in Dialogform – Sokrates und Flow Lösungsvorschläge zu den Übungen „Der Fernsehkoch lässt bitten …" Präsentationstechnik Die Gestaltung einer Folie Die Erstellung von Karten zur freien Rede Arbeitsblätter zum Kopieren Feedbackkarten Beobachtungslisten
Szövegfajták	az írásos és a szóbeli kommunikáció különböző szövegfajtái.
Nyelvtan	–
Nyelvi készségfejlesztés	Beszédkészség
Kapcsolódó készségfejlesztés	Íráskészség, olvasásértési készség
Egyéb	Nem verbális kommunikáció, aktív figyelés
Módszer	Kommunikatív, a team-munkát és az önálló tanulást ösztönző
Oktatástechnika	Videó, PowerPoint, internet
Egyéb információ	Az anyag szakmai lektora a Hochschule Furtwangen professzora, Dr. Werner Bornholdt, egyben a Steinbeis Neue Produkte cég cégvezetője

4. Összegzés

Az „Erfolgreich präsentieren" munkacímű német nyelvi jegyzet a prezentációs készség fejlesztését tűzte ki célul. Szerzői a BGF KKFK Német Tanszéki Osztály munkatársai, akik egy Leonardo oktatói mobilitási projekt keretében németországi szaknyelvi és szakmai továbbképzésen vettek részt. A projekt azon a felismerésen alapult, hogy a cégvilágban a prezentációs készség fontos szerepet játszik, ugyanakkor a nyelvtanulók – a cégvilág leendő fontos szereplői – prezentációs készsége meglehetősen sok kívánnivalót hagy maga után. Ezt felmérési adatok és empirikus vizsgálatok támasztották alá. A tananyag, amely a szerzők reményei szerint 2008 őszére fog elkészülni, a *„Közgazdász hallgatók team-munkára történő felkészítése a német gazdasági nyelv oktatása keretében"* című projekt kézzel fogható eredménye. A tananyagfejlesztésben sikerült megőrizni a projekt indításakor és megvalósításában kialakított nem-

zetközi jelleget: az anyag szakmai lektora a Hochschule Furtwangen professzora, Dr. Werner Bornholdt, egy személyben cégvezető. Ily módon az anyag – nyelvpedagógiai célkitűzésein túlmenően – az oktatás és a gazdasági szféra egyfajta együttműködési lehetőségét is illusztrálni kívánja.

Irodalom

Bolten, J. 1995. Jenaer Kriterien zur Analyse von Lehrwerken und Lehrmaterialien für Wirtschaftsfremdsprachen. In: Bolten/Dathe/Kirchmeier/Klott/Witchalls/Ziebell-Drabo: Lehrwerke und Lehrmaterialien für die Wirtschaftsfremdsprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Russisch. Ludwigsburg – Berlin: Verlag Wissenschaft & Praxis. 6–13.

Fodorné Balthazár E. 2004. Tanítsuk meg hallgatóinkat idegen nyelven prezentálni. In: *BGF Tudományos Évkönyv* 2003 – Magyarország a gazdasági fejlődés keresztútján. Budapest: BGF. 275–283.

Hohl, E. 2006. Teamarbeit und Teammagagement. Materialien zur Lehrveranstaltung. Hochschule Ravensburg-Weingarten. 03/ 6. (ford. F-né B. E.)

Közös Európai Referenciakeret. Council of Europe – Oktatási Minisztérium, 2002.

Weiß,: Fremdsprachen in der Wirtschaft: Bedarf und Qualifizierung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In:Kramer, W./Weiß, R.: Fremdpsrachen in der Wirtschaft, Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

Szaknyelvi felkészítési program magyar és francia védelempolitikai szakemberek számára[1]

Fregan Beatrix

A Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem oktatójaként a magyar és francia szaknyelvi oktatást szeretném bemutatni az Unió közös biztonság- és védelempolitikai aspektusainak tükrében.
Témám kifejtésére azért is vállalkoztam, mert egyetemünkön egyrészt a katonai és védelempolitikai szaknyelv oktatásának jelentős hagyományai vannak, másrészt a magyar nyelvet Franciaországban tanuló katonatisztek szaknyelvi gyakorlását intézményünk több éve biztosítja. Ebben a keretben volt alkalmam áttekinteni a franciaországi magyar nyelvi képzés rendszerét, annak módjait és módszereit.

Előadásomban feldolgoztam több tanfolyam tapasztalatait és eredményeit. Témakifejtésemet úgy építettem fel, hogy az átfogja a képzési igény bemutatását és jelentőségét éppúgy, mint a szervezés és végrehajtás ismertetését, az oktatott témákat, témaköröket, valamint az oktatási metodikák speciális jellegének bemutatását, az értékelés és visszacsatolás eredményeinek elemzését.

Franciaország, amely az Unió, és a világ haderői között is kiemelkedően erős, korszerűen felszerelt professzionális haderővel rendelkezik, tisztjeinek nyelvi képzésére jelentős energiát fordít. Ez a képzés azonban nem öncélú: a katonatisztekkel szemben elvárás, hogy az angol nyelvet jól beszéljék, mivel a nemzetközi környezetben folytatott missziókban tevékenykedők (gondoljunk Afganisztánra, vagy Irakra) vezetési nyelve az angol. Az angol nyelv mellett - tudatos kiválasztással - olyan tiszteknek kínálnak nyelvtanulási lehetőséget, akikkel a későbbiekben humánpolitikai terveik vannak bizonyos külszolgálati feladatok végrehajtásában.

A francia haderőben tehát más nyelvek mellett komoly erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy rendelkezzenek többek között magyar nyelvtudással bíró, a nyelvet jól beszélő tisztekkel, akik képesek feladataik önálló végrehajtására Magyarországon.

---

[1] A publikáció az MTA Bolyai János Kutatási ösztöndíj támogatásával készült.

Humánpolitikai oldalról tekintve, a magyar nyelvi képzési igényeinek meghatározását a Katonai Személyügyi Igazgatóság végzi a Vezérkarral együttműködve, akik egyben a képzési meghatározzák a létszám-igényeket. Ez a szám, vagyis a magyar nyelvet tanulók beiskolázása általában a Magyarországon betölthető beosztások számától függ, és ez nem mondható soknak. Ezek lehetnek véderő attaséi, katonai konzultánsi, illetve együttműködési tiszti munkakörök. Ebből is látszik és következik, hogy a magyar nyelvet tanulók száma kevés, a képzési forma kiscsoportos jellegű.

A magyar nyelv tanulására kijelölt tiszteknek, ahogy azt a bevezetőmben is említettem, rendelkezniük kell egy másik idegen nyelvből kommunikáció- és tárgyalóképes nyelvtudással, nemzetközi kapcsolatok témakörben pedig magas szintű ismeretekkel.

Szervezeti szempontból a magyar nyelvi képzésnek a párizsi Clichy Központ ad helyet a Keleti Nyelvek és Kultúrák Intézetében. A képzés időtartama két év.

Azt gondolhatnánk, hogy egy két éven keresztül, intenzív formában végrehajtott képzés biztos nyelvtudást, szókincset és kommunikációképességet biztosít. Ám a világ valószínűleg egyetlen hadserege sem olyan gazdag, hogy megengedhesse magának, hogy tisztjeit két évig a fizetésük mellett taníttassák. Ezért heti 2-3 alkalommal, átlag heti 12 órás kurzust rendelt meg a Vezérkar az Intézettől.

A minimális nyelvtani és lexikális ismeretek megszerzése után, a tantervbe integráltan nyelvtani és fordítási gyakorlatok, szóbeli és íráskészség-fejlesztő gyakorlatok, civilizációs ismeretek, valamint irodalmi művek elemzései, színházi előadások megtekintése és elemzése szerepelnek.

Azok a tisztek, akik két év után elvégzik a kurzust, Magyarországon egy hónapot töltenek el (általában augusztusban) Debrecenben, az ottani nyári egyetemen, hogy nyelvismeretüket anyanyelvi környezetben is gyakorolhassák, így hazánkról közvetlen kulturális, politikai, gazdasági, és biztonságpolitikai ismereteket is szereznek. Mindez azonban még mindig kevés, hiszen a katonai szaknyelv, a szókincs továbbra is hiányzik. Ennek megoldására, általában a tanfolyam elvégzése után 1-2 évvel a szakterminológiai ismeretek megszerzése céljából a Nemzetvédelmi Egyetemre vezénylik őket 6 hónapra, ahol önállóan kell kapcsolatokat építeniük. Szervezett képzés nélkül, a magyar tisztekkel folytatott beszélgetések, előadások, konferenciák hallgatásával sajátítják el a szakmai szókincset. Természetesen mi is törekszünk arra, hogy ezek a tisztek lehetőleg franciául beszélő magyar tisztek mellé kerüljenek, hiszen a tanulást, a terminológia pontos megértését ez segíti a legjobban.

A Magyar Köztársaság uniós csatlakozása után kialakult helyzetben, a bővítés első köre után újabb és újabb kihívások elé nézett Európa. A bővítésből kiesett, vagy az első körben meghívót nem kapott országok részére meghatározták azokat a feltételeket, amelyek teljesítése szükséges volt a csatlakozásukhoz. A feltételek politikai, gazdasági, kulturális, környezetvédelmi és a biztonságot érintő területeket öleltek fel. Az ismeretek bővítésére az Unió tagállamai képzési programot hoztak létre, amelyet a nemzetek felajánlásai töltöttek meg tartalommal. Országunk több felajánlást tett az Unió szakembereinek képzésére, melyből az Európai Biztonság- és Védelempolitika szakterminológiája címmel jelöltek ki tanfolyamot Magyarország részére többek között francia nyelven is. A Honvédelmi Minisztérium a pénzügyi kérdéseken kívül, a szakmai tervezést és a képzési program megvalósítását a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetemre helyezte.

Mivel kötődésem mindkét területhez (a nyelvhez és az Európai Biztonság- és Védelempolitikához is) szoros, ezért választottam előadásom témájául a képzési program ismertetését, a tanfolyam megszervezését és lebonyolítását.

A hidegháború végét jelentő fő események, a berlini fal lebontását és a Szovjetunió megszűnését követően a kelet-európai demokratizálódási folyamatok hatására az európai államok előtt lehetőség nyílt nagyobb fokú függetlenség és önállóság elnyerésére, illetve gyakorlására. A bipoláris rend felbomlása következtében azonban a megváltozott nemzetközi helyzetben új típusú kockázatok, fenyegetések és kihívások jelentek meg, amelyekre már nem kizárólag katonai válaszlépésekkel lehetett hatékonyan reagálni. A biztonság jellegének komplexitása tehát szoros és széleskörű, társadalmi, politikai, gazdasági környezetvédelmi, katonai aspektusokat is magában foglaló együttműködésre ösztönözte az európai közösséget.

Az Európai Biztonság- és Védelempolitika (EBVP) célja, hogy hozzájáruljon az Unió polgári és katonai válságkezelési, illetve konfliktus megelőzési eszközeinek fejlesztéséhez, ezáltal a nemzetközi béke és stabilitás megteremtéséhez az ENSZ Alapokmányában foglaltaknak megfelelően. Napjainkban különösen fontos, hogy a kibővült Európa polgárai mélyebb ismereteket szerezhessenek a biztonság és védelem különböző aspektusairól. A missziók száma intenzív növekedést mutat, néhány jelentősebb EU ország, köztük elsősorban is Franciaország számottevően nagyobb hozzájárulása folytán, jelentős befolyással bír a döntéshozatal-irányítás során, amelynek következtében, felértékelődött a francia nyelv, ezen belül is a szaknyelvi tudás jelentősége, hiszen a műveleti területen történő hatékony kommunikáció és együttműködés ezt megköveteli. Ezen kívül tudjuk, hogy 2011-ben Magyarország tölti be az Unió elnöki tisztségét, tehát fontossá válik a francia nyelv ismerete is.

A tanfolyam megszervezésekor kamatoztathattam mindazon ismeretemet, amelyeket franciaországi és brüsszeli kurzusokon sajátítottam el. Ezek közül is fontosnak bizonyult szakmai szempontból a pályázaton elnyert francia kormányösztöndíj lehetősége, amelynek keretében a párizsi Collège Interarmées de Défense (Összhaderőnemi Védelmi Kollégium) és a miniszterelnök közvetlen irányítása alá tartozó IHEDN (Felsőfokú Nemzetvédelmi Tanulmányok) Intézetében folytathattam kutatást.

A kurzus meghirdetését a Honvédelmi Minisztérium vállalta fel. A kurzus résztvevői alapvetően az EU tag-, illetve a tavalyi évben még csatlakozásra váró országok Vám- és Pénzügyőrségétől, a Védelmi Minisztériumaiból, Külügyminisztériumaiból érkeztek. Mindezen kritériumok alapján az előadók szintjén is magasra tettük a mércét, hiszen államtitkárok, attasék, szakértők, a honvédség tisztjei, tudományos fokozattal rendelkezők tartottak előadásokat, kerekasztal-beszélgetéseket.

A tanfolyam kettős célt tűzött ki, egyrészt az Európai Biztonság- és Védelempolitika szaknyelvi terminológiájának megismertetését, elmélyítését, másrészt az elsajátított tananyag gyakorlati, későbbi valós viszonyok közti alkalmazhatóságát, a témaköröknek megfelelő kommunikációs képességek fejlesztését, kommunikatív szaknyelvi kompetenciák kialakítását a Közös Európai Referenciakeret (KER) ajánlásainak figyelembe vételével. A tematika összeállítását úgy igyekeztem megoldani, hogy adott időkorlátok mellett egy átfogó spektrumú szaknyelvi képzést nyújthassunk a különbö-

ző szakmai területekről érkezett résztvevők számára, méghozzá témaközpontú modulrendszerben.

A tematikai program struktúrájára jellemző volt, hogy állandó elemeket is tartalmazott: minden témakört 45 perces előadások vezettek be, amelyeket a téma tudományos fokozatos szakértői, külföldi szakértők, a Francia nagykövetség diplomáciai testületének tagjai és magyar minisztériumok képviselői tartottak. A többségében prezentációval támogatott előadások, mind előadói szempontból, mind a hallgatóság szemszögéből utólag is értékelve, színvonalasak voltak. Az előadásokat követően volt lehetőség kérdések feltevésére, amely jó alkalmat biztosított a véleménynyilvánításra, különvélemények megfogalmazására. Az előadásokat órakeretben zajló szemináriumok, gyakorlati célú alkalmazások, azaz szakterminológiai tréningek követték. A hallgatók ennek keretében tekintették át, gyakorolták és mélyítették el ismereteiket az előre meghatározott európai biztonság- és védelempolitika tárgykörében.. A szakszókincs elsajátításának folyamata a résztvevők kulturális, szaktárgyi tudásbeli különbözősége folytán jelentett kihívást, de ez egyben motiválta is őket ismereteik további gazdagítására.

A foglakozásokra lebontott pedagógiai munkaterv tartalmazta a tanulmányozni kívánt témamodul definíciójának, a tárgyi, nyelvi, kommunikatív, lexikális céloknak, az információhalmaz koherenciáját biztosító vezérfonalnak és az értékelés-visszacsatolásnak a rendszerét. A foglalkozások során kiemelt figyelemmel kezeltem a KER megközelítése szerinti kommunikatív nyelvi kompetenciák komplex fejlesztését, különös tekintettel a receptív, produktív és interakciós nyelvi tevékenységekre. A foglalkozások autentikus dokumentumok segítségével dolgozták fel a témaköröket, a szakcikkek, hivatalos uniós okmányok, a témában megjelent írott publikációk, tanulmányok mellett multimédiás eszközök, DVD-k, CD-ROM-ok színesítették az oktatási módszereket.

Minden témamodulba beépítettem a receptív és produktív stratégiák alkalmazását, számonkéréseket, míg a gyakoroltatás során rendszeresen került sor szintézisek, esettanulmányok, rövid rezümék megírására, és közösen elemzett anyagok alapján a viták, kerekasztal-beszélgetések, pedig kiváló lehetőséget nyújtottak az interakciós nyelvi tevékenységek megvalósítására.

A foglalkozások arányaikban a következőképpen alakultak: új ismeretátadás, terminológiai kifejezések ismertetése túlnyomó részben az előadásokon valósult meg, ez 25%-a volt a teljes képzési időnek, a gyakorló szemináriumok 35%-ot tettek ki. Ezeken történt az ismeretanyag konceptuális megértése, elmélyítése. A konzultációk aránya 15% volt, melyeken egyéni és kiscsoportos formában irányított témafeldolgozás zajlott. Az elméleti foglalkozásokat szituációs gyakorlatok és szerepjátékok egészítették ki 15%-ban, a vitákra és kerekasztal-beszélgetésekre az összes idő 10%-a jutott.

A tanfolyam külön érdekessége volt, hogy az előadások témáinak nagy részét a jelentkezők szakértelméhez kellett igazítani mind az előkészítés, mind a képzés időszakában. Ez nagyfokú rugalmasságot követelt a szervezőktől és az előadóktól egyaránt.

A kurzus szervezőjeként és vezetőjeként nagy hangsúlyt fordítottam az oktatói értékelésre. Ennek két fő formáját választottam. Egyrészt az oktatók, akik a szemináriumokat, gyakorlati foglalkozásokat tartották, értékelték a hallgatóság munkáját, aktivitását és érdeklődését. Másrészt az értékelést a résztvevők is megtették. Kértük a

kurzusokat tartó előadók ismeretátadási képességeinek megítélését. A résztvevők a szaktudás és az előadók felkészültsége mellett fontosnak tartották megemlíteni az előadók magas rangját (nagykövet, diplomaták, államtitkár, tudományos fokozattal rendelkezők, ill. kormányzati szférában dolgozó vezető szakemberek), és hogy ilyen szinten előadásokat hazájukban sem volt alkalmuk eddig meghallgatni. Az összegzett vélemények tehát azt igazolták, hogy a kurzusunk eredményes volt..

A metodikai eszközök alkalmazása során figyelmet fordítottunk arra is, hogy az egymást követő foglalkozások más-más oktatástechnikai módszerrel történjenek: váltakozva használtuk az audiovizuális anyagfeldolgozást, a terminológia-alkalmazást szerepjátékokban, az előadásokat, a szakanyag ismertetését és a gyakorlati foglalkozásokat.

A nehézségeket illetően azt gondolom, minden kolléga, aki a szokványostól eltérő kurzust vezet, újabb és újabb problémákkal találhatja magát szembe. Nehéz volt a magas beosztású személyek elfoglaltsága és programja miatt a megfelelő időpontot és tematikát egyeztetni. Nehéz volt a módszerek gyakori váltása, a felnőttképzésre jellemző figyelem lekötése, fenntartása azoknál a hallgatóknál, akik munkájuk során nem az irodai munkához voltak szokva.

A tanfolyam során a hallgatóink kézhez kapták, illetve magukkal vihették használatra az általam összeállított jegyzet és dokumentumgyűjteményt.

Végezetül a pozitív tapasztalatok alapján elmondhatjuk, hogy a képzésbe fektetett nagy energia megtérült. Jó volt látni azt, hogy a résztvevők megelégedéssel búcsúztak el, és közülük ma már van olyan is, aki Brüsszelben a tanult ismeretanyagot a gyakorlatban is használja.

Sociocultural perspectives on language teaching in Hungary

Furcsa Laura

Introduction

The sociocultural perspectives on language teaching emphasise the context in which the language learners are situated, and the physical and symbolic tools of their interactions (Gebhard 2000). This direction of language pedagogy views SLA as an institutional phenomenon shaped by cultures and structures embedded in the educational system.

The increasing socioeconomic importance of the knowledge of the English language in Hungary is unambiguous. However, the question whether English is implicated in the reproduction of social inequalities, has to be addressed. Access to English or lack of it often effects social mobility and life chances of many children (Lin 1999). The classroom is a key site for the reproduction of social identities and unequal relations of power. All children deserve equitable access to demanding and meaningful learning, and intellectual achievement, including the opportunity of learning a foreign language, regardless of ethnic group, socio-economic status or disability.

The aim of the study was to observe how social factors induced by the children's sociocultural and family background were present in the language classroom, with special attention to habitus in Bourdieu's sense which is assumed to be incompatible with that presupposed in school. First a brief overview of concepts of social reproduction and cultural capital will be presented. Then a part of a large-scale study dealing with language teaching to socially disadvantaged children will be described with special focus on the larger social context of the classrooms, and examples will be given to show classroom dilemmas posed by social structures.

Theoretical framework

This research uses insights from the work of Bourdieu on the cultural capital (Bourdieu 1973). Bourdieu's notion of cultural capital includes references to a wide range of social phenomena, which collectively calls as habitus (schemata of perception, language use, dispositions, skills and orientations, dispositions). Children are equipped with their habitus through their socialization in their families and commu-

nities. Children of high status background are given the appropriate type of cultural capital for school success, i.e. their habitus becomes their cultural capital (Lin 1999).

Children from disadvantaged families have a habitus which is incompatible with that presupposed in school. As a result, social stratification is reproduced. Bourdieu argues that social reproduction is maintained by the education system. The achievement of students from high status background, who are adept in the mainstream culture, is reinforced as teachers students by the criteria set by the dominant culture. Parental cultural participation contributes to their children's educational attainment.

There are several factors concerning behaviour and conditions in the family which contribute to cultural capital. The most important is modelling which can refer to the use of complex language, planning and organisation or intellectual-cultural orientation in activities (Kellaghan 2001). Behavioural patterns of motivation and reinforcement are crucial from the aspect of school success. School-related activities should be rewarded and encouraged to hold academic aspirations and expectations. Language is regarded as representing a significant part of the cognitive aspect of cultural capital since, as a means of communication, depending on the richness of vocabulary, it provides a system of categories that enables children to interpret complex logical and aesthetic structures.

Site selection and participants

Data for this presentation is taken from the database of my large-scale qualitative research in six primary schools in Hungary. This research focuses on the primary schools situated in one of the most disadvantaged regions of Hungary. Schools were selected from towns and villages based on the parents' educational level and unemployment (data from the 2001 census). These settlements can be regarded as social-economically backward regions, with poor infrastructure and with a rate of unemployment considerably above the national average.

In this presentation, two classes are compared with different degrees of success in transforming habitus and life chances. Both classes learn English and are 5th grade classes. None of the teachers was the class's form teacher. Data for this research include classroom observations, in-depth interviews with the English teachers and focus group interviews with the children (3 and 4 children, respectively).

The socioeconomic and sociolinguistic background of the children was very similar in both villages. The majority of the children were of Roma background. Teachers estimated the relative amount of disadvantaged children in these classes quite similar, between 70 and 100 percent. In order to point out children's strengths and weaknesses, teachers' interviews were used. All of them tended to identify much more weaknesses than strengths. In the category of weaknesses two types of features emerged: socio-psychological and linguistic ones. The socio-psychological features are the following: dysfunctional family background, lack of motivation, different socialisation patterns, non-attendance or not regular attendance of nursery schools, among which the most significant is the parents' unfavourable influence on their children' attitudes. Concerning language disadvantage, bilingualism was not

identified in these classes, all the children had Hungarian as their mother tongues. The main problem was that children did not speak the standard version of the language used in the classroom as teachers stated.

In the next section, the two classes under investigation will be described in more detail.

Classroom A

The atmosphere in the classroom was both relaxed and serious on task. The language teacher used a lot of visual helps, for almost all the tasks. She used a lot of repetitions and revisions of already learned materials. Group work and pairwork were dominant. Students' textbooks were rarely used, mainly handouts prepared by the teacher were used. These extra materials could take into account the special needs of the individuals. During most of the lessons, pupils seemed to be attentive to their teacher or to the task. They seemed to enjoy the English lessons and were eager to answer the teacher's questions. The level of communication and fluency of this class was surprisingly good. The teacher gave prizes to the best-performing students. In the focus group interview, they said they liked English very much. One of the girls intended to become a teacher of English? She had very good relationship with the children. The teacher dramatized with intonations and gestures a lot. She put emphasis on increasing motivation to learn English.

Classroom B

The class was held in an expensive and new computer and language lab, however, the machines were not used at all. This lesson mainly concentrated on the textbook. No pairwork or group work was used, and as it turned out in the focus group interviews, this type of classroom management was unfamiliar to them. Many children were resistant to the teacher and the tasks. They were chatting and playing during the lesson. The focus group interview revealed that they found the English lesson boring and did not understand much of what the teacher said, although she would speak mostly Hungarian. The children were quite cynical, they did not like English, but they knew that with English they could find a better job, which shows signs of extrinsic motivation. The teacher's relationship with the children seemed stressful. She often chided the boys angrily for not paying attention. As the teacher gave the instructions in English, then translated into Hungarian, (later in the lesson only in Hungarian), some children said loudly in Hungarian that they did not know what to do. The class was noisy and many children were off the task. For example, a boy sitting in front of the researcher, was composing lyrics for his new song (in Hungarian).

Discussion

In the next section, the question of reproduction or transformation of habitus will be discussed. In none of the classes were children equipped with the 'right' kind of habi-

tus from home (correct attitudes, interest, linguistic skills). However, in class A there were signs of their habitus being transformed through the creative efforts of the teacher. She helped her students experience a sense of achievement and confidence in learning English (e.g. by motivating, by giving strategies for learning vocabulary at home, by establishing a personal relationship with each of them). With all these extra personal, creative efforts, she succeeded in helping her students develop interest, skills and confidence in learning a foreign language.

Teachers working with students from background that do not give them the right kind of cultural capital face the important task of searching for the appropriate methodology to use. They have to develop their own appropriate methodology for their own students. Since children do not come to school with favourable attitudes and motivations, teachers' responsibilities are much higher here than in more prestigious educational contexts. The observed classes proved that teachers were not always aware of how classroom activities and teacher as model could contribute to the development and maintenance of children's motivation. As these children cannot bear monotony, teachers try to use a huge variety of tasks. The favourite activities identified by the teachers and observed in class A included visual tasks (tasks with pictures, drawing), manipulative tasks (matching and arranging pictures or other language elements), kinetic tasks, role-plays and dialogues, learning rhymes and songs.

As course books are not flexible enough to satisfy these needs, teachers should use a lot of supplementary materials created by themselves or taken from other books. This is the most frequent way of how teachers can accommodate children's individual learning needs. In classroom A, the course book was hardly opened, only photocopied pages from monolingual supplementary materials, as well as language games and communicative exercises created by the teacher were used.

Reading and writing (esp. grammar) should not be the only activities during the lesson. This part of language learning is the most difficult for these children. The most serious problem identified by the teachers was the children's poor performance, esp. reading performance in Hungarian. One reason for the poor school achievement of these children is the lack of literacy. There are very few literacy events, written language is hardly ever integrated. They use no books and book-related activities (questioning about books, conversational allusions to the content of books) with preschool children, there are few occasions for reading The use of visuals can be extremely beneficial. The pupils' favourite activities include role-plays, rhymes, and songs. Children living in traditional Roma communities are reported to have vivid verbal culture and narrative style (improvisative performance, interactive dialogues) through several verbal games, and role plays.

The role of the teacher is crucial in classes of socially disadvantaged children. They often behaved as nurturers, as carers, in several cases as surrogate mothers. This characteristic is probably due to the fact that several children come from dysfunctional families. The mothers of these children are often very young and not really mature. The observed actions which refer to this function include distributing paper tissues at the beginning of the lesson, sharpening pencils, inquiring about breakfast

and paying attention to eating sandwiches in the break, giving advice on healthy food and drink. During the breaks, children were in very close physical contact with the teacher, they kept hugging and kissing her.

Conclusion

Understanding existing classroom practices and their sociocultural and institutional situatedness is a fist step towards exploring the possibility of alternative creative practices that might contribute to the transformation of the students' habitus. This problem is especially significant nowadays as foreign language knowledge is implicated in the reproduction of social inequalities in Hungary, being an important part of cultural capital.

The pedagogical implications of this case study indicate that results of this research suggest some teaching skills that should be emphasized during teacher education. Understanding the characteristics of disadvantaged children and becoming familiar with efficient teaching techniques can help beginner or even practising teachers develop expertise in teaching this group of children. Through more practical observations or modelling effective classroom procedures, teacher trainees could get a more comprehensive view of teaching which can be very helpful in their future carrier. The impact of the children's cultural background should be recognised and understood.

References

Bourdieu, R. 1973. Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: Brown R. *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock.

Gebhard, M. 2000. Debates in SLA studies: Redefining classroom SLA as an institutional phenomenon. *TESOL Quarterly.* 36, 544–557.

Kellaghan, T. 2001. Family and schooling. In N. J. Smelser, N. J., Baltes, P. B. (eds.) 2001. *International encyclopaedia of the social and behavioural sciences.* Oxford: Elseiver Science. 5303–5307.

Lin, A. M. Y. 1999. Doing-English-lessons in the reproduction or transformation of social worlds. *TESOL Quarterly*, 33, 393–412.

Az emelt szintű francia nyelvi érettségi az eddigi vizsgaidőszakok tükrében, a Dél-Dunántúli régióban

Hajdú Zsuzsanna

Változások a nyelvtudás dokumentálása terén

A kétszintű érettségi bevezetése új kihívás elé állította a középfokú oktatási intézmények tanárait, különösen az idegen nyelveket tanítókat. 2005 májusától az emelt szintű nyelvi érettségi legalább 60%-os teljesítésével idegen nyelvből államilag elismert, C típusú középfokú nyelvvizsgát szerezhetnek a diákok.(Az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002.(V. 24) OM rendelet alapján) A lehetőség vonzó és az eddigi tapasztalatok alapján ez a vizsgatípus egyre népszerűbb lesz.

A motiváció hátterében többféle ok húzódik. Az egyik az anyagi tényező, az előrehozott vagy rendes – azaz a középiskolai tanulmányok folyamán letett – *érettségi vizsga díjmentes*. (A külső jelentkezők térítést fizetnek, ennek az összege 20.00 forint, ami nem haladja meg a mai nyelvvizsgadíjakat.) Fontos az is, hogy erre a vizsgára *iskolai keretek között* lehet felkészülni, megfelelő szaktanári irányítással és nem szükséges külső nyelvtanfolyamra beiratkozni, vagy magánórára járni. További változást hozott az a minisztériumi rendelet, mely szerint a 2006/2007-es tanévtől a kötelező *nyelvi érettségi nem váltható ki* előzetesen megszerzett nyelvvizsgával. A diákság erre kétféleképpen reagált. Aki viszonylag korán külső vizsgával szerzett bizonyítványt, általában az „erősebb" vagyis az első idegen nyelvéből – az a lehető leghamarabb, előrehozott középszintű érettségivel igyekszik letudni a „kötelező penzumot". A másik tendencia – és ez inkább a második idegen nyelvre jellemző – hogy a jelölt emelt szintű vizsgával szerez egyszerre érettségi és nyelvvizsga-bizonyítványt. Erre a francia nyelv esetében a legközelebbi példát a PTE Babits Gyakorló Gimnáziumából – tehát saját iskolámból – tudom hozni. Itt a francia nyelv a 2. idegen nyelv kategóriájába tartozik, azaz heti 3 órában tanulják. 2005 májusától mostanáig mindössze 4 fő tett középszintű érettségi vizsgát franciából, ellenben ugyanezen időszak alatt több mint 25-en vizsgáztak – emelt szinten.

Az emelt szintű nyelvi érettségi letétele *kötelező*, ha az adott nyelv a diák felvételi tárgya, illetve ha azt két tanítási nyelvű tagozaton tanulja. Ez a régióban a francia nyelv esetében állandó vizsgázói létszámot biztosító tényező, a pécsi Leőwey Klára Gimnázium és a kaposvári Munkácsy Mihály Gimnázium tagozatairól minden vizsgaidőszakban van jelentkező.

Szakmai vonatkozásban a legfontosabb változás, hogy a nyelvi érettségi *mindkét szinten egynyelvűvé* vált. A feladatok rendszere változatos, a mindennapi, élő nyelvhasználatra, szövegértésre alapoz, a kreativitás és az önálló véleménynyilvánítás előtérbe helyezésével. A közép- és emelt szint közötti különbség az adott téma megközelítési módjában, a szövegek terjedelmében, tartalmi és nyelvi komplexitásában, valamint a feladatok eltérő nehézségi fokában jelenik meg. Ugyanakkor szakmai körökben megoszlanak a vélemények a vizsga értékelési rendszeréről, melyben az 5 készség azonos elbírálás alá esik. Az emelt szintű vizsgát alapul véve – a maximálisan megszerezhető 150 pontból egyformán 30-30 ponttal részesedik – az *olvasott szöveg értése*, a *nyelvhelyesség,* a *hallott szöveg értése*, *az íráskészség* és a *beszédkészség*.

Az emelt szintű nyelvi érettségi szerkezete

		Időtartam (perc)	**Arány (%)**	**Pont**
Írásbeli vizsgarész	Olvasott szöveg értése	70	20	30
	Nyelvhelyesség	50	20	30
	15 perc szünet			
	Hallott szöveg értése	30	20	30
	Íráskészség	90	20	30
Szóbeli vizsgarész	Beszédkészség	20	20	30
Összesen		–	100	150

A vizsgázónak mind az 5 vizsgarészben külön-külön teljesítenie kell az elérhető pontszámok 10%-át, de a pontszámok megoszlása az összpontszámon belül nincs szabályozva.

Az emelt szintű érettségit az Oktatási Hivatal (korábban: Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, OKÉV) – a továbbiakban OH – területileg illetékes Igazgatósága szervezi meg az általa fölkért intézmények és vizsgáztatók közreműködésével. A régiónkra vonatkozó adatok ismertetése során a Dél-Dunántúli régió alatt a statisztikai régiót értem, amibe Somogy, Tolna és Baranya megye tartozik. Esetünkben az illetékes intézmény az OH Dél-Dunántúli Igazgatósága kaposvári székhellyel. A francia nyelvből emelt szinten vizsgázók száma – az első vizsgaidőszakot követően nőtt, majd beállt egy viszonylag egyenletesen magas szintre.

A vizsgázók létszámának alakulása a Dél-Dunántúli régióban francia nyelv, emelt szint

2005. május–június	25 fő
2005. október–november	4 fő
2006.február–március	3 fő
2006.május–június	43 fő
2006. október–november	20 fő

2007. május–június	59 fő
2007. október–november	25 fő
2008. május–június	52 fő

Figyelembe véve a régió erős német nyelvi gyökereit, az első idegen nyelvként favorizált nyelveket – a franciát érintő számadatnak komoly súlya van. Régiónkban a vizsgázók többsége a pécsi és a kaposvári középiskolákból kerül ki – ezen belül a legnagyobb létszámot a korábban említett Leőwey Klára Gimnázium és a Munkácsy Mihály Gimnázium biztosítja. Az emelt szinten belül a leggyakoribb vizsgafajta – az ún. *rendes vagy előrehozott* érettségi vizsga – tehát amit a középiskolás tanulmányok alatt tesznek le. Egyre népszerűbb az őszi vizsgaidőszak, ide a jövőjüket tudatosan tervező gimnazisták mellett főleg azok az egyetemisták jelentkeznek, akik tanulmányaik kezdetén szeretnének nyelvvizsgát vagy második nyelvvizsgát szerezni. Vannak érdekes, egyedi esetek is, például az eddigi vizsgázók közt volt külföldről hazatelepült, 2 gyermekes fiatalasszony is, aki ezt a vizsgatípust találta szimpatikusnak nyelvtudása dokumentálásához.

A fenti adatokat szerettem volna összehasonlítani a régióban állami és más nyelvvizsgákat lebonyolító *vizsgaközpont, a PTE Idegennyelvi Tikársága* – idevonatkozó adataival. Vélelmezhető ugyanis, hogy az emelt szintű francia nyelvű érettségi bevezetésével *csökkent a vizsgázóik száma*, hiszen a korábbi időszakban az ő célközönségük java a középiskolákból került ki. Sajnos a központ vezetője felsőbb utasításra hivatkozva elzárkózott az adatszolgáltatástól.

Felkészülés/felkészítés

A megváltozott feladatrendszer, a célok és a kimenet az emelt szintű nyelvi érettségire való felkészülés/felkészítés módjában sokkal komplexebb hozzáállást igényel. A két tanítási nyelvű tagozatok vagy haladó nyelvi csoportok esetében a rendelkezésre álló óraszám lehetővé teszi a tanórai keretben történő felkészülést/felkészítést. Nem reménytelen a helyzet a 2. idegen nyelv kategória esetében sem. A heti 3 óra kevés, de van lehetőség ennek növelésére, például a tehetséggondozás keretében heti 2 órás szakkör formájában illetve a 11. évfolyamtól heti 5 órás emelt szintű nyelvi csoport indításával. Sajnos a mai gazdasági helyzetben nem minden iskolának van lehetősége ilyen csoportok működtetésére. A PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnáziumban az új érettségi bevezetése óta folyamatosan működik emelt szintű francia nyelvi csoport a 11–12. évfolyamon, a 9-10.-es diákok pedig szakkörbe járhatnak. Az eredmények azt mutatják, hogy ilyen formában némileg ellensúlyozható a 2. idegen nyelvi státusból adódó hátrány.

Francia nyelvből a felkészüléshez megfelelő alapot ad a forgalomban lévő középiskolai tankönyv – a *France-Euro-Express* illetve ennek átdolgozott felújított változata, de más külföldi kiadású nyelvkönyv is jól használható, ami az érettségin előforduló feladattípusokat tartalmazza. Egy bizony szint elérése után ezek jól kiegészíthetők megfelelő, célirányos felkészítő tankönyvekkel. Ez utóbbiak közül kiemelkedik Kör-

mendy Mariann: *Des mots sans mal* című munkája, ami a szókincsbővítéshez nyújt új szemléletű segédanyagot, továbbá: Vida Enikő: *Ezer kérdés/ezer válasz* című könyvének átdolgozott kiadása.

A felkészítésben nem kerülhető meg az *Internet*, hiszen az írásbeli vizsgához felhasznált szövegek egy része is onnan származik. Minden eddigi érettségi időszak írásbeli anyaga bárki számára hozzáférhető az Oktatási Minisztérium vagy az OH internetes oldalain és minden feladatnál jelölésre kerül a szöveg forrása is. Erre mindenképpen fel kell hívni a diákok figyelmét. A általam vizsgált 2007. május–júniusi vizsgaidőszak francia írásbeli feladatsorában forrásként tüntették fel a www.clesjunior.com ifjúsági internetes újságot, a *Radio France* honlapját, valamint a *Cosmopolitain* és a *Les clés de l'actualité* című újságokat. A szakmai segítség mellett rendkívül fontos, hogy a diáknak pontos információi legyenek a vizsga szerkezetéről, menetéről, különös tekintettel a szóbeli vizsgára, amihez viszonylag kevés „tételminta" áll rendelkezésre.

A vizsgáztatók felkészítése

A franciatanárok felkészítése az új típusú vizsga bevezetését megelőzően, illetve az azt követő tanévben jól szervezetten folyt. Ez annak is köszönhető, hogy viszonylag kis létszámú szakmai körről van szó. A tanfolyamon résztvevők egyidejűleg készültek a közép-, illetve az emelt szintű vizsgáztatásra. Ebből adódik, hogy a régióban gyakorlatilag sokkal több emelt szintre is kiképzett vizsgáztató és írásbeli javító tanár van, mint amennyit a tényleges vizsgázói létszám igényel. Viszont a középszintű érettségiztetés miatt, ahol a szóbeli tételeket a szaktanár készíti – megnyugtató, hogy az érintettek ilyen nagy számban vettek részt a képzésben. Továbbá ez – mint merítési lehetőség – növeli a vizsgaszervezés biztonságát is, hiszen emelt szinten a diák nem vizsgázhat saját tanáránál, így a szakmai bizottságok összetételét az adott időszakra bejelentkezett vizsgázók iskolai vagy rokoni hovatartozása is befolyásolja. Fontos, hogy mindig legyen felkérhető szakember.

Sajnos nincs olyan szakmai fórum, ahol a vizsgáztatók megoszthatnánk egymással illetve a tételkészítőkkel a tapasztalataikat, hiányzik a célirányos továbbképzés is. Az első tanév tanulságai terítékre kerültek ugyan a területi OH által szervezett vitafórumon, de ennek nem lett folytatása.

A május-júniusi ún. nagy vizsgaidőszakban a Központi OH az írásbeli javítást megelőzően *javításvezetői* továbbképzést szervez, amiben régiónként egy fő vesz részt. A javításvezetők felügyelik az írásbeli javítást és tájékoztatják a javítótanárokat a továbbképzésen elhangzottakról. A javítás ideje alatt állandó kapcsolatot tartanak a budapesti központtal, vitás esetekben konszenzussal döntenek. A szóbeli vizsgáknál nincs ilyen jellegű koordináció. A 3 fős szakmai bizottság a vizsga előtt 1-2 órával kapja kézhez a tételeket, a vizsgát követően eljuttathatják észrevételeiket a vizsgáért felelős teamhez, de ez nem kötelező. A vizsgáztatók illetve a javítótanárok nem kapnak visszajelzést a munkájukról, azt érzékelik csak, hogy néha kicserélésre kerül egy-egy problémaként jelzett szóbeli tétel, vagy a próbaérettséginél figyelembe vesznek néhány javaslatot. Ez azonban nem pótolja a szakmai fórum és a továbbképzés hiányát.

A vizsgáztatásról általában

Az írásbeli javításban és a szóbeli vizsgáztatásban egyaránt közreműködő tanár abban a sajátos helyzetben van, hogy a vizsga két részének eredményét soha nem látja együtt. Természetesen ez így helyes, hiszen ez szolgálja a vizsgázó érdekét. A vizsgadolgozatokon csak a vizsgázó kódja szerepel, a dekódolást a javítást követően az OH-megbízott végzi. A javítótanárnak csak arra van lehetősége, hogy készítsen egy saját statisztikát a részfeladatok eredményéről vagy az íráskészség feladatban előforduló tipikus hibákról. A szóbeli vizsgát megelőzően csak a vizsgázó kap információt az írásbeli eredményéről, ami jelentősen befolyásolja a szóbeli teljesítményét. Ha az írásbeli eredménye kiemelkedően jó – emelt szint esetén eléri, vagy meghaladja a 90 pontot – akkor nincs „teljesítmény-kényszer", tehát a szóbelin lehet kicsit lazítani vagy éppen ráhajtani a minél jobb eredményre. Ha viszont maximális vagy maximálishoz közeli szóbeli teljesítmény szükséges a nyelvvizsgaszintet érő 60% eléréséhez – az már rendkívül nagy terhet ró a jelöltre. Az izgalom a vizsgát követően tovább fokozódik, mivel a szóbeli vizsga eredményéről csak az érettségi bizonyítvány osztásakor értesül.

Az **írásbeli** vizsgarészről általánosságban elmondható, hogy az *íráskészség feladat* a legnagyobb kihívás vizsgázó és javítótanár számára egyaránt. Ehhez a feladathoz használható ugyan nyomtatott szótár, de a javítás során az tapasztalható, hogy kevés a vizsgázók szótárhasználati gyakorlata. Másik probléma, hogy nem törekednek az utasítások pontos értelmezésére, így gyakran hiányoznak irányítási szempontok. Előfordult, hogy tömegesen ugyanazt a kifejezést értelmezik pontatlanul. Például egy alkalommal a többség nem vette észre, hogy a „*malvoyante*" szó nőnemű és az ide vonatkozó levelet férfi címzettnek írták. A fogalmazások javítása hosszú, türelmes munkát igényel soksok konzultációval. Technikailag elég kevés idő jut általában a javításra, mert a francia írásbeli hagyományosan az utolsó vizsganapok valamelyikére esik, nagyon közel a minden tárgyra érvényes, egyszeri betekintési időponthoz. Ez nagyon felelősségteljes munkát követel a javításban közreműködőktől. Egy-egy javítótanár általában 13-14 írásbeli javít, azaz 26-28 fogalmazást. Erre 4-5 nap áll a rendelkezésre, munkaidőn kívül, abban az intézményben, ahol a vizsgát szervezik. A helyszín vizsgaidőszakonként változó.

A **szóbeli vizsgákon** a 3 vizsgarész közül általában az *önálló témakifejtés* okoz gondot, amihez vizuális segédanyag áll a jelölt rendelkezésére. Egy logikailag összefüggő képsort kap adott témáról, erről kellene a véleményét kifejteni. A vizsgáztatói példány tartalmazza azokat a segítő kérdéseket, amivel szükség esetén irányítani lehet vagy kell a beszélgetést. Ebben a feladatban tapasztalható leginkább tájékozatlanság a vizsgázó részéről. Az ún. szituációs feladatnál, nem a kommunikációs szándékok megvalósítása okoz igazán gondot, hanem a szituáció leírásának értelmezése. A feladat minden szereplője annak megfelelően van elnevezve, hogy az adott szerepet férfi vagy nő fogja játszani, ami néha meg szokta zavarni az amúgy is feszült vizsgázót. Különösen az okoz gondot, ha a két félnek egy harmadik személy problémájáról kell vitatkozni. Például: *Pierre/Pierette elmondja a barátjának/barátnőjének, Yves-nek/Yvettenek hogy az unokatestvére Antoine/Antoinette már önálló és külön lakik a szüleitől….* A szóbeli vizsgán más külső vizsgákhoz hasonlóan a jelölt és a bizottság magázódik,

de ez a szituációs feladatban feloldódik. Az a tapasztalatunk, hogy kezdeti bizonytalanság után a vizsgázók többsége jól érzi magát ebben a helyzetgyakorlatban. Szóbeli vizsgán egyre jobb produkciókkal találkozunk olyan aktuális témáknál, mint környezetvédelem, technikai újdonságok stb. Kétségtelen tény, hogy a szóbeli teljesítményekben érezhető a kéttannyelvű tagozatokról érkezők biztosabb tudása. Ugyanez már nem általánosítható az írásbeli vizsgarészre, az írásbeli eredményekben néhány extra teljesítményt leszámítva nincsenek feltűnő különbségek.

A vizsgák helyszíne változó, de a szóbeli és írásbeli vizsgarész mindig ugyanabban az intézményben kerül lebonyolításra. Ezáltal a vizsgáztatók arra is lehetőséget kaptunk, hogy kicsit jobban megismerjék egymás intézményeit. A lebonyolítással megbízott intézmény mindig presztízs-kérdést csinál abból, hogy a lehető legjobb vizsgakörülményeket biztosítsa. Az OH által kiírt „kiváló vizsgáztató hely" pályázat ezt a hozzáállást tovább motiválhatja.

A továbbiakban néhány adatsorral szemléltetem a 2007 május-júniusi időszakban lebonyolított emelt szintű francia nyelvi vizsgákat. Az adatok az OH internetes oldalairól származnak.

Az érettségizők létszámának megoszlása vizsgafajták szerint a 2007. május–júniusi időszakban (francia nyelv, emelt szint)

Rendes érettségi vizsga	46 fő
Előrehozott érettségi vizsga	5 fő
Kiegészítő érettségi vizsga	1 fő
Szintemelő érettségi vizsga	5 fő
Ismétlő érettségi vizsga	2 fő

A táblázatból látható, hogy az 59 vizsgázó túlnyomó többsége a *rendes* érettségit tette le, azaz ténylegesen középiskolás diák. Az OH adatai szerint a vizsgázók Kaposvárról, Pécsről, Szekszárdról, Nagyatádról és Kadarkútról érkeztek. A következő táblázat a vizsgaeredményeket mutatja.

A vizsgaeredmények megoszlása a 2007. május–júniusi időszakban

90%–100%	(államilag elismert, középfokú „C" típusú nyelvvizsga)	4 fő
60%–89%		39 fő
40%–59%	(államilag elismert alapfokú „C" típusú nyelvvizsga)	14 fő
32%–39%	(elégséges v. közepes érettségi jegy)	2 fő
0%–31%		0 fő

Mint láthatjuk az 59 vizsgázó közül 43-nak sikerült középfokú C típusú szintet elérnie. Ez nagyon magas arány, a vizsgázók 73%-a. A legmagasabb pontszám 146 volt a 150-ből, a legalacsonyabb pedig 57. Érdemes azonban megvizsgálni, hogy milyen százalékos arányt mutatnak a sikeres produkciók. A 60%-80% százalékot teljesítők van-

nak a legtöbben. A táblázatban az extrateljesítményt elkülönítettem, látható, hogy 90%-100% között mindössze négy fő teljesített. Megnyugtató viszont, hogy a rendkívül gyengén szereplők is kevesen vannak, 2 fő. Mostanáig a vizsgázók többségének főleg a nyelvvizsga-szerzés, a 60%-os szint elérése volt a cél, a továbbiakban a *felvételi pontszámok változása újabb motivációt jelent majd* – hiszen annyi pontot kaphat a jelölt, ahány százalékra teljesíti a vizsgát.

A részeredmények vizsgálata az egyes készségek sikerességének mértékét mutatja.

Az egyes készségek pontátlaga az 59 vizsgázó eredménye alapján

I.	Olvasott szöveg értése (max.30)	**25 pont**
II.	Nyelvhelyesség (max.30)	17 pont
III.	Hallott szöveg értése (max.30)	**21 pont**
IV.	Íráskészség (max.30)	18 pont
V.	Beszédkészség (max.30)	19 pont

A 5 készséget vizsgálva a legmagasabb átlagot az *olvasott szöveg értésében* és a *hallott szöveg értésében* produkálták a vizsgázók. A két adat közül a *hallott szöveg értésének* pontszáma a meglepő, valószínű, hogy ebben a vizsgaidőszakban egy „barátságosabb" feladatsor került a tételek közé. Az *olvasott szöveg értésében* általában jó eredmények születnek Meg kell azonban jegyeznünk a következő vizsgaidőszakban ebből a két készségből nehezebb feladatokat kaptak a vizsgázók, amiből ara a következtetésre lehet jutni, hogy a tételkészítők folyamatosan figyelik az eredményeket. Erre vonatkozó információk azonban nem állnak rendelkezésünkre.

Végezetül tekintsük át, hogy *kinek is ajánlható ez a vizsga?* A középiskolások mellett bátran ajánlható az egyetemista korosztálynak, sőt a 30-as korosztálytól sem távoli. Kiváló lehetőség azoknak is, akik a közelmúltban érettségiztek középszinten, mert kellő ráhangolódással, tanulással megszerezhető a magasabb szint. Minden vitatott részéve együtt – itt elsősorban a készségek egyenértékű pontarányára gondolok – megállapítható, hogy ez egy diákbarát, aktív-kreatív nyelvhasználatra épülő vizsga. Az élő nyelvre, az élő nyelv használatára alapoz, a vizsgára való felkészülés során megszerzett ismereteket nem kell „sutba dobni" ha meg van róla a dokumentum, hanem tovább kamatoztathatók az élet, a választott szakma minden területén.

Forrás

www.okm.gov.hu
www.oh.hu

Idegennyelv-tanulási stratégiák

Horváth Judit

1. Bevezetés

A tanulói stratégiák kutatása a nyelvpedagógia egyik olyan területe, amely iránt az utóbbi években megélénkült az érdeklődés. Ez a kitüntetett figyelem összefügg a nyelvelsajátítás kutatásában történt sajátos paradigmaváltással. Az idegennyelv tanulásában és tanításában az egyik legfontosabb feladat hagyományosan is az volt, hogy megértsük, milyen tényezők teszik lehetővé a sikeres nyelvtanulást. Ezeket a sajátosságokat kívánja feltárni a szakirodalom az előbb említett paradigmaváltással oly módon, hogy újabban a második és az idegennyelv elsajátításával és tanulásával foglalkozó kutatásokban a hangsúly a nyelvtanulás általános folyamatairól áthelyeződött az egyéni különbségek szerepére, ezen belül is azokra a kognitív és affektív tényezőkre, amelyek a nyelvelsajátítás idejét és útját egyaránt befolyásolják (Brown 1981, Brown 2002, Bialystok 1990, Faerch és Kasper 1983, Dörnyei 2006). A tanulói egyéni különbségek kutatásában három terület kapott kitüntetett figyelmet. Az első a nyelvtanuláshoz kapcsolódó motiváció, a második a tanuló kognitív és affektív viszonyulása az elsajátítandó nyelvhez és a nyelvtanulás folyamatához általánosságban, a harmadik terület pedig mindazok az eljárások, technikák és stratégiák vizsgálata, amelyeket a nyelvtanuló tanulási és kommunikációs feladatok és nehézségek megoldására használ.

Az előadásomban nem vállalkozom arra, hogy a tanulási és tanulói különbségeket vizsgáló kutatásokat részletesen bemutassam. A célom az, hogy beszámoljak egy olyan tanítási szituációról, amelyet évek óta vizsgálok többek között a tanulói egyéni tanulási különbségek alapján is. Ebben a tanítási szituációban dán anyanyelvű diákok a magyart idegennyelvként tanulják folyamatos forrásnyelvi támogatás nélkül a dániai aarhusi egyetemen. A motivációt, az egyéni különbségeket és a stratégiahasználatot a magyar mint idegennyelv elsajátításának különböző fejlődési fázisaiban, a kezdőtől a középhaladó szintig követtem az elmúlt tizennégy évben.

2. Motivációs vizsgálatok dán anyanyelvű diákok magyarnyelv tanulásában

A dániai magyarnyelv-oktatás egy szélesebb hungarológiai program része. A teljes tanterv egy két és féléves BA és egy hároméves mesterképzésből áll. A tanterv a nyelvtanulás mellett irodalmi, történelmi és kultúrtörténeti tárgyakat is tartalmaz, amelyeket részben magyarul, részben angolul és dánul tanulják a diákok. A tanulói egyéni különbségek megismerésében az első támpont lehet a nyelvtanulás motivációjának a vizsgálata. A BA programot elkezdő diákok motivációs vizsgálatát kérdőívek segítségével 14 éven át kísértem végig. A BA kérdőíves kutatások eredményeit összehasonlítottam az MA megkezdése előtt kiosztott kérdőívekkel. Ez utóbbival az volt a célom, hogy megtudjuk, hogyan alakult a diákok viszonya a nyelvhez és a kultúrához a BA tanulmányok elvégzése után. A BA tanulmányokat megkezdő diákok motivációs eredményei azt mutatják, hogy a pozitív motiváció egyrészt előrejelzést ad a hallgató nyelvtanulásának a folyamatáról és eredményességéről, másrészt azt is megjósolja, hogy a hallgató a tanulmányait befejezi-e.

Az általam elvégzett motivációs vizsgálatok hasonlóságot mutatnak a nyelvtanulás motivációját kutató szakirodalom eredményeivel (Dörnyei 2006). A motivációkutatás háromféle motivációt ír le. Az instrumentális motiváció arra ösztönzi a nyelvtanulót, hogy nyelvtudását valamilyen jól meghatározott cél szolgálatában (pl. egy üzleti feladat elvégzésében, karrierépítésben) eszközként használja fel. Az integrációs motiváció a tanulót abban erősíti, hogy a nyelv segítségével megértse a nyelvet használók kultúráját, és így a nyelven keresztül integrálódjon, asszimilálódjon ehhez a közösséghez. A harmadik típusú motiváció az ún. köztes nyelvtanulási motiváció, amelyben az eszközszerűség és azonosulási motiváció bizonyos aspektusai keverednek egymással. Kutatásaim azt mutatják, hogy a dán diákok magyarnyelv tanulása a köztes motivációs modellhez áll a legközelebb. A magyarnyelv tanulásával a diákok célja a nyelv értése, beszélése, aktív használata, valamint később irodalmi és szakszövegek olvasása, tehát instumentális motiváció. A dániai működésem kezdetén, 15 évvel ezelőtt nem értettem diákjaim lelkes nyelvtanulási attitűdjét. Ez az attitűd egy olyan magatartást ad a nyelvtanulónak, amely a magyarnyelv iránti nagyfokú nyitottsággal és elfogadással vértezi fel a tanulót. Az új nyelv pozitív kihívás a hallgató számára, így a nyelvtanulás nem félelemmel és az esetleges frusztráció előrevetítésével jár együtt, hanem a nyelvtanulás kezdetétől bizonyos magabiztosság jellemzi a nyelvtanulót, és ezáltal kevésbé fél a hibázástól. A kérdőívemet kiterjesztettem diákjaimnak más nyelvekhez kapcsolódó korábbi, a magyarnyelv tanulása előtt tanult nyelv motivációjára is. Ez elsősorban az angol nyelvre vonatkozhat, mivel Dániában az angol megelőzi más idegennyelv tanulását az iskolában, másrészt angolt minden diák minden iskolai oktatási formában tanul.

A magyarnyelv tanulásához fűződő pozitív instrumentális motiváció okára a dániai angolnyelv-tanulási, illetve általában véve a dán idegennyelv-tanulási modell adhat magyarázatot. Dániában mindenki, az iskolai végzettségtől függetlenül, társalgási szinten beszél és ért angolul. A dán angolnyelv-tanulási modellben a kommunikációs kompetencia kialakítása a cél. A nyelvet praktikus eszköznek tekintik, ennek megfe-

lelően oktatják, és nem komplikált nyelvtani rendszerként ismertetik meg azt a diákokkal. A nyelvtanulás a diáktól szinte semmilyen metanyelvi tudatosságot nem követel. Ezt a gyakorlatias, pozitív attitűdöt viszik át minden más idegennyelv tanulására, így a dántól és az angoltól annyira különböző magyarnyelv tanulására is. A motivációs vizsgálataim azonban azt mutatják, hogy az integrációs motiváció néhány eleme is jelen van a diákok szakválasztásában. A kérdőívek feldolgozásából kiderül, hogy a későbbi tanulmányaik során jól teljesítő diákok a tanulmányaik megkezdése előtt többet tudnak Magyarországról és a magyar kultúráról, mint azok, akik szinte semmilyen ismerettel nem rendelkeztek. A jó diákok a magyar történelem számos mozzanatát pozitívan értékelik, és az újabb magyar irodalomból több művet ismernek fordításban. A magyar emberekre olyan sztereotípiákkal gondolnak, mint impulzivitás, kreativitás, szabadságszeretet. E tulajdonságok szerint a magyarokat érdekes embereknek gondolják. Számukra a magyar személyiségjegyek egy más, a dántól sok szempontból különböző életszemléletet tükröznek. A diákok célja azonban természetesen nem a magyarokkal való azonosulás. Céljuk az, hogy egyrészt betekintsenek egy olyan európai kultúrába, amelyet a sajátjuktól eltérőnek képzelnek el, másrészt nyelvválasztásukkal azt is jelezni akarják, hogy ők maguk is valamennyire különböznek az átlagos dántól és az átlagos dán egyetemi hallgatótól.

3. Stratégiahasználat az idegennyelv-tanulási folyamatban

3.1. Kommunikációs, tanulási és a beszédprodukcióhoz kapcsolódó statégiák

Az idegennyelv tanulásában alkalmazott statégiák kutatása azért is fontos, mert ismereteket adhat a nyelvelsajátítás ”belső”, mentális folyamatáról. A nyelvtanulás során a bemenet, az input, a tanulási folyamatban alkalmazott különféle stratégiák és a tanulás eredménye, a nyelvtudás sajátos, interaktív módon állandóan hatnak egymásra. A nyelvelsajátítás folyamatát azonban nem tanulmányozhatjuk közvetlenül, csak a tanulói performancián, az aktuális közlésmintákon keresztül lehet azt kutatni. A performancia mögött fejlődő egyre komplexebb nyelvi kompetenciáról többek között a tanulói stratégiák kutatása adhat tájékoztatást (Corder 1981). A stratégiák alkalmazása a nyelvtanulás és a nyelvhasználat minden fejlődési szakaszát jellemzik. Az nyelvtanulás egyes szintjein sajátos tanulói, performancia és kommunikációs stratégiák hatnak egymásra és kapcsolódnak össze. A továbbiakban a teljesség igénye nélkül tekintem át a tanulói, a performacia és a kommunikációs stratégiák néhány aspektusát a nyelvtanulás és tanítás egyes szintjein.

3.2. A nyelvtanulás kezdeti szakasza

A kezdő tanuló legtöbbször semmilyen kompetenciával nem rendelkezik az új idegen nyelvvel kapcsolatban, ezért a nyelvtanulásnak e a korai szakaszában a legfontosabb feladat az idegennyelv szabályainak a megismerése és automatizálása. Ez a korai szakasz a ”tiszta nyelvtanulás” periódusa, amikor a tanulói statégiák kitüntett szerepet

kapnak a tanulás nehézségének a megkönnyítésében. Az idegennyelv tanulásának e kezdeti szakaszát az is jellemzi, hogy a tanuló korábban már elsajátított egy, esetleg több nyelvet is, és a körülötte levő világról is rendelkezik ismeretekkel, így a tanulási stratégiák legnagyobb része tudatosan a konkrét tanulási probléma közvetlen megoldására szolgálhat egy meglehetősen nagy háttértudás aktiválásának a lehetőségével.

A tanulói és a tanítási stratégiák között egyaránt találhatók metakognitív és kognitív jellegűek (Brown 1981). A kezdő szinten különösen fontos, hogy a tanár felmérje, tanulói milyen metakognitív és kognitív statégiákat hoztak magukkal. Ezek a már egyszer aktívan alkalmazott statégiák közvetlenül járulhatnak hozzá a kezdő nyelvtanulás sikeréhez. A nyelvtanulás kezdeti szakaszában a magyarázat és a szemléltetés, a bizonyítás és a memoriterek, ”drillek” folyamatos tervezése és használata alapvető az új szavak megtanításában és megtanulásában. A grammatikai elemzés, a grammatikai struktúrák kontrasztív feltárása, a nyelvi anyagok folyamatos szintézise és összekapcsolása a legtöbbet alkalmazott stratégia a nyelvtani szabályok tanításában és elsajátításában. A nyelvtanulás első szakaszában vannak olyan általános, időigényes, széles hatókörű stratégiák, amelyeket a nyelvtanulás kezdetén szükséges megalapozni.

Az *első* ilyen stratégia *a nyelv fonetikai állományának a meg- és felismertetése*. Fontosságát indokolja, hogy az idegennyelv fonetikai és fonológiai állományának a biztonságos ismerete a hallás utáni és az olvasási megértésre egyaránt kihat (Gósy 1998). A *második* általános stratégia *a nyelvi szabályrendszer változatos gyakorlása és automatizálása*. Ez utóbbi különösen fontos a gazdag morfológiájú agglutinatív magyar nyelv esetében. Az egyszerűsítés egy további általános érvényű stratégia, amely a két nyelv közötti transfer jelenségébe van beleágyazva. A transfer segítségével a tanuló hipotéziseket állít fel az elsajátítandó második nyelvre a már elsajátított nyelvi rendszeren (például az anyanyelvén) vagy rendszereken (a már megtanult idegennyelveken) keresztül, így az új nyelv tanulásának a nehézségét a már meglévő nyelvi formákkal és ismeretekkel könnyítheti (Tarone 1981).

A nyelvtanulás egész folyamatára érvényes, hogy a tanuló hipotéziseket formál a köztes nyelv szabályairól, és ezeket a hipotéziseket aztán a ”gyakorlatban” teszteli. E hipotézisformálás során a legfontosabb általános stratégia a következtetés (Faerch and Kasper 1983). A következtetés (”inferencing”) alkalmazásával a tanuló a tanulandó nyelvre olyan szabály-hipotéziseket állít fel, amelyeket a már elsajátított anyanyelvi vagy idegennyelvi ismert szabályokból vagy más irányú általános tudásából szerkeszt meg (Bialystok 1983). Ellis (1985) megkülönböztet nyelven belüli (intralingual) és nyelven kívüli (extralingual) következtetést. A nyelven belüli következtetés során a tanuló a nyelven kívüli adatokat úgy dolgozza fel, hogy az általa már elsajátított összes nyelvi vagy kognitív tudását felhasználja a bemenet (input) sajátosságainak a megértésére és kezelésére. Ezzel szemben nyelven kívüli (extralingual) következtetésről akkor beszélhetünk, amikor a tanuló a külső inputból olymódon formál hipotéziseket, hogy a megnyilatkozásoknak nemcsak a nyelvi, hanem egyéb összetevőjét, többek között a nem nyelvi környezetet is értékeli. Ez utóbbi abban segíti a tanulót, hogy olyan inputot is megértsen, amely a nyelvi kompetenciáját a nyelvtanulásának az adott pillanatában meghaladja. A nyelven kívüli következtetés stratégiája a nyelvtanulás első, kezdeti szakaszában különösen fontos. Ezzel szemben az intranyelvi következtetés hatásos stratégia lehet a kezdő

nyelvtanulás utolsó szakaszában, amikor a tanuló már megközelíti a középhaladó szintet, és hamarosan képes lesz az idegennyelvet aktívan használni.

4. A középhaladó szint és a stratégiahasználat

A középhaladó szinten a nyelvtanuló nemcsak tanulja, hanem beszéli is a nyelvet, mivel már eljutott egy bizonyos szintű automatizmushoz, és a tanulási stratégiák kiegészülnek a performanciához kapcsolódó stratégiákkal. A performancia stratégiák között a produkciós, a megértési és a kommunikációs stratégiák kutatása a nyelvelsajá- títás elméletében hangsúlyozott szerepet kapott. A nyelvelsajátítás szakirodalmában két model, a monitor és a stratégia model a kompetencia fejlődését a performanciá- hoz tartozó stratégiákhoz kapcsolja. Krashen monitor modelljében (1981) az ellenőrzés, a monitorozás mint produkciós stratégia áll a középpontban. A Krashen-féle kiterjesztett monitorozó stratégia a tudatos nyelvtan szerepét tölti be a rendszerben. A performancia során a monitor funkció aktivizálódásával a nyelvhasználó több figyelmet szentel a nyelvi formának, mint a tartalomnak. Krashen kétféle típusú nyelvfejlődést különböztet meg: a nyelvelsajátítást és a nyelvtanulást. A *nyelvelsajátítás* a tudatalatti rendszerhez kapcsolódik, amíg a *nyelvtanulás* a nyelv tudatosan működtetett rendszerével áll kapcsolatban. A nyelv aktív használata nyelvelsajátítást eredményezhet. A következtetés, a formális-funkcionális gyakorlás és az ellenőrzés, monitorozás közötti összetett kapcsolatot mutatja Bialystok stratégia modellje (1978). Ebben a modellben is hangsúlyt kap a nyelven kívüli "másféle tudás", amely például bármilyen, a második nyelv szempontjából fontosnak ítélt, ahhoz kapcsolódó tudásanyag lehet. Ez az ismeret visszahat a tudatos kódon és az inferencián keresztül az explicit tudásra is. Az implicit tudás intuitív és automatikus. Az explicit és az implicit tudás között kölcsönös interaktív hatás érvényesül. Ez az interaktív hatás visszacsatolódhat az explicit tudáshoz a következtetés stratégiáján keresztül. A nyelvelsajátításnak ebben a modelljében a következtetésnek kettős szerep jut: egyrészt a megértésben, másrészt a nyelvi kód elsajátításában játszik szerepet. E két alapvető funkción kívül a következtetés stratégiája nemcsak a tanulásban, hanem performanciában is jelen van. A monitorozás stratégiája explicit nyelvi, nyelvtani tudásra épül, és működése hasonlít a „tudatos nyelvtan" funkciójára Krashen nyelvtanulási modelljében, ahol a „tudatos nyelvtan" a nyelvi produkció fontos eleme.

5. Nyelvtanítás és stratégiahasználat

Mivel a tanulói stratégiahasználat és a nyelvtanulás komplex kognitív folyamatai folyamatosan interaktívan hatnak egymásra, a tanárnak időt és energiát kell fordítania arra, hogy a tanulási folyamatot a statégiahasználat szempontjából is megtervezze, és a terv szerint tanítsa azokat a tanulóinak. Különösen fontos ez forrásnyelvi környezetben.

Az általam alkalmazott stratégiatanítás gazdag területéről most a tapasztalataim szerint a legfontosabb csoportot emelem ki, azt, amelyet a dán anyanyelvűek magyartanulásában minden nyelvtudásszinten, a kezdőtől a haladóig mindig, folyamatosan és tudatosan tanítani szükséges. Ez a *megértési stratégiák* csoportja. A mondat megértése sok rövidre záró stratégia alkalmazásából áll, amelyek a mondat felszíni jegyeit a

mondat szemantikai és mondattani jegyeire vetítik le. A megértés során feltárjuk a nyelveírásokban fontos struktúrákat, kiszámítjuk az elsőként aktivizálódott felszíni szerkezeteket, amelyeknek a végpontja a mondat szemantikai-logikai értelmezési alapját képező mélyszerkezet (Pléh 1998).

A magyar mondat leképezése különös nehézséget okoz dán anyanyelvűeknek, mivel ők az anyanyelvükben egy más felszíni mondatstruktúrát alkalmaznak. A mondatmegértés stratégiáját a mondat morfológiai, felszíni jegyeinek az azonosításával kell kezdenünk, amelyeket azonban egyben le kell vetíteni a mondat szemantikai viszonyaira. A magyar mondat aktuális tagolásán kívül az ige és szószerkezet-központúság tudatosítása is a megértési stratégiák fontos része, ahol az ige központi rendező. Az igék vonzatkereteit úgy taníthatjuk meg, hogy az igéket üres helyeket kijelölő függvényekként mutatjuk be a tanulóknak.

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy a sikeres idegennyelvtanítás egyik feltétele az eredményes stratégiatanítás. A nyelvtanítás folyamatában a tanárnak a stratégiatanítást is terveznie kell. A tanári sikeres stratégiatervezés egyik feltétele a forrásnyelv és a célnyelv közötti folyamatos kontrasztív elemzés.

Irodalom

Bialystok, E. 1978. Theoretical Model of Second Language Learning. *Language Learning* 28: 69–83.

Bialystok, E. 1990. *Communication strategies: A Psychological analysis of second-language use.* Oxford: Basil Blackwell

Bialystok, E. 1983. Inferencing: Testing the Hypotheses Testing. In Seliger, H. W.–Long, M. eds.)*Classroom-oriented Research in Second language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House*

Brown, H. D. 1981. Affective Factors in Second language Learning. In Alatis, J. E.–Altman, H. B.–Alatis, P. M. (eds.) *The Second Language Classroom: Directions for the 1980´s. Essays in honour of Mary Finocchiaro.* New York and Oxford: Oxford University Press. 111–129.

Brown, H. D. 2002. *Strategies for Success: A Practical Guide to Learning English.* White Plains, NY: Pearson Education

Corder, S. 1981. Formal Simplicity and Functional Simplification. In Andersen, R.W. (ed.) *New Dimensions in Second Language Acquisition Research.* Rowley, Mass.: Newbury House

Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press

Dörnyei Z. 2006. *Motivation, Language Attitudes and Globalization: a Hungarian Perspective*. Clevedon, England. Buffalo: Multilingual Matters.

Faerch, C., Kasper. G. 1983. On Identifying Communication Strategies. In Faerch and Kasper (eds.) *Strategies in interlanguage communication.* London: Longman

Faerch, C.–Kasper, G. 1984. Two Ways of Defining Communication Strategies. *Language Learning* 34: 45–63

Gósy Mária 1998. Fonológiai folyamatok érvényesülése a szófelismerésben. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XIX, 61–79.

Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second language Learning*. Oxford: Pergamon.

Pléh,Cs. 1998. *Mondatmegértés a magyar nyelvben.* Budapest: Osiris

Tarone, E. 1981. Some Thoughts on Notion of Communication Strategy. *TESOL Quarterly* 15: 285–95.

Új kihívások előtt a „Bevezetés a Kontrasztív Országtanulmányokba” című angol nyelvű tárgy a BGF Külkereskedelmi Főiskolai Karán

Kulcsárné Majos Zsuzsanna

1. Bevezetés

A *Kontrasztív Országtanulmányok* újraéledése a BGF Külkereskedelmi Főiskolai Karán mindenképpen örvendetes esemény, hiszen amikor a jegyzetsorozat elkészült, és 2003-ban a háromból (a tanári kézikönyvvel együtt négyből) az utolsó kötetet is megjelent, sajnos a tantárgy megszűnt.
Már-már úgy tűnt, hogy e téma teljesen feledésbe merül, amikor a 2006/2007. tanév I. félévében néhány új szak sikeres akkreditációja a tárgy ismételt bevezetését hozta magával. A jegyzet-sorozat bizonyos szakokon és szakirányokon igen nagy hangsúllyal szerepelt pl. a Külgazdaság és a Gazdasági Diplomácia szakon, illetve a KG (Külgazdasági szak) EU szakirányán. Az EU szakirányt ekkor Magyarországnak a közelgő EU csatlakozásra történő felkészülése jegyében hirdették meg olyan tantárgyakkal, amelyek segítséget nyújtottak az Európai Unió jobb megismeréséhez – az országtanulmányok angol nyelven e tárgyak körébe tartozott és szerves részét képezte az Európai Politikai Integráció, az EU és Magyarország Gazdasági Kapcsolatai, Európai Történelem és Kultúraközi Kommunikáció tantárgyak keretén belül oktatott témaköröknek. Az említett szaktárgyak és az országtanulmányok közötti szoros összefüggések meglétét misem bizonyítja jobban, mint az ebben az időszakban oktatott országismereti tárgy tantárgyi célkitűzése, valamint a tantervi tematikában megadott témakörök sora. Nevezetesen, a tantárgy céljaként a célországok és Magyarország jellemzőinek áttekintése szerepelt, melynek értelmében olyan területeket fedett át, mint például történelmi, gazdasági, földrajzi és társadalmi jellemzők régiókra lebontva, demográfia, társadalmi rétegek, társadalmi osztályok, életmód, iskolarendszer, jogrendszer, kultúra, kulturális értékek, stb. Azzal, hogy az országismereti tárgy mindezen területeket érintette, lehetőséget nyújtott a korábbiakban említett szaktárgyak ismeretanyagának bővítésére és elmélyítésére. Nem elhanyagolható az a szempont sem, hogy hozzáadott értékként a tantárgy a tartalmi ismereteken túl idegennyelvi, jelen esetben angol nyelvi, ismereteket is közvetített.

A Gazdasági Diplomácia és Külgazdasági szakon elsősorban a fenti témák gazdasági háttere került a középpontba, és az országtanulmányokat oktató tanárok nagy hangsúlyt fektettek a makro-és mikroökonómiai környezet jellemzésére szolgáló angol nyelvi eszközök tanítására.

A fentiekből látható, hogy az egyes szakokon, illetve szakirányokon a *Kontrasztív Országtanulmányok* milyen szoros összefüggésben állt az adott szakokon oktatott egyéb tárgyakkal.

2. A jegyzetsorozat megjelenésének körülményei és szükségessége

A hallgatók körében is kedvelt országismereti tárgy Nagy Britanniával és az USA-val kapcsolatos témaköreit két kötelező tananyagból - a David McDowall tollából származó *Britain in Close Up* és az *America in Close Up* című kötetekből - tanítottuk. A többéves oktatási tapasztalatok azt mutatták, hogy sajnálatos módon, a hallgatók egy része, különösen az I. évfolyamon, hiányos nyelvtudásuk miatt igen nehéznek találták e könyvek nyelvezetét. Ezért, ahhoz, hogy az alacsonyabb nyelvtudással rendelkező hallgatók is sikeresen zárhassák a félévet, oktatási segédanyagok folyamatos „gyártására" volt szükség.

Az esetenként több száz hallgató szemináriumi oktatása során adódott az a tanszéki igény, hogy tartalmában, formájában és főleg nyelvi szintjében is egységes, a segédanyagok szerepén már jóval túlmutató, rendszerezett, gyakorlatokkal bővített, magyarázatokkal ellátott, a tanár és diák munkáját egyaránt megkönnyítő és végül, de nem utolsó sorban, az idegen nyelvi készségeket fejlesztő főiskolai jegyzet/jegyzetsorozat készüljön.

Mindezen igényt erősítette még az is, hogy míg a Nagy Britanniát és az Amerikai Egyesült Államokat bemutató kurzusok fent említett tananyaga részben megfelelt a célnak, a harmadik félévben tanított magyarországi vonatkozásokhoz jobb híján csak egy korábban megjelent, meglehetősen elavult tartalmú, akkor már beszerezhetetlen MTI kiadvány szolgáltatta az alapanyagot. Viszont, a tárgy egyik lényeges aspektusa, a tantárgy címében is megjelenő kontrasztív szemlélet az említett tananyagok egyikében sem szerepelt, így ezt is feltétlenül pótolni kellett. Ez utóbbin kívül a 2000 és 2003 közötti időszakban oktatott tananyag másik hiányosságaként említhető, hogy a hallgatóknak fénymásolatok formájában kiadott órai anyagok nem töltötték be a rendszerezett információt közvetítő, kézikönyvként is használható tankönyv funkcióját.

3. A jegyzetsorozat tartalma és szerkezete

Az első két kötet – *Snapshot Britain, Snapshot America* - alapjául a fentiekben már említett *Britain in Close Up* és *America in Close Up* szolgált. A felhasználók az első két jegyzet jó tulajdonságaként említik, hogy azok az eredeti, McDowall könyvek nélkül, önállóan is oktathatók, illetve önálló tanulásra alkalmasak a tanári kézikönyv segítségével és munkafüzetként kiválóan alkalmasak az adott témakörök feldolgozására, elsajátítására. Nagy segítséget nyújtanak mind a tanárnak, mind pedig a diáknak. A tanár számtalan gyakorlattípusból válogathat – nem szükséges segédanyagot készítenie, mint azt oly sokszor korábban tette – a tanári kézikönyvben pedig részletesen kifejtett válaszokat talál a kérdésekre, így a kézikönyv esetenként a jegyzetekben szereplő ismeretanyagot kiegészítő információkkal is kibővíti.

Mindenképpen meg kell jegyezni, hogy a *Britain in Close Up* és az *America in Close Up* kötetek nem tartalmaznak olyan jellegű, tárgyi és nyelvi ismereteket elmélyítő gyakorlatokat, mint amilyeneket a jegyzetekben találhatunk, mivel ezekben a könyvekben az egyes témákat csupán kérdés-felelet típusú gyakorlatok követik. Ez a gyakorlattípus meglehetősen magas szintű nyelvtudást feltételez, melyről tudjuk, hogy nincs mindig jelen a hallgatók körében.

A tartalomjegyzékből jól látható, hogy a magyarországi vonatkozású fejezetek tematikájukban követik a *Britain in Close Up* és az *America in Close Up* témaköreit. A jegyzetek egységes szerkezeti felépítéséből adódóan a III. kötetben – *Snapshot Hungary and Contrasts in Parallel* - megjelenő kontrasztív szemlélet pontosan és világosan nyomonkövethető.

A III. kötet, érthető módon, a legterjedelmesebb, mivel magában foglalja mind a magyarországi vonatkozású témaköröket, mind pedig a három ország – Nagy Britannia, USA, Magyarország – különböző tárgykörökben történő összehasonlítását.

A kötet „A” fejezete – *Snapshot Hungary*- a fent már megállapítottaknak megfelelően követi a *Snapshot Britain* és *Snapshot America* témaköreit. Az egyes fejezetek három részből épülnek fel, nevezetesen magából a témakörből, majd az adott témához tartozó gyakorlatokból és a hallgatók örömére szolgáló angol szó- és kifejezés-gyűjteményből, azok magyar megfelelőjének megadásával. A III. kötet “B” fejezete szolgáltatja a tulajdonképpeni összehasonlító országtanulmányokat. A fejezet további részeiben a hallgatók a legkülönbözőbb típusú gyakorlatsorokon keresztül tehetnek szert jártasságra az adott fejezetek tartalmát illetően, valamint az ezekhez kapcsolódó nyelvi eszközök területén. A III. kötet befejező része lehetőséget nyújt a hallgatóknak arra, hogy az egyes témákhoz szervesen kapcsolódó autentikus újságcikkeken, riportokon keresztül a tanult elméleti ismereteknek élőbb és gyakorlatibb változatát is megismerhessék, és egyben ezen anyagokon keresztül bizonyítékot is találjanak mindarra, amit korábban elsajátítottak. A cikkekben, riportokban olyan fontos személyiségek nyilatkoznak országuk történelméről, gazdasági életének bizonyos aspektusairól, társadalmuk jellemzőiről, mint George W. Bush, amerikai elnök, vagy mint a volt brit miniszterelnök, Tony Blair.

4. A tantárgy megszűnik

A fentiek elolvasása után valószínűleg nehéz megérteni, hogy egy tartalmában ilyen igényes tárgy, amely egyben a nyelvoktatást is feladatául tűzte ki, hogyan is tűnhet el a felsőoktatásból. Ugyanis 2003-ban ez történt; a jegyzet kész, a tantárgy megszűnt. Sajnos az óraszámcsökkenés miatt kifejezetten csak gazdasági nyelv tanítására volt lehetőség. Az új tantárgyfelosztás ugyan lehetővé tette, hogy a *Kontrasztív Országtanulmányokat* és a *Kultúraközi Kommunikáció* című tárgyat fakultatívként meghirdetett kurzusokon oktassuk, de ez is csak rövid ideig tartott.

A hallgatói oldalról jelentkező igényeknek ugyan részben megfelelt az *Európai Történelem és Kultúra* elnevezésű tárgy, illetve a magyar nyelvű előadáshoz kapcsolódó idegen nyelvi szeminárium bevezetése, de a nyelvórák számának csökkentése itt is megmutatkozott: a heti egyórás gyakorlatot csak a nemzetközi kommunikáció szako-

soknak kellett fel venniük, egyéb szakokon, ekkor úgy tűnt, hogy a tárgy végérvényesen befejezte pályafutását a Karon.

5. A *Kontrasztív Országtanulmányok* 2008 szeptemberétől ismét a tantárgyi palettán a BGF Külkereskedelmi Karán

A Karon a 2006/2007. tanévben három új BA szakot indítottak, nevezetesen a Nemzetközi Gazdálkodást, a Kereskedelem és Marketing, valamint a Kommunikáció és Médiatudomány szakot. Ezeken belül pedig, a várható hallgatói érdeklődést és a munkaerő-piaci igényeket is figyelembe véve, különböző szakirányokat hirdettek meg. Az üzleti képzési ágon összesen 8 szakirányt, a társadalomismereti képzési ágon 3 szakirányt tartalmaznak a programok.

A Kommunikáció és Médiatudomány szak a három társadalomismereti képzési ág egyike. E szak különös jelentősége, hogy visszahozta a Kontrasztív Országtanulmányok tárgyat és annak idegennyelvi oktatását a Karra. A Multikulturális Kommunikáció szakirány bevezetésének időpontja még bizonytalan, de a tervek szerint ezen a szakirányon minden tárgy, mint például a **Globalizáció és Multikulturalizmus, Nemzetközi Kapcsolatok és Intézmények, Nemzetközi Tárgyalástechnika és Protokol, Kontrasztív Országtanulmányok**, oktatása angol nyelven folyik majd.

Az üzleti és társadalomtudományi szakok határterületén létrejött egy másik szakirány, a Társadalomtudományi és gazdasági szakfordító és tolmács szakirány. E képzés bevezetésének indokoltsága kétséget kizáróan bizonyítást nyert már 2004-ben, amikor is Magyarország csatlakozott az Európai Unióhoz. A csatlakozás magával hozta Magyarország nemzetközi kapcsolatainak bővülését és ezzel együtt a nyelvi közvetítés korábbiaknál jelentősebb szerepét.

Magyarország EU tagsága többek között azt jelenti, hogy megnövekszik a fordítási és tolmácsolási igény az EU központi és itthoni intézményeiben, és ezzel párhuzamosan szinte minden kapcsolatrendszerben. Az Európai Unióban minden tagország államnyelve egyben hivatalos és munkanyelv, így a magyar nyelv is. Minden, Brüsszelben megszülető jogszabályt le kell fordítani az EU minden hivatalos nyelvére. Sajnálatos tény azonban, hogy Magyarországon az idegennyelv-tudás még messze elmarad a nyugat-európai országokban elért szinttől. Igen nagy szükség lenne e hiányosság felszámolására.

A Társadalomtudományi és gazdasági szakfordító és tolmács szakirány célja, hogy kiváló hazai szakemberek közreműködésével szakszerű és színvonalas szakfordító és tolmács-szakembereket képezzünk a megnőtt kereslet kielégítésére. A Kontrasztív Országtanulmányok angol nyelvű tárgy tematikája révén nagyban hozzájárul e szakirány célkitűzéseinek megvalósításához.

6. A Kontrasztív Országtanulmányok jelene és jövője

Mivel a tárgy bevezetésére csak 2008 szeptemberében, illetve 2009 februárjában kerül sor, azt mondhatjuk, hogy az oktatásban még csak virtuális jelene van, de azért van jelene. A teendő mindezek után átgondolni, hogy a 2002-2003-ban készült jegyzetsoro-

zat jelen pillanatban mennyire alkalmas az oktatásra, és mennyiben szorul frissítésre, átdolgozásra. Számításba kell venni azokat a témaköröket, melyek a csatlakozás és a harmonizációs folyamatok figyelembevételével feltétlenül tartalmi változtatásra szorulnak. Ilyen területek, például Magyarország történelmi, gazdasági, jogi, társadalmi változásai 2004-től napjainkig.

A Külkereskedelmi Főiskolai Kar gazdasági profiljának megfelelően ki kell térni azokra a mélyreható változásokra, melyeket Magyarország csatlakozása hozott magával gazdasági, jogi, társadalmi téren. Ezek között példaképpen említhető, hogy megszűnt a vám az uniós termékekre, szabadabban vállalhatunk munkát, vagy, hogy a magyar vállalatok indulhatnak más tagállamok közbeszerzésein és viszont. A jegyzetsorozat frissítése szempontjából jelentős gazdasági változásnak tekinthető továbbá az, hogy a négy szabadság elve alapján a személyek, a szolgáltatások, a tőke és az áruk szabad mozgása immár minden EU országra kiterjed, igaz, egyelőre néhány korlátozással.

A jog területéről említésre méltó, hogy Magyarországnak mostantól alkalmaznia kell az Európai Unió teljes joganyagát. Az ilyen és ehhez hasonló változások nem maradhatnak ki egy olyan felsőoktatási intézmény képzésrendszeréből, melynek fő profilja a gazdaság és ennek határterületei.

A Kontrasztív Országtanulmányok tantárgynak és ezzel együtt az ehhez tartozó jegyzetsorozatnak mindezekkel az új információkkal bővülniük kell, mert csupán így közvetíthetnek naprakész információt naprakész diákjainak.

Nem szabad megfeledkeznünk a tárgy kontrasztív szemléletéről sem. A politikai és gazdasági témakörök bővítésekor, illetve tartalmuk frissítésekor szükséges lesz górcső alá venni, hogy Magyarország európai uniós tagsága miként befolyásolja a jegyzetsorozatban szereplő, két célországgal, Nagy Britanniával és az USA-val való kapcsolatát. Szándékunkban van bővíteni a meglévő célországok számát Kanadával, Ausztráliával és Írországgal ugyancsak a már ismertetett témakörökben a meglévő jegyzetek mintájára. Ez a munka, azonban, rendkívül időigényes és ezért az újabb kötetek megjelenése csak a távolabbi jövőre tehető.

Mindent összevetve, tehát, a tantárgy jelenét a meglévő jegyzetek frissítésében, bővítésében, valamint az újabbak írásához történő felkészülésben és anyaggyűjtésben határozhatjuk meg.

Zárógondolatként, hangsúlyt adva a Bevezetés a Kontrasztív Országtanulmányokba című angol nyelvű tárgy jelentőségének, szeretnék idézni a Karra vonatkozó 2006-os akkreditációs jelentésből. Az akkreditációs bizottság úgy találta, hogy:

„BA szakok esetében nehézséget jelent a korábbiakhoz képest alacsony óraszám. Az órakeret a szaknyelv oktatására elegendő lenne, azonban az elsős hallgatók nyelvtudása többnyire nem éri el azt a szintet, hogy biztosítani lehessen a kimeneti nyelvi kompetenciákat mindössze szaknyelv oktatásával. A hallgatók nemcsak nem rendelkeznek a megfelelő nyelvtudással, hanem gyakran a nyelvhez kötődő ország- és kulturális ismeretekkel sem, ami pedig elengedhetetlen egy nemzetköziségre szakosodott üzletember esetében. A csökkent órakeret éppen ezeknek a hiányosságoknak a pótlását nehezíti meg.„

Reményeink szerint a felsőoktatásban e szavak érvényt szereznek majd, és a jövőben nem fordulhat elő, hogy a nyelvórák számának csökkenése miatt a szerzőknek ismét szembesülniük a ’fióknak dolgoztunk’ érzéssel.

Gibt es überhaupt Passiv im Ungarischen?

Két nyelvtani jelenség vizsgálata a gyakorlatban

Kuttor Eszter–Magyarné Szabó Eszter

1. Bevezetés

Kutatásunkban két nyelvtani jelenséget vizsgálunk kontrasztív megközelítésben**: a német passzív szerkezetet** és az **'es gibt' egzisztenciális szerkezetet**. Mindkét jelenség előfordul bizonyos formában a magyar nyelvben is.
Kérdőíves felmérésünkben, amelyet két pécsi gimnáziumban végeztünk, arra kerestük a választ, milyen körülmények között, mennyire tudatosan ismerik fel és használják a diákok a passzív szerkezetet a magyar nyelvben, illetve az idegen nyelv (jelen esetben a német) tanulása során. Másik fő vizsgálódási pontunk az 'es gibt' szerkezet elsajátítása a német nyelvi szocializáció folyamatában.

2. Elméleti háttér

2.1. Passzív

Habár a német nyelv (és általában a germán nyelvek) passzívum-tipológiája rendkívül összetett és árnyalt (Haider 1993, Helbig-Buscha 1991), ráadásul nemcsak speciális körülmények motiválják előfordulását, hanem a mindennapi nyelvhasználat szerves részét képezi, érdemes és érdekes egy olyan nyelvvel – jelen esetben a magyarral – összehasonlítani ezeket a formákat, amelyben szintén megfigyelhetők passziválási tendenciák.

Passziválással **a mai magyar nyelvben** ugyan nem képzünk (passzív morfológiájú) igéket, de **a passziválás két alapszabálya ugyanúgy működik** az igetöveken (Alberti 2004, Komlósy 1992).

A két alapszabály: a, az alany szerepjelölt vonzattá válik az által névutóval, ezt ágenses passzívumnak nevezzük, melynek első lépéseként az alany szerepjelölt vonzattá, másodikként a tárgy alannyá válik; b, avagy az alany teljesen elmarad, ez az ágens nélküli passzívum (Komlósy 1992).

A német nyelvben az alapértelmezés szerint **az aktív** (Tatform) **és a passzív** (Leideform) **alak egy történést két perspektívából mutat be**: az aktív esetében a cselekvő, a passzív esetében pedig a cselekvés vagy történés eredménye áll az előtérben (DUDEN 1988). A passzív vonzatkeret az aktív vonzatkeret egy speciálisan permutált

változata, ráadásul a passzív igealakok sok nyelvben morfológiailag is jelöltebbek (Trón 2004: 114). Ahogy az angol nyelvben, úgy a németben is jellemző a passzív szerkezet analitikus volta, vagyis a megfelelő igealak nem csak morfológiai képzéssel jön létre, hanem segédigét is tartalmaz.

2.2. Es gibt

A magyar anyanyelvű diákok idegennyelv-tanulása során viszonylag hamar felmerül ennek a nyelvi jelenségnek a problémája, hiszen **az egyik legkorábban tanított szerkezet a német es gibt**, (vagy az angol there is/are, a francia il y a, vagy az olasz c'e/ci sono [és még több indoeurópai nyelvet is említhetnénk]. Ezeket a szerkezeteket „akkor használjuk, ha a határozatlan alany létezését akarjuk állítani, tagadni vagy kérdezni" (Majdik-Szabó 47). A magyar nyelvben ennek a kifejezésére a létigét (van, volt, lesz, stb.) alkalmazzuk, amely azonban határozott és határozatlan tárgy mellett is állhat (bár a szórend eltérő hangsúlyt jelezhet), amikor valaminek a létét vagy nemlétét állítjuk, vagy amikor valaminek a helyét, idejét, tulajdonságait, stb. mondjuk meg. A magyar nyelvben a „van(nak), volt(ak), lesz(nek)" létige szerepelhet önmagában, mint egyszerű állítmány, illetve segédigeként, mint egy összetett állítmány része (v. ö. Keszler-Lengyel 2002:185). A problémát pont ez okozza az idegen nyelvi használat viszonylatában. A német es gibt **személytelen szerkezet** (pl. Uzonyi 2005:134) szó szerinti jelentése „ő (semleges nem) ad". A szerkezet alanya minden esetben az E./3. személyű névmás, ezért a „geben" igét is mindig ezzel a „formális alannyal" egyeztetjük, tehát mindig E./3. személyben áll. Minden igeidőben (Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur) használható, múlt ideje a tranzitív igékre jellemző „haben" segédigével képződik, valamint a kijelentő mód mellett kötőmódban, feltételes módban is a „geben" megfelelő alakjaival képezhető. A szerkezete: Es gibt + tárgy (Akkusativobjekt) + …

A szerkezet együtt állhat módbeli segédigékkel is, és csakúgy, mint más igéknél, a módbeli segédigét ragozzuk, természetesen az 'es'-szel, mit formális alannyal egyeztetve, és a geben főnévi igenévi alakban áll a főigének megfelelő helyen. **A „geben" ige** ebben a kifejezésben megtartja a vonzatszerkezetét, ezért a formális alany mellett **minden esetben követel** magának egy tárgyesetben álló igevonzatot (Akkusativobjekt) (pl. Helbig/Buscha 1991: 399–400).

3. A kutatás módszere

Két gimnázium 10. évfolyamos tanulóival (16-17 éves korosztály), összesen 35 diákkal töltettük ki a feladatlapot (eredetileg 40 fővel terveztük a kutatást, de 5 fő a vizsgálat időpontjakor hiányzott). A tanulók további közös jellemzője, hogy a német nyelvet minimum 6 éve tanulják, ebből legalább 4 éve emelt szinten. A kérdőíven 10–10 német és magyar nyelvű mondat szerepelt; első feladatként el kellett dönteniük, hogy grammatikai szempontból helyesek-e a mondatok; második feladatként pedig le kellett fordítaniuk az általuk helyesnek ítélt avagy bizonytalanságot jelentő mondatokat. Hogy ne legyen egyértelmű a kutatási cél, közbeiktattunk disztraktor, vagyis elterelő

jellegű mondatokat is. Ebből következően összességében 6 passzív német, valamint 5 passzív magyar szerkezet volt értékelhető. **Kiinduló hipotéziseink** szerint **a** német nyelvet emelt szinten tanuló **diákok** egyrészt **magabiztosabban ismerik fel a passzív szerkezeteket a német nyelv esetében**, másrészt viszont **alkalmanként magyartalanul fogalmaznak a németről** anyanyelvükre **történő fordítás során**.

A másik nyelvtani jelenség vizsgálatában szintén tíz német nyelvű mondatról kellett **eldönteni**e a tanulóknak, hogy **helyes**nek, **helytelen**nek ítélik, vagy **nem tudják eldönteni**. Ezt követte az „es gibt" szerkezettel kapcsolatos magyar mondatok német nyelvre való **fordítás**a. Mindegyik mondatban szerepelt a magyar létige valamilyen formában, de nem minden esetben jelentett létezést vagy nemlétezést.

4. Eredmények

4.1. Német passzív mondatok fordítása magyarra

A német passzív mondatok többsége nem okozott nehézséget a diákoknak. Az első mondat esetében (*Das Buch ist von uns allen gelesen worden*) a tanulók fele (17 fő) adott helyes választ; közülük hárman szó szerinti és állapotot kifejező magyar passzív szerkezetet használtak (*A könyv általunk el van olvasva; Általunk az egész könyv el lett olvasva*), a többiek aktív szerkezetet írtak (*Mindannyian elolvastuk a könyvet*). A második mondatnál (*Die Strasse ist gesperrt*) a döntő többség (27 fő) helyesen válaszolt; ebből 20-an passzív szerkezetet alkalmaztak (*Az utca le van zárva; Az utca lezárva*). A harmadik mondat esetében (*Dieses Tier ist leider gestorben worden*) a tanulók közel fele válaszolt helyesen; 2 fordításban magyartalan fogalmazás szerepelt (*Ez az állat meg van halva*). A 4. feladat (*Es wird getanzt*) kétharmados helyes eredményt hozott; 12 diák használt passzív szerkezetet (*Táncolva volt/lesz; El lesz/lett táncolva*; *Meg lesz táncolva/táncoltatva; Ez meg lett táncolva*). Az 5. mondatban (*Hier darf nicht geraucht werden*) a többség ismét jól válaszolt; 13 tanuló módbeli segédigével bővített főnévi igeneves aktív szerkezettel adta vissza a német mondat jelentését (itt passzív jellegű fordítással egyáltalán nem találkoztunk). Végül a 6. mondatot (*Wir müssen alles erledigt werden*) 18 tanuló ítélte meg helyesen; a 14 helytelen ítélet közül 6 tanuló „németesen", vagyis a német szerkezet szó szerinti visszaadásával fordított (*Nekünk mindent el kell intézni/intéznünk*), 1 tanuló mondata teljesen magyartalan lett (*Mindennek el kell intézve lennie*).

4.2. Magyar passzív mondatok megítélése

A magyar passzív mondatoknál – a németekétől eltérő módon – egyáltalán nem volt bizonytalan válasz, azaz **egyértelmű grammatikalitási ítéleteket hoztak a tanulók**. Az első mondatnál, melyben állapotot kifejező passzív szerkezet szerepelt (*Anya, most nagyon el vagyok fáradva*), kétharmaduk helyesen ítélt. A 2. mondatot (*El vagyok bújva, keress meg*) mindenki jól ítélte helytelennek, mert bár szintén állapotpasszívot találni benne, ezt az igét nem használjuk így. A 3. mondatnál (*Az ajtó zárva van*) egy tanuló kivételével mindenki helyes választ adott a személytelen állapotpasszívra. A 4. feladatnál (*Riporter kerestetik*) a döntő többség (32 fő) válaszolt jól. Ebben a mondat-

ban a *–tatik* képzős régies passzív változat szerepelt. Az 5. feladatnál (*Ez az állat sajnos már meg van halva*) egyetlen tanuló válaszolt rosszul, de ő a mondat német párját is így fordította. Egy másik tanuló itt ugyan azt választotta, hogy helytelen a mondat, a német megfelelőjét azonban mégis szó szerint ezzel a magyartalansággal adta vissza.

4.3. A német „es gibt" szerkezet helyességének megítélése

A nyelvtanilag helyes mondatok közül a többség kettő mondatot ítélt helyesnek. A maradék három helyes mondat egyikének helyességében („*Es gab unendlich viel zu lesen*.") bizonytalanok voltak a diákok, szinte fele-fele arányban ítélték helyesnek vagy helytelennek (17-16). A másik helyes mondat esetében a helytelen ítélet mellett döntött a nagy többség (23, 10 helyes ellenében): „*Im Hotel hat es auch die Möglichkeit gegeben zu baden*.) A harmadik esetben („*So etwas kann es nicht geben*!) 17-13 arányban ismét a helytelen szavazatok nyertek. Mindhárom esetben az „es gibt" ragozott formában (Imperfekt és Perfekt), illetve segédigével együtt áll.

A helytelen mondatok közül négyet megfelelően ítéltek meg a megkérdezettek, az ötödiket pedig fele-fele arányban ítélték helyesnek illetve helytelennek – ez a mondat valójában a nyelvtankönyvek szerint is határeset (*'Auf der Toilette ist keine Seife mehr*").

4.4. Mondatok fordítása németre

A fordításos feladatban a **tíz mondatból hat esetében volt az „es gibt" használata releváns**, ebből kettőt a német mondat szerkezetétől és felfogástól függően akár „haben"-nel *(Már nincs idő befejezni – Wir haben keine Zeit es zu beenden*); vagy „sein"-nel (*Hány nap van egy évben? – Wie viele Tage gibt es/sind in einem Jahr*) is lehetett fordítani.

A nem egzisztenciális jelentésű mondatokat egyetlen diák sem fordította „es gibt" szerkezettel. Az egzisztenciális mondatok közül „*A szekrényben van egy tükör*" ás a „*Boszorkányok pedig nincsenek*" mondatot a diákok fele „sein", a másik fele „es gibt" szerkezettel fordította németre; utóbbi esetében valószínűleg a tagadó szerkezet zavarhatta meg a kérdezetteket.

5. Következtetések

5.1. A passzív szerkezet használata (német–magyar fordítás; magyar mondatok)

Hipotéziseink egyike, miszerint a német nyelvet emelt szinten tanuló diákok jól fel tudják ismerni a passzív szerkezetet, **beigazolódott**, mivel a tanulók többsége helyes választ adott. A magyar passzívumokkal kapcsolatban **egyértelmű grammatikalitási ítélete**ket hoztak: 1-1 kivételtől eltekintve mind az öt mondatot helyesen ítélték meg.

Hipotéziseink másik fele, miszerint a tanulók magyartalanabbul fogalmaznak az anyanyelvükre történő fordítás során, azonban **nem állja meg a helyét** a passzív szerkezetek vonatkozásában. **Nagyon kevés magyartalanság**ot tapasztaltunk a fordításokban; a tanulók jelentős hányada aktív szerkezettel helyettesítette az eredeti passzívumokat.

5.2 „Es gibt”-szerkezet

A nyelvtani jelenséget a német mondatokban **alapvetően helyesen ítélték meg** a kérdezettek, felismerték, hogy a szerkezet használata releváns-e. **Nehézség**et az okozott, **ha** nem az alapforma, hanem egy **bonyolultabb szintaktikájú, összetett forma** jelent meg – ez valószínűleg elbizonytalanította őket.

A fordításnál, tehát a szerkezet tudatos használatánál már **nagyobb eltérések**et találunk, mondhatni „alapesetben” is rontottak a diákok. Ebben a feladatban már több gondot okozott a helyzet helyes megítélése, de átlagosan a diákok fele helyesen használta a szerkezetet.

Irodalom

Alberti Gábor (2004): A szóképzéssel együttjáró vonzatszerkezet-változások rendszere, *VII. Nemzetközi Magyar Nyelvtudományi Kongresszus*, Budapest, MTA Székház.

Der kleine DUDEN (1988) *Deutsche Grammatik*. Mannheim/Wien/Zürich, R.u.U. Hoberg: Dudenverlag.

Haider, Hubert (1993): *Deutsche Syntax-generativ.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Helbig, Gerhard (1983): *Studien zur deutschen Syntax, Leipzig*. VEB Verlag Enzyklopädie.

Helbig, Gerhard-Buscha, Joachim (1991): *Deutsche Grammatik*. Leipzig: Langenscheidt-Verlag Enzyklopädie.

Keszler Borbála–Lengyel Klára (2002): *Kis magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Komlósy András (1992): Régensek és vonzatok in: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan I: Mondattan.* Budapest: Akadémiai.

Komlósy András (2000): A műveltetés. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan III. Morfológia.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Majdik Zoltánné–Szabó Zoltánné (é. n.): *Angol nyelvtani útmutató.* Külkereskedelmi Oktatási és Továbbképző Kft.

Uzonyi Pál (2005): *Német nyelvtan nem csak középiskolásoknak*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Trón Viktor (2004): *Fejközpontú frázisstruktúra-nyelvtan.* Budapest, Tinta.

Transzfer és interferencia a német és angol általános, valamint üzleti szaknyelv tanulása során

Hogyan befolyásolja a német az angol nyelv elsajátítását?

Mátyás Judit

1. Bevezetés

A német és angol általános valamint gazdasági/üzleti nyelvvizsgára felkészítő órákon, szemináriumokon számtalanszor tapasztalható, hogy a hallgatók gyakran használnak a két nyelvben hasonló alakú, de eltérő jelentésű szavakat, ami hibákhoz vezethet. A második nyelv tanulásakor zavarok keletkezhetnek az első, tehát jelen esetben az angol vagy német hatására, de mindez fordítva is igaz, mert megfigyelhető ennek ellenkezője is: a korábbi nyelvtudás megkönnyíti és elősegíti az új tanulását.

Az előadásban az interferencia, transzfer, faux amis kérdéskörét taglalva bemutatásra kerülnek a német-angol nyelv relációjában a tanulás során felmerülő problémák, és az azok megoldását célzó módszertani lehetőségek. Mivel az angol tanulását sok hallgató a németet követően kezdi el, ezért feltétlenül érdemes a problémával, a két nyelv – első sorban – pozitív egymásra hatásával foglalkozni, a hallgatókkal a párhuzamokat tudatosíttatni, és ezáltal őket nem csak e kettő, hanem további nyelvek tanulására is motiválni.

2. A német gazdasági szaknyelv jellemzői, megfigyelések a lexika szintjén

Korábbi megfigyeléseim és a témával foglalkozó szakirodalmi források alapján megállapítható, hogy a német nyelvű szakmai szövegekben – szakterülettől függetlenül - a lexika szintjén markánsan vannak jelen az összetett, képzett szavak, valamint az internacionalizmusok, melyek főképpen, mint anglicizmusok fordulnak elő, s számuk folyamatosan növekszik. Az internacionalizmusok a görög-latin eredetű (szak)kifejezések, valamint napjainkban az anglicizmusok, azért könnyíthetik meg a (szak)nyelv tanulását, mert a különböző nyelvekben azonos vagy hasonló jelentéssel bírnak, tehát szótár nélkül is érthetők (). A német nyelvű szakmai szövegekben a képzett és összetett szavak megfigyelése pedig azért fontos, mert előfordulási arányuk a szövegkorpuszhoz viszonyítva igen magas. Egy műszaki szakszövegek vizsgálata során végzett eredmények szerint például a 200-300 szóból álló idegen nyelvű szakmai szövegekben a képzett, összetett szavak, internacionalizmusok kb. 44%-os arányban fordulnak elő

(Majorné 1980). Hasonló terjedelmű német nyelvű szövegeket környezetvédelem témában vizsgálva e szavak és kifejezések aránya a teljes korpuszhoz viszonyítva 55,6, tehát kb. 56 százalék (Wicke 1998). Ugyanez az üzleti/ gazdasági témájú szakirodalomban 48,5, tehát kb. 49 százalékra tehető (Borgulya 2004, 2002; Mátyás 2005). A marketing szaknyelv, ezen belül pedig a csatornapolitika szakirodalmában is megfigyelhető a képzett és összetett szavak, internacionalizmusok dominanciája, s a diákok ebben az esetben is támaszkodhatnak a szövegfeldolgozáskor e kifejezésekre (Mátyás 2005). További marketing témájú internetes esettanulmányok vizsgálata során is megállapíthattam, hogy a képzett, összetett szavak száma jelentős, sőt az internacionalizmusok/anglicizmusok kb. 40 százalékban fordultak elő a vizsgált szövegekben. Például: *Marketing, repräsentativ, Konsum, potentiell.* A menedzsment-tanulmányokban az internacionalizmusok aránya szintén magas, kb. 25-30 százalék volt, pl. *analog, digital, Dokument, Manager, Kriterien, Informationen, informativ*.

3. A szaknyelvoktatás/szakszöveg-feldolgozás módszertanát érintő kérdések

A vizsgálódások eredményeképpen arra a következtetésre juthattam, hogy a német nyelvű szakirodalomban a képzett, összetett szavak és internacionalizmusok/anglicizmusok aránya a szövegkorpuszhoz viszonyítva igen magas, kb. 50 százalék. Ezért a szövegértés-oktatás módszereinek meghatározásakor ezt a tényt ajánlatos figyelembe venni.

Következő kérdésként merült fel számomra, hogy vajon ezek a szavak minden esetben segítik-e az olvasás folyamatát, vagy pedig zavart is okozhatnak.

Megfigyeléseim alapján az összetett szavak nem jelentenek a hallgatók számára nagy erőfeszítést igénylő, megoldandó problémát, mert jelentésük az esetek többségében a kontextus alapján is értelmezhető.

Megállapíthattam azt is, hogy az internacionalizmusok/anglicizmusok a német nyelvű szakirodalomban elsősorban pozitív hatásúak és segítik az értő olvasás és a fordítás folyamatát. Mindez – véleményem szerint - annak is köszönhető, hogy a hallgatóknak tanulmányaik során számos angol nyelvű szakmai szöveget kell olvasni, valamint a magyar nyelvű menedzsment/marketing témájú szakirodalom is számos anglicizmust, angol szakkifejezést tartalmaz.

Megfigyeléseim alapján az igazi veszélyt a képzett szavak okozzák, mert jelentésüket a szóképzés során igen gyakran megváltoztatják. Íme néhány példa: *e Beschaffung = beszerzés, e Beschaffenheit= minőség; dienen= szolgál, verdienen= (pénzt) keres*, *bedienen= kiszolgál; handeln= kereskedik, verhandeln= tárgyal*

Mivel a lexika szintjén gondolkoztam, ezért megvizsgáltam a német gazdasági szaknyelv középfokú szóbeli vizsgájára felkészítő tankönyv szószedetét is (Borgulya Istvánné–Sümeginé Dobrai Katalin–Jacob Renate–Mátyás Judit. (2004). *Wirtschaftskenntnisse auf Deutsch* (2004). Budapest: KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó.) A szószedetben a „veszélyes" képzett szavak aránya, 13-14% volt. Pl.:*e Beschaffung= beszerzés*, *e Beschaffenheit= minőség; r Handel= kereskedelem*, *e Handlung= cselekvés, cselekedet.*

A „veszélyes” képzett szavak tekintetében további vizsgálatokat is végeztem. A korábban már említett, internetről letöltött 10 marketing-menedzsment témájú szakirodalom/esettanulmány olvasása során megállapíthattam, hogy a szövegekből kiemelt képzett szavakon belül a „veszélyes” kifejezések aránya 30 és 50% között mozog.

Ugyancsak jelentős arányban fordulnak elő, s tapasztalataim szerint potenciális veszélyforrásokat jelentenek a kereskedelmi, idegenforgalmi, valamint a vendéglátó ipari szaknyelvben fellelhető képzett szavak is (Kovács 2005; Mekis 2005). Néhány példa: *tragen = hord, visel* (költségeket is), *eintragen = bejegyez, beitragen = hozzájárul; kochen = főz*, *überkochen = kifut* (*die Milch kocht über = a tej kifut*); *r Tag = nap*, *e Tagung = értekezlet.*

4. Transzfer, interferencia, valamint “faux amis” az idegen nyelv elsajátítása során, valamint a német–angol nyelvek relációjában

Ha egy tanult célnyelvi struktúrának van hasonló megfelelője az anyanyelvben, vagy a már magas szinten elsajátított idegen nyelvben, akkor pozitív transzfer jelensége lép fel, vagyis a tanuló segítségére lesz. Ha viszont a célnyelvi struktúráknak nincs megfelelője, akkor negatív transzfer vagy más szóval interferencia történik, gátolva a tanulót a helyes idegen nyelvi megnyilatkozás létrehozásában (Juhász 1970). A nyelvtanulás során különös veszélyt jelentenek az úgy nevezett „hamis barátok”, a formára azonos, de eltérő jelentésű szavak. A „faux amis” kifejezést először Koessler alkalmazta 1928-ban, ő hívta fel a figyelmet a „hamis barátoknak” a nyelvtanulás és a szövegek értelmezése, valamint a fordítás során megjelenő csapdáira. Pl. a német *das Gift* és az angol *gift* (Lang 2000). A *gift* angolul ajándékot jelent, németül pedig a *das Gift* jelentése *méreg*. E szópár esetében feltétlenül meg kell jegyezni, hogy a német nyelvben további veszélyforrásokat jelentenek a határozott névelők is, mert jelentésmódosító hatásuk van. Így a *das Gift* ’méreg’ jelentéssel fordítandó, de van egy *die* névelővel használatos, régies alak is, a *die Gift,* mely korábban ’adomány, ajándék’ jelentéssel bírt (tehát megegyezett az angol jelentéssel!).

Tapasztalataim szerint a német nyelv nagyon jó alapot jelent az angol elsajátításához, mert sok hasonló, vagy formára megegyező szó és grammatikai szabályszerűség van a két nyelvben. A hasonlóságok arra vezethetők vissza, hogy a német és az angol is germán nyelvek. A germán nyelvek az közé tartoznak. Közös ősük a proto-germán volt, melyet Kr. e. 1000 körül beszéltek a vaskori , ezért írásos emlék nem is maradt ránk. A legelterjedtebb germán nyelv az angol 400, majd a német 100 millió beszélővel. Széles körben beszélik még a hollandot (22 millió) és afrikai változatát az afrikaans-t (16 millió). Az északi germán nyelvek, a norvég, dán, svéd, és izlandi együttesen 20 millió beszélővel rendelkeznek (http://hu.wikipedia.org/wiki/Germ%C3%A1n_nyelvek).

Ugyanakkor vannak olyan felfogások is, melyek szerint, minél nagyobb rokonságban áll egymással két nyelv, annál több a hibalehetőség is (Gottlieb 1984). Nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy a „fax amis”, a „falsche Freunde” problémájával szembesülni különösen akkor kell, ha két, egymáshoz tipológiailag hasonló nyelv elsajátítása történik. Elég, ha a már említett angol *gift* és német *das Gift* példákra gondolunk.

5. Megfigyelési eredmények

Vizsgálódásaim alapját az a feltételezés képezte, hogy a német nyelv segíti az angol elsajátítását, ahhoz kiváló alapot ad, a német-angol relációban jóval gyakoribb a transzfer, tehát a pozitív, a nyelvelsajátítást támogató hatás, mit az interferencia és a „faux amis". Ezt a hipotézist szerettem volna adatokkal is alátámasztani.

Megvizsgáltam egy általános, valamint egy, a közép- és felsőfokú üzleti nyelvvizsgára felkészítő tankönyv szószedeteit. Kíváncsi voltam arra, hogy a transzfer/interferencia jelensége mely területen erőteljesebb, és hogy az általános, vagy a szakmai nyelvhasználat elsajátítását segítik-e a könyvek szószedeteiben található szavak, kifejezések.

A New Headway (Soars 2002), általános középfokú nyelvvizsgára felkészítő könyv szószedetében 1290 szót/szótári egységet számoltam. Transzferként: 404, tehát kb. 400 szó fordult elő, ez a korpuszhoz viszonyítva 31%, tehát igen magas arány. Pl. *supermarket – r Supermarket; product - s Produkt; boutique – e Boutique (e Butike).* Külön érdekességnek tartom, hogy gyakoriak a hasonlóan képzett szavak, a megegyező jelentésű igekötők is, pl. *real/unreal – realistisch/unrealistisch; social/unsocial – sozial/unsozial; fair/unfair.* Az általam talált, interferenciát okozó szavak, kifejezések száma elenyésző, csak 23, ami 0,02 százaléknak felel meg. Pl. *boot (csizma, csomagtartó) - s Boot (csónak); stock (tőke; részvény; árukészlet)- r Stock (bot, pálca, vessző; alaptőke, értékpapír, részvény!), r/s Stock (emelet); fabric (szövet) – e Fabrik (gyár).*

A másik angol könyv, amivel dolgoztam, a közép- és felsőfokú üzleti nyelvvizsgára felkészítő *English for Business and Finance* volt (Radványi, Görgényi 2007). A tankönyv szószedetében összesen 1080 szót/kifejezést számoltam. 201 transzfer-hatást okozó szótári egységet tudtam kiemelni, ami kb. 19%. Pl. *correspondent – e Korrespondenz; capital – s Kapital; dividend – e Dividende; transport – r Transport.* Az interferenciát okozó szavak száma és százalékos aránya ebben a tankönyvben is csekély volt, mintegy 54 szó, ami kb. 0,05%. Pl. *termination (megszüntetés, felmondás) – r Termin (időpont); warehouse (raktár) – s Warenhaus (áruház).*

1. ábra. Transzfer és interferencia az angol-német nyelvben. Az eredmények összehasonlítása

	Általános nyelv	**Üzleti szaknyelv**
Transzfert?előidéző szavak, szótári egységek	31%	19%
Interferenciát?előidéző szavak, szótári egységek	0,02%	0,05%

Megállapítható, hogy az általam vizsgált szószedetekben az általános nyelvvizsgára felkészítő könyvben majdnem kétszer olyan magas a transzfer-hatással bíró, tehát a nyelv tanulását támogató kifejezések száma, mint az üzleti nyelvvizsgára felkészítő tankönyvben, és igaz, hogy elenyésző a különbség, de még az interferenciát okozó szavak előfordulási aránya is alacsonyabb, mint a szaknyelvben.

Az adatok alapján arra a következtetésre jutottam, hogy különösen az „alapozásnál", az általános nyelv oktatása során fontos, és a tanítás/tanulás hatékonyságát fokozó lehetséges módszer, a transzferként ható szavak tudatos kiemelése.

6. Módszertani lehetőségek

Bár az általam vizsgált angol nyelvű szószedetekben szinte egyáltalán nem, vagy csak kis mértékben tapasztalható interferencia, sőt az internacionalizmusok szövegértést segítő, támogató hatása állapítható meg, az interferencia leküzdését, a másik kultúra, az idegen nyelv felé nyitást segítő nyelvtanári magatartás mindenképpen fontosnak tartom. Az oldott tanórai légkör, az ötletes, kreatív tanítási módszerek segítik a diákokat abban, hogy leküzdjék az interferencia, a "faux amis" jelenségéből adódó, a tanulói magatartást, az idegen nyelv(ek)hez viszonyulást és a motiváltságot is érintő negatív hatásokat. A német - angol relációban a transzfer pozitívumát érdemes hangsúlyozni, kiemelni, mert ezzel a nyelvtanulók tanulási kedvét tovább lendíthetjük. Ugyanakkor jó módszertani lehetőségnek tartom a hasonló, és az interferenciát okozó kifejezések összegyűjtését, szómezőkbe rendezését. A hallgatók számára ajánlatos az így kiemelt szavakat tudatosan, együtt megtanulni.

Az interferencia és a "faux amis", valamint egyéb zavaró, a sikeres értő olvasást és fordítást gátló kifejezések hatásának kiküszöbölésére törekvő nyelvoktatás eredményessége tehát sok tényezőtől függ. A nyelvtanár alapvető feladata az, hogy a diákokat segítse, támogassa a nyelvelsajátítás során a hibázásokkal járó fejlődésben; s az idegen nyelv szerkezetének ismeretében a tanulók számára módszertani segítséget, tanulási stratégiákat nyújtson.

A német–angol nyelv viszonylatában különösen nagy szakmai sikertényezőnek tekinthető a transzfer túlsúlya az interferenciához képest.

Irodalom

Borgulya I-né–Sümeginé Dobrai K.–Jacob R.–Mátyás J. 2004. *Wirtschaftskenntnisse auf Deutsch*. Budapest: KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó.

Borgulya I-né–Somogyvári M.–Sümeginé Dobrai K. 2002. *Wirtschaftsdeutschprüfung*. Budapest: KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó.

Kovács, B.–Becze Á-né. 2005. *Belkereskedelem, külkereskedelem*. Budapest: KIT Kft.

Gottlieb, K. H. 1984. Grudprinzipien eines Wörterbuchs der "falschen Freunde des Übersetzers". In: *Germanistische Linguistik.* 3-6.

Juhász J. 1970. *Probleme der Interferenz*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Lang, A. 2000. *Vom falschen Freund zum wahren Freund*. In: www.niederlandistik.fu-berlin.de/amy/falsche_freunde.htm.

Major F-né. 1980. *Az idegennyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései*. Budapest: Módszertani Kiadványok.

Mátyás J. 2005. Német nyelvű marketing-szakirodalom csatornapolitika témakörben. In: *XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus.* Pécs-Nyíregyháza: MANYE-Bessenyei György Könyvkiadó, 219–224.

Mekis, Zs., Szőke, A. 2005. *Wirtschaftsdeutsch für Tourismus und Gastgewerbe.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Radványi T.–Görgényi I. 2007. *English for Business and Finance.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Soars, L. and John. 2002. *New Haedway, English Course.* Oxford: Oxford University.

Wicke, L. 1989. *Die ökologischen Milliarden.* München: Kösel.

Internetes források

www.hu.wikipedia.org/wiki/Germ%C3%A1n_nyelvek,þþ
www.de.wikipedia.org/wiki/Internationalismus/,
www.activeweb.de/aw/home/Kunden/Fallstudien/~,http://german.captivasoftware.com/products/casestudies/casestudies_view.asp?wcs_id=110,
www.google.com/analytics/de-DE/case_study_agency.html
www.krisennavigator.de/akfo74-d.htm
www.mailingwork.de/heiltherme.phtml
http://labs.microsoft.com/germany/business/peopleready/connections/solutions/default.mspx
www.microsoft.com/germany/business/peopleready/relationships/solutions/default.mspx
www.mknetdesign.com/fallstudien.htm
www.microsoft.com/germany/business/peopleready/innovation/solutions/default.mspxjr/BASELWORLD/
www.miva.com/de/content/about/casestudies/isa.asp

A tanítás célja: Motiválás és önszabályozás a nyelvórán

(Egy interjúkutatás eredményei)

Mezei Gabriella

1. Bevezetés

A nyelvoktatás során sok tényezőről esik szó, másokról kevesebb, de különösen elhanyagolt területnek tekinthető az *oktatási célok* szerepe. Az a tény, hogy a tanárok (és diákok) talán a kelleténél kevesebbet foglalkoznak célok kitűzésével és elérésével a nyelvórán, nem jelenti azt, hogy a kutatóknak nincs mondanivalójuk a témáról. Ebben a tanulmányban tömören bemutatom egyrészről a szakirodalomban fellelhető célokkal kapcsolatos tudásunkat, másrészt a saját doktori kutatásaim alapját képező interjúkból nyert részleteket és tanulságokat állítom párhuzamba az elmélettel, végül pedig megpróbálok választ adni arra a kérdésre, hogyan épülhetnének be a célok sokkal jobban a nyelvtanítási-tanulási folyamatba.

1.1. Az oktatás célja

Rengeteg cikk és tanulmánykötet definiál oktatási/tanítási célokat annak ellenére, hogy a szerzők sokszor sem az absztraktban, sem a dolgozat címében nem utalnak erre a témára. Ezekből a nagyrészt direkt megfogalmazásokból álljon itt néhány oktatási cél. Az oktatás célja lehet többek között a tanulás szervezésének segítése (Holec 1987), autonóm tanulók kialakítása (Holec 1987, Little 2007), önszabályozó tanulók/személyiségek kialakítása (Réthy 2003, Józsa 2007), a tanulási motiváció fejlesztése (Rheinberg, Vollmeyer, Rollett 2000, Réthy 2001b), a tanulási motívumrendszer kiépítése (Józsa 2007), vagy a kognitív és motivációs önszabályozás fejlesztése (Réthy 2001a). Egy összetettebb rendszer mentén mutatja be a lehetséges oktatási célokat Nahalka (2001), aki szerint a tudományból levezethető paradigmák alapján az oktatási célok négy szinten helyezkedhetnek el: (i) ismeretek átadása, (ii) képességfejlesztés, (iii) személyiségfejlesztés, és (iv) komplex kognitív struktúrák fejlesztése, a világkép, az értelmezési keretek alakítása (ami a konstruktivizmushoz áll közel). Megállapítása szerint a gyakorló tanárok tudásrendszerében a célok egy alacsonyabb szintet képviselnek, nem állnak össze koherens rendszerré, kognitív pszichológiai megfogalmazásban a kezdő szintre jellemző tudással rendelkeznek, ami gyakran eklektikus formában nyilvánul meg.

1.2. Motiváció és önszabályozás

Számos motivációs elmélet ismert a szakirodalomban, ezek nagyszerű összefoglalóját ismerhetjük meg Dörnyei (2001) könyvéből. Ezek a teóriák különböző eredők mentén magyarázzák a tanulási motivációt. Az önmeghatározási elmélet szerint a külső és belső motivációk mentén az önmagáért folytatott cselekvések a leginkább motiválóak. A teljesítménymotiváció és az elvárás elmélet az elvárt siker és az ahhoz tapadó érték kombinációjában ragadja meg a motivációt. Az én-hatékonyság a képességeinkbe vetett hit, az attribúciós elmélet pedig a múlt sikerei és kudarcai mentén magyarázza a motivációt. Sok tanár szerint (saját kutatásaim is ezt bizonyítják) a diákot csak és kizárólag akkor lehet motiválni, ha ő maga motivált, egyébként a tanár nem tehet semmit. Dörnyei (2001) viszont a motiváló tanítási gyakorlat elnevezésű modellen keresztül azt demonstrálja, hogy a tanárok igenis sokat tehetnek diákjaik motiváltságáért, motiválásáért. A célok szerepe a ciklikus modell több fázisában megjelenik.

Egyre inkább teret nyer a nyelvoktatás kutatásában is az ún. önszabályozó tanulás. Az önszabályozást egyrészt készségként, képességként definiálják: „Az önszabályzás nem más, mint a személyes célok megfogalmazásának képessége, mely összhangban áll egyrészt az egyén szükségleteivel, másrészt rugalmas tanulási stratégia-kiválasztó képesség is, mely a menet közben fellépő konfliktusok megoldását szolgálja” (Réthy 2003: 47). A folyamatként történő definiálás során a kutatók a tanulás aktív, konstruktív oldalát hangsúlyozzák (Pintrich 2000, Molnár 2002). Itt utalnék vissza Nahalka (2001) négyszintű rendszerére, melyben az oktatási célok legmagasabb fokát a komplex kognitív struktúrák fejlesztése foglalja magába a konstruktivista paradigma értelmezési keretein belül.

Összegezve elmondható tehát, hogy a legújabb motivációs és tanulási elméletek kiemelik a célok fontos szerepét, melyek egyfajta szervezőerővel bírnak (orientációs pontok), valamint a tanulás kognitív és konstruktivista jellegét is hangsúlyozzák, amely dinamikus és interaktív folyamatot eredményez.

1.3. Eredmények

A már fent említett és egyéb kutatások alapján megállapítható, hogy a célok és szerepük az oktatásban elhanyagolt, a célok hierarchikusan szervezettek, a célokkal kapcsolatos gondolkodás kontextusfüggő, a vonatkozó elképzelések nem alkotnak egységes, koherens tudásrendszert. A tanárok szerint a diákok tulajdonságai és a helyzet adott, megváltoztathatatlan (így céltalanságuk is), viszont a célokkal kapcsolatos tudásrendszer valószínűleg formálódik az eltelt tanítási évek során, így a kezdő szintről elmozdul, és a szakértői szint felé közeledik.

Saját, gyakorló tanárokkal felvett interjúim részben-egészben igazolják a fentebbi állításokat. Az interjúk anyaga négy téma köré csoportosult: 1. Mi az oktatás célja? 2. A célok eredete és megjelenése az oktatásban. 3. A célok milyensége, komplexitása, hierarchiája. 4. A különböző célok összeegyeztetése.

2. Mi az oktatás célja?

A megkérdezett tanárok egyöntetű véleménye szerint a használható nyelvtudás létrehozása, egy eszköztár nyújtása a diákok számára, hogy „képes legyen navigálni a világban." Ez a vélemény tükrözi Nahalka (2001) fentebb ismertetett megállapítását, miszerint a tanárok gondolkodása az oktatás céljait illetően általában „megreked" egy alacsonyabb szinten, nem a tanuló komplex fejlesztéséről szól, csak egy részképességről. Az interjúk tanúsága szerint a tanárok felismerik, hogy nem szabad a saját céljaikat egyértelműen ráerőltetni a tanulókra, a diákból, a diák céljaiból kell kiindulni, ideális esetben a diák céljai és a tanár céljai megegyeznek. Több tanár említette a szórakoztató, játékos, érdekes órákat mint célt. Ezzel kapcsolatban több megállapítás is született: egy tanár arról számolt be, hogy az ő tanítása önmagában motiváló, mivel arra törekszik, hogy az óráján a diák felejtse el a gondjait (ő felnőtteket tanít), és így fogalmazott: „az alaphangulat is lehet motiváló." Mások megfogalmazták kételyeiket is a túl sok játékkal kapcsolatban, és kifejtették, hogy nem kell kétségbe esni attól, ha más típusú feladatok is megjelennek a nyelvórán. Több tanár beszámolójában jelent meg az ún. „észrevétlen nyelvtanulás" jelensége. Egyikük úgy fogalmazott, hogy célja, hogy a diák szinte észrevétlenül sajátítsa el a nyelvtudást: „az észrevétlen tanulás lenne az én célom." Ez alatt azt értette, hogy a diákok tudatosan, de stresszmentesen, mintegy a tevékenységbe belefeledkezve „élhessék meg" a nyelvelsajátítást. A kételkedők egyike viszont így fogalmazott: „a másik végletnek meg azt tartom, hogy úgy kell tanítani, hogy jaj észre ne vegye a diák, hogy tanul, nekem ez sem tetszik. Nem gondolom, hogy abból az órából profitál a legtöbbet, amikor végig játszottunk és halálra kacagtuk magunkat." A nyelvoktatás céljának megvitatásánál végül ki kell térnünk egy örökzöld, megkerülhetetlennek tűnő témára, a nyelvvizsgára. Habár az interjú egyetlen kérdése sem tartalmazott ilyen irányú kérdést vagy célzott a nyelvvizsgára, minden tanár kivétel nélkül megemlítette, és visszatérő témaként elemezte a nyelvvizsga kérdéskörét, volt olyan tanár is, akinek tulajdonképpen a célok kapcsán ez volt a fő mondanivalója.

3. A célok eredete és megjelenése az oktatásban.

Mint már említettük, a célok a tanárok számára alapvetően kétfelől indulnak: saját magukból, de még inkább a diákok felől. Ideális esetben a diák célja a tanár célja, és felnőttek céges oktatásánál, ahol egy harmadik fél (a megrendelő cég) is megjelenik, sincs ez másképp. Ám, figyelmeztetett egy tanár, „sokszor elfelejtjük, hogy a diák célját kéne szem előtt tartani." Ami az interjúkészítő számára egy kissé meglepő és éppen ezért elgondolkodtató is volt, az a tanulók céljainak megjelenése volt. Nem derült ugyanis ki teljes pontossággal, hogy a tanárok honnan tudják, mik a diákok céljai. A „látom" és a „kiderül" ige többször szerepelt, illetve többen említették, hogy „megkérdezem", ennek ellenére a célok rögzítéséről nem esett szó, vagyis nem tisztázott, hogyan emlékeznek a tanárok esetenként több tucat tanuló egyéni céljaira. (További kutatások tisztázhatják ezt.) A célok megjelenése és jelenléte ciklikus jelleget is ölthet, amennyiben a tanár által biztosított örömforrás és sikerélmény generálja a (to-

vábbi) tanulói célokat és azt a tényt, hogy a diák motivált, ami visszacsatol a további sikerélményhez. Ez a motivációs ciklus jelenik meg Dörnyei (2001: 29) „motiváló tanítási gyakorlat" elnevezésű modelljében is.

4. A célok milyensége, komplexitása, hierarchiája.

A tanárok szerint a célokat „egyénre kell szabni", de ennek állandó korlátja az osztálylétszám.
Az előző alpontban bemutatott idézetek arra utalnak, hogy a magas osztály- és csoportlétszámok ellenére talán a célok rögzítésével lehetne ezt a problémát legalább részben kezelni. Az interjúkból az derült ki, hogy a tanárok szerint a diákoknak általában nincsenek céljaik, ha vannak, akkor sem komplexek ezek a célok, a diákok megelégszenek a nyelvvizsgával mint céllal a fiatal felnőtt / felnőtt korosztályban. A középiskolai tanulók tanárai sokkal több, elég konkrét célt tudtak említeni, például zeneszámok lefordítását, filmek megértését, könyvek olvasását, későbbi külföldi munkát stb. Általánosságban elmondható a tanárokról, hogy amikor a diákok céljairól kérdeztem őket, nehezen tudták megfogalmazni azokat, viszonylag egyszerű koncepciókban gondolkodtak, és sajnos sokszor fogalmazódott meg a „céltalanság" problematikája. Egy fiatal felnőtteket tanító tanárnő azonban az oktatás céljai kapcsán először arról kezdett beszélni, hogy a céloknak egy nagyobb egységbe, rendszerbe kell illeszkednie, vagyis társadalmi folyamatok is meghatározzák, meghatározhatják a lejjebb lévő szintek egyéni céljait (például: nem képezhet egy ország túl sok bölcsészt, mert a munkaerőpiac nem tudja felvenni a friss diplomásokat). Az interjúk kapcsán az is megállapítható, hogy a tanárok és diákok céljait nem mindig lehet egyértelműen elkülöníteni, a különböző szinteken elhelyezkedő célok gyakran egybemosódnak, például nem különül el egy óra célja a kurzus vagy tanmenet céljától, stb. (Ennek a jelenségnek az elemzésére a jelen cikk nem tud kitérni.) Utolsó alpontként fontos felhívni a figyelmet arra is, hogy bár a „modern" tanítási módszerek a kívánatosak, több tanár panaszkodott más tanárok „ódivatú" módszereire, melyek korábbi használatát diákjaik megszokták, és ezáltal nagyon nehéz kimozdítani őket a „tradicionális" nyelvoktatás nyelvtan-fordítás központú szemléletéből. Kérdés, hogy míg a diákoknak a tanárok szerint a nyelvvizsga a célja, ami még mindig nyelvtanközpontúnak tekinthető, ennek a ténynek milyen implikációi vannak a nyelvórára nézve.

5. A különböző célok összeegyeztetése

A tanárok és diákok céljainak egyeztetése során a tanárok szinte csak problémákat említettek. Problémának látták a magas osztály- és csoportlétszámot, a már említett céltalanságot, illetve a tanmenethez való igazodás kényszerét, az iskolai vezetés igényeit, a kicsi óraszámot. A következő két idézet megvilágítja a kötöttségekhez való igazodás nehézségét: „van mondjuk másfél órám, meg van adva a központi tanmenet szerint, hogy ezt a leckét át kell venni és az ember örül, ha ezt végigdarálja, csúnya szóval, akkor ott hiába szeretne, nem lehet ezeket" és „ez nehéz, mert annyi minden köti az embert, hogy nagyon nehezen tud ebből kilépni, ha egyáltalán … egymást is visszafogják a diákok."

Meg kell azonban jegyeznünk, hogy felvetődik az előző pontban bemutatott egybemosódó célok esetleges gátló hatása is. Jobban elkülönülő, konkrét célok talán könnyebb igazodást jelenthetnének. A diákok számára is fontos, tudják, hogy vannak céljaik és hogy pontosan mik is ezek. Egy 15 éves tapasztalattal rendelkező tanár, bár nem feltétlenül ért egyet az idézett tanulóval (lásd dőlten szedett részt), így vall erről:

„egyszer egy diákom egészen konkrétan odajött és azt mondta, hogy neki olyan rossz, hogy én nem mondom el az óra elején [magyarul], hogy most mit fogunk csinálni, és akkor én azt gondoltam, hogy *miért kell ezt nekem elmondani, ez olyan nyilvánvaló,* […] de nem, nekik igenis fontos az, hogy tudják, hogy mégis mire számítsanak, […] hogy legalább úgy az elején ezt tisztázzuk, hogy […] azért megbeszéljük, hogy ezen belül mi az ami célkitűzésünk"

És végül egy lelkiismeretes tanárnő elgondolkodtató véleménye: „lehet, hogy ez egy renitens válasz, sok mindenhez én úgy érzem, kicsi vagyok."

6. Célok, motiváció, önszabályozás: összegzés és tanulságok

A Nahalka (2001) által megjelölt komplex oktatási célok, melyek más szerzők szerint az autonóm/önszabályozó tanulók kialakítására irányul, csak részben vannak jelen a tanárok szemléletében. Valószínűleg ez a tény a körülményekkel is magyarázható. A tanárok felismerik a célok jelentőségét, helyesen látják, hogy ezeknek a diákokból kell kiindulniuk, az viszont még kérdéses, hogy a tanulók önszabályozó rendszerét és tanulási motívumrendszerét hogyan tudják aktiválni. Az önszabályozó tanulás alapfeltételeinek egyike a célok megléte, a célok kitűzésének képessége, mely több motivációs elmélet sarkköveként is szolgál és a cselekvés egyfajta orientációs pontjának tekinthető. Több empirikus kutatás is kimutatta a célok elhanyagolását (pl. Dörnyei és Csizér 1998, Cheng és Dörnyei 2007, Mezei 2007), ezen kellene változtatni, ha kevésbé „céltalan" diákokat szeretnénk tanítani. Bár triviálisnak tűnhetnek az alábbi, az interjúkból és a szakirodalomból leszűrt gondolatok, mégis elgondolkodtató, miért pont ezek a pontok állnak itt.

– Tűzzünk ki célokat és ezeket egyeztessük a tanulók céljaival.
– Ne tűzzünk ki irreális célokat!
– Bátorítsuk a diákokat az órán kívüli tevékenységekre! (Ne a tanártól várjanak mindent.)
– Ne feltételezzük a céltalanságot! Ne adjuk egyre lejjebb, mert a diák igazodni fog.
– Folyamatos tudatosítsuk önmagunkban és a diákokban is a célokat. A célokkal való bánás tanulási folyamat eredménye.

Irodalom

Cheng, H-F.–Dörnyei, Z. 2007. The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching.* 1. évf. 1. szám. 153–174.

Dörnyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z.–Csizér, K. 1998. Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research.* 2. évf. 203–230.

Holec, H. 1987. The learner as manager: Managing learning or managing to learn? In: Wenden, A.–Rubin, J. (szerk.) 1987. *Learner strategies in language learning.* Englewood Cliffs, N J .: Prentice Hall. 145-157.

Józsa, K. 2007. *Az elsajátítási motiváció.* Budapest: Műszaki Kiadó.

Little, D. 2007. Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching.* 1. évf. 1. szám. 14–29.

Mezei, G. 2007. Teachers' and students' perceptions of and beliefs about motivational strategies in the EFL classroom. In: Sárdi Cs. (szerk.) *Kommunikáció az információs technológia korszakában. A XVII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. Siófok, 2007. április 1–-21.* I–II. (A MANYE kongresszusok előadásai 4.) MANYE–Kodolányi János Főiskola, Pécs–Székesfehérvár 2007. I–II, 575–580.

Molnár, É. 2002. Önszabályozó tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia,* 102. évf. 1. szám. 63–77.

Nahalka, I. 2001. Az oktatás célja. In: Golnhofer E.–Nahalka I. (szerk.) *A pedagógusok pedagógiája.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 114–141.

Pintrich, P. R. 2000. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M.–Pintrich, P.R.–Zeidner, M. (szerk.) *Handbook of self-regulation.* San Diego, CA: Elsevier Academic Press. 451–502.

Réthy, E. 2001a. Pedagógusok a tanításról. In: Golnhofer E.–Nahalka I. (szerk.) *A pedagógusok pedagógiája.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 65–83.

Réthy, E. 2001b. Motivációs elképzelések. In: Golnhofer E., Nahalka I. (szerk.) *A pedagógusok pedagógiája.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 177–201.

Réthy, E. 2003. *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Rheinberg, F., Vollmeyer, R., Rollett, W. 2000. Motivation and action in self-regulated learning. In: Boekaerts, M.–Pintrich, P.R.–Zeidner, M. (szerk.) *Handbook of self-regulation.* San Diego, CA: Elsevier Academic Press. 503–529.

Fordítástudomány és kontrasztív nyelvészet

Fordítástudomány

Funkcionalitás és lojalitás egyazon mű két magyar nyelvű fordításában[1]

Boldog Gyöngyi

1. Bevezetés

Az alábbiakban egy angol nyelvű meseregény két magyar fordítását vetem össze a címük alapján. A metatextusok ezen fajtájában érvényesülő funkcionalitás és lojalitás mértéke és minősége szerint hipotézist állítok föl a fordítások egészére jellemző általános fordítói stratégiára és ezzel összefüggésben arra, hogy milyen korú közönséghez találhat utat a két fordítás.

A forrásmű a Kenneth Grahame (a továbbiakban KG) tollából született *The Wind in the Willows* (a továbbiakban *WW*), amely 1908-ban látott napvilágot, és amelyet egy gyermekirodalom-kutató a *Micimackó* „előttje"-ként jellemzett (Tótfalusi in Borbély és Komáromi 2001: 10). Első magyar fordítása Szemlér Ferenc (a továbbiakban SZF) erdélyi író és költő nevéhez fűződik. A magyar fordítás *Szél lengeti a fűzfákat* címmel először 1973-ban jelent meg Romániában, majd 1988-ban Magyarországon, a Móra Ferenc Könyvkiadó gondozásában. Később Görög Lívia (a továbbiakban GL) fordító, publicista és szerkesztő ismét lefordította a regényt, amely ezúttal a *Békavári uraság és barátai* címet, valamint a *Kalandozások szárazon és vízen* alcímet kapta, és a Ciceró Könyvstúdiónál jelent meg 1995-ben, majd 2006-ban.

Elemzésemben Nord (1997) funkcionalizmus-megközelítésére támaszkodom. Nord az egynyelvű irodalmi kommunikáció funkcionalitását a szövegalkotói szándék, a szövegvilág és a befogadói elvárás viszonyrendszerében tárgyalja. E rendszert – némileg módosítva – az eltérő nyelvű kultúrák közötti irodalmi kommunikáció, azaz a fordítás vizsgálatára is alkalmazza. A lefordított műnek ugyancsak meg kell állnia a helyét, de ezúttal egy másik kultúra hagyományaihoz: normatív, műfajspecifikus és befogadói elvárásaihoz igazodva. Nord szerint azonban funkcionális fordításról akkor beszélhetünk, ha a lojalitás elvét is követi a fordító, vagyis a célszöveg létrehozásában szem előtt tartja a forrásnyelvi szerző szándékának érvényesülését is. Általában könnyebb a fordítónak helyesen értelmezni a szerzői szándékot és létrehozni az ennek megfelelő hatást a célnyelvi szövegben, ha a forrásnyelvi és a célnyelvi befogadó

---

[1] A tanulmány teljes változata a *Fordítástudomány* XI. évf. 1. számában jelenik meg 2009-ben.

kulturális ismeretei és elvárásai azonosak, illetve ugyanazt az irodalmi hagyományt ismerik. Ekkor a célnyelvi befogadó olyan természetesen olvassa a szöveget, mintha nem is fordítást olvasna. Ellenkező esetben a fordító feladata, hogy a lojalitás jegyében és a funkcionális azonosság megteremtése érdekében valamiképpen összhangba hozza a célnyelvi olvasó ismereteit és elvárásait a szerző szándékával. Összességében tehát akkor jár el helyesen a fordító, ha tekintettel van a fordítás folyamatában érintett összes szereplőre.

2. A szövegköziség fajtái

A könyvek a művek elsődleges szövegén kívül illusztrációkat is tartalmazhatnak, valamint számos szerkesztői és nyomdatechnikai eljárásnak köszönhetik létüket. Továbbá másodlagos, egyéb funkciójú szövegek is megjelenhetnek a könyvekben és borítójukon. Ráadásul egyazon mű számos különböző kiadást is megérhet – ahogy a *WW* esetében is történt –, és az egyes kiadásokban a transztextuális jegyek némelyike változhat. A dolgozatban vizsgált forrásmű a Penguin Books kiadásában jelent meg 1994-ben, a *Penguin Popular Classics* sorozatban. A két fordítás esetében pedig az időben közelebbi kiadásokat hasonlítom össze: a Móra Ferenc Kiadónál 1988-ban megjelent SzF-féle fordítást és a Ciceró Könyvstúdió által 2006-ban kiadott GL-féle fordítást.

A dolgozatban vizsgált művek másodlagos szövegei a szövegköziség különböző kategóriáiba sorolhatók. A paratextusokhoz tartoznak a következők: előszó, előszó értékű levél, a kiadó adatai és közleményei, a külső és belső borítólap szövegei, vagyis olyan szövegtöredékek, „amelyek a szövegnek környezetet teremtenek" (Szikszainé 1999:333). Szikszainé osztályozásától eltérve, a fejezetcím alatti témamegjelölő idézetet, a tartalomjegyzéket, a szereplők jegyzékét és a sorozatcímet intertextusnak tekintem. A borítólapon megjelenő összefoglalást, amely az ajánlószöveg szerepét tölti be, metatextusnak tekintem. Ide sorolom továbbá a lábjegyzeteket, valamint a címet, alcímet és fejezetcímet is, hiszen a cím valamiképpen a téma „kivonata". (Szikszainé rendszerezése szerint ezen elemek a borítólapon megjelenő összefoglalás kivételével mind paratextusnak minősülnének.)

3. A műcímek

A műcím, akárcsak a fejezetcím, nemcsak a szövegtannak, hanem a névtannak is tárgya, hiszen a címek mint megkülönböztető funkcióval rendelkező egyedi jelölők tulajdonneveknek minősülnek. Jóllehet nem minden tulajdonnévi kategóriában terjed ki a névviselés minden egyedre, az irodalmi műveknek többnyire van nevük, azaz címük, melyek fordítását az érthetőség iránti igény motiválja (J. Soltész 1967, 1970).

Nord (1995) 12 000, különböző műfajú német, angol, francia és spanyol mű címéről írt átfogó elemzésében abból indul ki, hogy a műcímek szövegnek tekinthetők, mivel megfelelnek a szövegszerűség – a kohézió, a koherencia, a szándékoltság, az elfogadhatóság és a helyzetszerűség – kritériumainak (Beaugrande és Dressler 2000). A cím mint szöveg a következő kommunikatív funkciókat hordozza: A) megkülönböztető: eltér más címektől; B) metatextuális: azonosítható mint cím; C) fatikus: kapcsolatot

teremt az olvasóval; D) referenciális: informál a mű tartalmáról és stílusáról; E/ expresszív: közvetíti a szerző véleményét; F/ felhívó: erőteljes hatásával fölhívja magára a nem érdeklődő olvasók figyelmét is. A címek megszövegezésében többféle hatás érvényesül: a szituáció, vagyis az adott kultúra és az adott műfaj tényezői, valamint az érvényes irodalmi normák és az esetleges intertextuális vonatkozások hatása. E körülmények, valamint a befogadó szükségletei teremtik meg tehát azt a közeget, melyben a befogadó fölismeri a címek kommunikatív funkcióit. Nord különbséget tesz elsődleges és másodlagos funkciók között. Az elsődleges – megkülönböztető, metatextuális és fatikus – funkciók minden címben megjelennek, míg a másodlagos – referenciális, felhívó és expresszív – funkciók csak bizonyos címekre vagy bizonyos műfajú címekre jellemzők. Tehát az elsődleges funkciók közvetítésében a fordító a befogadói elvárásoknak megfelelően a funkcionalitás elvét követi, a másodlagos funkciók fordításakor pedig a szerző szándékára való tekintettel a lojalitás elvét követi.

Nord leírása azonban két szempontból problematikusnak tűnik. Először is, nem szolgáltat biztos alapot ahhoz, hogy elhatároljuk egymástól a fatikus és felhívó funkciót. Mivel a fatikus elemek felhívó funkciójúak, ezért a felhívó funkciót a fatikus kiterjesztésének tekintem, és saját elemzésemben egyetlen közös kategóriába vonom össze őket. Az új kategóriát felhívónak nevezem, és a másodlagos funkciók közé sorolom. Másodszor, nem kapunk megfelelő szempontokat ahhoz, hogy az expresszív funkciót a felhívótól elkülönítve, önálló funkcióként kezeljük. Megítélésem szerint a címnek minden emocionális vagy értékelő eleme egyben felhívó is, így az expresszivitást a felhívás alesetének tekintem, és a felhívó funkció keretében tárgyalom. (Bár Nord funkcionális fordításról és lojális fordítóról beszél, magam az elemzésben mindkét jelzőt a fordításra alkalmazom az egyszerűbb fogalmazás kedvéért.)

3.1 A forrásmű címe: The Wind in the Willows

KG regénye eredetileg különálló történetekből állt, melyeket nem fűzött össze egyetlen cím. Később, könyvének kiadása előtt, a szerző a *Mr Mole and His Mates* (*Vakond úr és társai/barátai*) címet adta művének. A kiadónak azonban nem nyerte meg a tetszését, és helyette a *The Wind in the Reeds* (*Szél a nádasban*) címet javasolta. Ám a címek megkülönböztető funkcióját tiszteletben tartva, ajánlatosnak tűnt ezt a címet is elvetni, mert erős hasonlóságot mutatott egy Yaets-verseskötet címével. Végül kompromisszumként megszületett a *The Wind in the Willows* (Hunt 1994). Pedig a regénybeli szél valóban a nádasban fütyül, és a füzes csupán a tágabb folyóparti szín része. Ez a helyzet arról tanúskodik, hogy a cím nem csupán a szerző elgondolását tükrözheti. Esetünkben a szerzői szándék abban mutatkozik meg, hogy KG megegyezett a kiadóval a címben és a nevét adta hozzá.

A metatextuális funkció a forrásmű címének egyrészt nem-verbális vonatkozásaiban, másrészt szintaktikai-stilisztikai vonásaiban ragadható meg. A cím nem-verbális jegye maga az, hogy egy könyvborítón jelenik meg egy személynév társaságában. Világismeretünk része, hogy ebben a kontextusban a személynevet az adott könyv szerzőjeként, az ugyanott elhelyezkedő és tipográfiailag többnyire jobban kiemelt szöveget pedig a könyv címeként azonosítjuk. (Ha mindkét szöveg személynév, akkor a két

név egymáshoz viszonyított helyzete és a tipográfiai kiemelés alapján egyértelműen eldönthető, melyik a szerző neve, és melyik a regény címe.) A *WW* címének nyelvtani szerkezete az angol irodalmi címadásban elterjedt helyhatározós főnévvel bővített főnévi alaptagú szintagma. Az sem szokatlan az angol irodalmi hagyományban, hogy nem tartalmaz a cím műfaji utalást, amiről gyerekkönyvek esetében árulkodhat a kiadó nevének feltűntetése a borítón, illetve a borító illusztrációja.

Nord (1995) szerint az optimális címhosszúság három-négy szó. Ennél hosszabb cím esetén előny, ha tartalmaz emlékezetet támogató felhívó funkciójú elemeket. A *WW* címének figyelemfelkeltő eszköze – a két főnév első szótagjának ritmikus ismétlődése – kellemes akusztikai élményt nyújt. (Egyébként az elvetett angol címek is alliterálnak és ritmusképletük megegyezik a megvalósult cím ritmusképletével.) Mindkét főnév egy hangsúlyos *wi* szótaggal kezdődik, és nincs is több hangsúlyos elem a címben. A ritmikus szótagismétlődés révén a befogadó könnyen megjegyzi a két tartalomszót, értelmi összefüggésük alapján pedig már könnyen emlékezetébe idézi az őket egységbe foglaló nyelvtani szerkezetet. Az alliteráció felhívó hatását csak fokozza a cím fölötti mezőben elhelyezett *Penguin Popular Classics* megjelölés is, amely azt sugallja a majdani olvasónak, hogy rangos művet tart a kezében. A különleges, emlékezetbe vésődő, a fantáziát megmozgató és az érzelmekre ható címek reklámozhatják a műveket és/vagy ismeretet közölhetnek róluk. A *WW* címe nem hordoz expresszív funkciót: nem található érzelmi vagy értékelő mozzanat sem a cím referensére, sem a mű szövegére, sem a kommunikációs helyzetre vonatkozóan.

A cím többféleképpen közvetíthet információt. Utalhat a mű témájára vagy tartalmára (tematikus referencia), a mű stílusára (metalingvisztikus referencia), vagy a kommunikációs helyzet tényezőire (metakommunikatív referencia). A *WW* címe egyértelműen a mű tartalmának egy lényeges rétegét idézi. Valójában a KG-regény kapcsán fölvetett mindhárom cím azt sugallja, hogy a regény témája a természet: a szerző nosztalgikus vágyódásának tárgya. A Folyó és környéke otthont és biztonságot ad, sokkal többet jelent az események puszta színterénél: az állatok oltalmazója és bölcsességének forrása. A hetedik fejezetben a nádasban (vagy a füzesben) zúgó szél zenéje röpiti Pán istenség szavait a költői lelkületű Patkányhoz és a létezés csodáira fogékony Vakondhoz. KG szerint csak a Folyóparton lehetnek boldogok az állatok. Élni csak itt lehet, így – ha kell, neveléssel és manipulációval, ha kell szigorral – mindenkit itt kell marasztalni. Ebbe a világba nyer a regény elején beavatást Vakond, és ide tér vissza a végén Varangy. Ebből a szempontból mindegy tehát, hogy a nádasban vagy a füzesben fújó szélről van-e a szó a címben, vagy Vakondról és barátairól. A regénynek azon a síkján, mely a Természetkereső földi lények útjáról szól, a füzes, a nádas, Vakond és Patkány ugyanazt jelenti. Ez a két „kísérleti" és a végleges címben egyaránt kifejeződik.

E motívum erőteljes jelenlétét a műben az 1. táblázat is tükrözi. Az összesítés az állatszereplők „tematikus megoszlását" mutatja, és ezzel képet ad az állatok közötti kapcsolati hálóról – egyrészt azzal, hogy megmutatja, hány fejezetben jelenik meg egy adott szereplő, illetve hány fejezetben történik utalás az adott szereplőre, mégha fizikai valóságában nem lép is színre. Az összesítésből kiolvasható, hogy Patkány e rendszer központi tagja, ő a folyóparti társadalom tagjai között a közvetítő, a nagy segítő és

„térítő", aki valamilyen módon részese életük eseményeinek. Patkány után rögtön a „megtérített" Vakond következik, megelőzve a másik cselekménnyszál főhősét, Varangyot.

1. táblázat. Az egyes szereplők tematikus megoszlása

Szereplő	Hány fejezetben jelenik meg
Patkány	12 fejezetben
Vakond	11 fejezetben
Varangy	10 fejezetben
Borz	8 fejezetben
Vidra	7 fejezetben

3.2 Az első magyar fordítás címe: Szél lengeti a fűzfákat

Nord (1995) fölhívja a figyelmet arra, hogy a fordító felelőssége ellenőrizni, hogy hordozza-e a fordítás címe is a megkülönböztető funkciót, vagyis nincs-e már ugyanolyan vagy zavaróan hasonló című szöveg a célnyelvi kultúra irodalmában. Úgy tűnik, Nord intelmét is szem előtt tartotta a fordító, amikor az eredeti cím szöveghű fordításával követte a funkcionalitás elvét.

A metatextuális funkció kapcsán fentebb elmondottak SZF művére is érvényesek. A cím nem-verbális kontextusa egyrészt maga az, hogy egy könyv fedőlapján jelenik meg, másrészt az a mód, ahogy elhelyezkedik a szerző és a kiadó nevéhez képest, illetve ahogy optikailag kiemelkedik közülük. Szövegszerű műfaji utalást itt sem tartalmaz a cím, de a kiadó neve és az illusztráció elárulja a könyv műfaját. E funkció közvetítése szintén kimeríti a funkcionális fordítás fogalmát. A felhívó funkció tekintetében elmarad a cím az eredetitől, mégha a szöveghű fordítás szándéka szülte is. A magyar alany – állítmány – tárgy szerkezetű címben három, hangzásában és ritmusában eltérő tartalomszót és egy grammatikai elemet találunk. Jóllehet kevesebb szóból áll, mint az angol cím, a szavak nagyobb szótagszáma miatt mégis hosszabb nála. A címben ábrázolt természeti kép nyelvi kifejezésébe – sajátos nyelvtani szerkesztésmód, különleges lexikai elemek vagy ritmikai kohézió híján – nehezebben tud belekapaszkodni a befogadó emlékezete. Nord hangsúlyozza, hogy a felhívó funkciót lehetőség szerint meg kell őrizni a fordításban, illetve előfordulhat, hogy akkor is célszerű belecsempészni, ha az eredetiből hiányzik. Úgy tűnik, ez éppen az az eset, amikor érdemes lett volna a fakó magyar címet színesebbé, jellegzetesebbé tenni, amivel fölhívhatta volna magára az olvasók figyelmét. Ezen a címbeli többlet ige sem segít, mivel nincs sem érzelmi, sem értékelő színezete. E funkciót tekintve tehát nem mondható a magyar cím sem funkcionálisnak, sem lojálisnak.

A címbeli referenciális funkció azonos az angol címével: SZF is a mű filozofikus oldalát domborítja ki. Annyiban azonban explicitebb ez a cím az eredetinél, hogy mondatcím: egy igében konkretizálódik a szél mozgása. Ettől egyúttal kevésbé sejtelmes, mint az eredeti, amelyben egyáltalán nem szerepel ige. A *szél* igéhez kapcsolása önmagában még nem vonna le a „sejtelmességből", ám a *lengeti* ige konnotatív jelentésé-

ben inkább a zászló, mintsem a fa fogalmával kapcsolódik össze. A szélben hajladozó füzes vagy nádas képzetét és a hozzá kapcsolódó transzcendens élményt talán sikeresebben adhatná vissza pl. a *Szél játszik/jár/suhan/susog a fűzfák között*. Jóllehet kevésbé találó a magyar cím, ennek ellenére nemcsak lojálisnak, hanem funkcionálisnak is tekinthető.

3.3 A második magyar fordítás címe: Békavári uraság és barátai (Kalandozások szárazon és vízen)

GL fordításában a magyar cím nem tekinthető az angol cím fordításának. Ugyanakkor maradéktalanul magán viseli a megkülönböztető funkció jegyeit a célnyelvi kultúrában, azaz funkcionális. Az a tény, hogy az új mű más címet visel, fölerősíti az új hangon való megszólalás, azaz az elhatárolódás igényét. (Az újrafordított művek címéről lásd Newmark 1988).

Nem-verbális és verbális metatextuális jegyeit illetően ugyanaz mondható el erről a címről is, mint az eredetiről vagy az első magyar fordítás címéről. Mivel a célkultúra elvárásainak is maradéktalanul megfelel, ezért funkcionális.

Nem csupán abban különbözik e cím az SZF-féle fordítás címétől, hogy nem tekinthető az eredeti cím fordításának, hanem abban is eltér mind az eredetitől, mind az első fordítás címétől, hogy érzelmi értékelő jelentésmozzanat fejeződik ki benne. A metaforikus jelentésátvitel eszközével él a fordító, amikor a címben nevezett béka referenst várúrnak, sőt egyenesen *uraság*nak tűnteti föl. Ezen kívül még két eszköz szolgálja a felhívó funkciót a négy szavas címben, mely szótagszámát tekintve kétszer olyan hosszú, mint az eredeti. Az egyik a *békavári* és a *barátai* szavak alliterációja, és ennek következtében a *b* illetve *r* hangok dominanciája az egész címben. A másik eszköz pedig a *Klasszikusok fiataloknak* sorozatcím, amely a borító felső sávjában látható. Hatása ugyanolyan, mint az eredeti műé: egyszerre reklámozza az egész sorozatot, amely ezennel újabb művel bővült, és ígéri a befogadónak, hogy színvonalas olvasmányt tart a kezében, amely érdemes arra, hogy egy sorozat része legyen. A mű alcíme (*Kalandozások szárazon és vízen*) az egyik belső címlapon kapott helyet. Feladata, hogy kifejtse a főcím utalásszerű tartalmát és ezzel egyértelművé tegye, miről szól a mű. A felhívó funkció szempontjából a főcím funkcionális és lojális.

Legmarkánsabban referenciális jelentésében tér el a cím az eredetitől, de legfőképpen az első fordítás címétől. A Ciceró Könyvstúdió igazgatójának elmondása szerint éppen azért vetődött föl a mű újrafordításának gondolata, mert nem tűnt szerencsésnek a SZF-féle magyar cím.[2] Az új cím csupán két szerkezeti jegyében hasonlít az eredetire: nem tartalmaz igét, és szintén főnévi alaptagú szintagma. E hasonlóságnál sokkal lényegesebbek az eltérések. A GL-féle cím egyrészt önmagában is jelzi a műfajt: csak mesére, azon belül is csak állatmesére utalhat. Másrészt témamegjelölése is sugallja, hogy SZF filozofikus és intellektuális fordításával szemben az új fordítás a drá-

[2] Köszönöm Szamosi Ivánné igazgatónak a szíves tájékoztatást.

mát és a kalandot állítja középpontba. Más szóval az eredeti regény másik cselekménységálának főszereplőjét, Varangyot helyezi a mű gyújtópontjába. Bár a költői lelkületű Patkány vagy a nemes gondolatokra fogékony Vakond is drámai karakter, az ő valódi drámáik a bensőjükben, vagy legalábbis a Folyópart és a Vad Erdő behatárolta, még ismerős világban játszódnak le. Varangy kalandjai a 2. fejezetben kezdődnek, és a mellékepizódokkal párhuzamosan futva átívelnek a regény egészén. Míg a többi állat kalandjai egy, legföljebb két fejezeten belül végetérnek, Varangy kalandjai hat fejezetet tesznek ki, és csak az utolsó fejezetben tetőznek. Más szóval a Varangy körül zajló események teszik ezt a történetet igazán kalandossá, hiszen ő nem marad meg a maga világában, hanem a Tág Világ ember lakóival kerül bonyodalmakba. A regény szerkezeti felépítésén kívül más is mutatja Varangy fontosságát: bár nem jelenik meg minden fejezetben (lásd a fenti összesítést), az ő neve fordul elő legtöbbször KG regényében. A 2. táblázat adatai azt szemléltetik, hányszor fordul elő a szereplők neve kétféle szövegkörnyezetben. Egyrészt hányszor hangzanak el a nevek az elbeszélő szájából a leíró részekben, vagy az idézetek idéző mondataiban, pl. …, *exclaimed the Badger*. Másrészt hányszor hangzanak el a nevek a szereplők szájából: amikor valamelyik állat megemlíti egy társa nevét, vagy gondol rá. Az adatok tehát csak az említésekre utalnak, a megszólításokat nem tartalmazzák. (A megszólításokkal együtt nyilván nagyobb számok jöttek volna ki, de az arányok nem változtak volna.)

2. táblázat. Az egyes szereplők említési gyakorisága

Szereplő	Említettségi mutató
Patkány	325
Vakond	250
Varangy	344
Borz	131
Vidra	29

Varangy említettségi mutatója jelzi, hogy javarészt körülötte forognak az események, ezért sok szó esik róla. Az elmondottak fényében tehát a cím funkcionális, de nem lojális.

3.4. A funkcionalitás és lojalitás mutatói a két magyar címben: összegzés

A 3. táblázatban szemléltetjük a kétféle címfordítás különbségeit a funkcionalitás és a lojalitás szempontjából.

3. táblázat. A két fordítás egybevetése a funkcionalitás és lojalitás szempontjából

	SZL fordítása Funkcionális	SZL fordítása Lojális	GL fordítása Funkcionális	GL fordítása Lojális
Megkülönböztető funkció	+	Ø	+	Ø
Metatextuális funkció	+	Ø	+	Ø
Felhívó funkció	–	–	+	+
Referenciális funkció	+	+	+	–

A 3. táblázat a következő tényekre utal:

1. A magyar címek a saját célkultúrájukban az eredeti címtől függetlenül, a maguk jogán rendelkeznek megkülönböztető és metatextuális funkcióval, tehát e kategóriákban értelmezhetetlen a lojalitás fogalma.
2. A SZF-féle cím az eredeti cím tükörfordítása, így funkcionális és lojális (referenciális funkció), ám nem érvényesül benne az eredeti cím felhívó hatása.
3. A GL-féle cím eltér az eredetitől, vagyis nem lojális, ennek ellenére témájában funkcionális, mivel a regény másik cselekményszálára utal (referenciális funkció). E magyar címnek felhívó hatása is van, vagyis funkcionális, valamint lojális az eredeti címhez.

Fölvetődhet a kérdés: összességében melyik címfordítás lojálisabb? Az, amelyik megőrzi az eredeti cím referenciális funkcióját, de a felhívó funkcióját nem (SZF), vagy az, amelyik átmenti az eredeti cím felhívó funkcióját, de másfajta referenciális funkciót valósít meg benne (GL)? Ez a kérdés pontosan azért megválaszolhatatlan, amiért fölvetődhetett: a többszempontúság miatt. A lojalitás különböző alakokban a címen kívül egyéb transztextusokban, illetve fordítói stratégiákban is megragadható, és csupán a teljes mű fényében értékelhető. A regény szereplőire és szerkezetére is gondolva azonban feltételezhetjük, hogy SZF fordítói stratégiájának fontos eleme a referenciális lojalitás, akár egyéb szempontok rovására is, GL-nél pedig alapvető a referenciális „hűtlenség” — egyéb szempontok szolgálatában. E kétféle fordítói alapállás tágabb értelemben az idegenítő illetve a honosító stratégia irányába mutat.

4. Összefoglalás

A dolgozatban egy meseregény két magyar fordításának címét vizsgáltam meg. Az elemzés azt a célt szolgálta, hogy megállapíthassam, hogyan és milyen mértékben jellemezhető e metatextusfajta a funkcionalitás és lojalitás paraméterével. Végső célom pedig az volt, hogy hipotézist állítsak föl a fordítások egészét átható stratégiákra, ami egyben abban a kérdésben is eligazíthat, hogy milyen korú közönséget céloznak meg a fordítások.

Amennyiben olyan szövegeket tekintünk általános értelemben kommunikatívnak különféle helyzetekben, amelyek elérik a kitűzött célnak megfelelő hatást, akkor azt láthatjuk, hogy az eltérő hatások a funkcionalitás és lojalitás különböző minőségű és arányú elegyéből keletkeznek. A SZF-féle változatban a referenciális lojalitás, vagyis

a cím szó szerinti fordítása egyben azt jelenti, hogy a fordító Vakond fejlődésregényét tekinti a regény fő témájának, és így viszonylag idősebb gyermekközönségnek szánja a művet. (Ebbe az irányba mutat az itt nem elemzett lábjegyzetek alkalmazása is, amivel a fordító az idegenítő fordítási stratégia tényét hangsúlyozza.) Ezzel szemben a GL-féle fordításban a referenciális „hűtlenség" eredményeképpen létrejött új cím a regény másik cselekményszálát: Varangy kalandjait avatja fő témává, amivel fiatalabb közönség számára teszi élvezhetővé a művet. (Megint csak: a fordítónak azon szándéka, hogy közelebb vigye a művet az olvasóhoz, egyéb módon is megnyilvánul. GL a mű világára jellemző reáliákat illetve a más nyelvű elemeket lábjegyzetek közbeiktatása nélkül, esetenként átvitellel, máskor fordítással vagy kihagyással adja vissza magyarul, vagyis honosító fordítást alkalmaz.)

A fenti eredményeket a két fordítás egészére kiterjesztve, feltételezem, hogy a SZF-féle változatban inkább az idegenítő stratégia, a GL-féle változatban pedig a honosító stratégia érvényesül. Az előbbi tehát idősebb, az utóbbi pedig fiatalabb gyermekközönséghez találhat utat. E feltételezést a szövegek szintaktikai, szemantikai és pragmatikai szintjén megragadható fordítói stratégiák elemzése, valamint kísérleti személyek bevonásával végrehajtott szövegértési vizsgálatok igazolhatnák.

Irodalom

Beaugrande, R. de, Dressler, W. 2000. *Bevezetés a szövegnyelvészetbe.* Budapest: Corvina.
Hunt, P. 1994. *The Wind in the Willows. A Fragmented Arcadia.* New York: Twayne Publishers.
Newmark, P. 1988. *A textbook of translation.* London: Prentice Hall.
Nord, C. 1995. Text-Functions in Translation: Titles and headings as a Case in Point. *Target.* 7. évf. 2. szám. 261–84.
Nord, C. 1997. *Translating as a Purposeful Activity.* Manchester: St. Jerome Publishing.
J. Soltész K. 1967. A tulajdonnevek lefordíthatósága. *Magyar Nyelvőr.* 91. 280–92.
J. Soltész K. 1970. Állatnevek és tárgynevek. In: Kázmér M.–Végh J. (szerk.) *Névtudományi előadások.* Nyelvtudományi értekezések 70., 320–24.
Szikszainé Nagy I. 1999. *Leíró magyar szövegtan.* Budapest: Osiris Kiadó.
Tótfalusi I. 2001. Kenneth Grahame: Békavári uraság és barátai. In: Borbély S.–Komáromi G. (szerk.) *Kortárs gyerekkönyvek.* Budapest: Ciceró Könyvkiadó. 17–24.

Források

Grahame, K. 1994 [1908]. *The Wind in the Willows.* London: Penguin Books.
Grahame, K. 1988. *Szél lengeti a fűzfákat.* (Ford.: Szemlér Ferenc) Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó.
Grahame, K. 2006. *Békavári uraság és barátai.* (Ford.: Görög Lívia) Budapest: Ciceró Könyvstúdió.

A megértés és a rekonstrukció fázisai a fordítási folyamatban

Joó Etelka

1. Bevezetés

A fordítási folyamat sikerességének egyik előfeltétele a szöveg megértése. Több mint 15 éves tapasztalatom a fordításoktatásban azt mutatja, hogy a főiskolai hallgatók egyre kevésbé értik, és ezzel párhuzamosan egyre rosszabbul fordítják le ugyanazt a szöveget. Ez a megállapítás egyaránt vonatkozik a nappalis és a levelező hallgatókra.

Mi az oka ennek a jelenségnek? Kevésbé tudják a mai hallgatók a német nyelvet? Kevesebb a háttérismeretük? Kevésbé tudnak magyarul? Kevésbé igényesek? Kevésbé műveltek, intelligensek, mint 15 évvel ezelőtti társaik?

Cikkemben ezekre a kérdésekre keresem a választ. Ehhez Albert Einstein: *Wie ich die Welt sehe* c. írásának néhány részlete, illetve a hallgatók fordításaiból vett példák szolgáltatják majd az illusztrációt (Einstein 2005).

2. A megértés fogalma, fajtái és a jelenséggel foglalkozó tudományágak

Ennek a szónak legalább öt jelentését ismerjük: 1. valaminek a lényegét, értelmét felfogni; 2. valakivel kölcsönösen jól elviselni egymást; 3. valamit (meg)hallani; 4. valamit jól tudni csinálni; 5. valami iránt belátással lenni (megértelek, átérzem a problémádat).

A mi esetünkben az első jelentés játszik szerepet: valaminek az értelmét, lényegét felfogni.

Az értés, megértés problémájával több tudományág is foglalkozik, pl. a pszichológia, a szövegnyelvészet, a pszicholingvisztika, a fordítástudomány, a kommunikációelmélet és a hermeneutika.

A megértés nemcsak pszichológiai folyamatként értelmezhető, hanem úgy kell felfognunk, mint egy komplex szociális és kognitív történést két kommunikációs partner között. A kommunikáció feltételezi a megértést, hiszen enélkül nem jöhet létre, illetve nincs értelme. Minden kommunikációs partner célja az, hogy megértsék.

A megértési folyamat célja a lokális és globális koherencia létrehozása. Ennek feltétele az előismeretek megléte. Ezek az előismeretek Bußmann szerint sémák formá-

jában léteznek, melyek aktiválódnak a megértési folyamatban, és amelyeket összekötünk a szövegben lévő tartalmakkal, illetve ezekre a tartalmakra vonatkoztatjuk őket. Ez más szóval azt jelenti, hogy a megértés tulajdonképpen egy rekonstrukciós folyamat. Dilthey a következő szavakkal adta vissza ezt a jelenséget: **belehelyezkedés** (a szituációba), **leképezés (elképzelés),** valamint az **átélés** (vagy újraátélés). Németül ezek a fogalmak pontosabban visszaadják a folyamat lényegét: Hineinversetzen, Nachbilden, Nacherleben.

A megértés több síkon játszódik le: nyelvi, tartalmi, esztétikai, pragmatikus szinteken. Ha valaki nyelvileg vagy tartalmilag megért egy szöveget, még nem biztos, hogy pragmatikailag is érti, pl. az **irónia** esetében.

A szövegértés megfelelő sémák aktiválását segítheti. A séma-elmélet szerint az olvasás tulajdonképpen kölcsönhatás a nyelvi ismereteink (Sprachkenntnisse) és világismeretünk (Weltwissen) között. A séma struktúrája teszi lehetővé, hogy az új információt a már meglevőkkel összehasonlítsuk. Ez történik a megértés és a tanulás folyamatában.

A másik terület a **hermeneutika,** amely a megértés, értelmezés, szövegmagyarázat tudománya. Neve a görög „hermeneuein" szóból ered, melynek jelentése: 'gondolatokat kifejezni, valamit interpretálni, értelmezni, fordítani.' Az ókorban és középkorban a hermeneutika egyenlő volt a szent szövegek (pl. a Biblia) értelmezésének, magyarázatának tudományával. Az újkorban lett belőle az interpretáció és a megértés filozófiája.

A hermeneutikának több ága létezik, pl. a teológiai, jogi, filozófiai és történeti hermeneutika. A filozófiai hermeneutika legnagyobb alakja a 20. században Hans Georg Gadamer volt.

Gadamer nem a szöveg szerzője, hanem a címzettje, befogadója szempontjából tanulmányozta a megértés problémáját. A megértési folyamatban szerinte nemcsak a feladó intenciója és a szöveg megformáltsága döntő tényező, hanem a szöveg címzettje is, aki a maga nyelvi kompetenciájával, műveltségével, „világtudásával" befogadja és interpretálja azt. Az olvasó vagy hallgató tehát szintén alakítja a szöveget. Ebből következik, hogy egy szöveg soha nem lehet befejezett, még ha a szerző le is zárta azt. Ugyanaz a szöveg minden korban és minden embernek egy kicsit mást mond, más szóval: a szöveg életre kel.

Gadamer beszél a **hermeneutikai differenciáról (distanciáról)**, azaz a **hermeneutikai távolságról.** Ez a fogalom rávilágít minden nyelvi kommunikáció alapproblémájára: az, amit meg kell értenünk, vagy értelmeznünk kell, először idegen, távoli, és először el kell sajátítanunk a megértési folyamat során, magunkévá kell tennünk. Gadamer híres mondása szerint a hermeneutika az „idegenség és a bizalmasság között" játszódik le („zwischen Fremdheit und Vertrautheit." Gadamer 1972: 279). Gadamer a hermeneutikai távolság 3 különböző fajtáját különbözteti meg: a nyelvészeti, a történeti és a poétikai vagy retorikai differenciát.

1. nyelvészeti differencia

   A megértés és az értelmezés feltételezi a nyelvi kompetenciát. Ezért a más nyelvekre való fordítás egyrészt előfeltétele az interpretációnak, másrészt maga is egy interpretációs aktus.

2. történeti differencia
   Általában ez szokott legelőször feltűnni egy szöveg olvasásakor. Ugyanis minden írásban rögzített szöveg öregszik, avul. Ez megmutatkozik nyelvi tekintetben (elavult, régies szavak, jelentésváltozás), vagy tartalmi szempontból (tények, nevek, összefüggések találhatók benne, amelyek később magyarázatra szorulnak.)
3. poétikai / retorikai differencia

Ez különösen az irodalmi hermeneutikára vonatkozik. Költői szövegek olyan kifejezéseket, retorikai alakzatokat sorakoztathatnak fel, melyeket az olvasónak fel kell ismernie ahhoz, hogy a szöveget megértse és megfelelően interpretálni tudja.

A hermeneutikai távolság ezen variánsait nem lehet mindig tisztán elkülöníteni, hanem gyakran keverednek egymással, pl. a Bibliában, de ugyanez jellemző az általam kiválasztott Einstein-szövegre is.

3. A vizsgált szöveg és fordításai

A „Wie ich die Welt sehe" egy filozófikus szöveg, és egyrészt azért választottam ki annak idején fordításra, hogy a hallgatók lássák: Einstein nemcsak fizikus volt, aki megalkotta a relativitáselméletet, hanem egy sokoldalú, művelt ember, ugyanakkor a német nyelv művésze is, akinek határozott véleménye volt saját koráról, a politikáról, vallásról, a világ dolgairól. Ugyanakkor nem tekinthető ez a szöveg filozófiai szakszövegnek, sokkal inkább esszének, naplónak, vallomásnak. Másrészt azért választottam, mert sok olyan nyelvtani, stilisztikai jelenség található benne, amelyek próbára teszik a hallgatók nyelvtudását is.

Tapasztalataim szerint azonban a megértést elsősorban nem a nyelvi nehézségek gátolják, hanem sokkal inkább az általános műveltség és a háttérismeretek hiánya.

A fordítási folyamat sikerességéhez elengedhetetlen az előbbiekben vázolt első fázis, a **megértés** sikeressége. Ha ez nem teljesül, nem jöhet létre adekvát fordítás. Ugyanilyen fontos azonban a második fázis, a **rekonstrukció** is. Ez a felosztás Wilsstől származik (Wilss 1977: 72), de léteznek olyan felfogások is, melyek a fordítási folyamatot háromfázisúnak tartják. Először a Lipcsei iskola képviselője, Kade mondta azt, hogy a megértés és az interpretáció közé beékelődik az átkódolás vagy transzfer fázisa. Nord és Hönig ezt a modellt fejlesztette tovább. Nord bevezette az ún. **körsémát** (Zirkelschema), amely abban különbözik a háromfázisos modelltől, hogy kiegészítette a szituációval és a szöveg funkciójával, tehát beépítette H. J. Vermeer **skopos-elméletét** is. (Skopos = cél.)

Nord szerint ez a gyakorlatban úgy valósul meg, hogy a fordító először a forrásnyelvi szöveg keletkezési körülményeit elemzi (szituáció, szöveg funkciója, célja). Ezek a szöveg **külső** (textextern) faktorai, majd sorra veszi a szöveg **belső** (textintern) jellemzőit (téma, szöveg felépítése, stílusa, hangneme, hatása). Ezután elemzi a forrásnyelvi szöveget abból a szempontból, hogy kompatibilis-e a megbízással. Végül következik a transzfer-fázis, amikor a fordító feldolgozza a skopos szempontjából releváns ismertetőjegyeket, majd megfogalmazza a célnyelvi szöveget, azaz kiválasztja a megfelelő célnyelvi eszközöket úgy, hogy a szöveg megfeleljen a **megbízásnak**, de mindig vissza

kell tekintenie a forrásnyelvi szövegre. (Ezért körséma.) Nord ennek kapcsán több problémára is ráirányítja a figyelmet:
– A forrásnyelvi és a célnyelvi vevő nem mindig ugyanaz. Nem is lehetnek, mert más a kultúrájuk, még ha minden más tényező egyezne is.
– Nehéz bemérni a befogadó háttértudását (ha a fordító alulértékeli, az sértő lehet, ha pedig túlértékeli, akkor érthetetlen lehet a szöveg a befogadó számára, így mindennek utána kell néznie. Az olvasó elveszti a türelmét.)
– A forrásnyelvi és a célnyelvi befogadó elvárás-horizontja teljesen eltérő is lehet.

A szöveg koherenciája csak a nyelvi megértést segíti, de nem elég ahhoz, hogy a szöveget tematikailag is megértsük. A **tematikai megértés a szöveg összefüggését jelenti a nyelven kívüli valósággal.** (Itt lép be a háttérismeretek, a műveltség szerepe.) Hönig ezzel kapcsolatban fejtette ki, hogy a fordítónak a forrásnyelvi szöveg elemzése során meg kell állapítania, hogy a **szöveg nem-értése** a szaktudás (Sachwissen) vagy a nyelvi kompetencia hiányából fakad-e. Ha a szaktudás hiányzik, utána kell nézni szakkönyvekben, lexikonokban, párhuzamos szövegekben. Ha a nyelvtudás, akkor meg kell próbálni pótolni, vagy parafrázist kell készíteni a szövegből (egyszerűsíteni, de a tartalmi invarianciát megőrizve), és azt kell megpróbálni lefordítani. Ha ez sem segít, vissza kell adni a megbízást.

Ezzel még csak az első szakaszról beszéltünk. Hátravan a rekonstrukció fázisa: itt az anyanyelv ismerete, a stílusérzék, a kifejezőkészség játszik szerepet. Buktatók:
– Fel kell ismerni, hogy ez egy irodalmi szöveg;
– A 20. sz. első felében íródott;
– Legalább járatosnak kell lenni a történelem, vallás, filozófia, politika, etika világában.

A korábbi hallgatóknál ez jórészt megvolt, és néha kiváló fordítások születtek. Hozzá kell tennem, hogy a levelező hallgatók körében gyakrabban, mint a nappalisoknál. Feltehetően azért, mert előbbieknek az életkora, élettapasztalata sokat számított mind a szöveg megértésében, mind a fordítás megfogalmazásakor. Manapság mindkét korosztály fordítása egyértelműen romló tendenciát mutat.

Néhány példa a fordítási problémákra:

Rögtön a szöveg címe: Wie ich die Welt sehe. A következő variációk születtek: *'Ahogy a világot látom', 'Ahogy én látom a világot', 'Hogyan látom a világot?', 'Hogyan látom én a világot?', 'Az én világlátásom', 'Az én világképem'.*
Szerintem az első megoldás a legjobb.
– 1. mondat: „Wie merkwürdig ist die Situation von uns Erdenkindern!" Für einen kurzen Besuch ist jeder da." (Einstein 2005:9) A legjobb megoldás a következő lenne: *„Milyen különös is a helyzetünk nekünk, Föld gyermekeinek! (vagy: a mi helyzetünk, Föld gyermekeié.) Mindenki egy rövid látogatásra van itt / érkezett ide."* (Azaz: az emberi élet rövid.) A megoldások közül csak a legrosszabbat idézem: *„Mily nehéz a szituáció nekünk, földi gyerekeknek! Egy rövid látogatásra mindenki itt van."*
– 4. mondat: „… man ist da für die anderen Menschen – zunächst für diejenigen, von deren Lächeln und Wohlsein das eigene Glück völlig abhängig ist…" (Einstein

2005:9) Tíz közül heten a következőt írták: *„Az ember a többi ember miatt / végett van itt – először is azok miatt, akiknek mosolyától és jólététől a saját szerencse teljes mértékben függ…”* Ez a példa több problémára is fényt derít: a 'für' prepozíció jelentése '-ért', nem pedig 'miatt' vagy 'végett'. Nem tudnak különbséget tenni a miatt és a végett névutók között, nem mernek magyarosan fordítani. Az is kiderül, hogy a mai fiatalok számára teljesen ismeretlen az a fogalom, hogy másokért létezni, másokért élni, dolgozni. A helyes megoldás a következő lenne: *„az ember a többi emberért van itt (a Földön) – először is azokért, akiknek mosolyától és jólététől teljes mértékben függ a saját szerencséje / boldogsága”…*

A példákat lehetne sorolni, de azt hiszem, ennyi is elég az anyanyelvi és fordítói kompetencia hiányának illusztrálására. Általában elmondható, hogy sok a germanizmus a fordításokban, mert nem mernek elrugaszkodni a forrásnyelvi szövegtől. Általános tapasztalatom, hogy az értelmetlen, magyartalan mondatokat benne hagyják a szövegben, meg se próbálják javítani.

4. Konklúzió

Mint láttuk, a sikeres (adekvát, ekvivalens) fordításhoz mind a megértés, mind a rekonstrukció fázisa egyformán fontos. A fordítások gyengülő színvonalának pedig több oka lehet:

1. Túl nagy a lingvisztikai távolság, vagyis a hallgatók nem tudnak elég jól németül.
2. Túl nagy a történelmi differencia: ezt a kort valóban nem élték át, de tanulmányaikból, olvasmányélményeikből szerezhettek volna háttérismereteket. Felmerül a kérdés, vajon a történelemoktatás megfelelő-e a középiskolákban;
3. Hiányzik az általános műveltség: ez már túlmutat a történelmen, általában a közoktatás színvonalára utal;
4. Az érdektelenség: sok hallgatónál a törekvést sem látom arra, hogy hiányzó ismereteiket pótolják.

A hiányzó nyelvi (és anyanyelvi) kompetenciát az általános és középiskolában már meg kellett volna szerezni. Szomorú tapasztalat, hogy sok esetben az olvasáskészségük sincs meg, és saját bevallásuk szerint is utálnak olvasni (!). Ezzel kapcsolatban csak utalok a Pisa-felmérés eredményére, amely annak idején megrázta és megosztotta a magyar közvéleményt. Egy valami azonban vitathatatlan: egyre több Magyarországon a funkcionális analfabéta, s ez vonatkozik a felsőoktatásra is. Ha a tanulóknak, hallgatóknak már az anyanyelvükön is megértési nehézségei vannak, hatványozottan jelentkezik mindez az idegen nyelveknél.

Szükség van tehát az anyanyelvi olvasásoktatás elveinek megváltoztatására, mert csak így lehet olvasóvá, mégpedig értő olvasóvá nevelni a következő nemzedékeket. Aki tud olvasni, az szeretni is fogja, s ennek meglenne a hozadéka az idegennyelv-oktatásban is.

Irodalom

Gadamer, H.-G. 1972. *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* 3. Aufl. Tübingen: J. C. B. Mohr.
Wilss, W. 1977. *Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Források

Einstein, A. 2005. Mein Weltbild. Wie ich die Welt sehe. Hrsg. von Carl Seelig. 29. Auflage. Zürich: Europa Verlag. 9–12.

Reáliák átváltása Mikszáth Kálmán műveinek bolgár fordításában

Katus Elvira

Magyarország és Bulgária kulturális kapcsolatai a második világháború után új alapokra kerültek. Az 1947-ben megkötött államközi egyezménynek köszönhetően ösztöndíjas egyetemei hallgatók indultak egymás országába tanulni, s tanulmányaik végeztével az adott ország nyelvének és kultúrájának alapos ismeretével tértek haza.

Az 1946–1948-as időszakot követőn a bolgár könyvkiadás hálózata is fejlődött, céltudatosabbá vált a kiadói politika – ekkor került sor a magyar szépirodalom legjavának bolgárra történő átültetésére is. Jonka Najdenova kutatásai szerint (Najdenova 2000) 1944-ig összesen 100 magyarból fordított önálló kötet (ebből 60 szépirodalmi) jelent meg Bulgáriában, ezt követően azonban 2000-ig már közel 700 magyar könyvet fordítottak bolgárra. A magyar irodalom klasszikusai jórészt az 50-es évektől jelentek meg bolgárul.

Abban a szerencsés helyzetben vagyok, hogy az alábbi gondolatok kifejtéséhez rendelkezésemre állt Mikszáth Kálmán négy regényének *(Különös házasság, A Noszty fiú esete Tóth Marival*, *Szent Péter esernyője*, *A fekete város)* bolgár fordítása.

A továbbiakban az vizsgálom, hogy az egyes társadalmi reáliákat hogyan sikerül visszaadni bolgárul, milyen megoldást alkalmaztak a fordítók, valamint azt, hogy mivel magyarázható a megfelelő fordítás hiánya. Munkámban érintem a bolgár nyelvi tiszteletadás egyes kérdéseit, továbbá idézem a különböző korszakokban megjelent bolgár értelmező szótárak ide vonatkozó szócikkeit is – kommentár nélkül, a megjelenés évszámai önmagukban is beszédesek.

1. A *tekintetes* bolgár fordításáról

A *tekintetes (spectabilis)* címzés többnyire kimarad a bolgár fordításból:

> „*Különösen nem úgy, mint a* ***tekintetes*** *professzor úr koponyája*.” (KH II. 10)
>
> *„И особено не мислят като главата на* ***господин*** *професор*.” (CC 192) – a bolgárban csak ‘professzor úr’.

Amennyiben megszólításként szerepel a *tekintetes*, уважаеми 'tisztelt', vagy почитаеми 'tisztelt, erkölcsileg nagyra értékelt' szavakkal fordítják bolgárra:

„ *…ne haragudjék rá a* ***tekintetes*** *úr*." (FV 255)

„...не и се сърдете, ***почитаеми*** *господине*. " (ЧГ 245)

Ugyanebben a regényben szintén Dőry báróhoz címezve a *tekintetes uram* fordítása *уважаеми:*

„– *Lehetetlen,* ***tekintetes*** *uram,…"* (FV 59)

„– *Невъзможно е,* ***уважаеми*** *господине ...*" (ЧГ 64)

A *Különös házasság*ban is találunk példát, amelyben a tekintetes címet *óâàæàåìè*, azaz *tisztelt*-ként adják át:

„*A Dókusné* ***tekintetes*** *asszonynak*…" (KH I. 34)

„***Уважаема*** *госпожа Докуш ...*" (CC 37)

A *Szent Péter esernyője* c. kisregény A szálak Glogovára vezetnek c. fejezetben Rozáli, a zsidó boltos asszony tekintetes úrnak szólítja Wibra Györgyöt, az ügyvédet. Bolgárul ez a megszólítás itt *ваша милост*. Ez a titulus ebben a szövegkörnyezetben a „*kegyelmed*"-nek felel meg. A bolgár olvasót a szövegkörnyezet segíti a megértésben, hiszen 1962-ben, amikor a kisregény megjelent bolgárul, a bolgár beszélt nyelvben a *ваша милост* szókapcsolat már régi, elavult és csak ironikus árnyalatban használatos (l. a bolgár értelmező kéziszótárak megfelelő szócikkeit: *Български тълковен речник,* 1955, 1973 – változatlan utánnyomás, 1994 – javított és bővített kiadás – ez utóbbi szótár azonban már jelzi, hogy ez tiszteletteljes megszólítás is lehet).

2. A *nemzetes* bolgár fordításáról

A bolgár fordító a *nemzetes* címet is *уважаеми* 'tisztelt' szóval adja át. Egyrészt nem áll rendelkezésére a megfelelő lexika, másrészt nyilván nem találta szerencsésnek, hogy kultúrtörténeti magyarázatba bonyolódjon a *nemzetes* cím magyar nyelvi használatáról:

„*…mert a* ***nemzetes*** *asszonyról van szó, aki ugyancsak feni a tenyerét*…" (FV 69)

„...става дума за ***уважаемата*** *ви съпруга ...* " (ЧГ 69)

3. A *nemes* bolgár fordításáról

„*…Görgey Pál, már csak az úgynevezett jobb módú* ***nemesek*** *közé tartozott*…" (FV 6)

„...Пал Гьоргеи принадлежал към така наречени заможни ***дворяни****...*" (ЧГ 14)

Ugyanebben a regényben Görgey György így fordul a polgári származású Fabriciushoz:

„– *Meg akarom mondani, hogyha ön talán* ***nemesember***, ..." (FV 94)

„– *Искам да ви кажа, че ако сте* ***благородник,*** *..."* (×Ã 97)

„*…****nemes*** *ember se vagyok, szóval semmi se vagyok*…"– ezek Tóth Mihály szavai. (NF 501)

„…*нито пък съм* ***благородник****, а сега нищо не представлявам...*" (НФ 425)

A dzsentri fordítása is *благородник*:

„– *Pedig az egész* ***dzsentri*** *így csinálja, brúder* …" (NF 511)

„– *И все пак всичкте* ***благородници*** *правят така, Bruder-*…" (НФ 434)

A fordító ebben az esetben sem ad kultúrtörténeti magyarázatot. A *благородник* jelentéstartalmát a különböző korszakokban és eltérő szerkesztői kollektívával fémjelzett értelmező szótárak nem pontosan azonosan adják meg:

– *лице от аристократически произход: аристократ...* (РКЕ 1955)

– *Който е от аристократичен или дворянски произход*. (БТР 1955, 1973, 1994)

– *Лице от аристократически произход.* (СТР 1994)

A *дворянин* a *дворянство* származékszava az általam ismertetett szótárak mindegyikében.

A legpontosabb értelmezést a Ñò. Ðîìàíñêè főszerkesztésében megjelent szótár adja:

дворянство (orosz eredetű), *Привилегировано и господствуващо съсловие през хеодалния и буржоазно-капиталистическия строй при монархическо управление.*

A bolgár átlagolvasó nem érzi a jelentéskülönbséget a *благородник* és a *дворянин* között.

A nemességet, arisztokráciát illetően a bolgár olvasónak ugyanis történelmi, társadalmi tapasztalatai nincsenek, tekintve, hogy Bulgária a XIV. század végén a török birodalom részévé vált, s csak a XIX. század végén szabadult fel az oszmán-török rabság alól. A XIV. század végén előállott helyzetről álljon itt egy bolgár történész megállapítása:

> Лишена от държава, от църковна йерархия, от аристокрация и интелигенция, т. е. от стожерите на историко-културно си битие, българската народност е изправена пред погибел. (Генчев 1988: 102)

Az idézetből kiderül, hogy a XIV. század végén a bolgár államiság megszűntével évszázadokra bizonytalanná vált a társadalmi és a kulturális fejlődés, a bolgár nemzet fennmaradása. Tudjuk, a bolgár nemzet fennmaradt, helyreállt a bolgár államiság – ennek további tárgyalása azonban kimerítik a dolgozat kereteit.

4. A *méltóságos* bolgár fordításáról

Megszólításként:

„– *Hát csak azt gondoltuk,* ***méltóságos*** *uram,*…" (KH I. 10; Dőry bárónak mondják)

„– *Ние пък мислим,* ***ваше високоблагородие****,...*" (СС 12)

A *високоблагородие* (oroszból átvett szó) magas állású állami hivatalnok vagy arisztokrata megszólítása a bolgárban (БТР 1994). A *благородие* a XIX sz. végén és a XX.

sz. elején volt használatban mint megszólítás a magas rangú bolgár állami hivatalnokok és katonatisztek esetében.

A *méltóságos,* mint társadalmi rangot jelző címzés:

„– *A* ***méltóságos*** *báró úr üzenteti a* ***méltóságos*** *gróf úrnak* …" (KH I. 140)

„– ***Негово достойнство*** *бароньт ме изпрати да кажа на ваше сиятелство господин граха, ..."* (CC 146)

„– *Miután* ***méltóságod*** *rám parancsolta, hogy szellem legyek* …" (NF 317)

„– *След като* ***ваше превъзходителство*** *ми нареди да стана дух ...*" (НФ 266)

A fenti példákból látszik, hogy a *méltóságos, méltóságod* átültetése bolgárra sikeres. A *ваше превъзходителство* 'excellenciás uram' a mai bolgárban inkább a diplomáciai nyelvben használatos.

A főherceg, a jelen esetben a főhercegasszony a bolgár nyelvben németből átvett terminussal szerepel: „A főhercegasszony…" (KH II. 121), "*Ерцхерцогиня...*" (CC 309).

5. A *nábob* bolgár fordításáról

„*Talán az amerikai* ***nábob****k példája?" (NF 404)*

„*Може би от примера на американски* ***милиардери****?*" (НФ 341)

"*Egy* ***nábob,*** …" (KH I. 32)

"*Един* ***богаташ****...*" (CC 35)

"…*Gongoly Mihály, a glogovai* ***nábob***…" (SztP 15)

"…*Михай Гонгой – глоговският* ***набаб..***" (СвП 12)

A *милиардер* 'milliárdos' és a *богаташ* 'nagyon gazdag ember' használata a bolgár fordításban a szövegkörnyezetnek megfelelően történik, a bolgár nyelvben ugyanis ismeretlen a nábob lexika. A harmadik példában átveszi a *nábob* (*íàáaá)* szót a fordító, de lábjegyzetben megmagyarázza a jelentését.

Jókai Mór, *Egy magyar nábob* c. regényének bolgár fordítása *Унгарски* ***магнат*** címmel jelent meg 1988-ban. A *магнат* 'mágnás' használata felel meg a legjobban a magyar *nábob* jelentésének. 1955-től áttekintve az értelmező szótárakat, 1. jelentésben a polgári társadalomban kapitalistát, nagy vagyonú polgárt jelent; 2. jelentésében nagybirtokost. A 2. jelentést pontosítja a bolgár akadémiai értelmező szótár 9. kötete:

2. *Истор. В Унгария, Полша и Чехия – в епохата на хеодализма и ранния капитализьм – едьр хеодал или земевладелец* (РБЕ 9).

6. A *tisztelendő úr* bolgár fordításáról

„*Szucsinka* ***tisztelendő úr*** *fölfortyant:"* (KH I. 142)

„***Негово преподобие*** *свещеникът Сучинка и кипнал: ...*" (CC 149)

„ … ***tisztelendő úr,*** …" (SztP 212)

„…***ваше преподобие*** ...." (СвП 232)

Mindkét esetben plébánosról, tehát gyülekezeti papról van szó. A *негово/ваше преподобие* titulus a bolgár nyelvben a gyülekezeti papnál magasabb rangú egyházi

személynek jár, tehát „rangjukon felüli” megszólításban részesülnek a fordítóktól a plébánosok.

7. Háttérismeretek

A fentiekben már történt utalás arra, hogy öt évszázadon keresztül Bulgária történelmi, társadalmi, kulturális fejlődése más úton haladt, mint a nyugat európai államoké. A nemzeti újjászületés korában jelent meg az első illemtankönyv, *Христоития или благонравие* (1837 Budai Egyetemi Nyomda) ñímmel, Rajno Popovics fordította görögből. R. Popovics a fordítást kiegészítette a korabeli bolgár nyelvből és a nyelvemlékekből vett példákkal, saját gondolatait is hozzáfűzte az eredeti szöveghez. A könyv több kiadást is megért, használták egy ideig az iskolai nevelésben is, e sorok szerzője az 1855. évi konstantinápolyi (Цариградь) kiadást olvashatta.

Az öt évszázados oszmán-török iga alól felszabadult Bulgária első nemzetgyűlése, az Alkotmányozó Nemzetgyűlés által elfogadott ún. Tarnovoi Alkotmány (*Търновската Конституция,* 1879) kimondja, hogy a bolgár társadalmat tilos társadalmi osztályokra, rétegekre osztani valamint deklarálja a törvény előtti egyenlőséget. Meg kell jegyeznünk, hogy ez akkoriban Európa egyik legdemokratikusabb alkotmánya volt.

Az 1938-ban megjelent bolgár illemtankönyv szerzője (Радионова 1938) írja a bolgár udvari etikettről egyrészt azt, hogy ennek pontos szabályai még mindig nem alakultak ki, másrészt azt, hogy a bolgár cári család demokratikus viselkedéséről híres. A cári pár titulusa *негово величество, нейно царско величество* – azaz *őfelsége* a cár vagy a cárné, a hercegek és hercegkisasszonyoké pedig *негово , нейно височествî* – azaz *őfensége.*

Így már könnyebben megértjük, hogy a cári Bulgáriában a miniszter, az egyetemi rektor vagy éppen a tábornok egyszerűen *господин* azaz *úr* volt, egyéb titulusok nélkül.

Ugyanekkor Magyarországon a megszólítások és címzések történelmileg kialakult teljes hierarchiája volt érvényben 1947-ig: a magyar miniszter, a tábornok és sok más magas rangú hivatalnok *nagyméltóságú* vagy *kegyelmes úr*; az egyetemi tanár pedig *méltóságos úr* volt.

A *господин* (úr), *госпожа* (asszonyom), *госпожица* (kisasszony) udvariassági nyelvhasználati formák kialakulásáról olvashatjuk:

> Тези думи са започнали да се използуват у нас като израз на учтивост по време на Възраждането главно под руско влияние. Те не са заемки от руски, ... в народния език са имали по-друго значение – ‘господар’, ‘имотен човек’. (Цанков 1988: 12)

Egyetértve a fenti állításokkal csupán azt a kiegészítést tenném, hogy a bolgár nyelvben a török uralom ideje alatt is használatos volt a beszélgető partnerek közötti társadalmi különbség esetén az *úr*, *uram* nyelvi tiszteletadási forma vagy törökül: *ехенди* (efendi) vagy görögül: *кир* (чэсъпт).

A bolgár szépirodalomban is bőven találunk e lexikai elemek használatára példát:

„– *Моля ти се,* ***кир*** *Михалаки, имай бога – пусни Мита от хапуса.”*
(Ботев, Това ви чака)
“ – *Бей* ***ехендим,*** *имам две малки деца; ...*” (Вазов, Чичовци)

Vazovnál *efendim*, tehát a törökben az egyes szám 1. személyű *-m* birtokos személyraggal ellátott forma, *uram* szerepel. Vazov, *Ivajlo* c. drámájában találkozhatunk az udvari méltóságnak szóló görögből átvett megszólítással: „*Велики* ***примикюре****, аз ти се заклевам...*”. A *примикюр* a középkori bizánci és a bolgár udvarban a magas rangú udvari méltóság titulusa volt (РД 397).

Már említettük, hogy a *кир*, az *efendi*, *efendim* és a *примикюр* szavakat minden esetben csak az használta, aki alacsonyabban állt a társadalmi ranglétrán.

A nyelvi tiszteletadási formák másként hangzottak a népnyelvben. Idősebb férfi címzése a megszólításban *áàé* ‘bátyám’ és a személynév (ritkábban családnév): *бай Георги*, *бай Ангел*; hajlottabb korúé pedig *дядо Илия*, *дядо Йоцо* ‘Ilija apó, Joco apó’ – ezek a formák ma már inkább csak a vidéki lakosság körében használatosak.

A bolgár családok többségében az idősebb lánytestvér megszólítása ma is *êàêî* ‘néném’, az idősebb fiútestvéré pedig *батко*, *бате* ‘bátyám’.

A bolgár nyelvben a megszólító formák alkalmazása a foglalkozásnév esetében gyakran helyettesítette és ma is helyettesíti az *úr* megszólítást. A XIX századi szépirodalom dialógusaiban gyakori a *даскале*, *учителю* ‘tanító’ megszólítás, amely nem nélkülözi a nyelvi tiszteletadást még akkor sem, ha a beszélgető partnerek nincsenek azonos társadalmi helyzetben. A mai bolgár nyelvhasználatban a *докторе* ‘doktorom’ megszólító forma használata a *doktor úr* helyett, inkább csak azonos társadalmi pozícióban lévő beszélgető partnerek között fordul elő. Hasonló jelenség van a vocatívust használó horvát nyelvben is (Nyomárkay 1998, 1999).

Végül elmondhatjuk e rövid áttekintés alapján, hogy a *tekintetes*, *nemzetes*, és a *dzsentri* címzések és megszólítások bolgárra fordítása az eltérő történelmi-kulturális fejlődés miatt félig-meddig sikerült.

A bolgár fordításban összemosódik a főnemes, a középnemes és a kisnemes átültetése bolgárra. Meg kell jegyeznünk, hogy a bolgár történelmi szakirodalomnak van megfelelő terminológiája, például: *kisnemes* – човек от дребноблагородническа прослойка. Természetesen, nem várhatjuk el a bolgár fordítóktól, hogy ilyen bonyolult szószerkezettel szakítsák meg a regény egységes szerkezetét.

A *méltóságos* címzés és megszólítás valamint a más nyelvekből és az irodalomból ismert *főhercegasszony*, *gróf* és *báró* bolgárra átültetése sikeres.

Irodalom

БТР – *Български тълковен речник* 1955,[3]1973; . София: Наука и изкуство, Допълнено и преработено от Д. Попов, 1994.Сохия: Наука и изкуство.

РБЕ 9 – *Речник на българския език*. Том 9. 1998. София: БАН.

РКЕ – *Речник на съвременния български книжовен език*. гл. ред. Ст. Романски. 1955. София: БАН.

РД – *Речник на редки, остарели и диалектни думи в литературата ни от XIX и XX век*. 1974. София: БАН.
СТР – *Съвременен тълковен речник на българския език.* 1994.. Велико Търново: ЕЛПИС.
Генчев, Н. 1988. *Българската култура XV–XIX в.*София : Университетско издателство «Кл. Охридски».
Иванова, К. 1988.*Монолог и диалог*. В: Българска книжовна реч.Сохия: Народна просвета.
Манчев, Кр. 2006. *История на балканските народи (1878–1918).* София: Парадигма.
Найденова, Й. 2001. *Унгарската книга в България. Библиографхия (1882–2000)*. София: ИК «Христо Ботев».
Попович ,Р. 1855. *ХРИСТОИ©І§ или БЛАГОНРАВІЕ*… Цариградь: Типографхия Т.Дивичанова.
Радионова, О. 1938. *Добри и лоши обноски (Книга за етикецията*). Сохия:Печатница на Военно-изд. Фонд.
Цанков К. 1988.*Речев етикет*. София: «Народна просвета».
Kertész, M. 1996. *Szállok az úrnak* … Budapest: K u. K.
Nyomárkay, I. 1998, 1999. A nyelvhasználat udvariassági stratégiái I–II: *Magyar Nyelvőr* 122 (1998) 277–283; 123 (1999) 145–149.

Források

FV – Mikszáth, K 2000. *A fekete város*. Budapest: Európa.
KH – Mikszáth, K. 2001. *Különös házasság, I–II*. Budapest: Osiris.
NF – Mikszáth, K.2002. *A Noszty fiú esete Tóth Marival*. Budapest: Európа.
SzP – Mikszáth, Ê. 1958. *Szent Péter esernyője*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
ЧГ – Миксат,К. 1976.*Черният град*. София: Народна култура.
СС – Миксат ,К 1956. *Странна сватба*. София: Народна култура.
НФ – Миксат, К. 1958. *Случаят с младия Ности и Мари Том.*София : Народна култура.
СвП – Миксат, К 1962. *Чадьрьт на свети Петьр*. Пловдив: «Христо Г. Данов» .

Segítség vagy akadály?

Közvetítő nyelv használatának hatása a reáliák fordítására

Mártonyi Éva

Kisebb nyelvek esetén gyakran előfordul, hogy egyes szépirodalmi művek fordítása nem közvetlenül az eredeti nyelvből történik, hanem a forrás egy másik idegen nyelven kiadott változat. A fordító szempontjából ez normál fordítási helyzet, számára a forrásnyelvet a közvetítő nyelv jelenti. Mivel azonban a befogadói oldal felől nézve a célnyelvi szöveg eredetije mégis az, amelyen a mű íródott, hasznos lehet megvizsgálni, hogy felfedezhetők-e a közvetítő nyelv hatására olyan változások, amelyekre a fordítónak érdemes felkészülni és odafigyelni. Feltételezésem szerint ilyen összefüggéseket legkönnyebben a reáliák fordítása terén lehet találni, ezért ezeket választottam vizsgálatom témájául. Hipotézisem az volt, hogy a közvetlen fordításokhoz képest gyakoribb lesz az explicitáció, megnő a redundancia, esetleg gyakrabban fordulhat elő kihagyás. Kíváncsi voltam arra is, hogy tetten érhető-e a köztes nyelv által okozott interferencia, és jelentkeznek-e az eltérő fordítási normákból adódó különbségek. Mivel hibátlan munka nincs, óhatatlanul felmerül a kérdés: van-e esélye a második fordítónak felismerni és kijavítani az első által elkövetett tévedéseket? A japán szépirodalom fordításához leggyakrabban használt közvetítő nyelvek a német, az orosz, az angol és a francia. A nyelvek eltérő jellemzői és a különböző országok eltérő fordítási normái miatt valószínűleg nyelvtől függően más-más eredményt kapnánk. Az elemzéshez Murakami Haruki *Szputnyik, szívecském!* című művét használtam, amelyet az angol nyelvű kiadás alapján fordítottak magyarra. A kiadótól kapott információk szerint a fordítást csak magyar nyelvhelyességi szempontból ellenőrizték, a japán szöveggel senki nem vetette egybe.

Valló Zsuzsa (2000) szerint reália minden olyan megnyilvánulás, amelyben kifejeződik egy adott kultúrközösség sajátos élmény- és ismeretanyaga, tárgyai, fogalmai, mentális, emotív sémái, amelyek az adott kulturális kontextusban speciális jelentéssel bírnak" (Valló 2000: 45). Lendvai (1982) felhívja a figyelmet a reáliák relativitására, e szerint nem hagyható figyelmen kívül, hogy a reália fogalma csak adott nyelvpár vonatkozásában értelmezhető. Ha a közvetítő nyelvben egy kifejezés nem reália, akkor valószínűleg nem jelent problémát, hiszen ebben az esetben létezik ekvivalense, és feltehetően az első fordító (ki az első fordító?) azt fel is használja. Ha azonban a közvetítő nyelvben nincs megfelelője (minek?), akkor a fordító (melyik?) számos reáliafordítási

lehetőség közül választhatott, ezek egy része pedig a reáliát el is tüntethette a szövegből. Az alkalmazott reáliafordítási módszer befolyásolja a reáliáknak a szövegben betöltött szerepét (Klaudy 1999) is, ennek összefoglalását mutatja a következő táblázat.

1. táblázat: A reáliák egyes funkcióit érvényre juttató fordítási módszerek

A reáliák funkciói	Reáliafordítási módszerek
dramaturgiai hangulatteremtő	adaptáció/behelyettesítés/analógia rejtett magyarázat (betoldás, körülírás, részleges megfeleltetés) jelentésbővítés vagy jelentésszűkítés tükörfordítás
Ismeretterjesztő Kultúraközvetítő	transzkripció nyílt magyarázat (zárójel, végjegyzet, lábjegyzet)
???	kihagyás

Az első példában egy magyarázó betoldással történt explicitációt láthatunk, melyet az angol fordító tett a szövegbe.

> *Sumire ha sonokoro shokugyouteki sakka ni naru tame ni mojidoori akusen kutou shiteita.* (Murakami 1999: 5)
> **Szumire akkoriban az íróvá válással küszködött. * LEKTOR: Mit jelentenek a csillagok?*
> *At the time, Sumire* ***– Violet in Japanese –*** *was struggling to become a writer.* (Gabriel 2002: 3)
> *Szumire* ***– japánul: Ibolya –*** *akkoriban az íróvá válással küszködött.* (Komáromy 2006: 7)

A név jelentésének a történet későbbi részében jelentősége van, elmondható tehát, hogy itt a fordító nem csak az ismeretterjesztő/kultúraközvetítő funkciónak tett eleget, hanem gondoskodott a dramaturgiai funkció megőrzéséről is. A következő részlet arra az esetre ad példát, amikor az angol fordító nem ítélte reáliának a szót, de a magyar fordító igen.

> ***Sunafukin*** *no e ga tsuiteiru …* (Murakami 1999: 18)
> *…with a picture of* ***Snafkin*** *on it* (Gabriel 2002: 12)
> *…a* ***pumuklis****at* (Komáromy 2006: 17)

A főszereplő poharán a *Múmin* című rajzfilmsorozat hőse, **Snufkin**, magyarul **Vándor** díszeleg. Az angolban meg is maradt az eredeti név (bár a fordító a japán kiejtéstől félrevezetve Snafkinnak írja). A sorozat Magyarországon is ismert, de a figura neve nem olyan jellemző, hogy biztosítsa az asszociációt, talán ezért alkalmazott a magyar fordító adaptációt. Analógia esetén elkerülhetetlenül elvész a helyi kolorit, itt azonban olyan erősen más kultúrához kötődő kifejezés került az eredeti helyére, hogy kizökkenti az olvasót a hangulatból, pedig éppen a hangulatteremtő funkció megőrzése lenne a szerepe.

Előfordul olyan eset is, ahol az eredeti szövegben nincs reália, a közvetítő nyelv által kerül bele. Az az érdekes helyzet állt elő, hogy a fordító a reália kikerülésével gyakorlatilag önkéntelenül visszatért az eredeti szöveghez.

Musashino deha (...) honmono no tatsumaki wo me ni suru koto ga dekinai. (Murakami 1999: 25)
Muszasinóban nem láthat az ember igazi tornádót. LEKTOR: Mit jelentenek a csillagok?
Tokyo (...) wasn't exactly Tornado Alley. (Gabriel 2002: 17)
Tokió (...) nem kifejezetten tornádó járta vidék. (Komáromy 2006: 23)

Talán az amerikai és a magyar norma különbözőségének tudható be, hogy az angol nyelvű változatba akkor is kerülhet magyarázó betoldás, ha a magyarázat egyébként az eredeti szövegben is benne van, és abból tökéletesen érthető.

*Souiu, bungaku no nagare no namae. Yoku nantoka ha'tte aru deshou. Hora, choudo *Shirakabaha* mitai ni.* (Murakami 1999: 11)
Egy irodalmi mozgalom neve. Tudod, vannak ilyen irányzatok. Na, pont mint a Fehér Nyírfa iskola. LEKTOR: Mit jelentenek a csillagok?
The name of a literary movement. You know-how? *they classify writers in various schools of writing.* ***Like Shiga Naoya*** *was in the White Birch School.* (Gabriel 2002: 7)
Egy irodalmi mozgalom neve volt. Tudod, így szokták különböző iskolákba sorolni a szerzőket. ***Ahogy Siga Naoja*** *a Fehér Nyírfa iskolához tartozott*. (Komáromy 2006: 10)

LEKTOR: Itt nem világos, hogy a magyarázat az eredeti szövegben is benne van. Nem világos azonban, hogy ez a kiegészítés mennyiben könnyíti meg az angol nyelvű olvasók számára az értelmezést, mivel nem hiszem, hogy nekik többet mond Siga Naoja neve, mint az átlagos magyar olvasónak – vagyis semmit.

Néhány példán keresztül nézzük meg, felismerhető lehet-e a köztes nyelven elkövetett félrefordítás. Láthatjuk, hogy bizonyos esetekben értelemzavaró tévedésekről van szó.

Sono ketsui ha Chitose no iwa no you ni kataku, dakyou no yochi no nai mono datta. (Murakami 1999: 6)
*Elhatározása szilárd és megingathatatlan volt, mint"Csitosze sziklája"
* LEKTOR: Mit jelentenek a csillagok?
Her resolve was a regular Rock of Gibraltar. (Gabriel 2002: 3)
Elhatározása megingathatatlan volt, akár a Gibraltári-szikla. (Komáromy 2006: 7)

Ebben az esetben a tévedés felismerhetetlen, hiszen a „**szilárd, mint a szikla"** metafora megmarad. Itt azonban nem egy földrajzi névről van szó, amelyet az angol fordító egy másik – a saját olvasói számára közismertebb – földrajzi névvel helyettesít. Csitosze sziklája ugyanis nem egy tereptárgy, hanem a keresztény vallásban az a szikla, amelyre a hit épül. (LEKTOR: Péter.) Kicsit zavaróbb a hiba a következő képben. Japánul a rokokó korban a franciáknál divatos kivágott árnykép neve az eredetivel egyezően *sziluett*. Mivel ennek a szónak a jelentése módosult (jelentésbővülés), közvetlenül nem lehetett felhasználni. A helyette választott *rokokó kámea* abból a szempontból jó lenne, hogy ugyanazt a kort idézi, a kámea azonban majdnem teljesen lapos faragvány, a hasonlat értelmének tehát egyáltalán nem felel meg.

Shanderia no akari wo ukete, tanseina hanasuji ga rokoko jidai no kirie ***shiruetto*** *mitai ni sofuto ni ukabiagari...* (Murakami 1999: 27)
Under the light of the chandeliers, his handsome nose rose up softly, like a ***rococo cameo****...* (Gabriel 2002: 19)
Markáns orra a csillárok fényében finoman kiemelkedett, mint egy ***rokokó kámea****...* (Komáromy 2006: 25)

A harmadik hiba pedig már teljesen értelmetlen mondatokat eredményez. A problémát egy olyan eszköz okozza, amely korban és funkcióban is az elektromos írógép és a számítógép között helyezkedik el, és az írásrendszer sajátosságai miatt Japánban annyira elterjedt, hogy gyakorlatilag minden háztartásban megtalálható volt: a szövegszerkesztő. Ez a gép számunkra ismeretlen, a szó viszont nem, hiszen az ma már egy számítógépes programtípust jelöl.

Mochiron ***waadopurosessaa*** *ga aru. Hitotsu no kii ga, hitotsu no moji wo shimeshiteiru*. (Murakami 1999: 16)
Of course she had a ***word processor*** *as well. Each key with its very own letter*. (Gabriel 2002: 12)
Természetesen ***szövegszerkesztője*** *is volt. Mindegyik billentyűn saját külön betűvel*. (Komáromy 2006: 17)
„Konpyuutaa ha tsukaeru?"
„Amari kuwashikunai keredo, ***waadopurosessaa*** *ni ha nareteirukara, benkyou sureba dekiru to omou."* (Murakami 1999: 27)
"Do you know how to use a computer?"
"Not really, but I've been using a ***word processor****, and I'm sure I could pick it up."* (Gabriel 2002: 22)
– A számítógéphez értesz?
– Nem nagyon, de ***szövegszerkesztőt*** *használok, és a többit biztos meg tudnám tanulni.* (Komáromy 2006: 29)

A magyar olvasó számára teljesen értelmetlen az, hogy a szövegszerkesztő minden billentyűjén saját külön betű volt. Talán ha az írógép mintájára *szövegszerkesztő gép* alakot használnánk, akkor további magyarázat nélkül is tisztább lenne a kép. Elképzelhető, hogy a fordító sem ismeri ezt az eszközt, az viszont nehezen hihető, hogy az értelmetlen mondat nem tűnt volna fel neki.

Terjedelmi korlátok miatt csak szemelvényszerűen tudtam néhány példát bemutatni, a vizsgálat alapján tapasztalataim a következők. Nem igazolódott világosan az a hipotézisem, hogy a közvetítőnyelv hatására megnövekszik az explicitáció. Az angol nyelvű szöveg ugyan erősen explicitál, de a magyar nyelvű fordítás ezt csak követi, nem szaporítja tovább. Ha tehát nőtt is az explicitáció, az a közvetítő nyelv fordítási sajátosságainak, normájának tudható be inkább, nem a kétszeri fordításnak. Igazolódott az az elképzelésem, hogy gyakoribb lesz a reáliák eltűnése, bár ez gyakran nem ellipszis, hanem pl. általánosítás, jelentésbővítés miatt következett be. Egyértelműen megfigyelhető az eltérő fordítási norma és a köztes nyelv okozta interferencia is. Mivel a magyar fordító csak az angol nyelvű szöveggel találkozik, nem tudhatja, hogy abban az eredetihez képest milyen változtatások történtek. A kiadó szöveghűségre vonatkozó követelménye miatt talán ott sem szívesen változtat, ahol észreveszi, hogy a

szöveg gyanúsan idomul az angol nyelvű olvasók igényeihez. Ezen a téren érdemes további nyelvekre is folytatni a kutatást, mert a nyelvpárok jellemzői talán itt lennének leginkább tetten érhetők. Az utolsó kérdés az volt, hogy van-e esélye a fordítónak a korábbi fordítási hibák felismerésére. Erre a kérdésre nem lehet egyértelmű választ adni. A példák egy részénél a félrefordítás észrevehetetlen, más részüknél azonban értelmetlen mondatot, furcsa szerkezeteket eredményezett. Ezek alkalmasak arra, hogy felkeltsék a fordító gyanúját, de ha erről nem tud kivel konzultálni, akkor a gyanú helyességét ellenőrizni már nem tudja.

Az vizsgálat idején interjút készítettem a kiadó képviselőjével. Megkértem, sorolja fel, milyen elvárásokat támaszt a kiadó a fordítóval, a fordítással szemben. A következő választ kaptam:

– a fordítás legyen szöveghű,
– hangzása legyen magyaros,
– ahol a magyar olvasó nem érti, alkalmazzon adaptációt,
– maradjon „japános”,
– a dramaturgiai funkció fontosabb, mint az egzotikum.

Talán nem én vagyok az egyetlen, akinek a válaszok láttán *Az okos lány* meséje jut eszébe: hozzon is ajándékot, meg ne is. Ezek a követelmények nyilván nem teljesíthetők egyszerre. Gyakran előfordul, hogy a kiadó vagy a fordító nem alakít ki világos fordítási koncepciót. A fordítás minőségén sokat javíthat, ha a fordító legalább megpróbál következetes lenni. Sajnos van egy mondat, amelyet egyre ritkábban láthatunk a könyvekben, pedig nagyon hiányzik: „A fordítást az eredetivel egybevetette: …” Ma már kevés kiadó alkalmaz kontrollszerkesztőt, anyanyelvi lektort, így a közvetítő nyelvből bekerült hibák javítására kicsi az esély. Ha a fordító gyanakvó és kíváncsi természetű, az segíthet abban, hogy felismerje a fordítási hibákat, vagy legalább elkerülje a többszörös fordítás okozta hibahalmozódást.

Irodalom

Katan, D. 2004. *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators.* Manchester: St. Jerome Publishing.

Klaudy K. 1999. *Bevezetés a fordítás gyakorlatába*. Budapest: Scholastica.

Lendvai E. 1982. A lexiko-szemantikai nonekvivalencia fogalma és relatív jellege. *A Pécsi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei.* 93–106.

Valló Zs. 1998. A reáliák és fordítói stratégiák a drámafordításban. *Modern Nyelvoktatás* III/2–3. 115–124.

Valló Zs. 2000. A fordítás pragmatikai dimenziói és a kulturális reáliák. *Fordítástudomány.* II/1. 34–49.

Források

Murakami, H. 1999. *Suputoniku no koibito*. Tokyo: Kodansha.

Murakami, H. 2002. *Sputnik Sweetheart.* (Transl. by Philip Gabriel). New York: Vintage International.

Murakami H. 2006. *Szputnyik, szívecském!* (ford. Komáromy Rudolf). Budapest: Geopen Könyvkiadó.

Metaforák fordítása közvetítőnyelven keresztül

Nagy Anita

1. Bevezetés

A metafora fordításának egyik fő nehézségeként azt szokták megnevezni, hogy fordítás során a metaforikus kifejezést ki kell emelnünk eredeti, kulturálisan meghatározott kontextusából (Dobrzyńska 1995). Még nehezebbnek tűnhet a helyzet, ha a fordítás közvetítőnyelv segítségével készül, hiszen kétszer is végbemegy a kontextusváltás. Dolgozatom arra keresi a választ, hogy hoz-e veszteségeket, és ha igen, milyeneket a közvetítőnyelv alkalmazása a fordításban.

2. A kognitív nyelvészet metaforafelfogása és a felfogás következménye a metaforafordítás vizsgálatának szempontjából

A metafora kognitív nyelvészeti értelmezéséből itt csak azokat az elemeket mutatom be, melyek fontos következményekkel járnak a metaforafordítás vizsgálatának szempontjából. Ilyen mindenekelőtt az a metafora-definíció, mely szerint a metafora a gondolkodás alapvető kelléke, és bizonyos fogalmak megértését segíti: „kognitív nyelvészeti szempontból a metafora egy fogalmi tartománynak egy másik fogalmi tartomány terminusaival történő megértését jelenti" (Kövecses 2005: 20). A SZERELEM fogalmi tartományát (céltartomány) például az UTAZÁS fogalmi tartományának (forrástartomány) segítségével értelmezhetjük: ez A SZERELEM UTAZÁS fogalmi metafora. A fogalmi metafora nem azonos a metaforikus nyelvi kifejezéssel: az *elválnak útjaink* például metaforikus nyelvi kifejezés, melynek szavai az UTAZÁS (a konkrétabb forrástartomány) terminológiájából kerülnek ki, hogy az elvontabb SZERELEM fogalmát segítsenek értelmezni (Kövecses 2005: 20).

Mindez fontos következménnyel jár a fordítástudomány szempontjából: a fenti definíció elfogadása azt jelenti, hogy a metaforák fordításának kérdését nem korlátozzuk egyetlen, a forrásnyelvi szövegben realizálódó metaforikus nyelvi kifejezés fordításának kérdésére, hanem a forrásnyelvi és célnyelvi kultúra fogalmi rendszereihez (fogalmi metaforáihoz) kapcsolódó kérdésnek tekintjük (Schäffner 2004: 1258).

2.1 A metaforafordítás lehetséges mintái kognitív megközelítésben

Dolgozatomban – az előbbi definíció és következmény belátásával – közvetítőnyelv segítségével fordított metaforikus nyelvi kifejezéseket és fogalmi metaforákat hasonlítok össze. A vizsgálat anyaga Murakami Haruki: *Szputnyik, szívecském* című regénye, a japán eredeti, a japánból készült angol és az angolból készült magyar fordítás.

Az összehasonlítás során Kövecses (2007: 131–143) egyik vizsgálatának módszerét követem. Kövecses fogalmi metaforák metaforikus nyelvi kifejezéseit és ezek idegen nyelvre fordított megfelelőit vizsgálta meg: minden forrásnyelvi (angol nyelvű) és célnyelvi (magyar nyelvű) példánál eldöntötte, hogy az eredeti és a fordított kifejezés szavainak alakja, a kifejezés szó szerinti jelentése, a kifejezni kívánt figuratív (metaforikus, a továbbiakban metaforikus) jelentés és a fogalmi metafora azonos-e vagy eltérő. A szóalak esetében feltételezhető, hogy két idegen nyelv szavainak alakja (a hangsor) eltérő lesz, ez tehát nem változó paraméter. Kövecses konstansnak tekintette a kifejezni kívánt metaforikus jelentést is, hiszen kérdése éppen az volt, hogy hogyan hozta azt létre a fordító a vizsgált mondatokban.

A fenti négy paraméter a következő mintákat adja ki két nyelv metaforikus kifejezései között (a szóalak mindig eltér és a metaforikus jelentés mindig azonos):

a) eltér: szóalak; azonos: szó szerinti jelentés, metaforikus jelentés, fogalmi metafora
b) eltér: szóalak, szó szerinti jelentés; azonos: metaforikus jelentés, fogalmi metafora
c) eltér: szóalak, szó szerinti jelentés, fogalmi metafora; azonos: metaforikus jelentés
   Kövecses – meglepő módon – a fentiek mellett olyan esetről is tud, ahol a fordítás során a metaforikus jelentés is más lett (lásd Kövecses 2007: 140–141), így egy negyedik minta is adódik:
d) eltér: szóalak, szó szerinti jelentés, metaforikus jelentés, fogalmi metafora.

Kövecses közvetlenül egy nyelvről egy másikra fordított példamondatokkkal dolgozott, de paramétereit a közvetítőnyelven keresztül történő fordításra is alkalmazhatónak találtam annak kimutatására, hogy melyik nyelvpárnál található azonosság és melyiknél jelentkezik eltérés az egyes paraméterekben. Kérdésem az, hogy milyen mintákat mutathatunk ki akkor, ha a fordító közvetítőnyelven keresztül dolgozik, ezzel összefüggésben pedig az, hogy milyen következményekkel járt, hozott-e veszteségeket a közvetítőnyelv jelenléte a metaforák fordításakor.

3. Fogalmi metaforák és metaforikus nyelvi kifejezések japán–angol–magyar párhuzamos korpuszban

A párhuzamos korpuszban számos példát találtam a fenti (a) és (b) pontban szereplő esetre (vagyis az egyezés magas fokára). A közvetítőnyelv jelenléte mellett is mindhárom nyelvben érvényesülő, a szóalakon kívüli összes paraméterre kiterjedő azonosságot mutat a következő eset, ahol a metaforikus kifejezések az ÉLET EGY UTAZÁS fogalmi metaforán alapulnak. (A fogalmi metaforák azonosításához Kövecses (2005) és Lakoff, Johnson (1999) munkáját használtam.)

Kanodzso niva mada acsikocsi ***jorimicsi*** *o szuru tameno dzsúbunna dzsikan ga aru.* ***Avateru*** *koto va nai.* (Murakami 24) [Neki (a lánynak) még ide-oda kitérők tevésére elég ideje van. **Sietségre** nincs szükség.][1]
There was no need to ***rush*** *things. She still had plenty of time for* ***detours****.* (Gabriel 16)
Sietnie *nem kellett. Bőven ráért még* ***kitérőket*** *tenni.* (Komáromy 20)

A mindhárom nyelven átívelő egyezéssel szemben a következő esetben a japán és az angol kifejezés szó szerinti egyezést mutat, de a magyar egy szó szerinti jelentésében eltérő frazeologizmussal él. A fogalmi metafora mindhárom nyelvben azonos, az ún. THE SUBJECT PROJECTION METAPHOR (Lakoff, Johnson 1999: 284), vagyis az EGYÉN KIVETÍTÉSÉNEK metaforája.

Vatasi va koremade, ***dzsibun igai no dareka ni naritai*** *nante, icsidomo kanageta koto ga nakatta.* (Murakami 73) [Én eddig egyszer sem gondoltam olyasmit, hogy **magamtól eltérő valakivé szeretnék válni**.]
You know I've never thought ***I wanted to be somebody else****.* (Gabriel 51)
Tudod, sosem akartam ***más bőrébe bújni****.* (Komáromy 56)

A következő példában éppen ellenkezőleg, a magyar–angol nyelvpár mutatja a paramétereink szerinti legnagyobb egyezést, míg az angol fordításban szereplő kifejezés szó szerinti jelentésében eltér a japántól. A SZERELEMBE ESÉS FIZIKAI ESÉS és a SZERELEM TERMÉSZETI / FIZIKAI ERŐ kontrollvesztést kifejező metaforáinak hatóköréből azonban egyik nyelv kifejezései sem mozdulnak ki (noha a japánban inkább az előbbi, az angolban és a magyarban pedig az utóbbi dominál).

Kanodzso va hiraja no tacumaki no jóna hagesii ***koi ni ocsita*** *noda.* (Murakami 28) [Ő (a lány) a síkságok forgószeléhez hasonló heves **szerelembe esett**.]
…suddenly, preposterously, a tornado-like ***love seized*** *Sumire.* (Gabriel 19)
…váratlanul egy esztelen, forgószélszerű ***szerelem ragadta magával*** *Szumirét.* (Komáromy 23)

Az eddigiekkel ellentétben előfordul, hogy a fordított szöveg más metaforát mozgósít, mint a forrásnyelvi (ez a *c)* eset). A következő példa japán mondatában A TUDÁS LÁTÁS metafora speciális esetét azonosíthatjuk, ha elfogadjuk, hogy mások tulajdonságainak felismerése a tudás egy speciális fajtája. Az angol és a magyar mondatban már nem a látás szolgál a tudás konceptualizálására: az angolban az érzékelés, a magyarban pedig a megfogás. A három nyelv ebben a példában tehát más-más érzékszervet vagy testrészt használ a tudás egy speciális aspektusának megértésére, de

[1] A japán példamondatok szó szerinti fordítása: N. A.

mindhárom kifejezés olyan metaforán alapszik, amely az emberi testhez kapcsolja ezt az aspektust (valószínűsítve, hogy az ELME TEST általános metafora egyedi eseteiről van szó).

> *Aite no kokoro o **minuku** no ga umai ningen desu.* (Murakami 85) [A másik lelkének **átlátásában** ügyes ember vagyok.]
> *I'm very good at **sensing** others' true feelings.* (Gabriel 60)
> *Nagyon **fogékony** vagyok mások érzéseire.* (Komáromy 64)

A következő példában az eredeti és a fordított szövegek fogalmi metaforái között az előbbieknél nagyobb különbség mutatkozik a konceptualizációban:

> *Nidzsúhacsi ni natte mada **me ga denakute** (...)* (Murakami 58) [Ha huszonnyolc leszel és még **nem jön elő rügy** (...)]
> *So even if you get to 28 **without any breaks coming your way** (...)* (Gabriel 41)
> *Még ha be is töltöd a huszonnyolcat és addig **nem történik semmi** (...)* (Komáromy 46)

A japán az ABSZTRAKT KOMPLEX RENDSZEREK NÖVÉNYEK almetaforájával él (A FEJLŐDÉS KEZDETEI SZAKASZAI A NÖVEKEDÉS KEZDETI SZAKASZAI). Esetünkben a komplex rendszer egy ember, aki írói álmokat dédelget. A rügyezés mint a fejlődés kezdeti szakasza az írói fejlődésének sikeres kezdetét jelenti. Az angol kifejezés a *your way* beemelésével az ÚT-metaforára épít (az író-karrier egy út). A magyar kifejezés metaforikus ugyan, de a fogalmi metaforát nehezen azonosíthatóvá teszi. Ugyanakkor működésbe lép a japánban és az angolban nem szereplő AZ IDŐ TARTÁLY metafora (*be is töltöd a huszonnyolcat*).

Az angol fordító egy sajátosan japán metafora, A DÜH A HASÁBAN VAN kifejezésével is találkozott. A *hara* (kb. 'has') számos érzelem, köztük a düh konceptualizálására szolgál a japánban: a példában szereplő *hara o tateru* (kb. 'felállítom a hasam') jelentése az, hogy 'dühös leszek, dühbe gurulok'. Az angol fordító expliciten kifejti a kifejezés metaforikus jelentését, a magyar fordító azonban egy új metaforát használ fel: A DÜH TŰZ. A *bepipulok* szó használata azt jelenti, hogy a fordító az explicitebb forma helyett a japánhoz hasonlóan sajátos kifejezéssel él:

> ***Hara o tateru** to mono o kovaszu keikó ga aru* (Murakami 36) [Olyan tendencia van, hogy ha **a hasamat felállítom**, tárgyakat török össze]
> *When **I get angry**, I tend to break things* (Gabriel 25)
> *Ha **bepipulok**, törni-zúzni szoktam.* (Komáromy 30)

Eddig több példát láttunk az (a), (b) és (c) esetre, de egyet sem a (d)-re, a metaforikus jelentés eltérésére a cél- és a forrásnyelvben. A korpusz olvasásakor ilyenre nem találtam példát (ami a manuális keresésből adódó hiba is lehet).

4. Összefoglalás

A fentiekben közvetítőnyelven keresztül, fordítással létrejött párhuzamos korpuszokban azt elemeztem, hogy a metaforák és metaforikus kifejezések hogyan változnak a fordítás során. Eredményeimet a következőkben próbálom meg összefoglalni.

1. A legtöbb példát az egyezés magas fokára (az (a) és (b) esetre) találtam. Statisztika készítése egy következő kutatás feladata lesz, de a most talált példák számossága megerősíti Schäffner felvetését: nem feltétlenül a metafora, hanem nyelvi realizációjának szintjén kell keresnünk a különbséget a nyelvek között (Schäffner 2004: 1265).
2. A (c) esetben több aleset mutatkozott: egy általános metafora egyedi eseteiben (ELME- és TUDÁS-metaforák) is lehetett különbség, de teljesen eltérő metaforák is jelentkezhettek a fordítás során (NÖVÉNY- és ÚT-metafora).
3. A japán és a magyar metaforikus kifejezés eltérését nem feltétlenül a közvetítőnyelv jelenléte okozta. Előfordult, hogy a magyar hasonlóan sajátos kifejezéssel élt, mint a japán, az angol explicitebb jellege ellenére (*hara o tateru*, *get angry*, *bepipulok*). A fenti példák esetében egyértelmű veszteséget nem lehetett a közvetítőnyelv jelenlétének tulajdonítani, de további vizsgálatot igényel, hogy ahol az angol kifejtéssel vagy kihagyással él a japán metaforikus kifejezés helyén, ott a magyarban is kimarad-e a metafora.

Irodalom

Dobrzyńska, T. 1995. Translating metaphor: Problems of meaning. *Journal of Pragmatics* 24/6: 595–604.

Kövecses Z. 2005. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe.* Budapest: Typotex.

Kövecses Z. 2007. *Metaphor in Culture. Universality and Variation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lakoff, G. & Johnson, M. 1999. *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought.* New York: Basic Books.

Schäffner, Ch. 2004. Metaphor and translation: some implications of a cognitive approach. *Journal of Pragmatics* 36/12: 1253–1269.

Források

Murakami, H. 2007. *Szupótoniku no koibito.* Tokyo: Kodansha.

Murakami, H. 2002. *Sputnik Sweetheart.* Vintage Books: London. F: Philip Gabriel.

Murakami, H. 2006. *Szputnyik, szívecském!* Geopen Könyvkiadó: Budapest. F: Komáromy Rudolf.

Két módszer a szerzői jelenlét kutatására a fordításban[1]

Paksy Eszter

A pragmatikai kutatások különböző fogalmakkal közelítenek ahhoz, hogyan írja bele önmagát a szerző a látszólag objektív műfajú szövegekbe, mint amilyenek a tudományos dolgozatok vagy a vezércikkek. A figyelmes olvasó intuitív módon tapasztalja, hogy ha ezeket a szövegeket fordításban olvassuk, gyakran alig-alig, esetleg torzítva „halljuk" a szerző hangját, hiszen itt a szerző és olvasó között kialakuló kapcsolat megnyilvánulásáról van szó, mely általában szorosan kötődik a szöveg környezetéhez.

Kutatásomban egy francia vezércikk és magyar fordításának elemzésével arra vállalkozom, hogy a szerzőnek ezt a jelenlétét két különböző módszerrel elemezzem. Az egyik esetben a metadiscourse (metaszöveg) kulcsfogalmát használom. Ez a módszer az angolszász gyökerű „academic writing" kutatásának talajáról fakad. A másik módszer a francia „analyse du discours" által kidolgozott „ethosz" fogalmára épít, mely gyökereiben a 20. századi retorikai kutatásokra vezethető vissza.

1. A szerző hangja

Minden szöveg mögött, az írott szövegek mögött is, van egy személy, egy hang, amit mintegy kihallunk, amikor a szöveget olvassuk. „A néma olvasáshoz is kapcsolódik akusztikus élmény, amelynek szintén jelentő szerepe van a szöveg megértésében" – írja Tolcsvai Nagy Gábor (2001:108). Az olvasás folyamán a befogadó rekonstruálja ezt a hangot, a hang mögé képzel egy személyiséget, és a szöveget akkor találja hatásosnak, ha ez a rekonstruált szerzői kép hiteles, meggyőző.

Jól illusztrálja ezt a folyamatot az alábbi részlet, mely az ismert magyar regény, Mikszáth Kálmán *Szent Péter esernyője* című művének egy ismertetéséből származik:

---

[1] Az előadás kibővített változata: Paksy E. 2008. Metaszöveg és ethosz a fordításban. *Fordítástudomány, 10. évf. 2. szám*. 47–61.

Ez a regény olyannyira fesztelen, hogy szinte elfelejtjük, hogy abban a korszakban, a XIX. század végén született, amikor Franciaországban a dekadens iskola virágzott. Olyannyira fesztelen, hogy időnként úgy érezzük, hogy hallgatjuk és nem olvassuk a szerzőt. És ezt a hangot szívesen újra hallanánk. (Garcia 2007: 50, P.E. fordítása)

Ebben a kis szövegben számunkra az az érdekes, hogy egy francia irodalmi magazinban jelent meg, és Mikszáth regényének francia fordítását ismerteti. A recenzió írója mégis úgy ír, mintha közvetlenül Mikszáth hangját hallaná. A fordított szövegek esetében az a közmegegyezés, az a fordítási paktum egyik eleme, hogy a fordított szöveg az eredeti szerző hangján szól. Vajon valójában sikerül a fordított szövegnek ugyanazon a hangon megszólalni? Tanulmányomban két különböző módszerrel elemzem, hogy a fordítás hogyan közvetíti, torzítja, másítja meg azt a szerzői hangot vagy képet, amit az eredeti szöveg kialakít.

2. Az elemzett szöveg

A következőkben egy vezércikk francia és magyar változatában elemzem a szerzői hang változásait. A cikk a *Le monde diplomatique* című külpolitikai folyóirat francia és magyar kiadásában jelent meg, Ignacio Ramonet írása. Címe *Le labyrinthe palestinien,* magyarul *Palesztín labirintus.* Témája a palesztín-zsidó konfliktus, az erőszak spiráljának elemzése. A cikk írója mindkét felet kritikusan szemléli és a LMD-ra jellemzően igyekszik nemzetközi kontextusba helyezve megértetni a helyi történéseket.

3. Metaszöveg kutatások

Az első módszer, amivel a szerzői hang változásait vizsgálom, az angolszász „Academic Writing" módszertani kutatások keretében született, és legrészletesebben Ken Hyland (1998, 2005) dolgozta ki. Központi fogalma a metaszöveg (metadiscourse). Ez alatt minden olyan jelenséget ért, ami a szöveg propozicionális tartalmától elválaszthatóan arra szolgál, hogy a szerző irányítsa az olvasót a megértésben, jelezze saját hozzáállását a szöveghez, kapcsolatot építsen ki az olvasóval.

A metaszöveg eszközei két fő kategóriába oszthatók: interaktív és az interperszonális eszközöket különböztetünk meg. Az interaktív eszközök az olvasó megértését irányítják a szöveg felépítésére vonatkozóan: ide tartoznak az logikai kötőszavak, ahol a szöveg egy-egy nagyobb egysége közötti átmenetet explicitálnak kötőszavak, alárendelő mellékmondatok, ide tartoznak a keretjelölők, a külső és belső utalások és a kódra utaló megjegyzések.

Az interperszonális eszközök kategóriájában azok tartoznak, amelyek az olvasót együttműködésre késztetik, vagy a szerző hozzáállását fejtik ki a szöveghez és magához az olvasóhoz. Ide tartoznak a megszorító kifejezések, melyek egy állítás erősségét enyhítik, a nyomatékosítók, amelyek éppenséggel az állítást evidenciaként mutatják be, az attitűdjelölők, amelyek a szerző érzelmi viszonyulásáról számolnak be, az önutalások, a szerzői jelenlét explicit formái és a kapcsolatjelölők, melyek az olvasót közvetlenül szólítják meg.

Az elemzés módszere a következő: a fent bemutatott eszközöket elkülönítjük a forrásnyelvi és a célnyelvi szövegben is, egymástól függetlenül, s a kapott eredményeket mennyiségileg összehasonlítjuk. Ez azt jelenti, hogy ha a francia szövegben van három logikai kötőszó és a magyarban is, ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy ezek a kifejezések ugyanott szerepelnek a két szövegben és egymás fordításai.

Az 1. és 2. táblázatban láthatók a metaszöveghez tartozó elemek a forrásszövegben és a célnyelvi szövegben. A kifejezések mögött jeleztem, hányadik mondatban szerepelt a szövegben. Véletlenszerűen számszerűleg szinte teljesen megegyezik a kigyűjtött elemek száma, de kategóriákra lebontva már tapasztalunk eltéréseket.

1. táblázat. Interaktív metaszöveg

Kategóriák	Francia	Magyar	F	M
Logikai kötőszavak	Car (4) Mais (6) (12) et (16) malgré (19) (30)	De (6) De (19) ellenére (20) azonban (23) mivel (26) annak ellenére (30) is(28)	6	7
Keretjelölők	enfin (32) tout cela (33)	Mi több (31), Végül (31) mindez (33)	2	3
Belső utalások			0	0
Külső utalások	les enquêtes le confirment (5) selon (17) idézet (25,26) quant au, à ses yeux (27)	felmérések is igazolják (5) idézet (24 25) szerinte (26)	5	3
Kódra utaló jelek	zárójel (20) comme (24) comme (33)	zárójel (20) mint például (15) (23)	3	3
Összesen			**16**	**16**

2. táblázat. Interperszonális metaszöveg

Kategóriák	Francia	Magyar	F	M
Megszorító szavak	risque de (2) parait (13) semble (14) pourrait (29) paraissent (30) peut (31) semble (32) saurait (34)	juttathatják (2) valamiféle (8) mintha csak (13) szinte (22) mintha keresnék (30) mintha (31) Nem zárható ki (33) Mintha (34)	8	8
Nyomatékosítók	même (14) même (31) d'ordinaire (23)	jellemző (20) Az a tény (8) (21) nyilván (29) korántsem (31) legkevésbé sem (33)	3	6
Attitűdjelölők	confusément (2) même (15) paradoxalement (28)	Kár (22) még (15)	3	2
Kapcsolatjelölők		kell (3)	0	1
Személyjelölők	on (2) on (19)	T/1 (1.), T/1 (19)	2	2
Összesen			**16}**	**19}**

4. Az adatok elemzése

Az interaktív eszközök számban megegyeznek a két szövegben, alig-alig akad egy-két kisebb eltérés, a különbség nem jelentős. A szöveg logikai struktúrája, a szerzői hang „utasításai", milyen érveléseket hogyan értelmezzünk, megegyeznek. Az egyetlen aláhúzható különbség, hogy a külső utalások kissé kevésbé hangsúlyosak. A magyar olvasó kevesebb támpontot kap annak értelmezésére, hogy a kifejtett vélemény nem a szerzőé, hanem egy külső vélemény.

Az interperszonális eszközök mennyiségileg szintén majdnem megegyeznek, de csak az összesítésben. Az egyes alkategóriákra lebontva már jelentős eltéréseket találunk. Nézzük ezeket.

A megszorító szavak (hedges) számban ugyan majdnem azonosak, de a magyar mondatok hatása sokkal bizonytalanabb, mert a feltételes mód mellett legtöbbször szerepel, szerepelnie kell a *mintha* kötőszónak is:

> (1) En Palestine, enfin, la perspective d'un gouvernement d'union nationale *semble* se rapprocher (…) (Ramonet 2006a:1, 32. mondat)
> (1a) Végül, *mintha* már Palesztínában sem *volna* olyan elérhetetlen messziségben a nemzeti egységkormány perspektívája. (Ramonet 2006b:1, 32. mondat)

Nyomatékosító szóból a francia szövegben csak hármat találtam, míg a magyarban hatot. Itt a már többek által leírt explicitáció (a kérdés összefoglalása Klaudy 1999) jelenségét fedezhetjük fel, a fordítás igyekszik „biztosra menni".

A két tendencia egymással ellentétes, ezért a magyar szövegben a szerző hangja kicsit „hamis": bizonytalanabb és magabiztosabb is egyszerre, mint a francia. Ezt a bizonytalanságot erősíti az is, hogy a magyar szöveg az attitűdjelölők egy részét kihagyja, illetve beszúr olyat, amit a francia szöveg csak sejtet.

Példa a kihagyásra:

(2) Le contexte, *paradoxalement,* aggrave le risque. (28.)
(2a) A kockázatot a nemzetközi helyzet is növeli. (28.)

Példa az attitűd implicit jelölésének explicitálására:

(3) Cela n'a pas été assez souligné par les grands médias européens... (23.)
(3a) *Kár,* hogy ezt nem hangsúlyozták kellőképpen a jelentősebb európai hírközlési csatornák (…) (22.)

A kapcsolatjelölők és személyjelölők különbségét ez az elemzési módszer elrejti, hiszen a két szövegben ugyanannyi első személyű vagy azzal megfeleltethető személyes névmás szerepel egymásnak megfelelő helyeken, míg a magyar szöveg egy kapcsolatjelölője, második személyű névmása önmagában szintén nem árul el sokat.

Ezzel a módszerrel azt tudtam kimutatni, hogy a magyar szöveg kicsit többször él a metaszöveg eszközeivel, mint a francia, és főleg azt, hogy szélsőségesebben használja a megszorító és nyomatékosító eszközöket, így bizonytalanabb képet fest a magyar szerző magáról, mint a francia.

5. Az ethosz fogalma

A másik elemzési keret, amelyet be szeretnék mutatni, a francia szövegelemező iskola, az *analyse du discours,* elméleti kerete. Dominique Maingeuneau, Ruth Amossy, Catherine Kerbrat-Orecchioni neve fűződik ehhez az irányzathoz. Gyökereiben visszanyúlik az új retorikának nevezett iskoláig, s így közvetve az arisztotelészi retorikáig. Az egyik, számunkra fontos központi fogalom, amivel dolgoznak, az ethosz fogalma. A szót magát Arisztotelésztől vették, de modern értelmezést adtak neki. Arisztotelésznél a logosz, pathosz, ethosz fogalom-hármas része az ethosz, és az orátor által keltett összképet takarja. Ez alatt fizikai, erkölcsi jellegzetességeket ért, ami által a hallgatóság az orátort hiteles emberként érzékeli és ezért elfogadja érveit.

Mainguenau (2000) O. Ducrot (1984) alapján a fogalmat kiterjeszti az írott szövegekre is.

Az ethoszt különböző nyelvi jelenségek elemzésével néven lehet nevezni. Maingueneau többféle szövegtípusra kidolgozta elemzési módszerét, én a 2000-ben megjelent *Analyser les textes de communication* című műve alapján dolgoztam. Természetesen a szövegtípus szoros kapcsolatban áll az ethosszal, hiszen egyes szövegtípusokhoz tipikusan kapcsolódik egyfajta ethoss. A tudományos dolgozatok ethosza pél-

dául jellemzően személytelen, elfogulatlan, alapos, tények alapján ítélő ember képét idézi. A tipikus ethosztól való eltérés is a meggyőzés egyfajta eszköze lehet. A fent említett mű kommunikációs szövegek, azaz reklámszövegek és újságszövegek elemzési módszerét mutatja be. Mivel én is újságszöveg elemzésére vállalkoztam, alkalmasnak tűnt, hogy ez alapján a munka alapján dolgozzam.

6. A szöveg ethoszának elemzése – Személyes névmások

Vezércikkünk ethoszának, pontosabban ethoszainak, azaz a francia és a magyar szöveg ethoszának összevetéséhez most a Maingueneau által megnevezett jelenségekből (Maingueneau 2000) kettőt, a személyes névmások használatát és az idézőjelek szerepét vizsgálom.

Először a személyes névmások használatát elemezem. A forrásszövegre jellemző az *on* használata. A francia *on* olyan általános személyes névmás, mely csak személyre vonatkozhat, de szinte mindegyik személyes névmás helyett állhat. A szövegben két helyen szerepel *on,* a magyar változatban szintén kétszer szerepel T/1-es személyes névmás, de csak az egyik a megfelelő francia *on* fordítása, a másik egy a franciában elliptikus mondatban szerepel. Az alábbi példában az *on*-t „ember"-ként fordította a fordító. Rögtön a szöveg két első mondatának értelmezése igen eltérő emiatt a két szövegben.

> (4) Vers l'abîme. On sent confusément que les souffrances (…) risquent de conduire le monde vers l'abîme. (1–2.) [A szakadék felé. *On* érzi, hogy a szenvedések … a világot a szakadékba vezethetik]
> (4a) Egyre közelebb sodród*unk* a szakadék felé. *Az ember* képtelen elfojtani magában az érzést: a palesztinok szenvedései (…) a szakadék szélére juttathatják a világot. (1–2.)

Kire vonatkozik az *on?* A francia szöveg értelmezése nyitott: Vonatkozhat az LMD szerkesztőire, mint világpolitikai szakértőkre (exkluzív T/1), vagy a szerkesztőkre, a szerzőre és az olvasókra, így az állítás a jól tájékozott, politikailag képzett emberek közös meglátása (az on szerepe itt a csoport belső erősítése lenne), vagy a világon az emberekre általában. Akárhogy értelmezzük is azonban, az on mindenképpen csak a veszély érzetének az alanya, és nem a szakadékba sodródásnak.

Ezzel szemben a magyar változat T/1-es igealakjában rejlő minek egyetlen értelmezése lehetséges. Mindenképpen az emberiség teljességét jelenti. (Nyilvánvaló, hogy nem a szerkesztőség szakértői csoportja sodródik a szakadék felé.) Erősíti ezt az értelmezést a második mondat vége. A francia szövegből sütő szakértőség helyett a magyar szöveg tehetetlenségről árulkodik: az ember képtelen elfojtani magában még az érzést is.

Az érzelmi érintettséget erősíti a magyar szövegben néhány mondattal alább szereplő felszólítás:

> (5a) Véget kell vetni a két nép szembenállásának! (3.)

Kit szólít meg ez a mondat? Se a szerző, se az olvasók nem képesek erre, nincs felhatalmazásuk a helyzetbe való beavatkozásra. Ugyanazt a tehetetlenséget tapasztaljuk itt is, mint az előző példában. S ha most megnézzük a francia forrásnyelvi változatot, látjuk, hogy a tehetetlenség itt is csak a magyar változatra jellemző:

> (5) Le face-à-face entre deux populations (…) ne peut durer. (3.) [A két nép közötti szembenállás nem tarthat tovább.]

A személyes névmások elemzéséből tehát megállapíthattuk, hogy a francia szöveg mögötti személyiség kívülálló, szakértő, tárgyilagos, de nem szenvtelen, a cikk végére kirajzolódik egyfajta értékítélet a kérdésben. Ezt erősíti a szövegben, hogy végigvonul mindkét fél érveinek bemutatása, például az egyik szélsőséges izraeli politikus kritikáját úgy oldják meg, hogy egy izraeli ellenzéki véleményt idéznek.

Természetesen a magyar szöveg fő struktúráiban követi a franciát, így az érvelés ugyanúgy történik, ugyanúgy szakértőként, tárgyilagosként igyekszik bemutatni magát a szerző. Azonban a fordítás során olyan eltolódásokat figyeltünk meg, melyek egyöntetűen érintettebbnek, kevésbé szakértőnek és kívülállónak, tehetetlenebbnek mutatják a magyar szöveg szerzőjét, mint a franciáét.

7. A szöveg polifónikus szerkezete – Az idézőjelek használata

Egy szöveg sok eszközzel élhet, hogy jelezze, nem csak egyetlen hang szólal meg benne, hanem több is. Egyik legkézenfekvőbb és leggyakoribb eszköz erre az idézőjelek használata. Az idézőjelek mindig azt jelzik, hogy valamiféle nem-megfelelés van a használt kifejezés és a kifejezendő tartalom között.

Általában megfigyelhetjük, és konkrétan ebben a szövegben is igaz, hogy a fordítók automatikusan idézőjelbe teszik azokat a kifejezéseket, amelyek az eredetiben is idézőjelben vannak. A kérdés az, hogy a célszövegben ugyanúgy értelmezzük ezeket az idézőjeleket, mint az eredetiben? Természetesen előfordul, hogy a forrásszövegben és a célszövegben szereplő idézőjel azonos funkciót tölt be:

> (6) de „guerre-à-mort" et „d'anéantissement total" que les deux parties parlent (7.)
> (6a) „végsőkig folytatott háborúról" és „teljes megsemmisülésről" beszélnek mindkét oldalon (7.)

Itt mind a két esetben a szöveg szerzői hangja egy másik hangot idéz, és ő maga nem vállalja a felelősséget a kifejezésekért, sőt implicite ítélkezik az idézet által az idézett diskurzus felett.

Más helyeken azonban nem ilyen egyértelmű az átvitel. A polifón szerkezet eltolódik, más hangok keverednek az eredeti és a fordított szövegben.

> (7) La non-défaite (…) et la non-victoire (..) ont redonné espoir à des groupes palestiniens qui se remettent à croire aux chances d'une

„guerre populaire prolongée" (…) (8.) [a veretlenség és a nemgyőzelem újraélesztették a reményt a palesztinokban, és újra hinni kezdtek egy „meghosszabbított népi háború" lehetőségében]
(7a) (…) a palesztín szervezetek úgy értékelték, hogy mégiscsak van esély valamiféle „össznépi háború" huzamos fenntartására . (8.)

A francia szövegben az idézőjel újfent a palesztín szóhasználatot jelzi, hogy ők nevezik „guerre populaire prolongée"-nek akciójukat. A magyar szövegben viszont már a második tagmondatban végig a palesztínok hangját halljuk, csak ők mondhatják, hogy „mégiscsak van esély", ezért az idézőjelet másképpen próbáljuk értelmezni, s főként a „valamiféle" módosítószó megtámogatásával úgy érthetjük, hogy ez az idézőjeles kifejezés valamiért nem adekvát. Lehet, hogy itt tulajdonképpen magának a fordítónak a bizonytalansága süt át a szövegen, ő érzékeli, hogy fordítása nem teljesen adekvát.

Arra is találtam példát, hogy az eredeti szöveg csak az idézőjellel jelez valamit, amit a magyar más eszközökkel is explicitál:

(8) portefeuille des „menaces stratégiques" (20.)
(8a) a „stratégiai fenyegetések" elnevezésű tárcát (20.)

Az idézőjelet itt az izraeli minisztérium nevének pontos megjelölése miatt használja a szerző. Ha azonban a magyarban az 'elnevezésű' szó kimaradt volna, valószínűleg iróniának, azaz a szó és a jelölt dolog közötti inadekvátságnak érzékelnénk az idézőjeles kifejezést.

A két szöveg polifónikus szerkezete tehát kissé eltér egymástól, és amit a metaszöveg-elemzéssel is kimutattam, itt beigazolódik: a magyar olvasó bizonytalanabb annak megítélésében, hogy mely állításokat vállalja fel a szerzői hang, és melyek származnak más hangoktól.

8. Összegzés

Tulajdonképpen a két elemzéssel hasonló eredményekre jutottunk, pontosabban azt mondanám, hogy az eredmények megerősítik egymást. A metaszöveg-elemzés megmutatta, hogy a szerzői hang kevésbé következetes, a megszorító szavak és a nyomatékosítók szélsőségesebb használata ezt sugallja. A személyes névmások elemzésével rámutattam arra, hogy a magyar szöveg ethosa egy kevésbé szakértő, tehetetlenebb, érintettebb elemző ethosza, míg a francia kívülálló és személytelen. A polifónikus szerkezetek elemzése szintén afelé mutat, hogy a magyarban kevésbé tisztán halljuk a szerzői hangot, néha összemosódik egyéb hangokkal, azoktól nem tökéletesen különül el.

A fordított szövegben hallható szerzői hang tehát kevésbé konzekvens, markáns. Ítéleteiben bizonytalanabb.

Irodalom

Benveniste, E. 1966. *Problèmes de linguistiques générales,* 1. Paris: Éditions Gallimard
Ducrot, O. 1984. *Le dire et le dit.* Paris:Éditions de Minuit.
Garcia, D. 2007. Pébroque sacré Graal. *Le Matricule des Anges* Vol. 14. No. 6. 50.
Hermans, Th. 1996. The Translator's Voice in Translated Narrative. *Target* Vol. 8. N. 1 23–48.
Hyland, K. 1998. Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics* Vol. 30. No.2. 437–455.
Hyland K. 2005. *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing.* London: Continuum.
Klaudy K. 1999. *Az explicitációs hipotézisről.* Fordítástudomány Vol. 1. No. 2. 5–22.
Maingueneau, D. 1993. *Éléments de linguistiques pour le texte littéraire.* Paris: Dunod.
Maingueneau, D. 2000. *Analyser les textes de communications.* Paris: Nathan.
Paksy E. 2007. A metaszöveg használata eredeti magyar és fordított magyar publicisztikai írásokban. Gecső T.–Sárdi Cs. (szerk.) *Nyelvelmélet – Nyelvhasználat.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 204–209.
Tolcsvai Nagy G. 2001. *A magyar nyelv szövegtana.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Források

Ramonet, I. 2006a. Le labyrinthe palestinien. *Le monde diplomatique.* Vol. 54. No.12. 1.
Ramonet, I. 2006b. A palesztín labirintus. *Le monde diplomatique. Magyar kiadás.* Vol.2. No.12.1. Fordította: Ádám Péter.

Tom és Huck kalandjai Magyarországon

Mark Twain Tom Sawyer és Huckleberry Finn című regényének magyar fordításai

Papp Andrea

Az angolszász gyerekirodalom fordításának nagy hagyományai vannak Magyarországon. Így például Petőfi Sándor már 1844-ben lefordította James George Payne Rainsford *Robin Hood* című regényét, amelyet Hartleben Adolf adott ki Pesten.[1]

A XIX. század 80-as éveiben kezdtek nagyobb számban angolszász gyerekirodalmat fordítani magyarra. Érdemes megjegyezni, hogy az eredeti megjelenés után egy pár év eltelte után már megszülettek a magyar fordítások. Közülük kiemelem Robert Louis Stevenson *The treasure island* (1883) című regényét, melynek első magyar fordítása Kürthy Emil munkája, *A kincses sziget* címmel (1887) Budapesten a Révai Testvérek kiadásában a Magyar Ifjúság Könyvei sorozatban jelent meg. Megemlíthetjük még Frances Eliza Hodgson Burnett *Little Lord Fauntleroy* (1886) című regényét, mely Kárpáti János fordításában *A kis lord* címmel jelent meg 1889-ben.

A gyerekirodalmi könyvek fordításának azért is szentelhettek nagyobb figyelmet, mert a magyar gyerekirodalom is felvirágozásnak indult az említett időszakban. 1889-ben jelenik meg *Az Én Újságom* című gyereklap Pósa bácsi [azaz Pósa Lajos (1850 -1914)] és Elek apó [vagyis Benedek Elek (1859–1929)] szerkesztésében. Az újságban a magyar irodalom jelesei is közöltek írásokat (például Jókai Mór, Mikszáth Kálmán, Gárdonyi Géza, Krúdy Gyula, Bródy Sándor, Rákosi Viktor). A XX. század elejétől magyar írók gyerekirodalmi alkotásokat is jelentettek meg, elég, ha csak Gárdonyi Géza, Móricz Zsigmond, Móra Ferenc, Karinthy Frigyes nevét említjük.

A fordítások ismertetése előtt meg kell említenünk, hogy az angolszász irodalomtörténet a gyerekirodalom (children's literature) fogalmát az ifjúsági művekre is használja, ellentétben a magyarral, ahol markáns megkülönböztetést tesznek gyermek-és ifjúsági irodalom között.

---

[1] Ebből olvasható egy részlet az ELTE BTK Idegen Nyelvi Lektorátusa által 2003-ban kiadott „Szemelvények az angolszász gyerekirodalomból" című szöveggyűjteményben. Ebben a kötetben megtalálható számos más angolszász gyerekirodalmi mű magyar fordításából szemelvény.

Mark Twain talán két legnépszerűbb regényét A Tom Sawyer kalandjait, illetve a Huckleberry Finn kalandjait sokan és sokszor lefordították magyarra. Vajon mi lehetett az oka annak, hogy ezt a két művet 1936-ig számos kiadó, több fordító tolmácsolásában is megjelentette?

A művek európai jelentőségét az is bizonyítja, hogy az akkori korlátozott kommunikációs lehetőségek mellett viszonylag rövid idő alatt jelentek meg az első magyar fordítások. Nagy valószínűséggel mind a kiadó, mind a fordítók „fantáziát" láttak a művek lefordításában és kiadásában, minden bizonnyal biztosak voltak ezen regények magyarországi kedvező fogadtatásában.

Újrafordítani általában, akkor szoktak, ha a nyelv elavult. E két mű újrafordításainak esetében azonban nem beszélhetünk elavult szövegről, hiszen néhány éves időközönként újra kiadták az elkészült új fordításokat. Az újrafordítás másik oka lehet, ha rossz a fordító. Ebben az időszakban megjelent fordítások mindegyikéről kijelenthetjük, hogy magas színvonalú, érthető nyelvezetű. Ezek a fordítások napjaikban is megállják helyüket.

A *Tom Sawyer* 1876-os megjelenését követően az első magyar fordítás 1884-ben jelent meg. Az első fordítás után már két évvel újra megjelent a mű, ráadásul új fordításban és egy másik kiadónál. Ez arra utal, hogy a magyar olvasók körében a könyv feltehetően nagy sikert aratott.

A *Huckleberry Finn* 1883-as megjelenést követően az első magyar fordítás 1887-ben jelent meg. A második kiadás csak 1905-ben jelent meg, szintén új fordításban és kiadásban. Érthetetlennek tűnik, hogy miért telt el közel húsz év a következő kiadásig.

Mark Twain *Tom Sawyer* (*The Adventures of Tom Sawyer*, 1876) című regényét Gyöngyösi László fordította le, a kiadás éve 1884, a Pesti Hírlap kiadásában jelent meg. A fordító (1861 Ungvár–1925 Budapest) irodalomtörténész, író. 1879-től a Budapesti Tudományegyetemen tanult, 1882-től a Magyar Föld, 1883-86 között a Pesti Hírlap, 1886-ban a Szegedi Napló belső munkatársa. 1886-tól aszódi, 1887-től hajdúnánási, 1890-től máramarosi, 1894-től temesvári középiskolai tanár. Regényei, verseskötete, több elbeszélés gyűjteménye, továbbá néhány irodalomtörténeti munkája jelent meg. Fontosabb művei: *Arany János élete és munkái* (Budapest, 1901); *Gyöngyösi István élete és munkái* (Budapest, 1905); *Mikszáth Kálmán* (Budapest, 1911); *Pósa Lajos életrajza* (Budapest, 1920).

A második fordítás Kürthy Emil (1848 Endréd–1920 Budapest) nevéhez fűződik. A könyv a Révai Testvérek kiadásában 1886-ban jelent meg „*Tamás úrfi kalandjai regényes elbeszélés az ifjúság számára. Hughes N. L. átdolgozása után. 70 képpel*". A fordító ifjúsági író, földbirtokos, felesége Szemere Gizella, Szemere Bertalan lánya. A magyar ifjúság számára átdolgozta Mayne-Reid regényeit (*A skalpvadászok* 1884; *A fiatal utazók* 1886; *Vilmos, a hajósinas*). Szerkesztette a Magyar Ifjúság (1884–1887) és a Kis Világ (1892–1899) című ifjúsági lapokat. Több színdarabot és ifjúsági munkát fordított és dolgozott át magyarra. Művei: *A szökevény* (vígjáték, 1881); *Az aranyos (elbeszélés fiatal lányok számára)*; Budapest, 1888); *A komikus* (monológok, Budapest, 1888).

A következő fordítás Zigány Árpád (1865 Székesfehérvár – 1936 Budapest) munkája *Tamás úrfi csínyjei és kalandjai – az ifjúság számára újonnan átdolgozva*, a Magyar

Könyvkiadó Társaság jelentette meg Budapesten 1904-ben. A második kiadása 1909-ben a Pallas Ifjúsági Könyvtárban, a harmadik 1912-ben Athaeneumnál, a negyedik 1926-ban a Palladis kiadónál jelenik meg, melynek igazgatója volt attól az évtől. A fordító újságíró, író, műfordító. Fiumében postatiszt, néhány évig Olaszországban élt, a milánói egyetemen tanári képesítést szerzett, szerkesztője volt a La Sera című lapnak. Hazatérése után a Vasárnapi Újság és a Pallas Nagy Lexikon belső munkatársa. Sokoldalú író volt, több regénye, színdarabja, politikai röpirata jelent meg, de legnagyobb jelentőségű hatalmas műfordítói munkássága. Olasz, angol, német és francia szerzők műveiből igen sokat fordított (Shakespeare, Conan Doyle, Mark Twain, Verne, Dante stb.) Néhány fordítását (Zerdahelyi) Gyula bácsi álnéven adta ki.

A negyedik fordítás Halász Gyula (1881 Budapest–1947 Budapest) nevéhez fűződik. *Tamás úrfi kalandjai* címmel jelent meg Budapesten az Athenaeum kiadásában 1922-ben. Ugyanennél a kiadónál a fordítás megjelenik 1933-ban is. Földrajzi író, önálló munkáin kívül számos földrajzi művet fordított. 1934–38 között a Rádió irodalmi osztályán lektor. Nyelvművelő rádióelőadásai könyv alakban is megjelentek (*Édes anyanyelvünk*, Budapest, 1938). Ő fordította először Mark Twain *Tamás úrfi léghajón* című művét is, mely 1935-ben az Athenaeum kiadásában Budapesten jelent meg.

Az ötödik fordítás Szegedy Ila (1885–???) Schenk Istvánné Weisz Ilona munkája *Tamás úrfi csínyjei és kalandjai* címmel jelent meg Budapesten a Tolnai kiadásában 1936-ban.

A hatodik fordítás Koroknay István (Szombathely 1906–Budapest 1984) munkája. *Hucklebbery Finn és Tom Sawyer kalandjai* címmel 1936-ban, a Révai kiadónál jelent meg. Középiskolai tanár volt, aztán az Országos Természettudomány Múzeum VIII. fizetési osztályú múzeum őre. Ezt a fordítást, akárcsak az 1949-ben és 1950-ben a Szikra kiadónál, 1954-ben, 1956-ban az Ifjúsági kiadónál, 1959-ben a Móránál, a bukaresti Ion Creangã kiadónál 1972-ben megjelentet tévesen Karinthy Frigyesnek tulajdonították. 1960-ban az Európánál (*A világirodalom klasszikusai* sorozatban), már Koroknay neve alatt jelent meg. A legtöbb további kiadás az ő fordításában jelent meg: 1963, 1964, 1966, 1971, 1972, 1975, 1977, 1979, 1982, 1983, 1991, 1996, 1998, 1999, 2001, 2003, 2004.

A hetedik fordítás Zelk Zoltán (1906 Érmihályfalva – l981 Budapest) munkája, mely a Bratislavai Csehszlovákiai magyar könyvkiadó gondozásában jelent meg 1953-ban.

A nyolcadik Bartos Tibor (Újpest 1933–) munkája, melynek hat kiadása is van: 1994-ben Európa (az Európa klasszikus regények sorozatban); 1998-ban, Budapest Impresszum; 2000, Budapest Multipress, 2001, 2002 Budapest Impresszum, 2004 Holnap kiadó. Irodalomtörténész, műfordító. Az Idegen Nyelvek Főiskoláját 1954-ben végezte el. Az Európa kiadó szerkesztője, az angol és az amerikai irodalom tolmácsolója. Fordított Dickens, London, Benjamin Franklin műveiből.

A következő fordítás Kovácsné Kliment Emilia (?–?) munkája, mely a Klasszikus ifjúsági regénytár sorozatban az Új Ex Libris kiadónál jelent meg 2001 és 2005-ben Budapesten.

A legújabb fordítás Vándor Judit (Budapest 1955–) munkája, 2006-ban jelent meg Szukits kiadónál.

Meg kell említenünk a különböző átdolgozásokat is. 1985-ben képregény formájában jelent meg, a szöveget Cs. Horváth Tibor írta, a rajzokat Dargay Attila készítette, a Kossuth kiadó adta ki.

A T*om Sawyer kalandjai: házi olvasmány, az általános iskolák 5. osztálya számára* című mű Koroknay István fordítása alapján készült, sajtó alá rendezte és az életrajzi jegyzeteket Pastyik László írta, megjelent Belgrádban, 1994-ben.

A világirodalom klasszikusai gyerekeknek c. sorozatban az Aranyhal kiadó 2001-ben jelentette meg a *Tom Sawyer kalandjait*, Rangáné Lovas Ágnes átdolgozásában, Zórád Ernő rajzaival.

A legújabb átdolgozás Tracy Christopher munkája melyet Bocz András fordított és 2005-ben az Alexandra kiadónál jelent meg.

Az előbb említett fordítások néhány jellegzetességére hívom fel a figyelmet.

A Mark Twain által írt előszót a Koroknay féle kiadásokban nem jelenik meg. Ezzel szemben mind Szegedy Ila, mind Halász Gyula, és Vándor Judit fordításában ez az előszó megtalálható.

Szegedy Ila fordítása kevesebb fejezetet (24) tartalmaz az eredeti harminchattal szemben.

Halász Gyula fordításának kiadása egy nagyon magas szakmai színvonalú előszót tartalmaz Mark Twainről. A fordító magyarázó lábjegyzetekkel látja el művét.

Mark Twain *Huckleberry Finn* (*The Adventures of Huckleberry Finn*, 1883) című regényének első magyar fordítása „*Huckleberry Finn kalandjai*." 169 képpel a Révai testvérek budapesti kiadásában jelent meg 1887-ben. A második fordítás Kemény György (1852 Szentes–?) nevéhez fűződik, „*Huckleberry Finn vándorlásai és kalandjai. Ifjúsági átdolgozás*" címmel 1905-ben jelent meg a Révai testvérek kiadásában, ugyanez a fordítás 1913-ban megjelenik az Athaeneumnál.

A következő kiadás 1921-ben jelenik meg Rákosi (Kremsner) Jenő (1842 Acsád–1929 Budapest) tollából az Athenaeum kiadásában. Író, publicista, politikus. Több színművet írt, fordított és átdolgozott, a Népszínház igazgatója volt hat éven át. A Pesti Napló munkatársa, 1881-ben megalapította a Budapesti Hírlapot, melynek 1891-től főszerkesztője volt egészen 1925-ig. Ez évtől a pesti Hírlap főszerkesztője. 1902-ben főrendiházi tag lett. Rákosi Szidi, Ida és Viktor testvére. Halála után szobrot kapott Budapesten. Művei közt megemlíthetjük az *Aesopus* című vígjátékot, mellyel első sikerét aratta 1866-ban a Nemzetiben; *V. László* (dráma) Pest 1866; *A szerelem iskolája* (dráma) Budapest1883; *A tragikum* (tanulmány) Budapest 1886. Kosztolányi Dezső a *Nyelv és lélek*ben ír róla igen szépen: „Rákosi Jenő, a hetvenegy éves legendás öreg, az új magyarság nyelvét igazolja, a városi nyelvet, amely a utolsó évtizedekben kavicsból, aszfaltból, a körutak gránitkockáiból hajtott ki, s úgy nőtt naggyá, hogy legtöbben nem is törődtek vele, és sokan csizmájuk sarkával tiporták. Igazolni kellett ezt a makacs és életrevaló nyelvet, amely most már oly erős, mint a történelem. Az igazolás nem jöhetett méltóbb és magasabb helyről, mint Rákosi Jenőtől. Ő a patetikus magyar."[2] Szegedy Ila (1885–?) fordításában 1930-ban jelenik meg a mű *Huckleberry*

[2] Kosztolányi Dezső: Nyelv és lélek. Ábécé a fordításról és ferdítésről. Szépirodalmi Könyvkiadó 1971. p. 20.

Finn kalandjai címmel a Tolnai kiadásában. Változatlan formában 1935-ben jelenik meg a fordítás második kiadása ugyanannál a kiadónál.

Koroknay István fordítása 1936-ban jelenik meg, Révai kiadásában. Ezt tévesen Karinthy Frigyesnek tulajdonítják, akárcsak az 1949 illetve 1950-ben a Szikra kiadónál, a 1954 és 1956-os kiadást, mely az Ifjúsági kiadónál jelent meg. A legtöbb további kiadás Koroknay fordítását használta: 1960, 1964, 1966, 1972, 1975, 1978, 1979, 1980, 1982, 1991, 1997, 2000, 2001, 2003, 2004-ben.

Bartos Tibor (1933–) fordításában 1994-ben az Európa kiadásában, az Európa klasszikus regények sorozatban jelenik meg a mű. Ez a fordítás 1999-ben és 2001-ben is megjelenik szintén az Európa kiadásában, az Európa diákkönyvtár sorozatban.

A legújabb fordítás Vándor Judit (1955–) munkája, 2006-ban jelent meg Szukits kiadónál.

Egy képregény feldolgozás született, szövegét Cs. Horváth Tibor írta, rajz Dargay Attila, 1986-ban Budapesten a Zrínyi kiadónál jelent.

A legújabb átdolgozás Suzanne McCabe munkája, amely Bocz András fordítása, 2005-ben jelent meg az Alexandra kiadónál.

Rákosi Jenő is írt saját előszót a fordításához, ahol megmagyarázza, hogy az idegen neveket miért írja át fonetikusan. A kor magyarosítási törekvéseinek megfelelően, a fordító az idegen neveket fonetikus átírásban használja. Erre azt a magyarázatot adja, hogy: „ elvégre én a magyar közönség számára írok … Mi fontosabb, ez-e, hogy az én olvasóm azt tudja, miféle képen *írja* egy idegen ember a maga nevét, vagy azt, hogy voltaképen minek *hívják* azt az embert.”[3] A fordítás érdekessége, hogy két kötetes, az első 22 fejezetet tartalmaz, a második kötet 20-t. Mindez egy könyvben jelenik meg.

Az eredeti szövegben van egy magyarázat arról, hogy milyen dialektusokat használ a szerző, ezt csak Vándor Judit fordításában található meg.

A szerző által írt a könyv elején található notice-t a fordítók többsége jegyzetnek fordította le, Vándor Judit (szerintem megfelelőbben) figyelmeztetésnek fordította, Rákosi Jenő meg egyáltalán nem.

Feltevődik a kérdés: Ezek a fordítók mesterek vagy művészek voltak?

Nálunk a legnagyobb írók, költők egyben műfordítók is voltak, mi azt gondoljuk, hogy természetesen, művészek. De vajon tudjuk-e kapásból, hogy ki fordította A holló c. verset, vagy az Anna Kareninát, vagy a Hamletet? Kosztolányi is, Tóth Árpád is, Németh László, Arany János. Igen, a legnagyobbjaink, igen ők művészek voltak, de tudjuk, hogy mesterekre is szükség van.

Önmagában az a tény, hogy a műfordítók nevét általában nem tudjuk, még nem bizonyítja, hogy a műfordítás nem alkotás, hogy esetleg másodrendű munka. Kiss Benedek költő szerint: „a műfordítás olyan, mint amikor az ember szamárvezetővel ír. Munka, de míves munka”. Szenyán Erzsébet szerint a jó fordítás kicsit a keresztrejtvényfejtéshez hasonlít. Körtvélyessy Klára így fogalmaz: „Amikor nekilátok fordítani egy jó könyvet, mint a sportoló, aki neves versenyzővel kerül egy futamba, tartok is tőle, de szeretnék hasonló eredményt is elérni.”

---

[2] [3] Mark Twain: Hucklebery Finn kalandjai. Atheneum kiadó Budapest, 1921.

Kimutatható-e eltolódás a fordítások kohéziós eszközhasználatában?

Péch Olívia

Bevezetés

Minden fordító álma, sőt a gépi fordítóprogramok készítőinek legfontosabb célkitűzése olyan célnyelvi szöveg előállítása, amely belesimul a célnyelv kultúrájába és nyelvezetébe (v. ö. Hönig 1997: 26). A legtöbb fordítás esetében mégis éppen ezen a területen érhetjük tetten az idegenszerűséget: az anyanyelvi olvasó számára a nyelvezet, a szövegszint jegyei a legárulkodóbbak.

A jelen tanulmány hátteréül szolgáló alkalmazott nyelvészeti kutatás a szövegszerűség egy adott elemére, a lexikai kohézióra fókuszálva keresi a „fordításízűség" okát. Német–magyar összehasonlító elemzésem eredeti célkitűzése, hogy rámutasson a fordításként keletkezett német-, illetve magyar célnyelvi szövegek esetében a kohéziós eszközhasználatban bekövetkező változásokra, illetve azok nyelvpár specifikus törvényszerűségeire.

1. A fordított szövegek tulajdonságainak vizsgálata

A szövegszintű kutatások a szöveget elsődleges nyelvi jelnek tekintő irányzat megjelenésével terjedtek el. E szerint az emberi írott és szóbeli kommunikáció nem mondat-, hanem szövegszinten zajlik, és a nyelv alapegysége (v. ö. Dressler 1973: 3), illetve a fordítás egyetlen lehetséges egysége is a szöveg (v. ö. Dressler 1973: 12).

Az 1970-es évektől egyre népszerűbb szövegnyelvészet megjelenését a fordítástudomány örömmel üdvözölte, mivel „mind elméleti, mind módszertani szempontból jelentős elvekkel és eredményekkel gazdagíthatja a fordítási szöveggel és a fordítási szövegalkotással kapcsolatos tudásunkat." (Károly 2007: 14)

„A fordított szövegek elemzése [...] azt mutatja, hogy a fordítás eredményeképpen keletkezett szövegek mások, mint az autentikus célnyelvi szövegek, és éppen a szövegszint az, ahol a másság kimutatható." (Klaudy 2007: 139) – írja Klaudy a kvázi-helyes szövegekről (2007: 120), azaz arról a jelenségről, amikor a forrásnyelvre jellemző szövegépítési sajátosságok megváltoztatják a célnyelvi szöveg mondatszerkesztését. Papp megfogalmazásában a kvázi-helyes szövegek az adott nyelv grammatikai és mondatalkotási szabályainak megfelelő jólformált mondatok sorai, de a szöveg egésze mégsem

felel meg az anyanyelvi beszélők „szövegről alkotott intuitív elképzeléseinek” (2006: 122–123).

A célnyelvi szövegeknél Balaskó szerint is „számos olyan jelenség fedezhető fel, amely köztesnyelvnek minősíthető annak ellenére, hogy a fordítók - a nyelvtanulóktól eltérően - általában kompetens és tapasztalt használói a CNy-nek. Köztesnyelvi jelenségek azonban nemcsak idegen nyelvre, hanem anyanyelvre történő fordításnál is megjelennek, ami azt a feltételezést támasztja alá, hogy bár az idegen nyelvi / célnyelvi kompetencia hiánya elősegíti a köztesnyelvi formák megjelenését, nem okolható egyedül azok keletkezéséért.” (2005: 111–112).

Károly három, a fordításnyelv kialakulásáért felelős, azaz a célnyelvi szövegalkotást befolyásoló tényezőt sorol fel, melyek (i) a forrásnyelvi szöveg, (ii) a szövegértés következtében a fordító fejében megjelenő forrásnyelvi szöveg reprezentációja, illetve (iii) a fordítás célja (2007: 43).

2. A fordítások kohéziós mintázata

Kutatásom abból a hipotézisből indult ki, hogy a fordítás során a célnyelvi szöveg kohéziós eszközhasználata eltér az autentikus azonos nyelven írt célnyelvi szövegek kohéziós mintázatától. Hipotézisem szerint a fordítások kohéziós mintázatában bekövetkező változás a fordításnyelvben (v. ö. Balaskó 2005: 113) a forrásnyelvi szöveg hatására megjelenő egyik eltolódás. Kutatási kérdéseim a következők: (i) Megőrzi-e az adott fordított célnyelvi szöveg a forrásnyelvi szövegre jellemző kohéziós eszközhasználatot, illetve milyen mértékben tér el az adott célnyelven írott autentikus szövegek kohéziós mintázatától? (ii) Kimutatható-e adott nyelvpárok között a fordítás következtében megváltozó kohéziós eszközhasználat esetében valamilyen törvényszerűség a változás jellegét illetően?

E kérdések vizsgálatát négy argumentum indokolja. (1) Hoey-hoz csatlakozva a kohézió inkább lexikai, mint grammatikai relációk eredménye (Hoey 1991). A szövegszerveződés szempontjából meghatározó lexikai kohézió a szövegszemantikai szempontból releváns lexikai elemek ismétlődését mutatja az elemek tartalmi kapcsolódásainak függvényében. (2) Hatim és Mason megállapításával egyetértve a lexikai kohézió a szövegalkotó tudatos lexikai választását tükröző jellemző, szemben a többnyire az egyes nyelvrendszerek jólformáltsági előírásait kielégítő grammatikai kohézióval (Hatim, Mason 1990). (3) Halliday és Hasanhoz csatlakozva a kohézió nyelvi jelenségként definiálható, mivel az egyes nyelvek eltérő sajátosságai a kohéziós eszközhasználatok eltéréseit eredményezik (Halliday, Hasan 1976). (4) Kutatásom egyik célkitűzése is Blum-Kulka felvetésének bizonyítása, mely szerint ha a különböző nyelvek eltérő módon tolerálják a kohéziós elemek ismétlését, akkor a fordításra shift, azaz eltolódás jellemző ebben a tekintetben is (Blum-Kulka 1986).

3. Kutatási eredmények

3.1. A kutatás bemutatása

Az eddig szokványos egy nyelven belüli lexikai kohéziós vizsgálatok után kutatásom újszerűsége a gépi feldolgozásnak köszönhető kétnyelvű összehasonlító elemzés. A CLaRK korpusznyelvészeti eszköz segítségével lehetőségem nyílt az általam annotált mondatok, szövegegységek, alkorpuszok párhuzamosítására, illetve a kívánt kritériumok szerinti lekérdezésére (Péch 2007: 87–88).

A szövegelemek kontextusbeli értelmezését meghatározó lexikai kohéziós kapcsolatokat a Károly taxonómia kilenc kategóriája (egyszerű és derivált ismétlés, egyszerű és derivált szinonima, egyszerű és derivált ellentét, hiponima, meronima, pillanatnyi relációk) szerint jelöltem be (2007: 81) autentikus magyar, és a fordításukként keletkezett német, valamint autentikus német szövegek esetében. A későbbi tervek között szerepel fordított magyar szövegek annotálása is, ami majd átfogóbb képet ad magyar-német viszonylatban az autentikus és fordított szövegek kohéziós mintázatáról. Az így megvalósuló összehasonlítási irányok: magyar FNYSZ – német CNYSZ, magyar FNYSZ – magyar CNYSZ, német FNYSZ – magyar CNYSZ, német FNYSZ – német CNYSZ kohéziós mintázatainak egybevetése.

Szövegválasztásomat három szempont határozta meg. Internetes honlapokról töltöttem le egy-egy intézményt, tájegységet bemutató informatív szövegeket. (i) A hasonló leíró stílus miatt kizárható a pragmatikai okokra visszavezethető kohéziós mintázatbeli eltérés (v. ö. Szikszainé Nagy 1999: 69). (ii) Mivel a fordításokat vélhetően profi fordítók készítették a kohéziós mintázat különbségeit nem magyarázza a suta fordítói kompetencia sem. (iii) A szövegek letöltésével időt takarítottam meg.

3.2. Jelenlegi eredmények

A kutatás jelenleg is folyik, eddig összesen 117 mondatot (S) elemeztem: 43 magyar forrásnyelvi (HU-FNYSZ), 45 német célnyelvi (D-CNYSZ) és 29 német forrásnyelvi (D-FNYSZ) mondatot. Ezeket a számokat az elemzés szellemi időigénye magyarázza.

A lekérdezések során az egyes alkorpuszokra jellemző eredményeket az összehasonlíthatóság érdekében elosztottam az alkorpuszokra jellemző mondatszámmal. Így az egy mondatra jellemző értékek összevethetők (ezek a táblázat százalékos értékei).

Az egyes alkorpuszokra jellemző kohéziós sűrűséget két adat mutatja, illetve ezek mondatszámra vetített értéke (1. ábra).

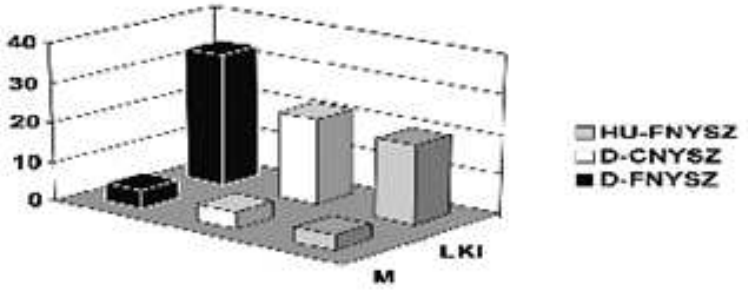
Az első „megjelenésre” utaló „M”-mel jelöltem azoknak a lexikai egységeknek a számát, amelyek ismétléses kapcsolatai a szöveg kohéziójáért felelősek. A szövegek kohéziós sűrűségének szempontjából érdekes másik adat a szövegekben található lexikai kohéziós ismétlések száma (LKI).

1. ábra. Az alkorpuszok kohéziós sűrűsége számokban

	S	M / db	M / %	LKI / db	LKI / %
HU-FNYSZ	43	162	3,77	857	19, 93
D-CNYSZ	45	183	4,07	983	21,84
D-FNYSZ	29	133	4,58	976	21,84

E két adat egy mondatra vetített értékeit a 2. ábra diagramja szemlélteti, mely szerint az autentikus német szövegek (D-FNYSZ) kohéziós sűrűsége jelentősen meghaladja az autentikus magyar (HU-FNYSZ) és a fordított német (D-CNYSZ) szövegek kohéziós sűrűségét.

2. ábra. A kohéziós sűrűség egy-egy mondatra vetített értéke



A kohéziós sűrűségbeli differenciáltság együtt jár a lexikai kohéziós eszközök disztribúciójában tapasztalható különbségekkel, ami a forrásnyelvi német (FNY-D) és célnyelvi német (CNY-D) alkorpuszok összevetésekor az autentikus német szövegeknél a fordított német szövegekkel szemben az egyszerű ellentét, a szinonima, az ismétlés és a pillanatnyi relációk gyakoribb használatában manifesztálódik. Ez utóbbiaknál a megváltozott kohéziós mintázat a forrásnyelvi magyar szöveg hatásával okolható. (A 3. ábra rövidítései: DO: derivált ellentét DR: derivált ismétlés, DS: derivált szinonima, H: hiponima, IR: pillanatnyi relációk, M: meronima, SO: egyszerű ellentét, SR: egyszerű ismétlés, SS: egyszerű szinonima).

3. ábra. A kohéziós eszközök eloszlásának aránya

Quick Time™ and a
decompressor
are needed to see this picture.

3.3. Távlatok

Az eddigieket összegezve megállapíthatjuk, hogy a fordított szövegeket az azonos nyelven írt autentikus szövegektől megkülönböztető szövegszintű tulajdonságok kutatása hozzájárulhat a fordításnyelv (Balaskó 2005) jellemzőinek megismeréséhez és leírásához. E jellemzők közül a fordítás következtében a célnyelvi szöveg lexikai kohéziós mintázatában bekövetkező változások feltárása a szövegpárhuzamosítást lehetővé tevő korpusznyelvészeti eszköz alkalmazásával vált megvalósíthatóvá. A gépi feldolgozás kínálta előnyökkel szemben a hátrányok között meg kell említeni az elemzési szakasz időigényessége miatt lassan bővülő, egyelőre igen kis méretű korpuszt.

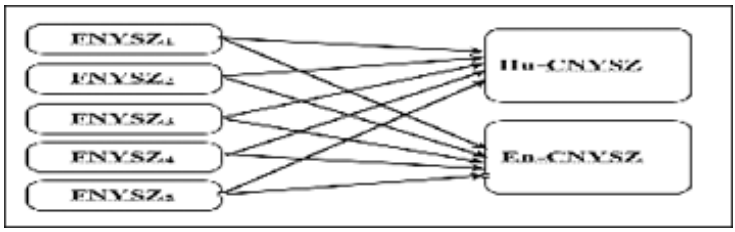
A korpuszon végzett lekérdezések olyan tendenciákat tártak fel, amelyek eredménye egy új hipotézis megfogalmazását és az azt vizsgáló újabb kutatás megtervezését eredményezték. Feltételezésem szerint ha a különböző nyelvek különbözőképpen tolerálják a kohéziós eszközök használatát (Halliday, Hasan 1976) és a fordítás során eltolódás következik be a kohéziós eszközök használatában (Blum-Kulka 1986), akkor a fordított célnyelvi szövegek kohéziós eszközhasználata különbözni fog az adott célnyelven írt autentikus szövegek kohéziós mintázatától. A különbségeket a fordító kohéziós eszközválasztását befolyásoló forrásnyelvi kohéziós eszközhasználat indokolja. Hipotézisem szerint tehát a fordított szövegek kohéziós mintázatának eltolódása egyfajta nyelvpárfüggő fordítási univerzálé.

Az előbb vázolt hipotézis bizonyítását nem áll módomban az összes lehetséges fordítási irányban elvégezni. Már a részleges bizonyításhoz is szükséges nagy mennyiségű szöveg elemzése, és különböző fordítási irányok vizsgálata. A kutatás következő szakaszában a szövegek kohéziós eszközhasználatát gépi elemzés segítségével kívánom végezni. Ez egyenlőre az általam, a MorphoLogic Kft. kutatási támogatásának köszönhetően, angol és magyar nyelven elérhető WordNet program segítségével válik megvalósíthatóvá. Ebben az esetben ugyan számolni kell a gépi elemzéssel járó „zaj" növekedéssel, amit a viszonylag rövid idő alatt elemezhető és feldolgozható nagy méretű korpusz kínálta előny ellensúlyoz.

Az informatív szövegeket továbbra is az interneten elérhető felületekről kívánom letölteni. Az okok között az időtakarékosság mellett említést érdemel, hogy több intézmény honlapja (uniós intézmények, államközi szerződések, Vatikáni dokumentumok, sajtó és PR anyagok) kínálja az autentikus forrásnyelvi szöveg mellett, annak több nyelven letölthető hivatalos, vagy félhivatalos fordítását. Mivel a WordNet programot angol és magyar szövegek esetében áll módomban használni, így első szakaszban a géppel végzett elemzéseket e két nyelven elérhető autentikus és fordított szövegeken kívánom elvégezni (4. ábra).

A fordítási irányoknak megfelelően a következő alkorpuszok létrehozását tervezem: (1) autentikus (Hu-FNYSZ) magyar szövegek, (2) autentikus (En-FNYSZ) angol szövegek, (3) fordított (Hu-CNYSZ) magyar szövegek (lehetőleg minél több kiindulási nyelvet tartalmazó fordítási alkorpusszal), (4) fordított (En-CNYSZ) angol szövegek (lehetőleg minél több kiindulási nyelvet tartalmazó fordítási alkorpusszal).

4. ábra. A fordítási irányok modellezése



A most fölvázolt kutatási terv megvalósulásával ugyan nem tekinthetjük bizonyítottnak azt a hipotézist, hogy a fordítások kohéziós mintázatára hat a célnyelvi szöveg kohéziós eszközhasználata, de az esetleges pozitív eredményektől joggal várhatjuk annak igazolását, hogy érdemes e hipotézis átfogó bizonyításával további kutatások során foglalkozni.

4. Összegzés

A tanulmányban bemutatott lexikai kohéziós elemzés segítségével kimutatható a német és a magyar fordítások kohéziós eszközhasználatára jellemző eltolódás. Az eltolódás mértékének és jellegének pontosabb megismeréséhez szükséges lesz az eddiginél nagyobb korpusz elemzése.

Az eddigi vizsgálatok járulékos hozadéka a fordításnyelvre jellemző, a megszokott autentikus szövegalkotási szokásoktól eltérő, kohéziós mintázatra vonatkozó hipotézis megfogalmazása. Az újabb hipotézis részleges bizonyítását célzó, gépi elemzés segítségével tervezett kutatás eredményei nagy mértékben hozzájárulhatnak a fordítási szövegalkotás megismeréséhez.

Irodalom

Balaskó M. 2005. *Korpusznyelvészeti vizsgálatok és fordításnyelvi minták (angol és magyar tudományos szövegek anyaga alapján).* PhD értekezés

Blum-Kulka, Sh. (1986): Shift of Cohesion and Coherence in Translation. In: Blum-Kulka, Sh.–Hause, J. (1986): *Interlingual and Intercultural Communication*. 17–35. Tübingen: Narr.

Dressler, Wolfgang U. (1973): *Einführung in die Textlinguistik.* Tübingen: Max Niemeyer

Halliday M. A. K –Hasan R. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.

Hatim B.–Mason I. 1990. *Discourse and the Translator.* London: Longman..

Hoey M. 1991. *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press.

Hönig H. 1997. *Konstuktives Übersetzen*. Staufenberg

Károly K. 2007. *Szövegtan és fordítás.* Budapest: Akadémia kiadó.

Klaudy K. 2007. *Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok.* Budapest: Tinta könyvkiadó

Papp F. 2006. *Papp Ferenc olvasókönyv. Papp Ferenc válogatott nyelvészeti tanulmányai.* Szerk: Klaudy K. Budapest: Tinta könyvkiadó

Péch O. 2007. A lexikai kohézió vizsgálata a fordításkutatásban - új távlatok a korpusznyelvészeti módszernek köszönhetően. *Fordítástudomány,* IX. évf. 1. szám 79–96.

Szikszainé Nagy I. 1999. *Leíró magyar szövegtan.* Budapest: Osiris.

A japán megszólítási rendszer egy japán regény fordításának tükrében

Somodi Júlia

1. Bevezetés

A fordítástudomány és a szociolingvisztika kölcsönösen értékes kutatási anyagokat nyújthat egymás számára. A szépirodalmi művek fordításakor fontos probléma például a réteg-, vagy tájnyelvi jellegzetességek, illetve az alá- és fölérendeltégi viszonyok nyelvi megjelenítésének visszaadása (Klaudy 2006). Japán nyelvű művek fordításakor a **megszólítások** bonyolult rendszerének megfeleltetése jelent problémát a fordítóknak.

A tanulmányban arra keressük a választ, milyen stratégiákat alkalmaznak a fordítók a bonyolult japán megszólítási rendszer által közvetített információk visszaadására. Hipotézisünk szerint a magyar fordításban a megszólítások rendszere egyszerűsödni fog, és a fordító az elveszett jelentéseket kompenzálással próbálja majd visszaadni. Korpuszként egy 21. századi japán regényt használunk. A japán szavak átírásánál a magyaros átírás szabályait követjük.

A definíció pontosítása után áttekintjük a japán megszólítások rendszerét, majd bemutatjuk a megszólításoknál használatos nyelvi eszközöket: névmások, nominális szerkezetek, nevekhez, utónevekhez kapcsolt szuffixumok stb. Mindenekelőtt fontos tisztázni, mit értünk „megszólítás" alatt.

2. A fogalom tisztázása

A Magyar Értelmező Kéziszótár szerint a megszólítás „A figyelem fölkeltésére való megnevező szó vagy szokásos kifejezés, amelyet ahhoz vagy azokhoz intézünk, aki(k)hez szólni kezdünk, vagy beszélünk" (Éksz, 2006: 903). E definíció csak a vokatívuszi szerepet foglalja magába és nem csak a beszédpartnerre utaló, hanem más figyelemfelhívást célzó nyelvi elemeket is megszólításnak tekint. A megszólításokkal részletesen foglalkozik Domonkosi (2002). Disszertációjában rámutat arra, hogy a témában megjelent hazai- és külföldi szakirodalmak nem egységesek a fogalom definiálása tekintetében. A hely szűke miatt a dolgozat nem tér ki részletesen ezek ismertetésére, de nincs is rá szükség, hiszen a fent említett doktori disszertáció átfogó képet fest ezekről. Domonkosi egyébként a kommunikációs partnerre utaló összes nyelvi elemet, az igei személyragokat és a névszói személyjeleket is vizsgálata tárgyának tekinti.

Létezik a megszólításoknak egy olyan interpretálása is, amely az említő formákat (a 3. személy említése) is a megszólítások közé sorolja (Deme–Grétsy–Wacha 1999).

Dolgozatunkban a megszólítások értelmezése tekintetében Suzuki (1973) kutatására támaszkodunk. Suzuki különbséget tesz a **dzsisosi** (terms for self-reference), **taisosi** (address terms) és **tasosi** (reference terms) között. Suzuki dzsisosi terminus alatt olyan kifejezéseket ért, amelyekkel a beszélő saját magára utal. A taisosi a beszélgetőpartnerre utaló kifejezéseket jelenti, míg a tasosi a beszédaktusban aktívan részt nem vevő 3. személyre való utalásokat foglalja magába. A fenti értelmezés alapján, tanulmányunkban hasonlóképpen megszólítás alatt értjük a **beszédpartner, a beszédaktust kezdeményező személy**, valamint a beszédaktusban részt nem vevő **harmadik személy** nyelvi megjelölését is. Hogy miért pont a Suzuki-féle megközelítést vesszük alapul, arra a japán nyelvben előforduló megszólító- és említő nyelvi elemek jellemzői adják meg a választ.

3. A japán megszólító- és említő nyelvi elemek sajátosságai

3.1. Ucsi-szoto (külső-belső) kör

A belső körhöz tartoznak az „én"-hez közelálló személyek: családom, barátaim, ismerőseim, munkatársam, főnököm, tehát egyszóval mindenki, aki az „én"-hez tartozik. A külső kört pedig azok alkotják, akik nem tartoznak az „én"-hez, vagy akik folyamatos vagy általános kapcsolatban állnak vele, de akikkel távolságot tart. A megszólításoknál a beszélőnek el kell döntenie, hogy akihez, vagy akiről beszél, az belső, vagy külső körhöz tartozik (Hernádi–Székács 2003). Vagyis egy gyerek, ha megszólítja apját, az „*otószan*" főnevet használja. Ha viszont az iskolában beszél apjáról, akkor ezt a „*csicsi*" szóval teszi. Hogyha pedig valaki más apja felől érdeklődik, újból az „*otószan*" kifejezéssel kell élnie. Hasonlóképpen, másképp szólítjuk meg munkahelyi felettesünket a cégen belül (vagyis a belső körön belül), és más megszólítással, említő elemmel élünk, hogyha egy a külső körhöz tartozó (pl. egy másik cég alkalmazottja) személy előtt nyilatkozunk róla.

3.2. Családnév/utónév+szuffixum

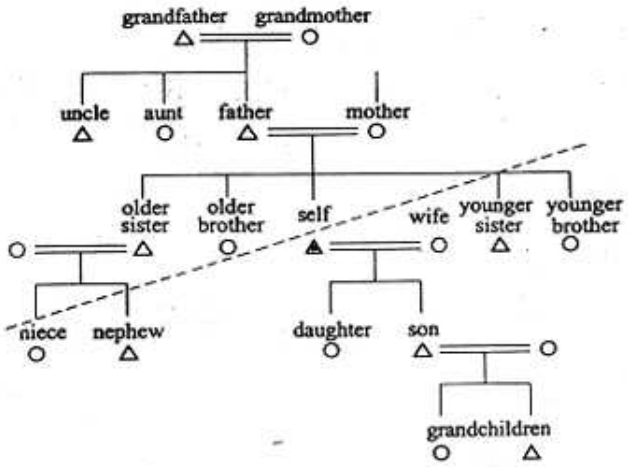
A japán megszólítási rendszer másik jellemzője a nevek utáni szuffixum illesztés*(szan, szama, csan, kun)*.. A szuffixum eltérhet a belső és külső kör elve szerint, de változik nemek, korosztályok, valamint a beszélő és megszólított formális és informális kapcsolata szerint is. A családnév után *szan* vagy *szama*, az utónév után *szan, csan* vagy *kun* állhat. Így például a *szan*/*szama* egyaránt jelent fiatalembert, kisasszonyt, asszonyt, urat stb.

3.3. Alá- és fölérendeltségi viszonyok

Az. 1. ábra a japán rokonsági kapcsolatokban érvényesülő alá- és fölérendeltségi viszonyt ábrázolja. Az ábrát átszelő diagonális vonal fölött láthatjuk a felmenő ágat. Megszólításukkor, vagy említésükkor a beszélő nem használhat pronominális eleme-

ket és nem szólíthatja őket a nevükön, kizárólag csak a rokonsági nevek használatával élhet a beszélő. Hogyha viszont önmagára utal a beszélő, pronominális elemmel, vagy utónévvel teheti ezt.

1. ábra. Alá- és fölérendeltségi viszony a japán rokonsági kapcsolatokban (Suzuki 1978: 128)



A lemenő ág esetén más a helyzet. Itt a személyes névmások használata, illetve az utónéven való szólítás, említés elve érvényesül. Hogyha a beszélő önmagára utal, vagy pronominális elemmel, vagy pedig rokonsági megnevezéssel élhet.

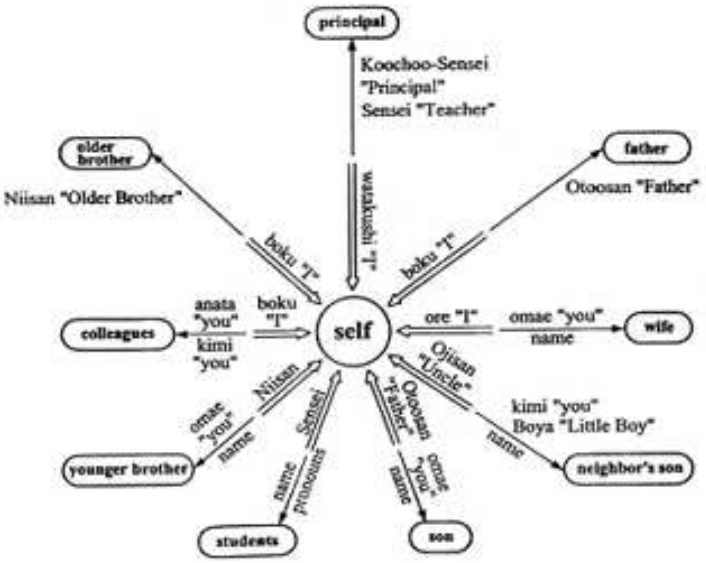
3.4. Rokonsági megnevezések

A megszólítások következő jellemzője némi hasonlóságot mutat a magyar nyelvvel. A japán nyelvben ugyanis, akárcsak a magyarban előfordulhat, hogy **rokonsági megnevezéssel nem családtagot is megszólítunk.** Így például egy ismeretlen fiatal hölgyet az utcán „*onészan*”-ként (nővérem) szólíthatunk meg, egy idősebb ismeretlen öregúrral szemben pedig használhatjuk az „*odzsiiszan*” (nagypapa) rokonsági megnevezést.

3.5. Pronominális elemek

Amint a 2. ábrán látható, a japán nyelv rendkívül gazdag **pronominális elemek**ben. A japán nyelv egyes szám első személyben több női és férfi variánst tart számon: *vatakusi*, *vatasi, atasi, ucsi, boku, ore*. Használatuk függ a beszélő valamint a partner nemétől, korától, a kettejük viszonyának jellegétől. Egyes szám második személyben a személyes névmás megkerülése tendencia érvényesül, ennek ellenére mégis több személyes névmás is létezik, amelyek közül a beszélő válogathat: *anata, anta, kimi, omae*.

2. ábra. Pronominális elemek a japán nyelvben (Suzuki 1978:126)



A 2. ábrán látható, hogy milyen esetekben, milyen személyes névmásokat használhatunk, vagy éppen nem használhatunk.

4. Megszólítások a fordításban

A fentiekben a japán megszólítási rendszer rendkívül összetett jellegét kívántuk megvilágítani. Habár itt-ott találunk hasonlóságot a magyar megszólítási rendszerrel, összességében elmondhatjuk, hogy a japán nyelv esetében egy meglehetősen komplexebb rendszerrel állunk szembe. A következőkben azt vizsgáljuk, hogyan jelennek meg a fordításokban a japán megszólítási elemek.

A vizsgálathoz Murakami Haruki *Umibe no Kafka* című regényét és ennek 2006-ban *Kafka a tengerparton* címmel megjelent magyar fordítását használjuk.

Az íróról. Murakami kortárs japán író, műveit számos nyelvre fordítják és fordították le. Kiváló ismerője a japán és nyugati kultúrának, regényeiben gyakran találunk utalásokat a nyugati klasszikus zenére, japán és nyugati írók műveire. Stílusára jellemző, hogy „nem varrja el a szálakat”, gyakran bizonytalanságban hagyva ezzel az olvasót.

A fordítóról. Magyarországon viszonylag kevés a közvetlenül japánból magyarra fordított művek száma. Erdős György egyike azon fordítóknak, akik eredetiből fordítanak. Erdős György körülbelül 130 elbeszélést fordított le japánról magyarra, ezen kívül Nacume Szószeki, Misima Jukio és Murakami Haruki több regényét is magyarra ültette.

A regényről. A cselekmény két szálon fut: A páratlan számú fejezetekből Tamura Kafka, egy 15 éves otthonról elszökött fiú történetét ismerhetjük meg, míg a páros fejezetek Nakata, egy szellemi fogyatékos idős férfi történetét mutatják be.

5. A megvizsgált szövegek.

A beszédpartnerre való utalás módja a beszélgetőtársak társadalmi paraméterein kívül függ a kommunikációs helyzettől, a nyelvi érintkezés módjától, szóbeli vagy írásos jellegétől is (Domonkosi 2002). A vizsgálat során ezért megkülönböztettük az élőszóbeli, vagyis közvetlen kommunikációt, valamint az írásos, vagyis közvetett kommunikációt.

A közvetett kommunikációra két levelet hozunk példának. A leveleket úgy választottuk ki, hogy ezek írói nem, kor, generáció, társadalmi pozíció szempontjából eltérőek legyenek. Az első levél informális köszönőlevél, írója egy 15 éves fiú, Tamura Kafka, a címzett egy ifjú hölgy, Szakura (11. fejezet). A második levél formális, a hagyományos japán levélforma szabályait követi, feladója egy középkorú tanítónő, a címzett pedig egy idős egyetemi tanár (12. fejezet).

A közvetlen kommunikációban előforduló megszólítások vizsgálatára három fejezet párbeszédeit választottuk ki, amelyek nem és korosztály szerint a következőképpen oszlanak meg:

Nakata (idős férfi) – két ismeretlen fiatal lány a parkolóban 20. fejezet
Nakata (idős férfi) – fiatal suhancok a parkolóban 20. fejezet
Hosino, a sofőr (fiatal férfi) – Nakata (idős férfi) 22. fejezet
Kafka (15 éves fiú)– Szaeki (középkorú nő) 31. fejezet.

6. A megszólítások magyarra fordításakor alkalmazott átváltási műveletek

A párbeszédek vizsgálatakor együtt elemeztük a **dzsisosi, taisosi, tasosi** kategóriájába tartozó megszólításokat. A személyes névmások magyarra való fordítását tanulmányunkban nem vizsgáltuk. Ennek az az oka, hogy – amint a fentiekben is bemutattuk – a pronominális elemeknek a japán nyelvben számos variánsa létezik ugyan, de mivel a magyar nyelvben ekvivalenssel nem rendelkeznek, fordításuk rendkívül leegyszerűsödik. A megvizsgált két levélben, valamint a párbeszédekben a legtöbb példát a szuffixumok használatára, a rokonsági megnevezések nem családtagokra való kiterjesztésére találtuk.

A regényben előforduló japán megszólítások magyarra való fordításakor – a megvizsgált szövegrészek szerint – a fordító **lexikai átváltási műveletek** (Klaudy 2005) közül a **jelentések kihagyása, kompenzálás,** valamint a **teljes átalakítás** lehetőségével élt. Terjedelmi okok miatt, a tanulmányban csak egy-egy példát hozunk ezekre.

6.1. Jelentések kihagyása

Kihagyással a japán nevek után illesztett szuffixumok esetében találkozunk, a magyar olvasó számára ugyanis ez a lexikai elem ismeretlen. Így a Fny-i szöveg utónév/veze-

téknév + szuffixum (*szan, kun*, stb.) helyett a Cny-i szövegben csak a név szerepel. (Pl. Fny: Szakura szan – Cny: Szakura).

(1a) Tamura *kun*, deteikutoki doa o simeteitte. (Murakami 145)

(1b) Tamura, menjen, és csukja be az ajtót maga mögött. (Erdős 433)

A *kun* szuffixum fiatal férfiak megszólítására szolgál. Jelentések kihagyására összesen 22 példát találtunk a megvizsgált korpuszban.

6.2. Kompenzálás

A családi megnevezések kiterjesztése nem rokonsági kapcsolatokra a magyar nyelvben is megtalálható. Gondoljunk csak a „fiam" megszólításra. Az alábbi példák esetében viszont nincs magától értetődő, természetes megfelelő a magyarban, ezért a fordító valamilyen módon kompenzálja a veszteséget. A japánban az „*odzsisan*" (nagybácsi) rokonsági megnevezést használjuk ismeretlen középkorú férfiak megszólítására is. Hogyha a magyar fordításban viszont a „nagybácsi" fordítással élnénk, meglehetősen idegenszerű Cny-i szöveget produkálnánk. A Cny-i szövegben az „*odzsisan*" helyett így a fordító öt esetben a „*bácsi*" megszólítást használja, további három esetben – a hangnemnek, stílusnak s megfelelően – pedig az „*öregem*" kifejezést olvashatjuk. A párbeszédekben megjelenik a kevésbé udvarias „*osszan*" megszólítás is, amiből a Cny-i szövegben „*tata*" lesz.

(2a) Osszan, iikara mukóni ittena (Murakami 406)

(2b) Tata, jobb lesz, ha elhúzol. (Erdős 283)

6. 3. Teljes átalakítás

Ezzel az átváltási művelettel főként a szuffixumok esetében találkozunk. A „*szan*" szuffixum fordítása esetén – a nem függvényében – , hol az „*úr*", hol meg „*asszony*" megfelelővel találkozunk. A megvizsgált korpuszokban 13 példát találtunk a jelenségre.

(3a) Nakata *szan* va vatasitacsino siriainandakara (Murakami 395)

(3b) …a *bácsi* a mi ismerősünk… (Erdős 276)

(4a) Szaeki *szan* va karuku kubi o furu (Murakami 134).

(4b) Szaeki *asszony* megrázza a fejét (Erdős 426).

7. Konklúzió

Ahogy azt a hipotézisünkben is megfogalmaztuk, a japán és a magyar megszólítási rendszer különbségeiből fakadóan, a fordítás meglehetősen leegyszerűsödik. A fordítás során leggyakrabban alkalmazott átváltási műveletek a kompenzálás, teljes kihagyás, valamint a teljes átalakítás volt, és ezen belül is a két utóbbi volt túlsúlyban (35-ször fordult elő). Viszont egy mű alapján messzemenő következtetéseket nem szabad levonni, szükség van további modern japán művek megszólításainak elemzésére. Továbbá, fontos még régebbi korok irodalmi műveit is megvizsgálni, és a vizsgálat eredményét az adott kor magyar nyelvi normáival összevetni. Érdekes téma lehet a közvetítő nyelven keresztül magyarra ültetett irodalmi korpuszok vizsgálata is.

Irodalom

Deme L. et. al. 1999. *Nyelvi Illemtan*. Budapest: Szemimpex Kiadó.
Domonkosi Á. 2002. *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai 79. sz. Debrecen. (szerk. Jakab László). doktori disszertáció
Hernádi A. et. al. 2003. *A japán gazdaság, társadalom és kommunikáció átalakulása az ezredfordulón*. Budapest: BGFKFK.
Klaudy K. 2005. *Bevezetés a fordítás gyakorlatába*. Budapest: Scholastica.
Klaudy K. 2006. *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica.
Suzuki T. 1978. *Words in Context*. (Miura A. ford.). Tokyo. New York. London: Kodansha Int.
Suzuki T. 1973. *Kotoba to bunka (Language and Culture)*. Tokió: Ivanami Soten.

Források

Murakami H. 2006. *Kafka a tengerparton* Erdős Gy. (ford.). Budapest: Geopen Kiadó.
Murakami H. 2002. *Umibe no Kafka.* Tokió: Sincsósa.

A posztkoloniális irodalmak fordításának tanulságai

Spiczéné Bukovszki Edit

1. Bevezetés

A globalizáció, a világméretű migráció és a multikulturalizmus korában a fordítás, mint kulturális közvetítés szerepe átértékelődött. Egyrészt tanúi lehetünk egy asszimilációs, nyelvi globalizációs folyamatnak (pl. bevándorlók nyelvhasználata), másrészről egyre erőteljesebben jelenik meg a kulturális és nyelvi identitás megőrzésének igénye (pl. vernakuláris nyelveken alkotó posztkoloniális írók). Mindkét tendencia kihívást jelent a fordítóknak, és ez az újszerű megoldásokat igénylő attitűd a volt gyarmatbirodalmak országaiból származó irodalmak műfordításaiban is tetten érhető. Ezek a művek már kivívták helyüket a világirodalmi poliszisztémában, nem utolsósorban az eredeti értékeit megőrző sikeres fordításoknak köszönhetően. Mivel azonban olyan földrajzi, történelmi és kulturális különbségek artikulálódnak bennük, amelyek ismeretlenek, vagy legalábbis kevésbé kanonikusak az európai, köztük a magyar befogadó számára, mindenképpen érdemes a fordítás során alkalmazott megoldásokat megvizsgálni és azokból tanulságokat levonni a szakma számára.

A műfordításról való gondolkodás tipikusan az a területe a fordítástudománynak, amely nélkülözi a letisztult terminológia nyújtotta biztonságot, elméleti megalapozottságát tekintve főként az irodalomtudomány megállapításaira hagyatkozik. A műfordításkritikának nincsenek kidolgozott és általánosan elfogadott módszertani szempontjai, és nem kap kellő tudományos figyelmet a vélt vagy valós szubjektivitása miatt.

Márpedig a relatíve kis nyelvek - mint a magyar is - művelői számára elengedhetetlen egy tudományos igényű műfordításelemzés és műfordításkritikai szempontrendszer kidolgozása, ha azt akarjuk, hogy a világ irodalmának jelentős művei színvonaluk megőrzése mellett jussanak el hozzánk, illetve a magyar művek külföldön való elismertségének ne legyen akadálya a fordítás nem megfelelő minősége.

Dolgozatomban elsősorban *Salman Rushdie: Az éjfél gyermekei* című műve és a magyar fordítás összehasonlítása alapján a következő kérdésekre keresem a választ. A két eltérő kultúra között közvetítő fordító milyen stratégiákat alkalmaz a forrásnyelvi szövegben előforduló nem angol (általában helyi nyelveken íródott) szavak fordítása során? A célnyelvi kultúra elvárásait szem előtt tartó fordítói magatartás vagy az ezzel ellentétes, a fordítandó mű „idegenségét” megőrző fordítói szándék jellemző-e az adott

műfordításban? A célnyelvi szöveg hozzájárul-e a kulturális különbségeken alapuló gondolkodásbeli sztereotípiák továbbéléséhez vagy esetleg árnyalja és korrigálja azokat?

2. A posztkoloniális irodalmak jellemzői

A fogalom egyik definíciója szerint a volt gyarmatbirodalmak országaiból származó íróknak a gyarmatosító nyelvén, vagy helyi nyelveken írott műveit nevezzük posztkoloniálisnak (Boehmer 1995). Ezen alkotások fordítása nagy kihívást jelent a fordítók számára, hiszen a nyelvi nehézségeken túl kulturális, történelmi, vallási különbségekből adódó fordítási dilemmákat is meg kell oldaniuk. Ezeknek a műveknek az esetében többszörös fordításról is beszélhetünk, hiszen például az afrikai vagy indiai gyökerekből táplálkozó mű, amelyet írója angolul ír, már keletkezése pillanatában transzformáció: egy földrajzi, történelmi, vallási és számos más szempontból kulturálisan beágyazott diskurzus kerül át egy másik hermeneutikai recepcióba. A nem-verbális világ szövegként való megjelenítése történik egy olyan nyelven, amely az adott közegben nem eredeti, hanem oktrojált, hagyományozott, kívülről, felülről jövő. Amennyiben az adott irodalmi mű nem angolul, hanem az adott ország vagy régió helyi nyelvén íródik, akkor az angolra történő fordítás után kerülhet sor a magyarításra. A szerző nyelvválasztásától függetlenül elmondhatjuk azonban, hogy a posztkoloniális irodalmi alkotások bővelkednek vernakuláris nyelvi betoldásokban, gyakran előfordulnak bennük szavak, szólások, dalok, versek amelyek a helyi közösség nyelvhasználatát tükrözik. Annak érdekében , hogy ezeket helyesen tudjuk fordítani, ismerni kell a szerzői szándékot, azt hogy miért került a műbe az adott rész, mi a funkciója, milyen hatást igyekszik a szerző közvetíteni a kódváltás által. A következő lépés a lehetséges fordítói alternatívák és eszközök közötti választás. A leggyakrabban alkalmazott módszerek a lábjegyzetek, függelékek alkalmazása, de találkozhatunk olyan megoldással is, amelynek során a fordító változatlanul megőrzi az eredeti szöveget, illetve más, korábbi fordításra hivatkozik. Mielőtt példákkal illusztrálnám a fentebb említett fordítói dilemmákat, legyen szabad még néhány a posztkoloniális művekre jellemző sajátosságot felsorolnom. Ezek az alkotások posztmodern művek, egy sajátos történelmi paradoxon művészi manifesztációi. Az egykori gyarmatosított országok a volt gyarmatosító nyelvén írott (vagy arra lefordított) műveik révén helyet követelnek a világirodalmi (olykor Európa-centrikus) kánonban. A volt perifériákról érkező marginális helyzetű irodalmak újszerű energiákkal és stílussal felvértezve felbontják az olyan hagyományos dichotómiákat, mint elnyomó és elnyomott, kultúrahordozó és befogadó, eredeti és másolat stb. Jellemző a posztkoloniális alkotásokra a köztesség, a hibriditás, a két vagy több kultúra találkozásának jegyeit magán hordozó jelleg, az intertextualitás (Ashcroft 2002). A fordító feladata ezeknek a rejtett metanyelvi információknak a megfejtése és közvetítése is. Tehát aki posztkoloniális irodalmi művet fordít, az nem egyszerűen szöveget, hanem egyenesen kultúrát fordít, annak minden kognitív, mentális, tradicionális, kulturális tartalmával együtt.

3. Honosító vagy idegenítő fordítás?

A gyarmatosítás kezdetétől, a mássággal való szembesülés első pillanatától kezdve jelen van a fordítói gyakorlatban ez a dilemma. A kezdeti időkben az volt a legfontosabb törekvés, hogy az idegen kultúrát a hódító a maga számára érthetővé tegye és a saját nyelvi-értelmezési kategóriát alkalmazva a maga képére formálja. Manapság azonban a globalizáció és a világméretű migráció korszakában nem két vagy három nyelv és kultúra találkozásának vagyunk tanúi, hanem sokkal több résztvevővel zajlik a világméretű diskurzus. A fordítónak szembesülnie kell azzal a ténnyel, hogy olvasója alig, vagy egyáltalán nem rendelkezik információval az adott kultúráról. Az örök fordítói dilemma nagyon leegyszerűsítve, hűséges legyen vagy érthető? Általában a fordító abból az alapállásból indul ki, hogy a forrásnyelvi szöveg a forrásnyelvi kultúra hallgatóságának szól. A posztkoloniális művek esetében ez azonban nem feltétlenül igaz. India összlakosságának mintegy 5%-a olvas angolul, tehát nem feltétlenül ez a réteg az angolul alkotó indiai származású írók fő befogadói célcsoportja. Az angolszász szakirodalom alapján (Venuti 1998) azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a domináns és elfogadott fordítói attitűd napjainkban az ún. idegenítő, azaz az eredeti mű egyediségét, akár idegenszerűségét is megőrző fordítói magatartás. Ezek természetesen nem zárják ki a paratextuális módszerek, a fordítás dokumentálásának alkalmazását. Pl. *Rushdie Sátáni Versek* című művéhez több mint száz oldalas magyarázatot mellékelt a kiadó (amelynek egyébként rövidített változatát a magyar fordító is átvette)

Amennyiben a fordító az alapelveket illetően valamelyik változat mellett letette a voksát, akkor még mindig rengeteg dilemma áll előtte. A következő problémahalmazt úgy lehet aposztrofálni, hogy „a fordító nem lehet láthatatlan". A fordító önálló gondolkodó, befogadó, aki értelmezést végző szubjektumként elolvas egy művet, elhelyezi saját meglevő ismeretei hálójában, és ezután, mint szövegalkotó, megteremti az eredetihez hasonló művi univerzumot, amely teremtés során sokrétű dekódolást végez. Az alkotói szubjektum tehát nem küszöbölhető ki (talán nem is kell, hogy kiküszöböljük) a fordítás során. Most csak egy szempontot emelek ki a sok közül: a fordító tevékenységének eredményével hozzájárul-e az olvasó sztereotípiáinak rögzüléséhez, vagy ellenkezőleg, árnyalja, módosítja azokat? Ilyen sztereotípiákról bőségesen beszélhetünk az európai recepció és a volt gyarmatbirodalmakról származó írók műveinek esetében (Bassnett 1999).

Következő lépés a fordító számára, hogy kiválassza a tényleges fordítás során alkalmazott technikákat és módszereket. A következőkben bemutatott példák esetében a szöveg nemcsak a reáliák terén jelent nagy kihívást, hanem azért is mert a történelmi, gazdasági, kulturális különbségek, helyi legendák, vallások, szokások, nyelvi kódváltások, archaizmusok, szleng stb. explicit és implicit módon végigvonulnak a művön. Ily módon a fordítónak segédtudományokat kell segítségül hívnia. Ennek az alkotói folyamatnak a során megvalósulni látszik az interdiszciplinaritás ideája.

4. Salman Rushdie: Az éjfél gyermekei című regényének fordítása

Megpróbáltam csoportosítani a fenti elméleti alapvetés gyakorlati megvalósulásait *Salman Rushdie: Az éjfél gyermekei* című regényének angol szövege és magyar fordítása alapján. A magyar fordítást Falvay Mihály készítette és az első kiadás 1987-ben jelent meg. A példák ebből a kötetből valók, ezért a fordító nevét csak egyszer tüntetem fel.

4.1. A forrásnyelvi normától eltérő nyelvi megoldás a fordítás során „standardizálódik", azaz a célnyelvi fordítás nem tükrözi az eredeti mondat nem szokványos voltát. Ennek révén elvész annak lehetősége, hogy az olvasó a szereplő nyelhasználatának révén is érzékelhesse az adott szereplő társadalmi státuszát, alacsony iskolázottságát stb.

> „Forgive me Saleem baba 'cause I did run from you … you so much needing a looker-after" (Rushdie 1982 :193)
> „Már megbocsásson Szalím bábá, hogy elhagytam magát … és magának oly nagy szüksége van valakire, aki gondját viselje" (Rushdie/Falvay 1987:302).

Az alkalmazott fordítói megoldás a célnyelvi norma elsődlegességére utal.

4.2. Bőségesen találhatunk példákat a forrásnyelvhez való túlzott fordítói ragaszkodás eseteire is.„…five gears and a seat made of reccine cheetah-skin." (Rushdie 1982: 182)

> „…ötsebességes váltó, az ülése csítábőrből." (Rushdie/Falvay 1987: 285)
> Lábjegyzet: csítá: gepárd.

„Iskandar the Great" a magyar fordításban Nagy Iszkandar (Rushdie/Falvay 1987: 23) Lábjegyzet: Nagy Sándor .Ezekben a példákban a lábjegyzet helyett a fordításban is lehetett volna a magyar megfelelőket használni.

4.3. A személynevek esetében a fordító a célnyelvi befogadást megkönnyítendő, a kiejtést követő helyesírást alkalmazta, annak ellenére hogy az általános gyakorlat szerint a tulajdonneveket változatlanul is lehet hagyni, hacsak nem ún. beszélő nevekről van szó.

> Acharya Vinobha Bhave, J.P. Narayan (Rushdie 1982: 260)
> Ácsárja Vinoba Bhave, Dzs. Nárájan (Rushdie/Falvay 1987: 405)

4.4. A lábjegyzet alkalmazása szintén számos kérdést vet fel. Azon túl, hogy egyáltalán mit szükséges lábjegyzetben magyarázni, a közölt plusz információ terjedelme is vitatott. Az alábbi példában a lábjegyzet nem pusztán segíti a megértést, hanem didaktikai szerepe is van, bővíti a befogadó kulturális ismereteit. A fordító szándéka az, hogy az olvasó meglévő hermeneutikai hálójába az új információt elhelyezze, kategorizálja azt. Tudnunk kell azonban azt is, hogy a szerző maga sehol nem alkalmaz lábjegyze-

tet. Ennek nem az az oka , hogy az átlagos angol nyelvű olvasó többet tudna az indiai vallási ünnepekről, mint a magyar befogadó. Sokkal inkább az a szerzői szándék érhető benne tetten, miszerint a tárgyalt kulturális közeg igenis tartalmaz olyan elemeket, amelyeket a befogadó nem ismer, amelyek az ő világán kívül eső, számára idegennek tűnő valóságról szólnak. Ezzel mintegy pozicionálja az olvasót, aki egyfelől megtapasztalja a kirekesztettség érzését, másfelől erőfeszítést kell tennie, ha igazán meg akarja érteni az adott jelenséget. Ha ezeket a szempontokat elismeri az olvasó, akkor nemcsak befogadóvá hanem elfogadóvá is válik egyúttal.

> „ …away from the Cathedral School and the equestrian statue of Sivaji and melon sellers … away from Divali and Ganesh" (Rushdie 1982: 292)
> „távol a Cathedral Iskolától, Sivádzsi lovas szobrától a dinnyeárusoktól … távol Diválitól" (Rushdie/Falvay 1987: 456)
> Lábjegyzet: a fény ünnepe, amely a monszun végére, december elejére esik. A hagyomány szerint Ráma ekkor győzte le Rávanát, a démonkirályt; Laksminak, a szerencse istennőjének ünnepe is.

4.5. Az elhagyás, különösen ha egy jelentőségteljes mondat kihagyásáról van szó, magyarázatot kíván. Mivel a fordító indokait nem ismerjük, csak találgatni tudunk. A kihagyott mondat: „India üzletemberei fehérekké váltak" (a jelen szerző fordítása). A szövegösszefüggés alapján megfejthető a rejtett tartalom, az idézett mondat azt jelenti, hogy az indiai üzletemberek ugyanolyan korruptak és pénzéhesek lettek, mint a fehérek.

> „Perhaps my father was a late victim of a widespread phenomenon. The businessmen of India were turning white." (Rushdie 1982: 179)
> „Az apám is talán ennek az elterjedt jelenségnek lett egy kései áldozata."(Rushdie/Falvay 1987: 280)

4.6. A reáliák fordítása szintén érdekes megfigyelésekre nyújt lehetőséget. A vizsgált műben a fordító minden étel, ruhadarab nevét, a foglalkozások, megszólítások szavait is lábjegyzetben magyarázza, a fordított szövegben az eredetit meghagyja, ill. toldalékokkal látja el.

> Pl. száhib (Rushdie 1982: 179) Lábjegyzet: úr.
> …a shikara wallah was despatched…(Rushdie 1982: 24)
> Elküldték a sikára-válát…(Rushdie/Falvay 1987: 34)
> Lábjegyzet:"ember" utótagként a szóban forgó munkát, szolgálatot végző ember.

Felvetődik a kérdés, hogy mi az, amit magyarázni kell és mi az, ami már annyira beépült a befogadói köztudatba, hogy magyarázata túlzott explicitációnak minősül.

4.7. A kulturális különbségek számos esetben manifesztálódnak a fordítás során. Rani of Cooch Naheen (Rushdie 1982: 40) a magyar fordításban végig kis betűvel szerepel, amely módszer a magyar olvasót *A Pál utcai fiúk* Nemecsek Ernőjének esetére emlékezteti, így akarván visszaadni azt a szóviccet, amit a név jelent.

> kucs nahíni ráni (Rushdie/Falvay 1987: 59) lábjegyzet: Ráni: királynő, vagy hindu uralkodó, rádzsa felesége. Itt: tréfa, hindiül „kucs nahín": semmi.

Az , hogy Allah neve a fordításban isten (Rushdie/Falvay 1987: 12) egyértelműen a célnyelvi norma követésének szándékát tükrözi.

4.8. A szociolingvisztikai különbségek fordításban történő érzékeltetése az egyik legnehezebb fordítói feladat, de mindenképpen érdemes és szükséges ezeknek a különbségeknek a megjelenítése a célnyelvi szövegben. Nagyon sok információt hordoznak ezek a nyelvi variációk a karakter társadalomban elfoglalt helyéről, szerepéről. Az alábbi példában egy Indiába került amerikai kislány szavait olvashatjuk, aki felsőbbrendűségének biztos tudatában arrogánsan és diktatórikusan uralkodik a gyerekközösségben. Az angol eredeti szemléletesen érzékelteti, hogy ennek a fensőbbrendűségnek semmi alapja sincs, sőt ellenkezőleg, nagyon negatív színben tünteti fel azt, aki így beszél. A magyar változat ebből semmit nem ad vissza, ezáltal egy fontos jelentésréteg elvész, nem is beszélve az írói stílusbravúrról.

> Whynt'cha tell him to jus' go blow his nose" (Rushdie 1982: 185)
> „Mondd meg neki, előbb fújja ki az orrát" (Rushdie/Falvay 1987: 291)

5. Összegzés

A fenti példák alapján a bevezetőben feltett kérdésekre a következő válaszok adhatók. Falvay Mihály igényes és élvezetes fordításában az a törekvés dominált, hogy a fordító őrizze meg a nem angolul íródott szövegrészeket eredetiben, ugyanakkor biztosítsa a megértést az olvasó számára. Ez, a szöveg idegenségének megőrzésére irányuló igyekezet magyarázza részben a nagyszámú lábjegyzetet is. A fordító arra törekedett, hogy bővítse az olvasó háttérismereteit az indiai kultúráról, ezzel is hozzájárulva a másság megismeréséhez és elfogadásához. Ugyanakkor nem sikerült teljesen elszakadnia bizonyos sztereotípiáktól, amelyek alapvetően a „fehér – bennszülött" és a „hódító – elnyomott" sémákban nyilvánulnak meg.

A fordítás kultúraformáló erő, hiszen egy jó fordítás eszköze, ill. akadálya lehet az eredeti mű továbbélésének. További kutatások szükségesek a fordításelemzés és fordításkritika területén. Szükség volna a fordítások dokumentálásának egységesítésére. Attól a lépéstől elkezdve, hogy melyik művet ki, mikor és milyen minőségben fordítja le, azon keresztül, hogy milyen dokumentációval látja el, további számos szempontot érdemes megvizsgálni ahhoz, hogy a fordítás valóban betöltse a neki szánt kultúrák közötti közvetítésre szóló missziót.

A fordítástudomány a maga elméleti megalapozottságával – ha az interdiszciplináris nyitottsággal párosul, és megtermékenyül a posztkoloniális elmélet és gyakorlat újszerűségével – nagyban hozzájárulhat ahhoz a bevezetőben megfogalmazott célhoz, hogy a fordítás értékmegőrző, közvetítő és értékteremtő szerepet töltsön be mind a magyar, mind a világirodalmi művek fordítása esetén.

Irodalom

Ashcroft, B.–Griffen, G.–Tiffin, H. 2002 *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literature.* London: Routledge.
Bassnett, S.–Trivedi, H. 1999. *Postcolonial Translation.* London:Routledge.
Boehmer, E. 1995. *Colonial and Postcolonial Literature.* Oxford: Oxford University Press.
Venuti, L. 1998. *The Scandals of Translation*. London: Routledge.
Források
Rushdie, S.1982. *Midnight Children.* London: Picador.
Rushdie, S.1987. Budapest: Európa Könyvkiadó.

Párhuzamos fordítórajzok: Kosztolányi Dezső (1885–1936) és Carry van Bruggen (1881–1932) nyelv- és fordításszemlélete

Varga Orsolya

Doktori disszertációmban a XX. századi magyar és a holland fordítástörténetben valamilyen módon kiemelkedő szerepet játszó személyiségek fordításszemléletét állítottam párba, e párok egyike Kosztolányi Dezső és a holland Carry van Bruggen. A két egymásnak kortárs szerzőt nem fordításaik jelentősége, vagy mennyisége köti össze, hanem nyelvszemléletük erőteljes kinyilvánítása, a nyelvi kérdések határozott jelenléte műveikben, valamint nyelvvel és fordítással kapcsolatos publicisztikáik hangsúlyos volta.

Nyelvszemlélet

Nyelv és kollektivizmus

Néhány alapgondolatra épül Carry Van Bruggen személyes nyelvfilozófiája, melynek mintegy első tétele, hogy a nyelv nem több mint kódrendszer, melyben az önkényes hangalakokhoz többé-kevésbé állandó jelentések társulnak. „Nem számít, ki állítja össze a kódot, és hogyan; az a legfontosabb, hogy az emberek, akik alkalmazzák, ne tévedjenek a jelek használatában. […] A nyelv önmagában semmi, kevesebb egy rakás kőnél, ami az építmény anyagát szolgáltatja, s melynek az ember addig nem tulajdonít értéket, amíg az építész el nem rendezte azokat." (Van Bruggen 1948: 148). A nyelvnek tehát pusztán kommunikatív funkciót tulajdonít. Ebből is következik, hogy nem hisz a nyelvek minőségi különbségében: abban, hogy vannak szép és kevésbé szép, kifejező vagy kevésbé kifejező, gazdag vagy szegény, gyenge vagy erős nyelvek, vagy olyan nyelvek, melyek bölcselkedésre alkalmasak vagy éppen nem alkalmasak.

Kosztolányi szintén a nyelvek egyenlőségét hirdeti. Hiszi, hogy egy nyelv nagyságának nem mértéke a civilizáció fejlettsége. „A csettintő hottentottára éppoly bámulattal tekintek, mint a görögre vagy a spanyolra" (Kosztolányi 2002: 185).

Nyelv és esztétizmus

Carry van Bruggen a nyelvek hangzásának szépségét is fikciónak tartja.
Azt mondják, tipikusan „keletien érzékletes", hogy malájul a borítékot *sarong soerat*-nak hívják, vagyis a „levél köpenykéjének". Ilyenkor azonban – kérdi Van Bruggen – senkinek nem jut eszébe, hogy a józan holland nyelvben például a gyűszű „ujjkalap" (vingerhoed)? Malájul a cukortartó a „cukor háza" (tampat goelah), hollandul viszont van „magház" (klokhuis), „szemüvegház" (brillenhuis), és „borsház" (peperhuis), sorolja a példákat a szerző.

Van Bruggen nem híve a nyelvi esztétizmusnak. Mindent gyanúsnak talál, ami szép, maró gúnnyal beszél a nyelvi plasztikusságról. A képzelőerő ugyanis nem a nyelvben, hanem a szellemben lakozik.

Egyesek úgy találják, hogy a *moeder* szó bensőséges, a szívnek kedves, míg a *mam* kellemetlen, rút rövidítés, mert a *mam* a *ham* (sonka), a *kam* (kefe) és a *ram* (kos) szavak hangzására hasonlít. A *moeder* szóról viszont – érvel Van Bruggen – a *loeder* (némber, lotyó) juthat eszünkbe, érvel, vagyis a hangzás voltaképpen szintén fiktív jelenség.

Kosztolányi hasonló felfogása többek között *A tíz legszebb magyar szó* című írásából is kiderül : „Ha valaki nem tud magyarul, esetleg gyönyörűnek és légiesnek érezheti ezt a szót is: „disznó" s holmi tündéri hullámzást is képzelhet bele, mindaddig, míg nem értesül arról, hogy a disznó csak disznó" (Kosztolányi 2002: 211–212).

Van Bruggen demokratizmusa szinte mindent egyenlősítene, így a szavak egyenlő jogaiért is kiáll: nincsenek önmagukban esztétikai értékkel bíró és azt nélkülöző nyelvi elemek, csupán a használatban derül ki a jelentésük, helyi értékük. Kosztolányi szerint is „minden szót a helyzeti értéke tesz széppé vagy csúnyává" (Kosztolányi 2002: 520).

Nyelv és használat

Carry van Bruggen számára a nyelv valóságos értékét tehát a nyelvnek a társadalomban betöltött szerepe és a használata adja: a nyelv eszköz, és nem cél; készlet, és nem komplex egész. Nagy példaanyaggal illusztrálja a szavak asszociatív erejét, részletesen kitér az egynyelvű szinonimákra, melyek különböző jelentésmezeik, kollokációik miatt valójában nem cserélhetőek fel egymással.

Kosztolányi a szavak asszociatív erejét tekintve még messzebb megy: úgy véli, hogy a szavak mellékzöngéje néha még az alapértelmüknél is fontosabb (Kosztolányi 2002: 205).

Van Bruggen legnagyobb ellensége, csakúgy mint Kosztolányinak, a közhely, a banalitás. Kritikát fejt ki korának írói, költői munkáiról, melyek nyelvezete a különcködés és az elcsépeltség szélsősége között mozog. Siralmasnak találja, hogy épp az irodalmár nem küzd a nacionalista purizmus sodrása ellen, pedig „ösztönözhetné a tömegeket arra, hogy elfogadják a nyelvi keveredés és a nyelvi egyenlősödés - évszázadok óta elfogadott - logikus és természetes folyamatát. […] Egy nagy szerző bármely kegyvesztett szó becsületét vissza tudná állítani, helyesnek, tisztának és szépnek tudná érzékeltetni! " (Van Bruggen 1948: 205).

Purizmus

Mindez egybecseng Kosztolányi nyelvművelő ambícióival. Kosztolányi elvei a nyelvtisztítás terén mindazonáltal nem kevéssé ellentmondásosak. Túlzásba vitt lelkesedésében akkor is helyettesíteni kívánja az idegen szavakat, ha egy szót akár hárommal kell körülírni. A nevek írásmódjának kérdésében is a nemzeti önállóság álláspontját képviseli: ha a németek Alexander Petőfit írnak, írjunk mi is Zweig Istvánt (Kosztolányi 2002: 262–264). Másfelől az igazi Kosztolányi azonban a nyelvi szabadság és a művészi hatalom híve. Babits azt találja, hogy Kosztolányi fanatizmusára szükség volt, hogy eszméltessen (Babits 1936: 402).

Van Bruggen a nyelvtisztítást tekintve kétfajta purizmust különböztet meg. A pozitív, az „artisztikus purizmus" során csak a nyelvhasználat őszintesége és egyszerűsége a cél, legfőbb ellenségei pedig a mesterkéltség, a nagyképűség és a sznobizmus. A „nacionalista purizmus" ezzel szemben egyáltalán nem szellemi értékekre törekszik. Egyedüli célja a nemzeti felsőbbrendűségi vágy kielégítése. Az a baj, hogy a fanatikus (nacionalista) puristák társakat keresnek a nyelv-érzékeny emberek között, és gyakran megnyernek maguknak számos művészt. A definíció alapján nehéz megvonni a határt a kétféle purizmus között, de párhuzamot vonhatunk Kosztolányi és Van Bruggen nyelvtisztítási szándéka között.

Van Bruggen egyes divatos holland szavakat legalább olyan borzasztónak tart, akár a legszörnyűbb „kereskedelmi utazó-germanizmust". Természetesen ez a szavakkal összefüggő asszociációk eredménye, a szavak csupán szimptómái a mögöttük rejlő képzettársításoknak: sznobizmus, elbizakodottság, közöny, értetlenség, nagyzolás, hivalkodás. Igen haladó gondolkodásról tesz tanúbizonyságot, amikor szinte valamennyi nyelvi jelenséget – joggal – valamely társadalmi jelenséggel hoz összefüggésbe. Azt például, hogy a nyelvtisztítók az anglicizmusokat és a gallicizmusokat sokkal kevésbé elítélendőnek találják, azzal magyarázza, hogy azokat nem kereskedelmi utazók vagy valutaspekulánsok hozták az országba (!)

A fordításról

Carry van Bruggen fordításszemléletének lényegét Sicking nyomán néhány fő pontban foglalom össze, a monográfia-író négy alaptételét egy ötödikkel kiegészítve (Sicking 1993: 288):

1. Elvileg minden szöveg lefordítható.
2. A fordítás lényegében nem más, mint parafrázis.
3. Aki idegen nyelvű szöveget olvas, a szó bizonyos értelmében „fordít".
4. Nincs okunk feltételezni, hogy egy szöveg jó fordítását olvasni *per definitionem* alantasabb, mint a szöveget eredeti nyelven olvasni.
5. Aki a saját anyanyelvén nem tud, más nyelven sem tudhat jól.

1. Az első tételt értelmezhetjük úgy, hogy a szerző le akar számolni a „fordíthatatlanság" terminológia meggondolatlan használatával. Szigorúan véve kizárólag akkor fordíthatatlan valami, ha a körülmények lehetetlenné teszik, hogy megismerjük egy szó

vagy egy kifejezés jelentését. Ellenkező esetben minden szavakba önthető, amit megértünk. „A fordítás területén egymásnak ellentmondó dolgokat hallani. Egyrészről, hogy a fordítás valójában lehetetlen, hiábavaló szélmalomharc, másrészről pedig mindenki azt hiszi, hogy tud fordítani. Ez olyan, mintha azt mondanánk: a tojás túl törékeny ahhoz, hogy elküldjük valakinek, majd vászonzacskóban odaadnánk a teherszállítónak. A helyzet az, hogy a tojást kiválóan el lehet küldeni, csak nem vászonzacskóban; és amennyiben olvasható, minden le is fordítható, ám nem mindenki képes erre" (Van Bruggen 1948: 213).

Kosztolányi – annak ellenére, hogy élete végéig folyamatosan fordított – paradox módon kételkedik a versfordítás lehetőségében. Voltaképpen nincsenek azonos értelmű szavak, *elvben* tehát nem lehetséges a fordítás. Ha egyáltalán elismerjük a műfordítás létjogosultságát, akkor nem szabad a fordítótól a betű szerinti hűséget követelni.

2. Van Bruggen definíciója magában foglalja az írónő állásfoglalását az évszázados fordítói dilemmában, vagyis a „szó szerinti" vagy az „értelem szerinti" fordítás közti választásban. Ki képes fordításra? Van Bruggen válasza értelmében az tud fordítani is, aki az anyanyelvén a saját szavaival tud fogalmazni. A gondolat megfogalmazását már „fordításnak" nevezhetjük.

Ami a fordítás évszázados dilemmáját illeti, azt mondhatjuk, hogy Van Bruggen a honosító és az idegenszerű fordítás közti variációt, ha úgy tetszik, az arany középutat tartja üdvösnek. A fordításon a szerző véleménye szerint nem szabadna érezni, hogy idegen nyelvből készült szöveg. Következésképp azt sem szabadna megtudnunk, mely nyelven íródott az eredeti. Ennek érdekében semleges nyelven kell fordítani, ami azt jelenti, hogy a stílus ne legyen se túl emelkedett, se túl hollandos. Hogy a szöveg ne legyen túlságosan hollandos, vagyis honosító, ne használjunk például német vagy angol szöveg fordításában kifejezetten hollandos szófordulatokat, mint például *praten als Brugman* (folyik belőle a szó), vagy *zo oud als de weg naar Kralingen* (vén, mint az országút).

Kosztolányi is azt vallja, hogy a célnyelv az elsődleges. Legnagyobb becsvágya, hogy szép *magyar* verset adjon, mely az eredetit lehetőség szerint megközelíti. A fordításkritika Kosztolányi verstolmácsolásait egyébként gyakorta éppen hűtlensége miatt bírálta. Nézzünk meg egy szélsőséges példát Kosztolányi önkényes verskezelésére. Matsuo Basho (1644-1694) japán költő egyik haikuját – mely műfaj jellemzője, hogy 17 szótagos – például 31 szótaggal fordítja.

A japán eredeti:	*Nyersfordítás:*	*Kosztolányi fordítása:*
Furuike ya	Öreg tó	Öreg halastó szendereg a langyos
Kawazu tobikomu	Béka beleugrik	Magányba némán… Most beléje cuppan
Mizu no oto	Víz hangja	loccsanva egy loncsos varangyos.

Arra, hogy Kosztolányi tudott hajszálpontosan is fordítani, példa egy másik haiku (Szabó 1968: 59), amelyet a költő szinte tökéletes formahűséggel és bravúrral ültetett át:

Lámpám tüzétül
a sárga őszirózsa
nézd, elfehérül.

Többek vélekedése szerint nála nem a vers teremti meg a nyelvet, hanem a nyelvi lehetőségek hozzák létre a költeményt (Halász 1935, Rába 1969), a fordított mű csak önkiélési ürügyként vonzza (Tímár 1975).

Kosztolányi annak nevében áll ki fordítói megoldásai mellett, hogy a magyar nyelven tilos erőszakot elkövetni, másrészt pedig a magyar olvasóközönséget tekinti elsősorban fontosnak.

Kosztolányi Shakespeare *Téli regé*jének fordítása kapcsán állítja, hogy fordítása érthetőség szempontjából közelebb áll a saját korabeli magyar olvasókhoz, mint az eredeti szöveg a XX. századi angol közönséghez. Ezt tekinti erényének tehát: a fordítás keltsen hasonló hatást, mint az eredeti szöveg az eredeti korának közönségére tett. A *Téli rege új szövegéről* c. tanulmányában Kosztolányi maximális, szinte betű szerinti hűségről beszél, mégis, mintha nem az a Kosztolányi írta volna a tanulmányt, mint aki lefordította a *Rómeó és Júliá*t. Tanulmányában a cifrázás nélküli Shakespeare-ért szállt síkra, gyakorlatában azonban ő maga cifrázta, dúsította a szöveget (Mészöly 1953). Több esetben csupán egy-egy rím kedvéért fordította a szöveg értelmének épp az ellenkezőjét, vagy vált bőbeszédűvé ott, ahol az eredetiben drámai tömörséggel van megírva a szöveg.

Kosztolányi fordításain a legritkább esetben érződik idegenszerűség: ritkán folyamodott a forrásszöveg szavait vagy mondatszerkesztését tükröző megoldásokhoz, tükörfordításokhoz, szókölcsönzésekhez. Gyakorlatában tehát annak az elvnek a híve, hogy a fordító az eredeti művet közelítse az olvasóhoz, legyen olyan a fordítás, mintha az író az eredeti művet a célnyelven írta volna. Számára a célszöveg elsődleges a forrásszöveghez képest, ez pedig szorosan összefügg azzal, hogy a kánon múlékonyságára hívta fel a figyelmet.

3. Van Bruggen szerint a fordító nyelvtudásának olyan szinten kell állnia, hogy a fordító képes legyen megszabadulni a nyelvtől, el tudja *távolítani* a nyelvet. „Minél kevésbé ismer az ember egy idegen nyelvet, annál jobban megfigyeli és tudatosul benne; s minél otthonosabban mozog a nyelvben, annál inkább eltávolítja. Mindez jelenti a metaforák és a szóképek iránti eltompulást is […] Ha az ember még nem ismeri a nyelvet eléggé, minden meghökkenti, mindenen elcsodálkozik" (Van Bruggen 1948: 217).

Hogyan működik a „nyelv eltávolítása" a gyakorlatban? Először a szöveg kiválasztott részének értelmét kell aprólékosan kihámozni. Van Bruggen azt ajánlja a fordítóknak, hogy tegyék félre a könyvet, és próbálják meg az addig keltett hatást felidézni. Így juthat teljes képhez a fordító, mert a nyelvet eltávolította, az gondolatokban oldódott fel, mintha az egészet maga élte volna át. Voltaképpen tehát fejből kellene fordítani, anélkül, hogy az ember emlékezne az eredeti szöveg konstrukciójára, és szavaira.

4. A fordítások alapvető lenézése Van Bruggen szerint beképzeltségről, ostobaságról, vagy a belátás szánalmas hiányáról tanúskodik, együgyűségre vall az eredeti szöveg olvasásának dicsőítése a fordítások úgynevezett elkerülhetetlen hiányosságaival szem-

ben. Mély meggyőződése, „hogy már egy közepes fordítás is több haszonnal jár a képzett emberek többsége számára, mint az 'eredeti nyelven' való olvasás" (Van Bruggen 1948: 216).

> „Ha szerző és fordító egyenértékű volna, az eredeti és a fordítás is az lenne, amennyiben pedig a fordító a szerzőnél nagyobb irodalmi képességekkel rendelkezik, akkor a fordítás is jobb, mint az eredeti" (Van Bruggen 1948: 223).

Itt nemcsak a fordítás és eredeti kérdése merül fel, hanem számos előítélet is. Van Bruggen így foglalja össze korának szemléletét: „Homérosz egyetlen sora többet ér, mint a legjobb fordítás". Ha valaki Platón egy mondatát idézi, a „klasszikus műveltségű" tágra nyitja szemét, és negédesen megkérdezi, hol tanult az illető görögül. Ha azonban az illető elismeri, hogy német fordításban olvasta, a beszélgetőpartner az esetek többségében arról kezd el beszélni, hogy képtelenség Platónt fordításból megítélni. Öt perccel később ugyanaz az ember kedélyesen cseveg Tolsztojról és Ibsenről, miközben észre sem veszi, hogy fordításokról társalog. Van Bruggen szerint tehát az eredeti nyelven olvasás felsőbbrendűsége mint érv automatikusan kiesik, mihelyst az idegen nyelv ismerete már nem rendelkezik ún. „kasztmegkülönböztető" erővel.

5. Van Bruggen állítja, hogy a valóságban nem lehet olyan mélységben megtanulni egy idegen nyelvet, hogy minden árnyalatot ugyanúgy átérezhessünk, mint az anyanyelvi olvasó. A hiányos nyelvtudás által a mesterkélt, banális, vagy egyenesen nevetséges szóhasználat – ami az anyanyelvünkön nyilvánvalóan feltűnne – az idegen nyelven gyakorta még tetszetősnek is tűnhet. „Így aztán a magam részéről egy orosz könyvet mindig szívesebben olvasok francia fordításban, mint hollandban, bár meggyőződésem, hogy mindkettő egyformán rossz, csak franciául ezt nem veszem észre" (Van Bruggen 1948: 215–216).

Idegen nyelven soha nem tanul meg az ember tökéletesen: Van Bruggen mélyen meg van győződve arról, hogy az ember igazán csak az anyanyelvét birtokolhatja. Gyakran azonban a saját anyanyelvét sem bírja tökéletesen. Kevesen ismerik a saját anyanyelvüket olyan mélyen, hogy azt lényegbeli tudásnak nevezhessük. Aki viszont a saját anyanyelvét nem tanulta meg, az más nyelven sem tud megtanulni igazán, és így van az emberek többségével, teszi hozzá szarkasztikusan a szerző.

Kosztolányi is hasonló véleményen van, hiszen „aki anyanyelvét nem ismeri tüzetesen, az egy nyelvet se bírhat" (Kosztolányi 2002: 121). „S ha az ember az anyanyelvét jól ismeri, elsajátíthat ugyan idegen nyelveket, nagyon jól tudhatja azokat, de igazán jól soha. Ahhoz ugyanis az kell, hogy a szavainak „régi-régi múltja legyen" (Kosztolányi 2002: 39).

Öt nyelvet beszél című ironikus hangvételű karcolatában találjuk e gondolat szépirodalmi megfogalmazását. Kosztolányi gyanút fog, ha valakiről azt hallja, hogy több nyelven beszél tökéletesen. Csakis úgy magyarázható mindez, ha az illető nyelvtudásának szintjére szállítja le szellemi igényét és csökkenti mondanivalóját. „Nem mondja például valamire, hogy takaros, szemrevaló vagy aranyos, csak azt, hogy *szép*, s nem mondja valamire azt sem, hogy korcs, hőbörödött vagy muris, csak azt, hogy *különös*" (Kosztolányi 2002: 102).

Mindkét szerző nyelvről/fordításról szóló szövegei még ma is élénken élnek az irodalmi köztudatban, sőt, vitatkoznak róluk. Írásaik – Füst Milánnal szólva – csak a nyelvvel együtt múlhatnak el.

Irodalom

Babits, M. 1936. Kosztolányi. *Nyugat* 12. sz. 395–402.
Bruggen, C. van. 1948. [1925] *Hedendaagsch fetischisme*. Amsterdam: Querido.
Halász, G. 1935. Az ötvenéves költő. *Nyugat* II 494–499.
Kosztolányi, D. 2002. *Nyelv és lélek*. Budapest: Osiris.
Mészöly, D. 1953. Miért fordítottam le Kosztolányi után a Rómeo és Juliát? *Csillag* 9. 1520–1531.
Rába, Gy. 1969. *A szép hűtlenek. Babits, Kosztolányi, Tóth Árpád versfordításai*. Budapest: Akadémiai Kiadó
Sicking, J. M. J. 1993. *Overgave en verzet. De levens- en wereldbeschouwing van Carry van Bruggen. KIADÁS HELYE?:* Passage.
Szabó, E. 1968. *A műfordítás.* Budapest: Gondolat.
Tímár, Gy. 1975. Hányféle versfordítói hűség van? In: Rákos, S. (szerk.) *Tanulmányok a műfordításról*. Budapest: A Magyar Írók Szövetsége Műfordítói Szakosztályának Külön Kiadványa.

Deduktív és induktív megoldások a kulturálisan kötött kifejezések fordításában

Vermes Albert

1. Bevezetés

Egy korábbi tanulmányomban (Vermes 2008) azt vizsgáltam, hogy a forrásnyelvi és a célnyelvi olvasó kulturális háttérismeretei közötti különbségek hogyan befolyásolják egy szöveg értelmezhetőségét, és hogy milyen megoldásokat alkalmaz Nick Hornby *Fever Pitch* című regényének magyar fordítója a forrásnyelvi és célnyelvi olvasók kognitív környezetének különbségeiből fakadó értelmezési nehézségek kezelésére. E fordítói megoldásokat négy csoportba soroltam, attól függően, hogy az adott kifejezés logikai, illetve enciklopédikus tartalmából melyiket őrzi meg a fordítás. Jelen vizsgálatban a négy csoport közül az enciklopédikus transzferre koncentrálok, arra az esetre, amikor a fordításban az eredeti kifejezésnek csak a releváns enciklopédikus tartalma, illetve egy abból levezethető tartalom marad hozzáférhető a célnyelvi olvasó számára. E kifejezések a célnyelvi olvasó számára jól értelmezhetők, viszont nem ugyanaz a logikai tartalmuk, mint az eredeti angol kifejezéseknek: a fordító az angol kifejezés logikai tartalmát behelyettesíti a kifejezés enciklopédikus tartalmával vagy egy annak segítségével levezethető tartalommal. Előadásomban azt próbálom bemutatni, az egyes fordítói megoldások mögött milyen deduktív, illetve induktív következtetési folyamatok feltételezhetők.

2. A vizsgálat módszere

A vizsgálat elméleti és fogalmi hátterét a relevancia-elmélet biztosítja (ld. Sperber és Wilson 1986 illetve Gutt 1991). Az elemzésben az alábbi rövidítéseket fogom alkalmazni:

EF: enciklopédikus feltevés
KF: kontextuális feltevés
KI: kontextuális implikáció
AI: analitikus (kontextustól független) implikáció.

Az enciklopédikus és egyéb feltevéseket Wilson és Carston (2006) konvencióját használva homlokbetűkkel LEKTOR: mi az a homlokbetű? jelölöm. A legtöbb enciklopédikus feltevés forrása: http://en.wikipedia.org.

3. Az adatok elemzése

3.1. Behelyettesítés

Az eredeti kifejezést a fordító behelyettesíti egy olyan magyar kifejezéssel, amely ugyanazt a feltevést aktiválja a célolvasó elméjében, mint az eredeti a forrásolvasó elméjében.

> I have already *dropped as many aitches* as I can (48) → Mindig buzgón *gyilkoltam a magánhangzókat* a beszédemben (55)

EF: [Az angolban (különösen a Cockney változatban) gyakran nem ejtik ki a szókezdő h-kat, ami] az alsó társadalmi osztálybeli, műveletlen beszélőkre jellemző.

A célnyelvi kifejezés hasonlóképpen aktiválja a következő enciklopédikus feltevést: EF: [A magyarban a magánhangzók gyilkolása] az alsó társadalmi osztálybeli, műveletlen beszélőkre jellemző. Nem túl jó példa: a kifejezés is szokatlan, a jelen lektor ebből nem következtet műveletlen beszélőre.

A következő példa esetében nem egy, hanem két enciklopédikus feltevés aktiválódik.

> *National Health* reading glasses (54) → *esztéká* olvasószemüveg (62)

EF1: A National Health az angol társadalombiztosítási központ neve. A társadalombiztosítás kifejezés pedig a következő EF-t aktiválja a mondat kontextusában: EF2: A társadalombiztosítás által támogatott szemüvegek olcsók és nem esztétikusak.

A fordításban ugyanez történik: EF3: Az esztéká a magyar Társadalombiztosítási Központ kollokviális megnevezése. EF2: Az társadalombiztosítás által támogatott szemüvegek olcsók és nem esztétikusak.

3.2. Enciklopédikus feltevés explicitációja

A fordító az eredeti kifejezés által aktivált enciklopédikus feltevést (vagy annak részét) alkalmazza a fordításban az eredeti kifejezés (vagy annak célnyelvi megfelelője) helyett.

> *Sherbet Fountain* (40) → *pezsgőpor* (44)

EF: A Sherbet Fountain egy pezsgőpor (amelyet édességként fogyasztanak).

> In a way nobody can blame any of us, the *Mockneys* (49) → Igazából senki sem vádolhat bennünket […] az *affektáltan külvárosias kiejtésünkért* (55)

EF: [A Mockney szó a mock („hamis”) és Cockney („kelet-londoni munkásosztálybeli személy illetve az általuk használt akcentus”) szavak összevonásával keletkezett, és azt sugallja, hogy] a beszélő imitálja a munkásosztálybeli kiejtést.

3.3. Dedukció

A fordító az eredeti kifejezés által aktivált enciklopédikus tartalom segítségével dedukció révén levezethető feltevést használja a fordításban.

> …I lived with my mother and my sister in a small detached house in the *Home Counties*. (15) → … én az anyámmal és a húgommal éltem egy kis házban egy *London közeli városká*ban. (12)

Az első példa a következő módon magyarázható deduktív következtetések sorozataként. A forrásnyelvi olvasó rendelkezik az alábbi enciklopédikus feltevéssel: EF: A „Home Counties" kifejezés a Londont határoló illetve körülvevő megyéket jelöli. A mondat explicit tartalmából EF kontextusában következik az alábbi kontextuális implikáció (KI1): A narrátor egy Londonhoz közeli megyében él. Ebből következik az alábbi analitikus (vagyis kontextustól független) implikáció (AI): A narrátor Londonhoz közel él. A korábbi szövegrészekből rendelkezésre áll a következő kontextuális feltevés (KF): A narrátor egy kisvárosban él. A fordítás tehát AI tartalmának kontextuális implikációját (KI2) adja KF kontextusában: A narrátor egy Londonhoz közeli kisvárosban él.

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

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

Ez a kifejezés a regény egyik kulcsfejezetének a címe, amelyben a narrátor elmeséli, hogyan segítette hozzá az Arsenal győzelme a Tottenham felett egy kupa-elődöntőben ahhoz, hogy megszabaduljon depressziójától. A fejezet így kezdődik:

> Ha van ennek a könyvnek középpontja, akkor az itt van, egy szerda estén 1987 márciusában, amikor egy pszichiáter hampsteadi rendelőjéből utaztam a tottenhami White Hart Lane-re, hogy megnézzem a Littlewoods Kupa elődöntőjének újrajátszását.

A meccset óriási izgalmak közepette megnyerte az Arsenal, a narrátor csapata, s az ennek következtében tapasztalt örömmámor valamilyen módon túlsegítette őt hosszú ideje tartó depresszióján, és egyúttal képessé tette őt arra is, hogy személyes sorsát elválassza az Arsenalétól. A fejezet a következő mondatokkal végződik:

> Attól az estétől kezdve nem voltam többé Arsenal-őrült, hanem újból megtanultam egyszerűen csak szurkolónak lenni, aki persze dilis és életveszélyesen megszállott, de azért egyszerűen csak szurkoló.

A fejezet címe az angol eredetiben metaforikus: a két londoni kerület postai kódja jelzi a pszichiáter rendelőjétől, vagyis a depressziótól a Tottenham stadionjáig, vagyis a depressziótól való szabadulásig vezető utat. A magyar fordításból a metafora alapjául szolgáló háttérfeltevések s így maga a metafora sem rekonstruálhatók teljes mértékben. Ami megmarad a fordításban: az a metaforikus utazás végpontja – és annak is csak egy leszűkített, elszegényített értelmezése.

Vagyis itt az alábbi történik. EF1: NW3 Hampstead kódja Londonban. EF2: N17 Tottenham kódja Londonban. A szöveg olvasása nyomán rendelkezésre állnak az alábbi kontextuális feltevések: KF1: A narrátor Hampsteadben járt pszichológushoz. KF2: A narrátor tottenham kerületben megnézett egy meccset, ahol a csapatának győzelme felett érzett öröme megszabadította a depressziótól és mániákus futballőrületétől. A kifejezés explicit tartalmából következik EF1, EF2, KF1 és KF2 kontextusában KI: A kifejezés a narrátor metaforikus útját jelzi a depressziótól a depressziótól való szabadulásig, a mániákus futballőrülettől a normális futballszurkoló-létig.

3.4. Indukció

A fordító az eredeti kifejezés enciklopédikus tartalma segítségével dedukció és indukció révén levezethető feltevést alkalmaz a fordításban.

> …unless one stands on the North Bank, or *the Kop, or the Stretford End* (77) → … hacsak nem az Északi Sáncon vagy *bármely másik nagycsapat „táborában”* szurkol (91)

Itt a következő háttérfeltevésekkel nem rendelkezik a feltételezett célolvasó. EF1: A Kop a Liverpool FC legelkötelezettebb szurkolói csoportjának a tradicionális helye a csapat stadionjában. EF2: a Stretford End a Manchester United legelkötelezettebb szurkolói csoportjának a tradicionális helye a csapat stadionjában. (A North Bank pedig az Arsenal szurkolóié, de ez a kifejezés már egy korábbi ponton szerepelt a könyvben.) A mondat explicit tartalmából következik EF1 és EF2 kontextusában KI1: A Liverpool FC és a Manchester United szurkolóiról van szó. A fordítás egyrészt explicitálja ezt az implikációt, másrészt azonban induktív módon általánosítja is a következő enciklopédikus feltevésből kiindulva: EF3: A Liverpool és a Manchester United az Arsenal mellett az angol futball nagycsapatai közé tartozik. KI1 az alábbi kontextuális implikációt adja EF3 kontextusában: KI2: Két nagycsapat szurkolóiról van szó. Ebből indukcióval következik: Bármely nagycsapat szurkolóiról van szó.

4. Tanulságok

Talán a legfontosabb dolog, amit egy fordítónak meg kell tanulnia, hogy a fordítás értelmező munka, legalább két értelemben. Egyrészt a fordító a maga számára értelmezi a forrásszöveget. Ez elengedhetetlen előfeltétele annak, hogy a célnyelvi olvasó számára értelmezhető fordítást hozzon létre, vagyis értelmezze a szöveget a fordítás olvasója számára. Azért fontos megkülönböztetni ezt a két fajta értelmezést, mert a fordító és a célnyelvi olvasó különböző pozícióban van a forrásszöveghez képest: a fordító közvetlen értelmező, a célnyelvi olvasó pedig alárendelt értelmező, aki a fordító segítségére szorul. A fordító ezért nem elégedhet meg a forrásszöveg felületes értelmezésével. Ha önmaga nem képes értelmezni egy szövegrészt, nagy a valószínűsége, hogy a fordítást is értelmezhetetlenné teszi. A fordítónak meg kell tanulnia, hogy az értelmezésben nem lehet kompromisszumot kötni. (Természetesen csak az értelmezés alsó szintjeiről beszélek.)

Másodlagos kommunikációs helyzetben az értelmezés egyik előfeltétele az, hogy a fordító egyáltalán felismerje, hogy másodlagos kommunikációs helyzetben dolgozik. Vagyis tudatában kell lennie, hogy feladata magában foglalja a kulturális kontextusok közötti különbségek áthidalását is. A fordító nem csak a nyelvi, hanem a kulturális közvetítés szakembere is kell legyen. A fordító sem tudhat persze mindent, ám manapság nem kerül sok időbe és energiába utánanézni a dolgoknak. El sem kell mozdulni az íróasztal mellől, hiszen minden ott van előttünk pár gombnyomásra az interneten. Az internet és némi találékonyság segítségével szinte minden fordítói problémára megoldást lehet találni.

Irodalom

Gutt, E-A. 1991. *Translation and Relevance*. Oxford: Basil Blackwell.

Sperber, D.–Wilson, D. 1986. *Relevance*. Oxford: Basil Blackwell.

Vermes, A. 2008. Fever Pitch. Megjegyzések egy futball-könyv magyar fordításáról. In: Sárdi, Cs. (szerk.) *Kommunikáció az információs technológia korszakában. XVII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus.* Pécs–Székesfehérvár: MANYE–Kodolányi János Főiskola. 131–136.

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

Források

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

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

Kontrasztív nyelvészet

A szállodaipar és nyelvhasználata három nyelvterület tükrében

N. Csák Éva

1. A szállodaipar létjogosultsága, helye a nemzetgazdaságon belül

A szállásadás és a vendéglátás alá-fölérendeltségi viszonya a közgazdasági szabályozást, az ágazati besorolást tekintve igen változó volt. Régebben a vendéglátás részének tekintették a szállásadást.(Kóródi 2007) A volt NDK-ban is a *Gastgewerbe* (vendéglátás) iparágban benne foglaltatott a *Hotellerie* (szállodaipar) és a *Gaststättengewerbe* (étteremvezetés) (Knust-Pilz 1970).

Ma egy nemzetgazdasági ágba, de két önálló és egyenrangú ágazatba tartozik az ún. szálláshely-szolgáltatás és a vendéglátás, bár a szállásadási tevékenységekhez természetszerűen kapcsolódik az ellátás is. A nemzetgazdasági ágakba a gazdálkodó szervezetek a legmagasabb bevételt adó fő tevékenységük alapján kerülnek besorolásra, így a kereskedelmi, a pénzügyi tevékenységek és kiegészítő szolgáltatásai, továbbá a szállítási, raktározási, postai és távközlési szakágak mellett párhuzamosan helyezkedik el a szálláshely-szolgáltatás és vendéglátás.(Kóródi 2007).[1]

Nyugatnémet szerzők munkáinak figyelembe vételével is kijelenthetjük, hogy a szállodaipar önálló szakág. Schmidhauser a szállodaipart *(Hotellerie)* a turisztikai szálláshely-szolgáltatás vezető iparágának, *(als Leitindustrie der touristischen Beherbergung),* illetve a turizmus szakterületének tulajdonképpeni gerincének *(das eigentliche Rückgrat der Tourismusbranche)* nevezi (Schmidhauser 1996). A gazdasági ágak keretén belül a Német Szövetségi Statisztikai Hivatal a szállodai vállalkozások szolgáltatási jellegét hangsúlyozza, és a szolgáltató-vállalatokhoz sorolja be. *(Im Rahmen der Wirtschaftszweige in Deutschland ordnet das Statistische Bundesamt die Hotelunternehmung den Dienstleistungsunternehmungen zu.)* (Barth–Benden–Theiß 1994). A frissen felvirágzó iparág Oroszországban a turizmus alapvető tényezőjévé vált, mint ahogyan Nizhnij Novgorod vállalkozásfejlesztési minisztere is kiemeli: „индустрия

[1] A szálláshely-szolgáltatási ág alágazatai:
– Szállodai szolgáltatás
– Egyéb kereskedelmi szálláshely-szolgáltatás
– Diákotthoni és kollégiumi ellátás
– Egyéb korlátozottan igénybe vehető szálláshely-szolgáltatás

гостеприимства является основополагающим хактором в отрасли туризма. И именно развитие гостиничного бизнеса очень важно для того, чтобы нормально развивался туризм" (РГА). Az orosz szállodaipar szakemberei a tevékenység megnevezésében annak gazdálkodási aspektusát, üzleti jellegét emelik ki: гостиничная индустрия, гостиничное хозяйство, гостиничный бизнес (Smat'ko 2007). Az üzleti jelleget kiemelő terminussal, név szerint Hotelkommerzgeschäft, a német szakirodalomban csak olyan svájci írásban találkoztam, amelyben a szerző a jövőbeni szállodai finanszírozások tervezeteit veszi górcső alá (Stückeli 1996).

A szálláshely-szolgáltatás, melynek német megfelelője a *Beherbergungsgewerbe* (dehoga), a magyar terminológia szerint általános megállapításoknál helyénvaló, tágabb fogalom. A szállodaipar szűkebb értelemben használatos, és a mennyiségi ellátást célul kitűző időszakból maradt fenn. (Kóródiné 2007). Mivel a szállodaipar terminus az előbbinél rövidebb, és a német nyelvű szakirodalom is főként a *Hotellerie,* francia közvetítéssel a latinból átvett terminust alkalmazza, ezért elemzésemben a *szállodaipar* megnevezést fogom használni, illetve a szálláshely-szolgáltatás szinonimájaként kezelem. Az angol ekvivalens-terminusokban is legtöbbször megjelenik az „ipar" vagy a „kereskedelem" lexéma, pl: *hotel industry, hotel trade* (Schaetzing 1994: 179).

A német közgazdászok elismerik, hogy a szállodaipar sem üzemgazdasági, sem jogi szempontból nincs egyértelműen meghatározva. Ennek fő okát az üzemeltetési forma sokrétűségében látja Seitz (2000).

A szálláshely-szolgáltatás ismert magyar kutatóinak meghatározásai azonban nyelvészeti elemzésem szempontjából mindenképpen jó kiindulópontként szolgálnak:

> „A szállodaipar a szállásszolgáltatás szakmai, gazdasági tevékenységét, valamint a szállodához tartozó vendéglátóüzletek együttes tevékenységét jelenti." (Jávor 1999: 7)
>
> „A szállodaipar a szállásszolgáltatás szakmai, gazdasági tevékenységét, valamint a szállodához tartozó szolgáltatóhelyek együttes működését jelenti." (Kóródi 2007: 7)

Fontos megjegyezni, hogy a két meghatározás ugyan csak két szóban tér el egymástól, de ez a látszatra csekély eltérés utal a szállodán belül nyújtott szolgáltatási formák folyamatos bővülésére, illetve a gazdálkodási, gazdaságossági tényezők fontosságának növekedésére. Felmerül tehát a kérdés, hogy a szállodaipar hol helyezkedik el a többi szakterület viszonylatában.

2. A szállodaipar más, főként szolgáltatóipari ágazatokkal, illetve azok nyelvhasználati színtereivel való kapcsolódási pontjai

A szállodaipar a következő szakterületekkel, és azok nyelvhasználatával mutat szoros kapcsolódási pontokat:

Turizmus/idegenforgalom

A szállodaipar nyelvhasználati háttere mindenképpen a turizmus, illetve az idegenforgalom. Kijelenthetjük, hogy a turizmus magában foglalja a személyek lakó-és munkahelyen kívüli minden szabad helyváltoztatását, valamint az azokból eredő szükségletek kielégítésére létrehozott szolgáltatásokat. (Lengyel 1994: 37). Schroeder nyomán kiegészíthetjük a meghatározást még azzal, hogy a WTO *(Welttourismus-Organisation)* definíciója szerint a helyváltoztató személyek lakóhelyükön kívül kevesebb, mint egy évig tartózkodnak szabadidő, üzleti, vagy egyéb tevékenységek folytatása céljából. Míg a turizmus az összes személyi helyváltoztatást jelenti, úgy az idegenforgalom az adott ország belpiacára vonatkoztatott helyváltoztatásokat kíséri figyelemmel. Mindezek ellenére megállapítható, hogy a fogalmak szinonimaként is használatosak. (Schroeder 1995).

Vendéglátás

Ide tartoznak a szállodai fogyasztók számára készített és értékesített ételek és italok nevei, a vendéglátásban dolgozók beosztásának, munkaköreinek megnevezései, a munkavállalók továbbá a vendéglátással összefüggő szórakoztató és egyéb szolgáltató egységek üzemeltetésével kapcsolatos szakkifejezések, szakzsargonok.

Művelődés, kultúra

A turisztikai szolgáltatáscsomag (package) egyik legfontosabb alkotóeleme a kulturális programok, azaz kirándulások, színház- és múzeumlátogatások, szabadtéri kulturális programok kínálata és más egyéb integrált rendezvények, pre- és posztkongresszusi programok rövid leírásai, ismertetései.

Sport, szabadidő

A szállodákhoz tartozó wellness-részleg ma már a nem kimondottan wellness- és gyógy-turizmusra szakosodott szálláshelyek esetében is alapvető követelménnyé vált. Ezért a szállodai animáció, a szabadidős programok szervezésének problematikája, versenyek, vetélkedők, játékok, túrák és az ide tartozó megnevezések, szakzsargonok is az elemzésem tárgyát képezik.

Informatika-Technológia

A szálláshely-szolgáltatási tevékenység egyéb tárgyi feltételeihez tartoznak a különböző műszaki kialakítások, berendezések és felszerelések, pl. a hő-és hangszigetelés, az elektromos rendszerek, mágneskártyás beléptető rendszerek. Az ún. „intelligens szálloda" informatikai egységei, speciális szoftverei, pl. *intelligens kártyás beléptető rendszerek, szobaállapot figyelő rendszerek* is bizonyos szókincs ismeretét és használatát feltételezik a szakágazaton belül.

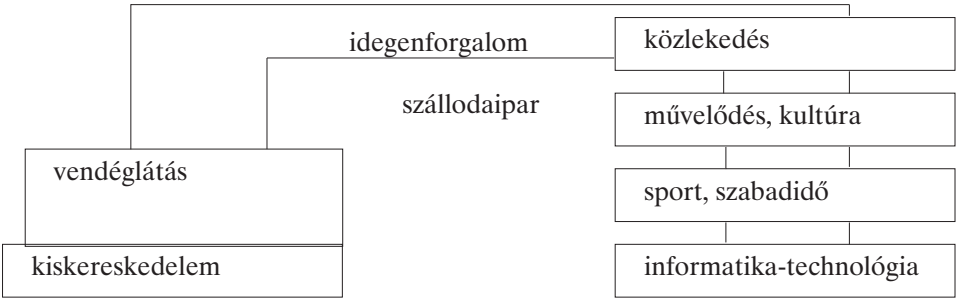
Kiskereskedelem

A legtöbb szálláshely területén megtalálhatók az élelmiszerboltok, illetve ajándéküzletek. Az itteni üzleti tevékenység azonban egy kevésbé jelentős metszéspontot képez a szállodaipari tevékenységgel.

Közlekedés

A turisztikai célterületet és a szálláshelyet a legkülönbözőbb közlekedési eszközökkel lehet megközelíteni, így a szállodaipari nyelvhasználatba érintőlegesen ez is beletartozik.

A fenti nyelvhasználati színterek a következő rendszert alkotják (vizsgálódásom tárgyát eltérő színnel/nagyobb betűvel jelöltem):



3. A szállodaipar mint tudomány

3.1. Hol lehet tanulni szállodaipart felsőfokon a három nyelvterületen?

Németország (Ausztria, Svájc)

A németországi szállodás-képzés inkább a középfokú szakképzésekre, és képesítésekre helyezi a hangsúlyt, akadémiai szállodaipari képzés viszonylag kevés, főként ún. szakfőiskolákon folyik: München, Worms,[2] Heilbronn, Kempten, Ravensburg, Wilhelmshaven, Stralsund, Zittau/Görlitz, Deggendorf, illetve egy nemzetközi szakfőiskolán, Bonnban *(Internationale Fachhochschule Bad-Honnef Bonn).* Az utóbbit 2003-ban kinevezték a világ vezető szállodaipari iskolájává. A kizárólagosan angol nyelvi képzés és a *Leading Hotel School of the Word* nevű kitüntetés magasra emelte ennek az akadémiai képzési helynek a presztízsértékét. Feltűnő, hogy csak ezen a főiskolán válik ketté a szállodaipari és az idegenforgalmi képzés, az összes többi szakfőiskolán

[2] 2007-ben itt jogilag önálló, üzleti utak menedzselésével foglalkozó intézet is *(Institut für Geschäftsreisemanagement)* alakult.

az idegenforgalmi képzésekbe integrálódik a szállodaipar. A kapott képesítés kettős: *Diplombetriebswirt FH/ Bachelor of Hospitality Management,* illetve *Bachelor of International Hospitality.*

Oroszország

Oroszországban soha nem látott fejlődésnek indult a turizmus, és ezért a képzési helyek is rendkívül változatosak Moszkvától Vlagyivosztokig. 282 felsőoktatási intézményben és 36 egyéb oktatási központban készítik fel a szakembereket, bár továbbra is kevés a gyakorlatorientált, uniós normákhoz igazított képzés, és a szakágazat szakemberhiánnyal küzd. Az interneten különböző továbbképzési központok kínálnak szakképző kurzusokat, főleg felnőttképzési formákban. Az általános turisztikai szakember-képzés mellett megjelennek a differenciált szállodaipari képzések is, pl. néhány link a teljesség igénye nélkül: www.afkonto.ru, www.carer.ru, www.top-seminar.ru. Ezeken a kurzusokon többek között az Állami Igazgatási Egyetem Turizmus- és Piacfejlesztési Intézetében végzett, (*Государственный университет управления, Институт туризма и развития рынка* elismert fiatal szakemberek tanítanak. A moszkvai Idegenforgalmi és Vendéglátói Főiskola *(Институт туризма и гостеприимства*) a 2003-as év legjobb főiskolája kitüntetést érdemelte ki. Említésre méltó még a Távolkeleti Állami Egyetem nemzetközi idegenforgalmi és vendéglátói intézete *(Дальневосточный государственный университет, Институт международного туризма и гостеприимства),* melyen belül vendéglátás- és szállodaipari tanszék is működik *(Кафедра гостиничного и ресторанного бизнеса).*

Magyarország

Magyarországon a szállodaipari képzés legmélyebbre gyökerező hagyományaival a Budapesti Gazdasági Főiskola Idegenforgalmi és Vendéglátóipari Kara rendelkezik. Ugyanez elmondható főiskolánkról (Szolnoki Főiskola), amely sokáig a budapesti főiskola kihelyezett tagozataként, majd 1993-tól önálló vidéki főiskolaként működik. Turizmust és vendéglátást lehet azonban többek között Veszprémben, a Pannon Egyetemen, illetve régiónkban Gyöngyösön, a Károly Róbert Főiskola Gazdálkodási Karán is alapképzési szakként tanulni.

3. 2. Milyen tematikák alapján milyen kompetenciákat lehet elsajátítani?

A különböző felsőoktatási intézmények honlapjain megtalálható tantárgyi programokból, tematikákból, a tankönyvek és tansegédletek tartalomjegyzékéből egyértelműen látszik, hogy a szállodaipari kompetenciákat a *Tourismusmanagement, туристический менеджмент, turizmus menedzsment* szakterületén belül *Hospitality-Management, гостиничный менеджмент, vendéglátás-szervezés* tantárgyi programokon belül lehet elsajátítani. Gyakran ezt is a következőképpen kettébontva: pl. *Hotelmanagement / Restaurant-Management, гостиничный бизнес / ресторанный бизнес, vendéglátás- és szállodai üzemtan.*

Továbbá megkülönböztethető a marketing szakterületén belül is bizonyos szakosodás, pl. *Hotelmarketing und Sale*/ *Restaurantmarketing, гостиничный маркетинг / ресторанный маркетинг,* szállodai/éttermi marketingre és/vagy értékesítésre.

Feltűnő a németországi kompetencia-területek sokrétűsége, pl. *Change-Management, Target-Costing, Total Quality-Management in Hotellerie und Gastronomie, Reengineering, die Radikalkur für Hotellerie und Gastronomie, Convenience- Einsatz zu Mehr Produktivität Systemgastronomie* (Schaetzing 2004). Ezek a szakterminusok a globalizáció hatására igen gyorsan terjednek a szakma magyar és orosz nyelvhasználati színterein is.

4. A vizsgált korpusz

Vizsgálatom tárgyát tehát német, orosz és magyar párhuzamos szövegek képezik. A szövegek nem egymás fordításai, legfeljebb az adott nyelvhasználati színtér, pl. nemzetközi vásár, többnyelvű képzésű főiskola sajátos helyzetéből adódhatnak bizonyos tükörjelenségek és szerkezetutánzások. A szűkebb felfogás szerint azok a szövegek tekinthetők párhuzamos szövegeknek, amelyeknek azonos a kommunikációs intenciója, azaz ugyanazon szándékkal íródtak, ugyanarról a témáról szólnak, és ugyanolyan funkciót töltenek be az egyes kultúrákban, de egymásnak nem fordításai. (Joó 2006: 403).

Az általam elemzendő szállodaipari szövegfajták a következők:
– Felsőoktatási tantárgyi programok listái
– Tankönyvek, tansegédletek, szakkönyvek tartalomjegyzékei
– Tankönyv / szakkönyvrészletek
– Nyomtatott és internetes szaksajtó, különös tekintettel a *Deutscher Hotel-und Gaststättenverband,* a *Российская Гостиничная Ассоциация* és a *Magyar Szállodaszövetség* szaklapjaira, azon belül
– Meghívók szakmai fórumokra,
  – Apróhirdetések,
  – Interjúk,
  – Cikksorozatok
  – Egyéb közlemények

Ebben az írásomban az első két pontban felsorolt szövegfajtákból készített gyűjtésemről számolok be.

4.1. A szállodaipar terminus és szinonimái

Mint ahogyan a fentiekben részleteztem a terminus meghatározása rendkívül sokrétű. Az általam vizsgált korpusz adatai alapján a következő megnevezések/nominációk helyezhetők el párhuzamosan a 3 nyelv viszonylatában:
Tourismus/*Fremdenverkehr*
туризм

turizmus/idegenforgalom
Gastgewerbe/Hospitality
гостеприимство
vendéglátás
Gastrono-mie
Hotellerie
Hotelbranche
Hotelwirtschaft
ресторация/
ресторанный бизнес/
гастрономия
гостиничная индустрия/
гостиничное хозяйство/
гостиничный бизнес
Vendéglátóipar
gasztronómia
szállodaipar/
szálláshely-szolgáltatás

4.2. A szállodaipari szakember megnevezései

Példák:

der Hotelier (der Hotelfachmann/ -fachfrau, der Hotel-Experte)	Отельер (специалист гостиничного бизнеса / хозяйсва)	szállodaipari szakember (szállodás)
der Maitre d'Hotel / der Saalchef	метрдотель	maitre d'hotel / teremfőnök
der Concierge	Консьерж(ка)	–
die Hausdame	горничная	szállodai gondnoknő/ házi-asszony/ szobaasszony
der Barman/Barkeeper/ die Bardame/die Bar-Maid	бармен	pultos / mixer
Sales-Direktor usw.	сейлз-директор и т.д.	értékesítési igazgató stb.

4.3. Szállodavezetés és egyéb szállodai tevékenységek szakterületei. Szállodai belterek és külterek, szállodai eszközök, tárgyak, technológiák

Tekintettel arra, hogy az általam eddig feldolgozott korpuszban az egyes szállodai tevékenységi körök súlypontozása igen eltérő, ezt a területet egyelőre a teljesség igénye nélkül német–magyar, orosz–magyar viszonylatban listázom, pl.

Német–magyar:
– Hotelmanagement/Hotelführung: szálláshely-menedzsment
– Eventmanagement: rendezvényszervezés
– Marketing und Sales: marketing és értékesítés
– Consulting: (szak)tanácsadás
– Yield Management: yield menedzsment
– Franchise-System: névhasználati szerződés
– Break-Even-Analyse: fedezeti és üzembezárási pont-analízis
– Human-Resource-Management:emberi erőforrás menedzsment
– Roomserviceroom service

Orosz–magyar:
– резервирование / бронирование: (szoba)foglalás
– приём и размещение гостей заезд: vendégfogadás, érkeztetés
– ключевое хозяйство порядок выдачи ключей: kulcskezelés
– хоузкипинг / поэтажная
(административно-хозяйственная) служба:housekeeping / emeleti munkafolyamatok / emeleti gondnokság
– служба room-service: room service
– нормы расхода хозяйственных материалов: költséggazdálkodási normák
– хранение ценных вещей: értékmegőrzés

5. A kutatás további menete

A szakmai megfontolásból és nyelvi intuícióból eredő gyűjtésből kiválogatott neologizmusgyanús lexémákat elhelyezem egy ideiglenes listán, és további vizsgálatok alá vetem. A neologizmus általam elfogadott definíciója alapján Steffens (2003)[3] eldöntöm, hogy melyek kerülnek fel a három nyelvű, a jelenlegi évtizedre vonatkoztatott szállodaipari neologizmus-tárba.

A csoportosítás a neologizmus definíciója alapján a következőképpen történik:
– A nyelvfejlődés bizonyos szakasza alatt a jelenlegi évtizedet értem,
– Csakis a szállodaipari nyelvhasználati színtereken tevékenykedő szakmai közösség által elfogadott nyelvi elemekkel foglalkozom.
– Minimum háromszoros, írásos dokumentumokban való megjelenés (Malinski 1992) után tekintem az adott nyelvi elemet neologizmusnak,
– A háromszoros megjelenés feltételének tekintem, hogy egyik sem az eredeti dokumentum idézete (Epstein 2006),

[3] Neologizmus lehet egy új szó, egy új szóösszetétel vagy egy meglévő szó új jelentése, amely a nyelvfejlődés egy bizonyos szakaszában, egy kommunikációs közösségben keletkezik, elterjed, és a nyelvhasználók többsége egy bizonyos ideig újnak érzi, és nyelvi normaként általánosan elfogadja" (ford.: a szerző).

– Ellenőrzöm, hogy a vizsgált nyelvi elem ne legyen kodifikálva értelmező szótárakban (Elsen 2004: 23),
– Végül megadom a korpuszban fellelhető szövegkörnyezet (kb. 2-3- mondat).

Ezek után listázom a kiszűrt neologizmusokat nyelvenként, amennyiben lehet, az ekvivalensek megadásával. Meghatározom a modern szóképzési trendeket, és a jelenlegi évtized szállodaipari neologizmusainak használatorientált szemantikai jelentéseit a korpuszból kiemelt gazdag példatár segítségül hívásával.

Irodalom

Barth, K.–Benden, S.–Theis, H-J. (1994): *Hotelmarketing. Strategien, Marketing-Mix, Planung, Konrolle.* Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH. Wiesbaden

Elsen, Hilke (2004): *Neologismen. Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten des Deutschen.* Tübingen

Epstein, M. N.: Эпштейн, Мифаил Наомович (2006): Типы новых слов: опыт классификации. Русская академическая неография. К 40-летию научного направления. Институт лингвистических исследований.

www.gramma.ru/KOL/?id=1.31 Hozzáférés: 2007. 06. 05.

Jávor, J. (1999): *Szállodai ismeretek.* KIT. Képzőművészeti Kiadó és Nyomda Kft. Budapest

Joó, E. (2006): Párhuzamos szövegek alkalmazása a fordításban. In: Dobos, Cs.–Klaudy, K. (szerk.) *A XV. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai.* I. kötet. Pécs-Miskolc. 403–408.

Knust, A.–Pilz, H. (Hrsg.) (1970): *Der Leiter im Gaststätten- und Hotelwesen.* Verlag die Wirtschaft. Berlin.

Kóródi, M. (2007): *Szálláshely-szolgáltatási alapismeretek*. Szolnoki Főiskola. Szolnok

Lengyel, M. (1994): A turizmus általános elmélete. KIT. Képzőművészeti Kiadó és Nyomda Kft. Budapest.

Malinski, T. : Малински, Т.(1992): Возникновение новых фразеологических единиц. In: Русистика.2. Берлин. 67–76.

Schaetzing, E. E. (1994): *Fachwörterbuch für Hotellerie und Gastronomie (Deutsch-Englisch, Englisch–Deutsch).* Deutscher Fachverlag GmbH, Frankfurt am Main.

Schaetzing, E. E. (2004): *Management in Hotellerie und Gastronomie.*

Schmidhauser, H. (1996): Die Wahl der Unterkunft bei Reisen im Inland – Hotels und Ferienwohnungen befriedigen unterschiedliche Bedürfnisse. In: Fischer, G.–Laesser, Ch. (Hrsg.): *Theorie und Praxis der Tourismus – und Verkehrswirtschaft im Wertewandel.* Paul Haupt. Bern.

Schroeder, G.: (1995): *Lexikon der Tourismuswirtschaft. Tourlon Hannelore Niedecken Verlag*. Hamburg.

Seitz, G. (2000): *Hotelmenedzsment*. Springer Orvosi Kiadó Kft. Budapest

Smat'ko, L. L. 2007: Шматько, Л.Л. (2007): *Туризм и гостиничное хозяйство. Москва.*

Steffens, D. (2003): *Nicht nur Anglizismen…* Neue Wörter und Wendungen in unserem Wortschatz. In: *Sprachreport* 19/4. 2–9.

Stückeli, H-P. (1996): „SGH 2000" – Gedanken zur Zukunft der Hotelfinanzierung. In: Fischer, G.–Laesser, Ch. (Hrsg.): *Theorie und Praxis der Tourismus- und Verkehrswirtschaft im Wertewandel.* Paul Haupt. Bern

Források

Deutscher Hotel-und Gaststättenverband
www.dehoga-bundesverband.de
РГА: Российская Гостиничная Ассоциация
www.rha.ru
Magyar Szállodaszövetség
www.hah.hu
Учебный Центр «А.Ф.Конто» Московского Комитета Образования
www.afkonto.ru
Центр Профессионального Обучения «Карьера»
www.carer.ru
Международный Центр Прохессионального Образования
www.top-seminar.ru

Sík- és konténermetaforák a magyar és a cseh nyelvben

Pénzes Tímea

Bevezetés

Tanulmányomban Humboldt, Sapir-Whorf és Wittgenstein hipotéziséből indulok ki, miszerint a nyelv, a gondolkodás és a világnézet összefügg, a nyelv meghatározza a világlátásunkat, a nyelvünk tükrözi a gondolkodásunkat. E felfogásból kiindulva az idő- és a térfelfogás népcsoportonként és nyelvenként eltérő. Ezt a különböző idő- és térfelfogást a kutatom a cseh és a magyar nyelv relációjában. A két kiválasztott nyelv nyelvcsalád és nyelvtipológia szempontjából is különbözik: míg a cseh az indoeurópai nyelvcsalád tagja, a magyar a finnugor nyelvcsaládba tartozik; a cseh nyelv flektáló, a magyar agglutináló. Az areális nyelvészet megközelítésében közös államalakulaton belül (Osztrák-Magyar Monarchia), illetve mindmáig egymás közvetett szomszédságában élő nyelvekről van szó. Az azonos térség és kultúrkör (Közép-Európa) hasonló gondolkodásmódot és világlátást, hasonló értékeket, beállítódásokat, normákat, minősítéseket jelent és jelenít meg a nyelvekben, azonban a sík- és a konténermetaforák területén megfigyelhetünk eltéréseket, főként a szókincs és a frazeológia területén. Tanulmányom ezeknek a felderítésére tett próbálkozás.

Azt kutatom, hogy az *idő* (órák, napok, hónapok, évszakok, napszakok és egyéb időfelfogások) és a *tér* (országok, tájegységek, nyílt és zárt terek) toldalékolása a cseh és a magyar nyelvhasználók körében milyen rögzült formákban terjedt el – szavakban és egyszerű szókapcsolatokban.

Alapfeltevésem, hogy a két nyelvközösség eltérő valóságszemlélete a ***síkmetaforákban (–on, –en, –ön, –ra, –re, –ról, –ről) és a konténer-metaforákban (–ban, –ben, –ba, –be, –ból, –ből)*** tetten érhető, és a szavak toldalékolásában nyilvánul meg. Tanulmányomban az idő- és a térfelfogás grammatikai különbségeit, az idő- és térviszonyokat jelölő szavak és szókapcsolatok toldalékait kutatom és mutatom be cseh és magyar nyelvből vett példákon.

Tanulmányomban a *hol?, honnan? és hova?,* illetve a *mikor?, mikortól? és meddig?* kérdésekre adott feleletek szolgáltatnak példákat, ahol **az idő- és a térfelfogás két- (-on, -en, -ön stb.) vagy háromdimenziós (-ban, -ben stb.) formában** nyilvánul meg.

A metaforák általában két elemből állnak, és ezt a két fogalmat tartalmi, hangulati vagy egyéb összefüggések alapján hasonlítják a *mint* hasonlító szócska elhagyásával. Én a sík- és s konténermetafora egyik tagjának magát az **időhatározót,** ill. a **helyhatá-**

rozót tartom, a másik tagnak pedig a tartályra vagy síkra utaló –ön, -en, -ön, illetve –ban, -ben **időhatározó és helyhatározó ragokat.**

A nyelvben rögzült idő- és a térfelfogás az idő és a tér valamelyik tulajdonságát emeli ki (méretét, súlyát, mozgását stb.) – tanulmányomban a **kiterjedés alapú megközelítést** hangsúlyozom. Eszerint **az idő és a tér lehet tartály (edény, konténer), de sík felület** is.

Következzen egy jól szemléltethető és elképzelhető példa: testrészeink, például a fejünk vagy a kisujjunk könnyen jelennek meg az érzékelt szerkezeti hasonlóságok alapján képzeletünkben tartályként, hiszen kiterjedésük van, nézzük csak a *fejben tart* vagy *kisujjában van* szólásokat (A TESTRÉSZEINK TARTÁLY). Az idő- és a tér azonban nem konkrét dolgok, hanem elvont fogalmak, és az idő- és a térfelfogás nemcsak az érzékelt szerkezeti hasonlóságokat, azaz tapasztalatainkat (a valóság felfogását), de a nyelv működését is tükrözik. A világról alkotott szubjektív, naiv, intuitív felfogásunk rögzült a nyelvben, amely a szubjektív felfogást logikus, racionális szabályok alapján működő rendszerré alakítja. Azért kapnak az azonos esetekben – a kivételektől eltekintve – ugyanolyan elöljárószókat és ragokat a főnevek.

1. Az időfelfogás

Az idő nyelvi képe a különböző népeknél eltérően konceptualizálódott. Kövecses Zoltán *A metafora* című művében forrás- és céltartományokat különböztet meg (Kövecses 31-43), amikor is az elvont fogalmakat konkrét tárgyakhoz hasonlítjuk a könnyebb megjelenítés és elképzelhetőség érdekében. A forrástartományok egyszerűk, a céltartományok absztraktak és összetettek.

Kövecses Zoltán említi a container (tartály) és a surface (felszín) fogalmat is a *Language, Mind, and Culture* című művében a „The Role of Image-Schemas" fejezetben (Kövecses 209). A *konténer* és a *sík* séma fogalmait (az alapvető emberi tapasztalatból fakadó ellentétmodellek alapján) vettem én is alapul az idő- és a térérzékelés különböző felfogásának szemléltetéséhez, ám az idő- és térfelfogás két- vagy háromdimenziós ellentétpárjaiként.

Az idő fogalmát - Kövecses Zoltán példái alapján - mint céltartományt többféleképpen is megközelíthetjük. A metaforák fajtái alapján lehet *szerkezeti metafora*, mivel az idő fogalmát a mozgás és a tér fogalmain keresztül konceptualizáljuk. Vagy az idő mozog (eljött, elérkezett, közeledik, repül) vagy a megfigyelő mozog (lassan közeledünk az év végéhez). A példák alapján AZ IDŐ MOZGÓ LÉNY vagy AZ IDŐ MOZDULATLAN TÁRGY.

Az időt azonban az *ontológiai metaforák* közé is sorolhatjuk, amelyek kevésbé strukturálják céltartományaik fogalmait. A *megszemélyesítés* is ontológiai metafora: az idő úgy viselkedik, mint valamilyen élőlény, pl. fut, rohan stb. Az idő, mint elvont céltartomány azonban megjeleníthető a tartály (konténer) vagy a sík felület (felszín) egyszerű forrástartomány segítségével. A sík- és a konténermetaforák a **kiterjedés** szempontjából az időt **sík felszínként vagy kitöltendő/kitöltött tartalommal rendelkező tartályként** ábrázolják. (AZ IDŐ TARTÁLY, AZ IDŐ SÍK FELÜLET). A cseh nyelvhasználó az időegységeket többnyire tartályként érzékeli, és az időt konténer-

ként értelmezi (pl. *hétfőben, télben*), szemben a magyarral, aki az *idő* fogalmát többnyire síkmetaforaként (*hétfőn, télen*) használja.

1.1. Órák

Egy órakor – v jednu hodinu (egy órában)
Két órakor – ve dvě hodiny (két órákban)
Öt órakor – v pět hodin (öt órákban)

A cseh nyelvben az órákat *v* elöljárószóval látják el, ami a magyar *–ban, –ben* időhatározói ragoknak felel meg, és a szóvéget ragozzák. A cseh ember a magyar ember gondolkodásmódjától eltérően fejezi ki azt, hogy *egy órakor, két órakor, három órakor* stb. A cseh ember *egy órában, két órákban* vagy *három órákban* (*v jednu hodinu, ve dvě, ve tři hodiny*) találkozik vagy ebédel. A cseh gondolkodás az órát, mint időt konténerként fogja fel, tehát az idő tartályként jelenik meg a cseh ember elképzelésében (AZ ÓRA TARTÁLY). Ráadásul az órák száma szerint duális vagy többes számba kerül az *óra* főnév. Maga az időre kérdező kérdés is így hangzik: V kolik hodin? (Hány órában?).

A magyar *öttől hatig* csehül *od pěti do šesti* alakban hangzik, tükörfordításban *öttől hatba*, ami nem meglepő, hiszen a *–tól, –ig* időhatározó ragok a cseh nyelvben *od do (-tól –ba)* időhatározói elöljárószóként rögzültek (nem *–ből –be* ragként, tehát az egyik időpont síkmetaforaként, a másik konténermetaforaként viselkedik).

A magyar nyelvben a konténermetafora is előfordul nyomatékos helyzetben, pl. *ebben az órában, ebben a minutumban*.

1. 2. Napok

Hétfőn – v pondělí (hétfőben)
Kedden – v úterý (keddben)
Szerdán – ve středu (szerdában)

A cseh ember nemcsak az órákat, de a napokat is tartályként érzékeli (A HÉT NAPJAI TARTÁLY). A csehek *hétfőben, keddben, szerdában* stb. találkoznak egymással. Akár az órák, a napok is tartalommal telíthető/telített tartályként jelennek meg a cseh ember gondolkodásában. A magyar ember viszont a napokat sík felületként érzékelik: hétfőn, kedden szerdán, csütörtökön, tehát a magyar ember képzeletében A HÉT NAPJAI SÍK FELÜLET. Az időtől időig húzódó intervallumot – akár az órák esetében, *–től –be* ragokkal fejezi ki. A *hétfőtől péntekig* csehül: *hétfőtől pátku* (*od pondělka do pátku*).

1. 3. Hónapok, évszakok

ősszel – na podzim (őszön)
tavasszal– na jaře (tavaszon)

télen – v zimě (télben)
nyáron – v létě (nyárban)

A hónapokat mindkét nyelv használói konténermetaforaként érzékelik, és a hónapok időhatározó ragjait ugyanúgy konténermetaforával fejezik ki: *januárban – v lednu, februárban – v únoru* stb. Tehát mindkét nyelv esetében A HÓNAPOK TARTÁLY.

A cseh és a magyar nyelven is kettősség figyelhető meg a négy évszak toldalékolásában. A cseh nyelvben két konténermetafora jelenik meg, a magyar nyelvben két síkmetafora: a *nyár* és a *tél* a magyar nyelvben síkmetaforaként (AZ ÉVSZAKOK SÍK FELÜLET) viselkedik (*nyáron, télen*), de a magyar nyelvben is kifejezhetjük konténermetaforával a két évszakot: *télidőben, nyáridőben*, azonban ezek már tartalmi többlettel bírnak (AZ ÉVSZAKOK TARTÁLY). (A magyar ember régebbi nyelvhasználatában előfordul az *őszön, tavaszon* kifejezéssel is a két évszak.)

A cseh nyelvben is két csoportba osztható a négy évszak: az ősszel és a tavasszal *őszön és tavaszon* síkmetaforaként viselkedik – a *na* elöljárószó az *–on, -en, -ön, -ra, -re* helyhatározó ragok megfelelője (*na podzim, na jaře*), míg a *télen* és a *nyáron* a cseh nyelvben *nyárban és télben* (*v létě, v zimě*) konténermetafora formában terjedt el.

1.4. Napszakok és egyéb időfelfogások

nappal – ve dne (napban)
éjjel – v noci (éjben)
A csehek a napot és az éjszakát tartályként érzékelik (AZ ÉJSZAKA és A NAPPAL TARTÁLY), az *éjjel* és a *nappal* időhatározókat is konténermetaforával fejezik ki: *ve dne, v noci (napban, éjjelben/ éjszakában),* de a *přes den* is megjelenik nappal jelentésben, nyomatékosítva az időintervallum hosszát: *az egész napon át*. Azt a szókapcsolatot, hogy *késő éjjelig* pedig a *–tól, –ig* időhatározóragoknak megfelelően úgy fejezik ki, hogy *későn éjjelbe* (*pozdě do noci*). A *délben, délidőben* a magyar és a cseh nyelvben is konténermetaforaként jelenik meg (*v poledne*), akárcsak a *szabadidőben* összetett szóban *(ve volném čase*). A magyar nyelvben az *idején* is síkmetaforaként viselkedik, pl. *aratás idején*, amit csehül konténerként fejeznek ki: *včas ní (aratás idejében)*. Az időnek az *időszak* jelentésében a *doba* szó is feltűnik: *belátható időn belül* (*v dohledné době*), a magyar nyelv azonban nem az idő szó *időben* ragozott formájában *(belátható időben),* hanem *időn belül* névutós szerkezettel fejezi ki.

A magyar *reggel, este* időhatározók nem kapnak ragot: ugyanez figyelhető meg a cseh nyelvben is: *ráno, večer*. Az *egy szép estén, ezen a reggelen, csillagfényes éjszakán* szókapcsolatok a cseh nyelvben továbbra sem kapnak helyhatározó ragokat, a magyar nyelvben azonban síkmetaforaként viselkednek (AZ ESTE, A REGGEL, AZ ÉJSZAKA SÍK FELÜLET).

A csehek időfelfogásáról állíthatjuk, hogy az időt az esetek többségében konténerként érzékelik (AZ IDŐ TARTÁLY). Az idő tartályában az évszakok négy kisebb tartályt jelentenek (AZ ÉVSZAKOK TARTÁLY), amelyekben az egyes hónapok tizenkét még kisebb tartályként jelennek meg (A HÓNAPOK TARTÁLY). A tizenkét

kis tartályban pedig a hét nap (A HÉT NAPJAI TARTÁLY) és a huszonnégy óra apró konténere foglal helyet (AZ ÓRÁK TARTÁLY).

Ha az időt tartályként érzékeljük, akkor kell, hogy legyen **bemenete, belseje és kimenete**. Kövecses Zoltán a *Language, Mind, and Culture című* művében (Kövecses 209) hasonló szerkezeti felosztást használ: „interior, boundary, and exterior". Az idő kiterjedésére utalnak a *kifutott az időből, időben ideért* frazémák, ahol a magyar nyelvhasználó is konténerként fejezi ki az időt (AZ IDŐ TARTÁLY). Az idő térbeli kiterjedésére utalhat a magyar nyelven elterjedő *egy óra magasságában* szókapcsolat (AZ ÓRÁNAK MAGASSÁGA VAN), amely a cseh nyelvben (még) nem jelent meg.

2. A térfelfogás

2.1. Országnevek

Szlovákiába – na Slovensko (Szlovákiára)
Morvaországba – na Moravu (Morvaországra)
Szibériába – na Sibiř (Szibériára)
Az országnevek, területi egységek toldalékolásában a magyar nyelvben – a cseh nyelvvel ellentétben – nincs egységes séma. Ha a magyar ember valamilyen városba vagy országba megy, akkor –ba, –be határozóragot kap a főnév, de –ra, –re határozóragokkal is kifejezheti úticélját: *Kecskemétre, Szegedre, Budapestre,* illetve a szigetek esetében *Ciprusra, Máltára,* de itt is találunk kivételt: *Nagy Britanniába*. A cseh-magyar közös tartományok, pl. *Svédországba, Svájcba, Ausztriába* (*do Švédska, do Švýcarska, do Rakouska*) stb. országnevek és a *Pozsonyba, Bécsbe (do Bratislavy, do Vídně)* városnevek –ba, –be határozóragot kapnak. Megállapíthatjuk, hogy az országnevek a cseh és a magyar nyelvhasználó képzeletében is többnyire konténerként viselkednek: **bele megyünk egy földrajzi területbe** (A FÖLDRAJZI TERÜLET TARTÁLY).

A cseh nyelvben azonban három kivételt találtam, ahol a földrajzi terület síkmetaforaként viselkedik (A FÖLDRAJZI TERÜLET SÍK): *Szlovákiába – na Slovensko, Morvaországba – na Moravu, Szibériába – na Sibiř*.

A magyar nyelvhasználó *Magyarországra* és *Budapestre* megy, míg a cseh *Magyarországba* (*do Maďarska)* és *Budapestbe (do Budapešti).* Mi az oka, hogy a Csehországhoz képest kevésbé dimbes-dombos Magyarországot konténerként érzékeli a cseh ember, Szlovákiát és Morvaországot pedig sík területként látja? Szibéria esetében az objektív valóság logikus nyelvi kifejezéséről van szó, hiszen sík terület jelenik meg az ember előtt. Morvaország azonban dombos, hegyes terület, és Szlovákiában óriáshegység is található. A csehek szubjektív valóságfelfogása alapján ezek az országok, tájegységek így rögzültek a nyelvben, és az idők folyamán a nyelvhasználók nem változtattak rajta.

2.2. Zárt terek: közlekedési eszközök

Villamoson – v tramvaji (villamosban)
buszon – v autobusu (buszban)

Villamoson, buszon, vonaton közlekedik a magyar ember, míg a cseh ember *villamosban, buszban, vonatban* (*v tramvaji, v autobusu, ve vlaku).* A cseh ember a közlekedési eszközöket konténerként érzékeli (A KÖZLEKEDÉSI ESZKÖZ TARTÁLY), a magyar ember viszont nem a közlekedési eszköz tartály-jellegét tartotta szem előtt a szavak toldalékolásakor, hanem a közlekedési eszközök talajának sík voltát (A KÖZLEKEDÉSI ESZKÖZ SÍK FELÜLET). Rész-egész viszonyként elemezhetjük a két esetet: a cseh az egész járművet érzékeli, magában a járműben van, míg a magyar a padlóját.

A magyar nyelvben is megjelenik a konténermetafora. Ha nyomatékosítani akarjuk, hogy *benne* vagyunk a villamosban, a buszban vagy a vonatban, és nem kívülük tartózkodunk, megjelennek a fentebb felsorolt alakok.

2.3. Nyílt terek: temetőben, temetőn?

A cseh temető térszerkezete (a sírok elrendezése, a sírkövek és a sírhalmok alakja és mérete) megegyezik a magyar temetőével, ami azt jelenti, hogy nem amerikai típusú temetőről van szó, ahol a sík, lapos, füves területből apró sírtáblák emelkednek. (Ez azonban nem változtat azon, hogy a magyar ember erre is azt mondaná: *temetőben vagyok).* A temetős kapcsolatok gyakori szerkezete (*vstup na hřbitov -*bejárat a temetőbe, místo, kostelík, strom, kří ek na hřbitovì – *hely, kistemplom, fa, kereszt a temetőben, nejstarší dochovaný náhrobek, hrobeček - *a legrégibb fennmaradt sír, sírocska, pochován na hřbitovì - *a temetőben eltemetve*) – is mutatja, hogy a *temető* minden szókapcsolatban síkmetaforaként viselkedik a cseh nyelvben (A TEMETŐ SÍK FELÜLET). (A *na* elöljárószó a -ra,-re, illetve -on, -en, -ön helyhatározó ragoknak felel meg, de a főnév végét is ragozzuk).

A nyílt terek esetében a zárt terekkel ellentétes a helyzet: a magyar nyelvhasználó a temető föld alatti kiterjedésére gondolhat, míg a cseh a föld felszínét érzékeli. A cseh nyelvben tehát A TEMETŐ SÍK FELÜLET, a magyar nyelvben A TEMETŐ TARTÁLY.

A *tér* esetében nem állíthatjuk, hogy a cseh ember a teret is, akár az időt, többségében tartályként érzékeli, mivel a térérzékelés a magyar és a cseh nyelvhasználók esetében is vegyes képet mutat. Kijelenthetjük viszont, hogy a cseh ember az országnevek, a területi egységek és a közlekedési eszközök esetében leginkább a tartályhoz hasonlítva tudta elképzelni a teret – a temető esetét és a három említett országnevet kivéve, a magyar ember pedig hol sík területként, hol tartályként jeleníti meg a teret a nyelvében.

3. Frazeológiák, állandósult szókapcsolatok

3. 1. Életen, életben?

Életben van.- Je na ivu (Életen van).
Az életet a csehek sík felületként érzékelik (AZ ÉLET SÍK FELÜLET), vagy legalábbis olyan képződményként, aminek a tetején lehet lenni – a magyarok viszont

benne vannak a tartályban, a sűrűjében (AZ ÉLET TARTÁLY)! Felfedezhető összefüggés az „am Leben sein" szókapcsolattal: a csehvel szomszédos német nyelv szintén síkmetaforaként fejezi ki az *életet* az *„életben van"* szókapcsolatban.

3. 2. Nyelvbe, nyelvre?

Több nyelvre fordít – překládá do několika jazyků (több nyelvbe fordít)
A magyar nyelvben a *nyelv* sík felület (A NYELV SÍK FELÜLET), a csehben tartály (A NYELV TARTÁLY). *Az emberek nyelvére kerül*, mondja a magyar, míg a cseh: *dostat se do lidských řečí* (*az emberek beszédébe kerül*). A magyar síkmetafora helyébe a cseh konténermetafora került, ráadásul a nyelv és a beszéd rész-egész viszonyban áll egymással. A nyelv sík felületként érzékelhető, azonban a beszéd már tartály jellemzőkkel rendelkezik. *Milyen nyelven beszél?,* kérdezi a magyar, a cseh pedig: *milyen nyelvvel beszél (jakým jazykem mluví*), eszközhatározó esetbe helyezi a nyelv főnevet (A NYELV ESZKÖZ). A cseh nem nyelvekre fordít, hanem nyelvekbe – tartályból tartályba, nem sík felületről sík felületre.

5. A világ nyelvi képe

Bańnczerowski Janusz felfogásában három valóság létezik: az első, az objektív vagy a fizikális valóság, továbbá a második, a nyelvi valóság, ami az elsőnek a metaképe. Ezen kívül létezik a harmadik valóság, a metanyelv, a nyelv modellje: amikor a valóságot leképező nyelvről írunk, beszélünk. Az eltérő idő- és térfelfogást a konténer- és a síkmetaforákban nyomon követhetjük, de „mivel ezt a valóságot az ember alkotta meg, saját *világnézete* szerint, (…) soha nem tükrözheti az első valóság izomorf és teljes képét" (Bańczerowski 188).

Bańczerowski szerint a nyelv üzeneteket közöl (még ha részlegeseket is) a külső és belső valóságról, és egyben a valóság alkotója is. A nyelvhasználó valóságteremtő is egyben. A magyar és a cseh ember ősei megalkottak egy nyelvet, a későbbi generáció pedig beleszületett egy nyelvbe, ami meghatározza a gondolkodását. A cseh gyermek az időt és teret – nyelvén keresztül – többségében tartályként, míg a magyar gyermek pedig főként sík felületként érzékeli (egyes kivételektől eltekintve).

A cseh és a magyar nyelvhasználó a mindennapi tapasztalataiból merítette azt, amit a nyelvében kifejezett, aztán szubjektív, naiv, intuitív felfogása szabályokká rögzült a nyelvben, a későbbi nemzedék pedig már a „kész" kifejezést vette át. Így lett a cseh ember számára az idő tartály, sok apró kis tartállyal. A szubjektív tudást absztrakt síkra emelte, az időt konténerként jelenítette meg nyelvében, és azt visszavetítette a valóságra. A nyelv tehát nem a valóságot, hanem a valóság képzetét tükrözi: ez volt a nyelvközösségünk elképzelése a valóságról.

De miért nem halt ki ez a naiv világszemlélet? A magyarázat így hangzik: „Ebben az esetben olyan nyelvi formuláról van szó, amely nyilvánvalóan sokkal régebbi tapasztalatot tükröz, mint a VTK-ban (világ tudományos képében, a szerző) leképeződött tudományos megismerés, ennek ellenére a továbbiakban is használjuk ezt a kifejezést a mindennapi életben." (Bańczerowski 189). Tehát a világ tudományos képe

nem győzte le a nyelvben rögzült korai tapasztalatot (nézzük csak a földrajzi területek példáját).

A bevezetőben elmondottak alapján az azonos térség és kultúrkör hasonló gondolkodásmódot és világlátást adott, hasonló értékeket, beállítódásokat, normákat, minősítéseket, de az objektív világ nyelvi leképeződése gyakran a nép, nemzet múltbeli tapasztalatain alapul és a nyelvben rögzült, és a nyelvi konzervativizmusnak köszönhetően tovább használjuk, még ha tapasztalataink ennek ellent is mondanak. Elképzelhető, hogy a másodlagos, nyelvben kifejezett valóságot az elsődleges valóság teljes megfelelésének tekintjük, mivel így kódolódott a gondolkodásunkban, illetve nem is kutatjuk eredetét.

Ahogy Sapir–Whorf, Humboldt és Wittgestein is állították: a nyelv meghatározza gondolkodásunkat, a nyelv határokat szab, a nyelv foglyai vagyunk. Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a cseh ember többségében konténermetaforát használ az idő és a tér kifejezésére, mivel elődei tartályként érzékelték az időt, a magyar emberek ősei pedig gyakrabban érzékelték a tárgyakat és a fogalmakat sík felületként, mintsem tartályként, ezért az esetek többségében *síkmetaforát használnak. Azonban az egyik nyelv használói sem tökéletesen következetesek a toldalékoláskor (vegyük a pokolba kíván vagy a pokolra vele!* metaforákat, ahol a pokol tartályként és síkként is megjelenik). A jelenségek kiváltó okainak megítéléséhez a cseh-német és a cseh magyar areális kutatások nagyobb fényt derítenének, hiszen az Osztrák–Magyar Monarchia nemzeti(ségi) nyelvein (nyelveiben), így a cseh és a magyar szókincsen és nyelvtanon is jelentős nyomot hagyott a német hatás.

Irodalom

Bańczerowski Janusz. 2006. A világ nyelvi, tudományos és kultúrképe mint a második valóság komponensei. *Magyar Nyelvőr*. 2. 187–197.
Kövecses Zoltán. 2005. *A metafora*. Budapest: Typotex.
Kövecses Zoltán. 2006. *Language, Mind, and Culture*. Oxford: University Press.
Maïarsko-český slovník. 2003. Ladislav Hradský a kol. Praha: Academia.
A magyar nyelv szótára. 1864. Szerk. Czuczor-Fogarasi. Pest.
A magyar nyelv értelmező szótára (7 kötetes). 1980. Budapest: MTA.
Értelmező szótár+. 2007. Szerk. Előry Vilma. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Észak-olasz településnevek vizsgálata

Radó Eszter

A többnyelvűség az élet minden területén, így például a határmenti régiók földrajzi neveiben is évszázadok óta jelen van a világon, Európában, egyebek között Itáliában.

Tanulmányomban az olaszországi Trentino-Alto-Adige tartományban vizsgálom a kérdést. Itt – a történelem viharai következtében – két- vagy háromnyelvű helynevekkel találkozhatunk. A területet, melyet Dél-Tirol néven is ismerünk, az I. világháború után Ausztria elveszítette, és Olaszországhoz csatolták. Az Ausztriával határos régió Lombardia és Veneto tartományok között terül el, ahol a hegységek (Dolomitok, Alpok) a domináns domborzati tényezők. Mussolini Ettore Tolomeit bízta meg a terület olaszosításával, melynek részeként a települések neveit németről vagy ladinról olaszra változtatták. A roveretói születésű Tolomei (születésekor Rovereto még az Osztrák–Magyar Monarchiához tartozott), az olasz irredenta mozgalom meghatározó egyénisége, már 1906-ban, a Királyi Földrajzi Társaság biztosaként elkezdte összeállítani Alto Adige helyneveinek kézikönyvét, a *Prontuario dei nomi locali dell'Alto Adige*-t, anélkül, hogy ezzel bárki megbízta volna. 1923-ban azonban létrejött Trento tartománya, melynek Alto Adige szintén részét képezte, így Tolomei munkája hivatalosan is kezdetét vette. A helynevek átnevezése során több szempontot tartott szem előtt.

A bevezetés után áttérek kutatásom konkrét tárgyára, ill. tárgyaira, a dél-tiroli településnevekre. Kutatásaim során többféle forrást használtam és használok települések számát és neveit illetően. Legmegbízhatóbbnak azonban Ettore Tolomei *Prontuario*-ját és Egon Kühebacher: *Die Ortsnamen Südtirols und ihre Geschichte* című művét találtam, hiszen rájuk hivatkozik a szakirodalom leginkább.

Tolomei *Prontuario*-jában 16 735 név szerepel, melyekkel többen foglalkoztak a kézikönyv születése óta. A szakembereket az érdekelte leginkább – mivel kétnyelvűségről beszélünk – milyen módszerekkel ültették át a neveket egyik nyelvről a másikra. Giovan Battista Pellegrini a *Studi storico-linguistici bellunesi e alpini* című munkájának XIV. fejezetében idézi Ettore De Tonit (akivel egyébként Ettore Tolomei a Királyi Földrajzi Társaságban együtt dolgozott), aki azt mondja, hogy egy terület új lakossága átveszi a korábban ott lakó nép által elnevezett településnevet, ha számára érthető, és

lefordítja a saját nyelvére. Ha számukra értelmezhetetlen a hely neve, új jelentéssel látják el. Arra is láthatunk azonban példát De Toni szerint, hogy a terület új lakossága teljes mértékben átveszi, illetve megtartja a település korábbi nevét. Pellegrini – Johannes Kramerre hivatkozva – hét esetet említ ezzel kapcsolatban. 1. A településnév formailag és helyesírásilag is változatlan marad. 2. A lakosok nyelvük helyesírásához igazítják a hely nevét. 3. A településnevet teljesen a hivatalos nyelv formáinak, szabályainak megfelelően alakítják át. 4. Az előző művelet történik azzal a különbséggel, hogy a lakosság nyelvének helyesírása szerint kerül leírásra a település neve. 5. A helynevet a helyi nyelv fonetikai rendszerének megfelelően alakítják át. 6. Lefordítják. 7. Mindkét nyelvű elnevezést használják.

Ettore Tolomeinek azzal a ténnyel kellett szembenéznie, hogy az évszázadok során, ahogy különböző népek jöttek-mentek Észak-Itáliában, nyelvi rétegződés alakult ki. Ezért találkozott etruszk eredetű, úgynevezett „retico" nyelvű (a tudomány mai állása szerint ez a kihalt nyelv pre-indoeurópai, az etruszk ABC karaktereivel került leírásra és az ó-liguriai nyelvvel áll rokonságban) kelta, latin és középkori német elnevezésekkel. Léteztek olyan helynevek, melyeknek már korábban is szerepelt az olasz nyelvű változata térképeken (elsősorban katonai térképeken).

Tolomei a német elnevezések olasz nyelvre történő átültetésekor nem akadémiai tökéletességre, hanem praktikusságra törekedett. A kézikönyvében megjelent helyneveket többféle szempont alapján csoportosíthatjuk. Az első csoportba azokat a településneveket sorolom, melyeket Tolomei az olasz fonetikai szabályainak megfelelően tette át az olasz nyelvre. Például: **Toblach – Dobbiaco.**

Mivel azzal ritkábban foglalkoztak a nyelvészek, helynévkutatók, hogy mit jelentenek Dél-Tirol településnevei, a további csoportokat olyan helyneveken keresztül mutatom be, melyekben foglalkozásnév szerepel, vagy a név a lakosság életére utal, és morfológiai szempontok szerint vizsgálom őket. A több mint 16.000 helynév között mintegy ötven ilyen elnevezést találtam. A következő csoportosításban a német és az olasz változat egymásnak tökéletes megfelelője, nemben, számban és jelentésben egyaránt, és névelő nélkül állnak.

Giesser – Fonditore = „öntő"
Fischer – Pescatori = „halászok"

A fent említett szócikkek a szótárban a következőképpen jelennek meg:
r Fischer
r Giesser
fonditore *m*
pescatore *m*
A német szótárban az "r" a *der* rövidített formája, mely a hímnemű határozott névelő egyes számban. Az olasz szótárban az "m" a *maschile* szó rövidítése, mely annyit tesz „hímnemű".

Ugyanakkor érdekes, hogy a *Fischer* főnevet, amelynek egyes és többes száma is ugyanaz – ha lenne más végződése a többes számnak, a szótár jelezné - többes számú alakkal fordították olasz nyelvre.

Nézzük a harmadik csoport példáit.

Jäger – Ai Cacciatori = „vadászok” – „a vadászokhoz”

Schneider – Al Sarto = „szabó” – „a szabóhoz”

Ezekben az esetekben az olasz helynév elé a fordító elöljárószóval ellátott névelőt tett ki, számnak, nemnek megfelelően. Az olaszhoz hasonlóan flektáló indoeurópai német nyelv egyébként nyelvtanilag kifejezi a nemet és a számot, azonban ezekben a példákban nem jelennek meg.

A negyedik csoportba azokat a településneveket soroltam, amelyek az egyik nyelven egyes számban, a másik nyelven többes számban szerepelnek.

Schmied – Fabbri

„kovács” – „kovácsok”

A történeti névanyaggal foglalkozva az olasz variánsok között jó néhány olyan helynévtípusra figyelhetünk fel, melyek alakilag birtokos jelzős szerkezetűek, de szemantikailag e helynevek jó részében nem a hagyományos funkció, a valóságos birtoklásviszony fejeződik ki. Ezek képezik az ötödik csoportot.

Hirtenhütte – Capanna dei Pastori = „pásztorkunyhó”

Halterhütte – Capanna del Mandriano = „csordáskunyhó”

A foglalkozásnevek, melyeket aláhúzással jelöltem, a(z)*(alpesi) kunyhó, menedékház* szóval kerülnek szóösszetételbe mindkét nyelvben. Az első esetben többes számban szereplő főnévvel párosul a *capanna,* illetve a *Hütte* szó.

A második példában egyes számban szerepel a foglalkozásnév mindkét nyelven. A német nyelvű helynevek összetett szavak. Az olasz nevek esetében a *di* viszonyszót használták szókapcsolatok alkotására, melyekben a foglalkozásnév értelmező jelző funkciót tölt be (appozíció). Egy harmadik példát is említek:

Holzwollfabrik – Fabbrica di lana di legno = „fagyapotüzem”

Ami ezt a példát illeti, a *Holzwoll*, melynek az olasz megfelelője a *lana di legno*, fagyapotot, forgácsot jelent. A *Fabrik = fabbrica* üzem, gyár. A helynév német verziója összetett szó, az olasz variáns kétszeres alaki birtokviszonyt foglal magában, és nem foglalkozásnév, hanem egy szakmával kapcsolatos helyszín jelenik meg a névben.

Hasonlóak a következő példák is, egyszeres alaki birtokviszonnyal:

Bauer – Maso del Contadino = „földműves” – „a földműves birtoka”

Richter – Maso del Giudice = „bíró” – „a bíró birtoka”

A német *Bauer* szó olasz megfelelője a *contadino,* jelentésük: „földműves”. Mivel azonban az olasz megfeleltetéskor a *contadino* a *maso* („birtok”) szóval alkot szókapcsolatot, mégsem beszélhetünk szó szerinti fordításról. A második példa hasonló. Ezt a csoportot egyébként az alapján is el lehet különíteni, hogy a német verziók szintetikus formát, az olaszok változatok analitikus formát mutatnak.

A következő szóösszetételek alkotják a hatodik csoportot:

Schuster Spitze – Monte Scarparo

A német és az olasz változat is két szóban írt szóösszetétel, az adott nyelv szabályai szerint. Jelentésük: Cipész-hegy. Hozzá kell tennem, hogy a német *Spitze* szónak nem csak az a jelentése, hogy „hegy”, hanem hogy „hegycsúcs”, „csúcs” és többnyire az utóbbi jelentésében szokták használni. A földrajzi nevekben a „hegy” szó kifejezésére általában a *Berg* szót használják. A német *Spitze* szó olasz megfelelője a *cima* lenne.

Jelzős alárendelő szóösszetételekkel van dolgunk a hegyvidéken található helynév mindkét elnevezésében.

Az általam hetedik csoportba sorolt helynevek a rész és egész problematikáját mutatják. Például: **Sattler – Sella**

„nyeregműves”– „nyereg”

A német nyelvű változat egy mesterség elnevezése, míg az olasz variáns már az a termék, amelyet a német nyelven kifejezett mester előállít.

Az utolsó klasszifikáció olyan példákat mutat, melyek csupán egyetlen formában, nyelven léteznek: olaszul.

Passo dei Pastori = „ a pásztorok útja”

Dolgozatomban megvizsgáltam tizennégy dél-tiroli település német-, illetve olasz nyelvű elnevezését: morfológiai és jelentéstani szempontból feleltettem meg őket egymásnak. Legtöbbjüket nem szó szerint fordították le német nyelvről olaszra, hanem különféle alaktani, számbeli, nembeli változásokon estek át.

Kutatásaimat abban az irányban szeretném továbbfolytatni, mik voltak a dél-tiroli helynevek elnevezésének rendező elvei, azaz, mikor, hogyan, kik és miért adták ezeket a neveket a településeknek.

Irodalom

Egon Kühebacher 1991. *Die Ortsnamen Südtirols und ihre Geschichte*. Band 1. Bozen: Verlaganstalt Athesia.

Ettore Tolomei 1935. *Prontuario dei nomi locali dell'Alto Adige*. Terza edizione, Roma: La Reale Società Geografica Italiana.

Giovan Battista Pellegrini 1992. *Studi storico-linguistici bellunesi e alpini*. Belluno: Tip. Bongioanni di Belluno

http://www.altoadige-suedtirol.it/infoturismo/toponomi/index.php

Az esetgrammatika szerepe az angol–magyar fordítások kontrasztív hibaelemzésében

Sárosdyné Szabó Judit

Napjainkban, amikor a nyelvhelyesség nem kap megfelelő hangsúlyt sem az érettségi, sem a nyelvvizsgákon, ideje a nyelvi minőségért harcba szállni. A kontrasztív elemzést sokan idejét múlt irányzatnak tartják, azonban a kontrasztív hibaelemzés sokat javíthat az angol nyelv használatának tudatos minőségi javításán. A kontrasztív elemzések főbb területei a következők: szintaktikai, morfológiai struktúrák, lexémák, különös tekintettel a kollokációkra. A kontraszttípusok és a hibatípusok nyelvészeti elemzése segít a fordítási hibák kiküszöbölésében.

Az elméleti kontrasztív elemzés egyik nyelvészeti modellje az esetgrammatika, amely segítségével számos potenciális hibát feltárhatunk és megelőzhetünk. A modern nyelvészetben az 'eset' szót kétféle értelemben használják. Hagyományos értelemben esetformát, esetvégződést jelent, míg az új Fillmore-i értelmezés szerint a mélyszerkezetben használt szemantikai kategória.

I. Az esetgrammatika történeti áttekintése, az esetek értelmezése a különböző nyelvekben

I. 1. A latinban hat esetet különböztettek meg (nominativust, vocativust, accusativust, genitivust, dativust és ablativust). Minden esetre legalább egy fő szemantikai funkció volt jellemző. A „dativus"-hoz például az „átadás" (giving) fogalma társítható, míg az „ablativus"-ra a „távolodás" jelentés jellemző. (Lyons, 1969: 289)

Lyons úgy véli, hogy egy és ugyanazon esetnek több funkciója lehet, és egy szintaktikai funkció realizálására több eszköz is szolgál (290: 3). A latinban az agens jelölése az **a/ab** elöljáróval és **ablativus**-szal történik, az oroszban az *instrumentalis* is utalhat az agensre. Az angolban az agens elöljárója a **by** (Fillmore, 1968: 32).

A magyarban a **főnév + -től** ragos forma passzív transzformáció eredményeképpen jelenik meg az aktív agens helyén. *A szél becsukja az ajtót. Az ajtó becsukódik a széltől. A széltől becsukott ajtó. (Havas,172)*

I. 2. A lokalista elmélet megteremtője a bizánci ***Maximus Planudes*** volt, aki a XIII. században élt, és a görög adverbiumokat vizsgálva három esetet határozott meg: a *ge-*

nitivust, mely valamitől való távolodást fejezett ki ('source'), a *dativust,* mely a nyugalmi helyzetet jelentette(„resting-pont"), valamint az *accusativust,* mely a célirányos mozgás esete volt („goal"). Maximus elméletét ***Hjelmslev*** vette esetgrammatikájának kiindulópontjául. Felismerte a flexiók, elöljárók és a szórend egyenlőségét. Az esetrendszerek leírására három dimenziót állapít meg:
a) irány (távolodás, nyugalom, közeledés)
b) koherencia : inkoherencia
c) szubjektivitás objektivitás

Anderson 1971-ben megjelent *The Grammar of Case-Towards a Localistic Theory c.* könyvében bírálja a tokalistákat, mert bár felismerték a konkrét és az absztrakt szintek közötti összefüggést, mégis a szemantikai értékeket többnyire felszíni esetkategóriákhoz kötötték.

I. 3. Századunk ötvenes éveinek nyelvészete a felszíni formából indul ki. A hatvanas években a mélyszerkezeti szintaktika, az alapkomponens szimbólumainak hierarchiája és a hozzákapcsolódó transzformációk jelentették a kutatás fő területeit. ***Harris*** felszíni s*trukturalizmusát* ***Chomsky*** fejlesztette tovább a mélystruktúra elméletével és megalkotta a *transzformációs generatív nyelvtant.* Felhasználva mind a strukturalisták, mind a generatív nyelvtan eredményeit, de építve a hagyományos, szemantikai alapvetésű leírásokra is, úgy tűnik, hogy az esetgrammatika felel meg legjobban a korszerű, egzakt nyelvészet igényeinek. Ez a nyelvelmélet jól összhangba hozható a kommunikatív központú nyelvleírással.

I.4. *Charles Fillmore,* az *esetgrammatika megalapozója.* Az esetgrammatikai fejlődés szempontjából alapvetőnek tekintik Fillmore munkásságát, amely három szakaszra bontható.
Az *első szakaszt* a prepozíciók transzformációs generatív keretben történő vizsgálata jellemzi „*The Case for Case"* (1968). A mondatot egy propozíciós és egy modális részre bontja.A *második szakaszban* a „*Some problems for Case grammar"* (1971) c. munkájában az esetmodell szemantikai aspektusára fekteti a hangsúlyt. Anderson The Grammar of Case – Towards a localistic Theory című könyvének hatására Fillmore munkásságának *harmadik szakaszában* feltárja az esetkategóriák és a szemantikai kategóriák közötti kapcsolatot. Például a kereskedelmi tevékenység során (adásvétel) a felszíni szerkezetben használt ige megválasztását (sell, buy) is összefüggésbe hozza az esetkategóriákkal. E gondolkodás továbbfejlesztése található Topics *in lexical semantics* (1977a), The case for case reopened (1977b) című művekben, ahol Fillmore bizonyos elöljárókat esetekhez kapcsol az angol nyelvben:

Például: A(gens) elöljárója:by
I(nstrumental) elöljárója:with
O(bjective) elöljárója:zero
B(enefactive) elöljárója:for
D(ative) elöljárója:tostb.

I. 5. D. F. Nilsen elmélete

Nilsen vitatja az esetek és elöljárók közötti összefüggést, és bebizonyítja, hogy a with elöljáró kifejezhet:

Comitative-t (társhatározót) ***Mary went with Peter.***
Locative-t (helyhatározót) ***She remained with her son.***
Instrumental (eszközhatározót) ***She hit the ball with a racket.***
Manner-t (módhatározót) ***She read it with enthusiasm.***

A testrészeket jelölő főnév eszközhatározói funkcióban megtalálható az angol, az orosz és a magyar nyelvben.

Pl. knock with a fist/ stuck kulakom/ököllel verni
to crush sg. with one's fingers / *szat pal'cami* / *összezúz az ujjával*

Fillmore (1967) foglalkozik az érintkezés kifejező igékkel, amelyeknek a jelentéséhez valamilyen eszköz képzete társul Pl. a *kick*/*rúg* jelentéséhez a **láb** a *slap*/*üt* jelentéséhez a **kézfej** stb. A mondatok összevetésénél kiderül, hogy néhány esetben csak az orosz mondat felszíni szerkezete árulja el az instrumentális jelenlétét.

Pl. *Péter megvonta a vállát. Péter shrugged his shoulders, Péter po al pleèami.*

A testrészek mozgatásával /eszközkénti használatával valamilyen gondolatot is kifejezhetünk. Pl. ha megvonja a vállát valaki, azt jelenti, *hogy neki mindegy valami.* Igen gyakran az eszközhatározói funkcióban lévő testrészekkel valamely mozgást fejezünk ki, melynek a kommunikáció során meghatározott jelentése van, amely kultúránként eltérő is lehet. Pl. a *fejével bólintott*/*He nodded his head*/ *on kivnul golovoj'* mondat a cselekvő egyetértését fejezi ki az említett három nyelvben, míg a pl. *He stamped his foot* /*lábával dobbantott* / *On topnul nogoj* felindultságot fejez ki.

Amennyiben a következő mondatokat összevetjük, csupán az orosz mondat felszíni szerkezete árulja el az eszközhatározó eset jelenlétét. A **shrug** ige a **shoulders** főnevet inkorporálja, amely orosz megfelelője a felszínen eszközhatározó esetben is megjelenik.

1. *Iván megvonra a vállát.*
Ivan shrugged his shoulders.
Ivan po al pleèami.
2.2. *A beteg kinyitotta a szemét.*
The sick man opened his eyes.
Bol 'noi otkril glaza.

Az első mondat az angol és a magyar megfelelő ellenére sem mondható tárgyasnak (tranzitivnak), mivel nem alakítható át visszaható, illetve szenvedő szerkezetté.

**1. Pleci po imalis Ivanom. /Iván válla megvonódott./ Ivan's shoulders shrugged.*
*Pleci Ivana po imalis im. /Iván válla meg volt vonva. /Iván shoulders were shrugged.
2. Glaza otkrilis bol'nim./ A beteg szeme kinyílt./ The sick man's eyes opened.
Glaza bol'nogo ***otkrivalis im. A beteg szeme nyitva volt***

/*De:* ****Iván válla meg volt vonva***/ *The eyes of the sick man were open But: *Ivan's shoulders were shrugged/*Pleci byli pozati Iványom.Glaza byli otkryti Ivanom.*

A. Wierbicka, The Case for Surface Case (1980:25) c. művében rámutat arra, hogy az accusativus-os tárgyat tartalmazó 2. mondat olyan cselekvést ír le, melynek fő indítéka a testrész helyzetének megváltoztatása, míg az instrumentalisi tárgyat tartalmazó mondat – melyet 1-es számmal jelöltem – más céllal jött létre.

A 2. mondat azt fejezi ki, hogy a beteg azért nyitotta ki a szemét, hogy azzal jobban lásson, míg az egyes számú mondatban nem azért vonta meg Iván a vállát, hogy az más helyzetbe kerüljön, hanem azzal a cselekvéssel mást akart kifejezni, pl. neki mindegy valami.

Igen gyakran az eszközhatározói funkcióban lévő testrészekkel valamely mozgást fejezünk ki, melynek a kommunikáció során meghatározott jelentése.

Például:

A fejével bólintott. He nodded his bead./On kivnul golovoi. mondat a cselekvő helyeslését, egyetértését fejezi ki, míg a

Lábával dobbantott./He stamped his foot/On topnul nogoi. felindultságot, idegességet jelöl.

Az eszközhatározói funkcióban levő emberi testrészt jelölő főnév egy másik típusa önkéntelen, akaratunktól független cselekvésre vonatkozik, mit például:

Iván foga vacogott a hidegtől./ Ivan's teeth chattered from cold./ Ivan ot holoda stuèal zubami.

Mitchell (1995) Edinburgh-ben foglalkozott részletesebben a testrészekkel. Kutatásai során kimutatta, hogy általában a Genetive birtokos szerkezetek szétválasztásánál, vagy a HAVE transzformáció során a birtokos névszói szerkezet gyakran válik a mondat alanyává. Például: There was sediment at the bottom of the bottle. The bottle had sediment at the botton.There was a pimple on John's nose. John had a pimple on his nose. Ugyanez érvényes a testrészeket is tartalmazó birtokos szerkezetekre:

1. a) John's nose was bleeding./John orra vérzett.
b) John was bleeding from the nose./John vérzett az orrából.
2. a) Mary's face went pale./Mari arca elsápadt.
b) Mary went pale in the face./Mary arcából kiment a vér.
3. a) John's big eyes frighten me./John nagy szeme rémiszt engem
b) John frightens me with his big eyes./John a nagy szemével megrémisztett.

A fenti példákban a birtokos / birtok viszonya nem más, mint az egész / rész kapcsolata. Az első példában a from a source-locative (forrás-hely) szerepet kap John orra. A második példában a paleness/sápadtság statikus helyet jelöl.A harmadik példában a birtok elválasztása a birtokostól elválasztja/eltávolítja Johnt egy testrészétől. Ebből arra is lehet következtetni, hogy az [Agent, Causative, Source] rendelkezik az [egész] jeggyel, míg az [Instrument, Patient, Goal]-t a [rész/Part] jegy jellemzi. A példák emellett magyarázatot adnak arra, hogy mi az oka annak, hogy bizonyos mondatok transzformálhatók szenvedő illetve visszaható szerkezetté, mások pedig nem. Az

esetgrammatikai elemzések arra is rávilágítanak, hogy mivel magyarázható az, hogy a HAVE transzformáció során a birtokos névszói szerkezet gyakran válik a mondat alanyává. Hasonlóképpen magyarázható az egyes elöljárók választása is a célnyelvben. Pl. a **from** és az **of** elöljáró egyaránt előfordulhat okhatározói funkcióban. Pl. *He died **from** heavy drinking* or *He died **of** cancer.* Az elöljárók a [source/ forrás] funkciót fejezik ki. Attól függően azonban, hogy ez a kiváltó ok távoli-e vagy közeli, dönt a nyelvhasználó a **from** illetve az **of** elöljáró mellett. Ez a különbség a magyar –tól/ -től illetve a –ban/ -ben ragban is tükröződik. Pl. *Iszákosság**tól** halt meg,* illetve *Rák**ban** halt meg*.

Záró következtetésként érdemes megjegyezni, hogy a kognitív nyelvészettel kombinált esetgrammatika nyújt hathatós segítséget a nyelvtanulóknak, mivel a kognitív szemlélet alkalmas arra, hogy a nyelvek közötti kapcsolatot, azonos gyökereket és a köztük lévő felszíni szerkezetben mutatkozó különbségeket feltárja. A tanulmány feltárta példaként azt, hogy a szenvedő szerkezetek közül melyek azok, amelyek visszaható igeként is használatosak, és ennek a lingvisztikai szerkezetnek milyen szemantikai magyarázata van. Az idegen nyelveket oktató tanároknak át kellene gondolni azt, hogy nem lenne-e érdemes a tudatos nyelvtani valamint a nyelvészeti tanulmányokat, ezen belül az esetgrammatikát ismét integrálni a nyelvtanításba, hiszen a nyelvtani és nyelvészeti stúdiumok számos hibaforrásra rámutatnak, és segítenek ezek kiküszöbölésében.

Irodalom

Anderson, John 1971. *The Grammar of Case towards a localistic theory.* Cambridge: Cambridge University Press

Berlin, and P. Kay 1969. *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkely: California University of California Press

Brodda, B. 1973. *(K)overta kasus-i Svenskan (PILUS 18)* Stockholm: Institute of Linguistics, University of Stockholm

Chafe, W. L. 1970. *Meaning and the Structure of Language*. Chicago Illions: University of Chicago Press

Fillmore, Ch. 1968. *The Case for Case. Universals in Linguistic Theory.* E. Bach and R. T. Harms (eds.), 1–88. New York, Holt

Fillmore, Ch (1971) Some Problems for Case Grammar In O'Brien, R. J. (ed.)

Fillmore, Ch (1971) *Annual Round Table, Linguistics.* Washington, D. C. Georgetown University Press: 35–56

Fillmore, Ch (1977a) *Topics in Lexical Semantics.* Bloomington–Indiana University Press.

Fillmore, Ch(1997b) *The case for case reopened.* New York Academic Press: 59–81.

Havas, F. 1973. A magyar igei bővítmények rendszeréről. *Magyar Nyelv* 2. 172-178.

Korponay, Béla 2001. *A Hungarian-English Case Grammar*. Budapest: ELTE, Eötvös Kiadó

Lyons, J. 1969. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge University Press. 289–293.

Nilsen, D. L. F. 1972. *Toward a semantic specification of deep case*. The Hague: Mouton.

Radden, G. 1985. *Spatial Underlying Prepositions of Causality The Ubiguity of Metaphor.* Philadelphia Benjamins: 177–207.

Wierzbicka, A. 1980. *The case for surface case*. Ann Arbor, Michigan: Karoma.

Olasz gazdasági szaknyelvi szövegek szintaktikai elemzése

Szladek Emese

Bevezetés

Mind a magyarról idegen nyelvre, mind pedig az idegen nyelvről magyarra történő fordításban, valamint az idegen nyelvű újságcikkek megértésében fontos az egyes nyelvekre jellemző nyelvtani szerkezetek helyes használata, a nyelvtani sajátosságok megfigyelése, helyes értelmezése.

Internetes források alapján olasz nyelvű gazdasági, politikai témájú, hétköznapi aktualitásokkal foglalkozó újságcikkeket és annak magyar fordítását elemeztem a mondatszerkezeteket, kategóriákba csoportosítottam a mondatokat. Az eredmények felhasználhatók szaknyelvi képzésben, nyelvoktatásban, szaknyelvi jegyzetek készítésében, fordítóképzésben, választ kapva a kérdésre, hogy elsősorban milyen nyelvtani szerkezetek ismerete szükséges a szaknyelvi szövegek megértéséhez, létrehozásához.

Az elemzés célja

Az általam választott újságcikkek elemzésének célja az egyes nyelvekre jellemző szintaktikai sajátosságok összehasonlítása, a különbségek és hasonlóságok tendenciája alapján fordítástechnikai törvényszerűségek megállapítása.

A gazdasági nyelvvizsgára készülő, szaknyelvet tanuló hallgatók általános nyelvismereti szintjére építve a szaknyelvi képzés során elsősorban a már meglévő nyelvtani ismereteket kell rendszerezni, a szakmai szókincset bővíteni, megismertetni és tudatosítani az adott szaknyelvre jellemző sajátosságokat. A szaknyelvoktatás során felhasznált források (internetes cikkek, tankönyvi szövegek, vizsgafeladatok) elemzése során a mondatszerkezeti sajátosságok elemzése segíthet a szaknyelvi tananyagok kidolgozásában. Azoknak a nyelvtani struktúráknak az összehasonlítása lehet hasznos, amelyek kötelező átváltási műveleteket tesznek szükségessé (Klaudy, 1994; Heltai, 2002).

Az elemzés forrásai és menet

Internetes források alapján[1] olasz nyelvű gazdasági, politikai témájú, hétköznapi aktualitásokkal foglalkozó újságcikkekben és azok magyar nyelvű fordításában elemeztem a mondatszerkezeteket.

A cikkekben a mondatokat tagmondatokra osztottam, összehasonlítottam a mondatok és a tagmondatok arányát. Csoportosítottam a tagmondatokat, az 1. táblázatban felsorolt kategóriák alapján.

1. Táblázat: Az elemzett újságcikkek jellemzői

	olasz nyelvű	**magyar nyelvű**
szavak száma	1098+683+401	975+535+345
mondatok száma	40+21+16	49+23+16
tagmondatok száma	96+44+38	103+48+42
tagmondatok fajtái	**előfordulások száma**	
1. főmondat	77	88
2. mellérendelő tagmondat	37	41
3. alárendelő tagmondat (ragozott igével)	36	58
4. alárendelő tagmondat (igenévvel)	28	6
5. ige nélküli mondat az adott nyelven (a másik nyelven tagmondat formájában vagy ige nélkül)	28	13

A tagmondat-kategóriákon belül elkülönített alkategóriákba tartozó tagmondatok arányát a 2. Táblázatban láthatjuk.

2. Táblázat: Tagmondatok előfordulása alkategóriák szerint

	olasz nyelvű	**magyar nyelvű**
tagmondatok fajtái	**előfordulások száma**	
főmondat aktív igével	67	84
főmondat passzív igével	3	0
si (szenvedő szerkezet általános alanya) (magyarban T/3.sz általános alany)	6	1
hiányos alany személytelen szerkezetet vonzó igével (bisogna, conviene, kell)	1	3
mellérendelő tagmondat aktív igével	33	39
mellérendelő tagmondat passzív igével	4	0
határozói alárendelő tagmondat	3	14
vonatkozó alárendelő tagmondat (ragozott igével)	24	37

[1] http://www.corriere.it

	olasz nyelvű	magyar nyelvű
tagmondatok fajtái	**előfordulások száma**	
tárgyi alárendelő tagmondat (ragozott igével)	9	9
alárendelő tagmondat (múlt idejű mni igenévvel)	5	0
alárendelő tagmondat (folyamatos mni igenévvel)	8	5
alárendelő tagmondat (főnévi igenévvel)	15	1
tagmondat ige nélkül	28	13

A 3. Táblázatban az eredeti szövegekben és a fordításban megjelenő mondatfajták arányait láthatjuk.

3. Táblázat: Tagmondatok jellemzői az eredeti szövegben és a fordításban

	első szöveg		második szöveg		harmadik szöveg	
	olasz	**magyar**	**olasz**	**magyar**	**olasz**	**magyar**
szavak száma	1098	975	683	535	401	345
mondatok száma	40	49	21	23	16	16
tagmondatok száma	96	102	44	48	38	42
mellérendelő tagmondat	29	27	3	3	5	11
alárendelő tagmondat (ragozott igével)	12	24	16	19	8	15
alárendelő tagmondat (igenévvel)	15	3	4	3	9	0
szavak/mondatok aránya	27,4	19,9	32,5	23,3	7	3
szavak/tagmondatok aránya	11,4	9,6	15,5	11,1	10,6	8,2
tagmondatok/mondatok aránya	2,4	2,1	2,1	2,1	2,4	2,6

A szövegben összesen 178 olasz és 192 magyar tagmondatból az öt kategóriába csoportosítva 17, a 14 alkategóriában elemezve 43 féle tagmondattípus-pár különíthető el. A 4. Táblázat az egyes szövegekben megjelenő tagmondattípus-párosítások előfordulását mutatja.

4. Táblázat: Tagmondatfajta-párosítások az eredeti szövegben és a fordításban

	első szöveg	**második szöveg**	**harmadik szöveg**
tagmondatok száma	96 / 102	44 / 48	38 / 42
tagmondatfajta-párosítások összesen kategóriák szerint	17	13	12
tagmondatfajta-párosítások összesen- alkategóriák szerint	32	18	18
tagmondatfajta-párosítások 1-1 előfordulással- kategóriák szerint	5	8	3
tagmondatfajta-párosítások 1-1 előfordulással; alkategóriák szerint	20	10	8
mindhárom szövegben előforduló tagmondatfajta-párosítások; alkategóriák szerint	7 (összesen 129 tagmondat esetében)		

129 tagmondat esetében olyan tagmondat-párosítások figyelhetők meg, amelyek legalább 1-1 esetben mindhárom szövegben megjelentek. Mind az öt kategória esetén találhatók olyan példák, amikor az eredetivel azonos tagmondatfajta jelenik meg a magyar fordításban. Az alkategóriák szerint az első szövegben 60, a másodikban 37, a harmadikban 27 tagmondat esetében találunk olyan példát, amikor az eredetivel azonos tagmondatfajta jelenik meg a magyar fordításban:

> *főmondat ↔ főmondat:* Da Gorizia al Baltico: il 21 dicembre si allarga la zona di Schengen. Goriziától a Baltikumig: kiszélesedik a schengeni övezet
> *mellérendelő tagmondat → mellérendelő tagmondat:* così almeno si spera ; legalábbis így remélik;
> *alárendelő tagmondat (ragozott igével) → alárendelő tagmondat (ragozott igével): che dai paesi baltici si rovesceranno sulla Scandinavia; akik a Balti-államokból áramlanak majd Skandinávia felé;*
> *alárendelő tagmondat (igenévvel) → alárendelő tagmondat (igenévvel): sfidando l'Armata Rossa. a Vörös Hadsereggel szembeszállva.*
> *ige nélküli mondat az adott nyelven → ige nélküli mondat az adott nyelven: Senza passaporto attraverso 24 Paesi; Útlevél nélkül 24 országon keresztül.*

A szövegekben megtalálható tagmondat-párosításokat elemezve megfigyelhető, hogy összesen 6 féle tagmondat-párosítás különíthető el, amelyek legalább egy-egy esetben mindhárom szövegben megjelennek: ezek közül 5 tagmondat-párosítás abba a kategóriába tartozik, amikor az eredetivel azonos tagmondatfajta jelenik meg a magyar fordításban, az 5 fő kategória alapján. A hatodik típusú tagmondat-párosítás esetében a következő változás történt:

olasz	**magyar**	**előfordulások száma**
tagmondat ige nélkül „che ha saputo osservare, raccontare e spiegare come forse nessun altro la realtà di un paese in continuo cambiamento."	vonatkozó alárendelő tagmondat (ragozott igével) „aki egy ország valóságát, amely állandó változásban van, úgy tudta megfigyelni, elmesélni, elmagyarázni, ahogy senki más, amely állandó változásban van."	1-3-2

Az elemzett szövegek összesen 178 olasz és 192 magyar tagmondatából 38 tagmondat tartozik a nem azonos típusú tagmondattal fordított tagmondatok csoportjába, három, vagy háromnál többször előforduló tagmondatfajta-párosítások tekintve tendencia-szerű előfordulásnak. A 38 tagmondaton belül 8 kategória különíthető el a tagmondatfajta-párosítások szerint. Ezek közül öt félét a leghosszabb (első) szövegben (3-3-4-4-8 előfordulással – az egyik három előfordulásos példa kétszer a harmadik szövegben is megjelenik), egyet a másodikban (3 előfordulással), egyet a harmadik szövegben (3 előfordulással) és egyet az első és a harmadik szövegben (5-3

előfordulással) találtam. Az 5. Táblázat az egyes kategóriákban megjelenő változásokat mutatja. A 6. Táblázatban példákat találunk az egyes változásokra.

5. táblázat: Háromszor, vagy háromnál többször előforduló tagmondatfajta-párosítások, az eredetihez képest eltérő tagmondat-típus a fordításban

előfordulások		olasz	magyar
száma	helye		
5	első szöveg	alárendelő tagmondat (főnévi igenévvel)	határozói alárendelő tagmondat (ragozott igével)
3	harmadik szöveg		
3	harmadik szöveg	alárendelő tagmondat (folyamatos melléknévi igenévvel)	mellérendelő tagmondat aktív igével
4	első szöveg	mellérendelő tagmondat passzív igével	mellérendelő tagmondat aktív igével
4	első szöveg	tagmondat ige nélkül	mellérendelő tagmondat aktív igével
3	második szöveg	tagmondat ige nélkül	vonatkozó alárendelő tagmondat (ragozott igével)
3	első szöveg	tagmondat ige nélkül	főmondat aktív igével
2	harmadik		
3	első szöveg	si (szenvedő szerkezet általános alanya) (magyarban T/3.sz általános alany)	főmondat aktív igével
8	első szöveg	mellérendelő tagmondat aktív igével	főmondat aktív igével

Az olasz szövegekben és a fordításban megjelenő tagmondat-fajta változásokat összehasonlítva, megfigyelhető, hogy az ige nélküli tagmondat 3 kategóriában jelenik meg az olasz szövegekben, míg a fordításban a mellérendelő tagmondat aktív igével és a főmondat aktív igével kategóriába tartozó tagmondatok jelennek meg több alkalommal.

Az ismétlődő változások alapján megfigyelhető törvényszerűségek a két nyelv mondattani sajátosságaira vezethetőek vissza. A különbségek kiemelése nagyon fontos a nyelvi képzés során. A hallgatók kontrasztív példák segítségével megtanulhatják a fordítás során kötelező átváltási műveleteket, illetve a megfigyelt változások alapján saját fordításaikban a későbbiekben alkalmazható általánosításokat vonhatnak le.

6. táblázat: Példák az eredetihez képest eltérő tagmondat-típusokra a fordításban

tagmondat-típus változás a fordítás során	olasz	magyar
alárendelő tagmondat (főnévi igenévvel) › határozói alárendelő tagmondat (ragozott igével)	per mettersi al passo	hogy lépést tartsanak
alárendelő tagmondat (folyamatos melléknévi igenévvel) › mellérendelő tagmondat aktív igével	abbassando da sabato i suoi carburanti	és szombattól csökkentette üzemanyagai árát
mellérendelő tagmondat passzív igével › mellérendelő tagmondat aktív igével	ma soprattutto è stato trovato un linguaggio comune sui valori e i diritti da difendere.	de mindenekelőtt egy közös nyelvet találtak a megőrzendő értékekre és jogokra vonatkozóan.
tagmondat ige nélkül › mellérendelő tagmondat aktív igével	anche se non membri dell'Ue	ha nem is tagjai az EU-nak.
tagmondat ige nélkül › vonatkozó alárendelő tagmondat (ragozott igével)	«Chi ha avuto la fortuna di conoscere personalmente Enzo Biagi, - ha detto il segretario del Pd - da oggi lo ricorderà, per sempre, come un uomo libero e curioso, di grande equilibrio, esempio positivo di un modo di intendere la professione giornalistica al servizio della conoscenza e del Paese».	"Akinek szerencséje volt Enzo Biagit személyesen megismerni, mondta a Demokrata Párt titkára, mától úgy fog rá emlékezni mindig, mint egy szabad és eredeti emberre, a nagy kiegyensúlyozottság emberére, és egy olyan emberre, aki pozitív példája volt annak, hogy hogyan lehet az újságírói hivatást a tudás ás az ország szolgálatában állva követni".
tagmondat ige nélkül › főmondat aktív igével	Migliaia di arrivi. Niente più file e controlli.	Ezrek érkezése várható. Nincs több sorban állás, ellenőrzés.
si (szenvedő szerkezet általános alanya) (magyarban T/3.sz általános alany) › főmondat aktív igével	Da Gorizia al Baltico: si allarga la zona di Schengen.	Goriziától a Baltikumig: kiszélesedik a schengeni övezet.
mellérendelő tagmondat aktív igével › főmondat aktív igével	La data potrà ancora slittare di poco per la definizione delle ultimissime modalità, ma forse non è stato scelto a caso questo tempo del Natale: come simbolo di festa, e anche di annuncio della nascita di una nuova creatura transnazionale, qualcosa che solo 15 anni fa sarebbe stato inimmaginabile.	A dátum azonban még csúszhat egy kicsit, a végső körülmények meghatározása miatt, de talán nem véletlenül választották ezt a karácsonyi dátumot. Ez egy ünnepi szimbólum is, egy új, nemzetek közötti fogalom születésének előjele is, valamié, ami akár csak 15 éve is elképzelhetetlen volt.

Irodalom

Klaudy K. 1994. A fordítás elmélete és gyakorlata. Budapest, Scholastica.
Heltai P. 2002. A kontrasztív nyelvészet a fordítás oktatásában; in: Porta Lingua – Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában, Debrecen; 169–175.
http://www.corriere.it

Angolul és németül tanuló nyelvtanulók transzferjelenségei

T. Balla Ágnes

1. Bevezetés

Míg a nyelvelsajátítással foglalkozó kutatások egyik központi kérdése az anyanyelv és a tanult idegen nyelv közötti transzferjelenségek vizsgálata, az utóbbi évek kutatásai ezen túlmutatva már nem kizárólag az anyanyelv és a célnyelv, hanem egyéb, már korábban elsajátított vagy aktuálisan tanult idegen nyelv vagy nyelvek célnyelvre történő hatását is vizsgálják. Ez utóbbi területet a nemzetközi szakirodalomban többnyelvi elsajátításnak (*multilingual acquisition*) vagy harmadik nyelvi elsajátításnak (*third language acquisition*) és több részterület egyikeként a második és harmadik nyelv elsajátítási folyamatainak különbségeit tárja fel. A jelen tanulmány célja, hogy a vizsgált transzferjelenségeket ebből a nézőpontból elemezze. A nemzetközi irodalom gyakorlatát követve a nyelvtanulók anyanyelvét *első nyelvnek* (L1), az első tanult idegen nyelvet *második nyelvnek* (L2) és a második tanult idegen nyelvet *harmadik nyelvnek* (L3) nevezem.

Az Európai Uniós ajánlásokkal összhangban Magyarországon nagyon sokan tanulnak két idegen nyelvet egyidejűleg, sajnos azonban a harmadik nyelv tanulásakor a nyelvórák keretein belül jellemzően nincs lehetőség arra, hogy figyelembe vegyék a második nyelv tanulása során felgyülemlett tudást és tapasztalatokat, s így az oktatás során nincs különbség abban a tekintetben, hogy a tanítandó nyelv második vagy harmadik nyelve-e a diákoknak (T. Balla 2007).

Ugyanakkor, a harmadik nyelv elsajátítására irányuló kutatások azon alapulnak, hogy valójában minden tanulási folyamat már meglévő, korábbi tudáson alapul. Amikor valami újat tanulunk, pl. egy idegen nyelvet, megpróbáljuk az új elemeket bármilyen már meglévő nyelvészeti, vagy egyéb tudáshoz kötni. Egy új nyelv tanulásakor a nyelvtanuló számára mind az adott nyelven belüli (*intralinguistic*), mind pedig a különböző nyelvek ismeretéből fakadó (*cross-linguistic*) tudásnak jelentősége van (Ringbom 2007). A korábbi második nyelv elsajátítás (*second language acquisition*, SLA) kutatások azt feltételezték, hogy az első idegen nyelven túli további (idegen) nyelvek tanulási folyamata nem tér el az első idegen nyelv tanulásától (Hufeisen 2004). Csak az utóbbi évtized kutatási eredményei tették nyilvánvalóvá, hogy a nyelvtanulók – annak ellenére, hogy oktatásuk során a tanult idegen nyelveket külön-külön, egymástól gondosan elválasztva tanulják – mégis támaszkodnak másik idegen nyelvükre, például

szavak tanulásakor, nyelvtani, morfológiai szabályok felfedezésekor, és –még ennél is nyilvánvalóbban – akkor, amikor olyan hibákat vétenek, melyek sem a fejlődési folyamattal, sem pedig a tanuló anyanyelvével nem magyarázhatóak. A terület kutatási eredményei egyértelművé tették, hogy azok a nyelvtanulók, akik már megtanultak egy idegen nyelvet, majdnem minden esetben gyorsabban és jobb eredményekkel tanulták meg a másodikat, mint azok, akik ugyanazt a nyelvet első idegen nyelvként tanulták. Nyilvánvalóvá vált az is, hogy a nyelvtanulók fejében az idegen nyelvek nem egymástól elválasztva léteznek (Hufeisen 2005).

A nemzetközi szakirodalom megállapításai szerint a nyelvelsajátítás során az elsajátítandó nyelv/nyelvek illetve az anyanyelv tipológiai közelsége is szerepet játszik. Ez a tény különösen nagy jelentőséggel bír a magyar anyanyelvű nyelvtanulók esetében, hiszen a finnugor nyelvcsaládba tartozó anyanyelvük tipológiailag meglehetősen távol áll bármely, Magyarországon gyakran választott idegen nyelvtől, akár az indoeurópai nyelvcsalád germán akár a román ágába tartozik is az.

2. Kutatási kérdések

A jelen tanulmány célja egyfelől az, hogy megállapítsa, a magyar anyanyelvű nyelvtanulók mely nyelvből transzferálnak lexikai elemeket, amikor magyar anyanyelvükről angol vagy német célnyelvre fordítanak, másfelől pedig az, hogy felmérje, hogy vajon a második idegen nyelvi elem ismerete elősegíti-e egy adott harmadik nyelvi elem aktivizálását. Az első kérdés a nyelvi elemek aktiválásakor lezajló tudat alatti folyamatokat vizsgálja, míg a második kérdés tudatos aktivizálási folyamatra vonatkozik.

3. Kutatási módszerek

3.1. Adatközlők

A vizsgálatban résztvevő diákok magyar anyanyelvű középiskolás nyelvtanulók, akik angol és német nyelvet tanulnak. A 30 diák egy részének az angol a második, és a német a harmadik nyelve, míg másik részüknek épp ellenkezőleg, a német a második, és az angol a harmadik nyelve.

3.2. Adatfelvétel

Az adatfelvétel két lépésben történt. Először a nyelvtanulók angolul és németül is 50-50 szavas fogalmazást írtak családjukról és hobbijukról. A témaválasztást egyfelől az indokolta, hogy az így kapott szövegekben nagyjából hasonló szókincsre számíthattam, másfelől pedig az, hogy ezekben a témakörökben különösen nagy az etimológiailag rokon angol-német szópárok aránya. A diákok a fogalmazásokat mindkét általuk tanult idegen nyelven önállóan, külső segítség nélkül írták.

A fogalmazások – az előzetes várakozásoknak megfelelően – nagy számban tartalmaztak transzferjelenségeket. Annak érdekében azonban, hogy az adatközlők mindegyikénél ugyanazokat a transzferjelenségeket vizsgálhassam, a kapott szövegekben

talált transzferjelenségeket összegyűjtve létrehoztam egy néhány mondatos magyar fogalmazást, oly módon, hogy az kizárólag olyan nyelvi elemeket tartalmazzon, melyeket minden diák mindkét általa tanult idegen nyelven ismert. Az így elkészített szöveget (ld. 1. ábra) a diákok mind angolra, mind pedig németre lefordították.

1. ábra. A fordítandó szöveg

A nevem Tihamér. Szőke, rövid hajam van és kék szemem. Húsz éves vagyok. Nagy családom van. Anyukám orvos, apukám mérnök. A húgom még általános iskolás, kedvenc tantárgya a biológia. A bátyám már dolgozik. Hobbim a zenehallgatás és az olvasás. Sportolni is szeretek: futok, úszok és kézilabdázok

Az adatfelvétel során a diákok először a harmadik, majd a második nyelvükre fordították le a szöveget. A fordítási sorrend meghatározásában az a megfontolás játszott közre, hogy feltételeztem, hogy a két idegen nyelv között a transzfer iránya alaphelyzetben nagyobb valószínűséggel L2„L3 irányú, s ezt az alaphelyzetet nem kívántam manipulálni azáltal, hogy a nyelvtanulók L2 nyelvi szöveggel foglalkoznak, mielőtt L3 szöveget hoznak létre.

Amikor a diákok harmadik nyelvükre fordítottak, még nem tudták, hogy ugyanezt a szöveget a későbbiek során második nyelvükre is le kell fordítaniuk. Miután a diákok elkészültek a harmadik idegen nyelvre történő fordítással, az elkészült harmadik nyelvi szöveget félretették és ezt követően végezték el a második nyelvre történő fordítást. Ily módon elméletileg nőhetett volna az L3„L2 irányú transzferjelenségek száma, azonban az eredmények azt mutatják, hogy azok mennyisége elenyésző volt.

4. Elemzés

Az elemzés során az előforduló transzferjelenségeket Kirkici (2007) felosztása alapján a következő három csoportra osztottam: „teljes lexikai váltás”, „morfológiai szempontból hibrid forma” illetve „ortográfiai szempontból hibrid forma”, l. 1. és 2. táblázat.

Az összes elemzett szó magyar, német és angol megfelelőit a függelék tartalmazza.

1. táblázat : Transzferjelenségek Kirkici (2007) felosztása alapján *L2: NÉMET (6-8 év), L3 ANGOL (1,5 év)*

Magyar szó	L3 angolra fordított						L2 németre fordított					
	Teljes lexikai váltás		Morfológiai hibrid		Ortográfiai hibrid		Teljes lexikai váltás		Morfológiai hibrid		Ortográfiai hibrid	
	magyar	*német*	*magyar*	*német*	*magyar*	*német*	*magyar*	*angol*	*magyar*	*an-gol*	*magyar*	*angol*
tantárgy	tantárgy											
év				Years								Yahre
család		familje familie						Fammili				
biológia		biologie				biologie biolog						biologi
általános iskola				simpl-school								
iskolás			schoolist	schoolist								
úszom				schwimme		shwim						
kedvenc						favorit						
hobbi						hobbi hobbies						
haj						hare H…		hair				hare
apa						vather		father				Vather Vatter
szemek						ei's						
kék								blue				
lány-testvér								sister				
hall/gat								hear				

2. táblázatTranszferjelenségek Kirkici (2007) felosztása alapján: *L2: ANGOL (4,5 év), L3 NÉMET (0,5 év)*

Magyar szó	L3 németre fordított						L2 angolra fordított					
	Teljes lexikai váltás		Morfoló-giai hibrid		Ortográ-fiai hibrid		Teljes lexikai váltás		Morfoló-giai hibrid		Ortográfiai hibrid	
	magyar	angol	magyar	angol	magyar	angol	magyar	német	magyar	német	magyar	német
orvos	Doktor	Doctor doctor										Doctor
nagy		big										
még		still										
haj		Hair										
húgom	húgom											
trightmérnök	mérnök											
általános iskolás	általáno iskolás											
bátyám	bátyám					Bruther						
dolgozik	dolgozik											
apa						Vatter						
év						Yahre						
lenni (E/1)						been (=bin)						
biológia								biologie				Biologi biologi biologie
zene												musik
anya												mutter

4.1 Teljes lexikai váltás

A teljes lexikai váltás során az adatközlő egy lexikai elemet célnyelvi produkcióban L1 vagy L2 szavakkal helyettesít.

Az 1. és 2. táblázat „teljes lexikai váltás/magyar oszlopai" az összes előforduló L1 „ L2/L3 irányú példát tartalmazzák. Látható, hogy az anyanyelv (L1) és az idegen nyelvek közötti teljes lexikai váltások száma mind angol, mind német L2 illetve L3 esetén alacsony, különösen akkor, ha figyelembe vesszük azt, hogy a *húgom, mérnök, általános iskolás, bátyám* és *dolgozik* szavak és szókapcsolatok egyazon adatközlőtől származnak, és mindössze egyszer fordulnak elő. A *Doktor* esetén pedig az L2 angol nyelv hatása is legalább akkora súllyal eshet latba, mint a magyaré. L2 angolra fordított szövegben egyetlen, akár ortográfiai hibridként is osztályozható szóalakként a *biologie* fordult elő, míg L2 németben teljes lexikai váltás történ a *hair, father, blue, sister* és *hear* szavak esetében, valamint a helyesírási szempontból hibás, de a kiejtést alapul véve felismerhető *Fammili* szóalak esetében.

L2 angol"L3 német irányú teljes lexikai váltás valósul meg a *still, big és Hair* valamint a *doctor*/*Doctor* szavak esetében. A *familie, familje, biologie* pedig vagy L2 angol"L3 német irányú teljes lexikai váltás eredménye, vagy pedig ortográfiai hibrid alak.

4.2. Morfológiai hibrid forma

Morfológiai hibrid alakokra példa a L2 német „ L3 angol irányú *simpleschool* (*Grundschule*) és a *schoolist* (*iskolás, Schüler*), mely keletkezhetett L1 magyar vagy L2 német transzferhatásra. Ide sorolom a *schwimme* „úszom/úszok" szót is, mely L2 németből transzferálódhatott. A *Years* angol főnév nagy kezdőbetűje szintén németes hatásnak tulajdonítható. Morfológiai hibrid alakokat sem L2 angol " L3 német fordításban, sem pedig L2 angol vagy L2 német fordításban a rendelkezésemre álló adatokban nem találtam.

4.3. Ortográfiai hibrid formák

Legbőségesebb a példák sora az ortográfiai hibrid formák között: L2 német „ L3 angol szóalakok között: *biologie, biolog, shwim, favorit, hobbi, hobbies, hare, H…*"haj", *vather, ei's* „szemek"; L2 angol " L3 német angol szóalakok között: *Bruther, Vatter Yahre been* [=bin, létige E/1]; illetve L2 németben a *Yahre, biologi, hare, Vather, Vatter*, míg L2 angolban a *Biologi, biologi, biologie, musik, mutter* szóalakok.

Az első kutatási kérdésre tehát a fentiek alapján az a válasz adható, hogy a diákok magyar anyanyelvükből nem (vagy csak igen csekély mértékben) transzferáltak. A diákok leggyakrabban az első idegen nyelvükből a másodikba transzferáltak, s itt a transzfert, mint negatív jelenséget értelmezhetjük, hiszen a célnyelvi produkció a transzfer következtében (sem) lett hibátlan. Az is megfigyelhető, hogy a harmadik nyelv szintén hat a másodikra, hiszen mind teljes lexikai váltásra, mind pedig ortográfiai hibrid alakokra találunk példát.

Második kérdésem arra vonatkozott, hogy vajon a második idegen nyelv segít-e a harmadik nyelv aktivizálásánál tudatos módon. Ennek a vizsgálatára a fentiekben ismertetett fordítási feladatot egészítettem ki még egy feladattal: miután a diákok mindkét általuk tanult idegen nyelvre lefordították a szöveget, arra kértem őket, hogy nézzék át fordításaikat újra, és jelöljék meg azokat a szavakat, kifejezéseket, amelyeken utólag (az L2 nyelvi fordítást követően) változtatni szeretnének. Arra számítottam, hogy azáltal, hogy a diákok addigra mindkét nyelvükön aktivizálni próbálták az adott lexikai anyagot, a célnyelvi szövegek átnézésekor a másik idegen nyelv hatására további szavakat idéznek fel. Ilyen azonban a 28-ból mindösszesen 7 adatközlő esetén fordult elő és ekkor szinte minden esetben kizárólag angol szavakat, angol helyesírással illesztettek a szövegbe, tehát teljes lexikai váltásról beszélhetünk, így nem állapítható meg az, hogy az L2 idegen nyelv pozitívan (vissza)hatna az L3 nyelvi produkcióra.

5. Következtetés és kitekintés

A fenti elemzés azt bizonyítja, hogy a vizsgált nyelvtanulók mind második, mind harmadik nyelvre történő fordításuk során nem támaszkodtak anyanyelvükre, az általuk tanult másik idegen nyelvre viszont igen. A transzfer során azonban gyakran jönnek létre ortográfiai hibrid alakok, és gyakori a teljes lexikai váltás is. Ebből az a következtetés vonható le, hogy annak érdekében, hogy az L2 által nyújtott előnyök az L3 tanulása során (és fordítva) a produkció tekintetében érvényre jussanak, a nyelvtanulóknak útmutatásra van szükségük, ezért érdemes lenne a nyelvoktatás során a diákok által tanult idegen nyelveket a tanórákon összehasonlítani és a nyelvek közötti hasonlóságokra és különbségekre rendszeresen felhívni a figyelmet.

Bár a jelen tanulmány kisszámú adatközlő bevonásával és mindössze két idegen nyelv figyelembevételével történt, véleményem szerint egy nagyobb mintára és több nyelv kombinációjára épülő vizsgálat megerősítené e vizsgálat eredményeit, és jó alapot képezhetne egy olyan tananyag kidolgozásához, mely figyelembe veszi a nyelvtanuló által tanult egyéb idegen nyelv(ek)et is.

Irodalom

Hufeisen, B. 2004. A brief introduction to the linguistic foundations [Rövid bevezető a nyelvészeti alapokhoz]. In: Hufeisen, Britta, Gerhard Neuner (Eds.). *The plurilingualism project: Tertiary language learning – German after English* [A többnyelvűség project: Harmadik nyelv tanulás: Német az angol után]. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 7–11.

Hufeisen, B. 2005. Multilingualism: Linguistic Models and Related Issues [Többnyelvűség: Nyelvészeti modellek és kapcsolódó kérdések]. In: Hufeisen, Britta & Robert J. Fouser (szerk.). *Introductory Readings in L3 [L3 Bevezető olvasmányok].* Tübingen: Stauffenburg Verlag. 31–47.

Kýrkýcý, B. 2007. Meine Hobbys sind Müzik hören und Swimmen: Lexical Transfer in L1 Turkish-L2 English Learners of L3 German. [Meine Hobbys sind Müzik hören und Swimmen: Lexikai transzfer török L1-angol L2 hátterű németet L3-ként tanuló nyelvtanulóknál.] *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] XII. évf. 3. sz.

Ringbom, H. 2007. *Cross-linguistic similarity in foreign language learning* [Nyelvek közötti hasonlóság az idegennyelv tanulásban]. Clevedon: Multilingual Matters.
T. Balla Á. 2007. Tanuljunk két idegen nyelvet egyidejűleg! Magyar nyelvtanulók tapasztalatai két rokon nyelv, az angol és a német tanulásával. *Nyelvinfó*, 2007. XV/1. 13–23.
T. Balla Á. 2008. Mit tud, aki nem tud angolul? *Nyelvinfó* 2008. XVI/1. 37-45.

Függelék

A szövegfordítás során elemzett szavak magyar, német és angol megfelelői

Magyar	Német	Angol
tantárgy	Fach	subject
év	Jahr	year
család	Familie	family
biológia	Biologie	biology
általános iskola	Grundschule	primary/elementary school
iskolás	Schüler	schoolboy/schoolgirl, pupil
úszom	(ich) schwimme	swim
kedvenc	Lieblings-	favourite
hobbi	Hobby	hobby
haj	Haar	hair
apa	Vater	father
szemek	Augen	eyes
kék	blau	blue
lánytestvér	Schwester	sister
hall/gat	hören	hear/listen to
orvos	Arzt/Ärztin	doctor
nagy	groß	big
még	noch	still
mérnök	Ingenieur	engineer
fiútestvér	Bruder	brother
dolgozik	arbeiten	work
lenni (E/1)	sein (bin)	be (am)
zene	Musik	music
anya	Mutter	mother

Állatneveket tartalmazó propozicionális frazémák a magyarban és az olaszban

W. Somogyi Judit

Bevezetés

Dolgozatomban a *kutya* (ol. *cane*) és a *macska* (ol. *gatto*) állatneveket – vagy ezek szinonímáit és/vagy változatait – bármilyen formában tartalmazó, mondat értékű (legalább egy predikatív szerkezetből álló), magyar és olasz nyelvű frazémákra vonatkozó vizsgálataim néhány eredményéről számolok be. Az említett négylábúak számos nyelvben igen sok esetben szerepelnek frazeológiai egységek (FE) fő- és mellékszereplőiként; előfordulásukat a magyarban valószínűleg csak a *ló* múlja felül, az olasz frazémákban a *ló* (ol. *cavallo*) mellett az *asino* 'szamár' (és változatai) is hasonlóan gyakori szereplő. Bár földrajzilag eltérő fajtákkal és különböző életmódbeli szokásokkal találkozhatunk, a *kutya* és a *macska* közös jellemzői közé tartozik, hogy jobbára kis testű, tartásuk szerint kis igényű, nem túl zajos stb. állatok; az ember számára életük során jelentenek hasznot; háziállatként az ember mindennapjainak részesei; előfordulnak mindenféle településen (városban és vidéken). Közös bennük az is, hogy vannak faj- vagy fajtaspecifikus külső és belső tulajdonságaik, szokásos tevékenységük (ugatás, egerészés stb.); a történelem során különböző megítélést nyer(het)tek el (pl. állat-istenség, ördögi társ; boszorkány szolgája stb.), és mindezek következtében pozitív vagy negatív dolgokat szimbolizál(hat)nak (pl. Forgács 2005: 160–201, Dobos 1986: 46–53).

Elemzésem kontrasztív jellegű, célkitűzésem azonban nem az volt, hogy kimutassam: egy-egy magyar vagy olasz frazémának van-e, és ha igen, milyen megfelelője a másik nyelvben. Ha létezik megfelelő, akkor magyar és olasz viszonylatban (is) általában három lehetőség áll fenn: a két frazéma között nincs semmi egyezés; a frazémák között részleges egyezés van (mert egy, ill. több közös elem kimutatható); szinte teljes egyezés van (az egyik vagy mindkettő tükörfordítással keletkezett). Vizsgálódásaim kiinduló alapja az a tény, hogy a kommentár jellegű, a jövendölő típusú és/vagy a helyzetértékelő frazémákhoz, mint a képes beszéd egységeihez általában mindig kapcsolható valamilyen konkrét elemet tartalmazó képi háttér, amelyben – esetünkben - megjelenik a kutya vagy a macska (esetleg más szereplőkkel együtt), valamint az állat valamilyen külső v. belső tulajdonsága, tevékenysége. Amikor a konkrét képet és az ahhoz kapcsolódó konkrét jelentést tartalmazó mondat frazeológiai egységgé válik, vagyis amikor a konkrét jelentés elvont síkra helyeződik át, a mondat egésze új értel-

met kap, az ún. frazeológiai (funkcionális) jelentést, amelyben nem az a lényeg, hogy pl. egy kutya mit csinál (ugat-e vagy sem), hanem az, hogy a kutya ugatása jelent-e, szimbolizál-e valamit.

A magyar és az olasz frazémák esetében elsődlegesen azt vizsgáltam tehát, hogy milyen a frazémában leírt konkrét kép (jelenet), hogyan jelenik meg benne a *kutya* és a *macska*. A tartalmi elemzés szerves részét alkotja a frazémák szerkezeti felépítésére vonatkozó vizsgálat is, amelynek eredményeiről – terjedelmi okokból – a későbbiekben számolok be. Az alábbiakban, az elemzésen kívül, röviden szólok az anyaggyűjtés közben felvetődött kérdésekről is.

1. A korpusz

1.1. A korpusz összeállítása során felmerült nehézségek

1.1.1. Az olaszban a magyartól kissé eltérő a FE-k felosztása és kategóriai besorolása: a propozicionális frazémák esetében a magyarban általában az alábbi négy csoportot különíthetjük el: szólás (Sz); szóláshasonlat (SzH); helyzetmondat (HM); közmondás (KM).[1] Az olasz gyűjteményekben három fő csoportot találunk: *modi di dire* (kb. 'szólás'); *frase fatta* (kb. 'helyzetmondat'); *proverbio* (kb. 'közmondás'). Nem jelenik meg külön egységként a „szóláshasonlat" kategória, jóllehet az olasz nyelvben is létezik számos hasonlító szerkezetet tartalmazó frazéma (és ezek általában a *proverbio* csoportba kerülnek besorolásra). Ezen kívül használatosak még az alábbi kifejezések is: *modi proverbiali* (kb. 'közmondásszerű szólások'); *locuzioni proverbiali* (kb. 'közmondásszerű kifejezések v. szókapcsolatok'). Az említett kategóriák meglehetősen rugalmasak: az olasz frazéma-szótárakban ritkán különülnek el az egyes csoportok; a szótárak jobbára csak közmondásokat tartalmaznak, akkor is, ha a gyűjtemény címében a *modi di dire* kifejezés szerepel.

A fentiek alapján a következő kategóriákat vizsgáltam: szólás – szóláshasonlat – közmondás. Kihagytam a „helyzetmondat" csoportba sorolható frazémákat: a magyar korpuszban a helyzetmondatok száma (az összes frazémához viszonyítva) alacsonynak mondható (*macska*: 1 db, *kutya*: 7 db), és az általam forrásként feldolgozott olasz gyűjteményekben nem fordul elő ilyen típusú egység.

1.1.2. Az egyes olasz FE-k dialektális változatainak száma esetenként igen nagy, és nem mindig egyértelmű, hogy valóban variánsról van-e szó (és nem a kiinduló alak-

[1] A frazémacsoportok főbb jellemzőiről igen leegyszerűsített megfogalmazásban elmondható, hogy formailag a Sz és a SzH „rugalmasabb" szerkezetűek: bővíthetők, adott szövegbe szabadabban beilleszthetők, ahhoz adaptálhatók (pl. egyes szám/többes szám, időviszonyok stb. megváltoztatása); tartalmilag ált. kommentár jellegűek (esetleg tartalmazhatnak véleményt, ítéletet is). A HM és a KM formailag merev(ebb) egységek: legfeljebb szűkítést (kihagyást) engednek, bővítést nem; a kommentár jelleget a KM esetében jellemzően levonható tanulság, figyelmeztetés vagy útmutatás egészíti ki.

ról). Az alap- vagy kiinduló alak és annak változata(i) között létező kapcsolat(ok) feltérképezése meghaladná e dolgozat kereteit; mégis úgy vélem, a jelen vizsgálatból nem zárható ki a dialektális változatként létező, és az olasz gyűjteményekben ilyen szerepben jelölt frazémák vizsgálata. Ez azonban azt jelenti, hogy ha az olasz frazémák dialektális változatai bekerülnek a korpuszba, nem hagyhatók ki a csak dialektális formában (mint alapforma) létező FE-ek (amelyeknek természetesen van v. lehet olasz „fordítása", de olasz frazémaként nem szerepelnek olasz frazémagyűjteményekben). Magától értetődően nem célom az összes dialektális frazéma beemelése a korpuszba – ez többek között azért is igen nagy nehézségekbe ütközne, mert tudomásom szerint nem minden régióban történt meg az idiomatikus egységek gyűjteménybe történő rendszerezése. Jelen vizsgálatba a nápolyi és a szárd dialektusok egy-egy frazémagyűjteményéből[2] emeltem be a *kutya* és a *macska* megfelelőit tartalmazó propozicionális frazémákat. A dialektális alak értelmezésekor általában az olasz körülíró értelmezést vettem figyelembe, de több esetben előfordul az is, hogy az olasz „fordítás" nem ugyanazt a szerkezetet adja vissza (pl. eltérés van az egyes szám – többes szám, hím nem – nő nem stb. jelölésében), v. ö. 2.1.4.

A „szimmetria" kedvéért két magyar nyelvjárási gyűjteményből is beemeltem a két állat nevét tartalmazó FE-ket a magyar korpuszba: a nyugat-dunántúli nyelvjárási régióhoz tartozó Zala megyei Göcsej szólásgyűjteményéből,[3] valamint a Palóc nyelvjárási régióhoz tartozó Ipolymenti területen (Szlovákiai déli része) készült gyűjteményből.[4]

---

[2] Paliotti V. 2000. *Proverbi napoletani.* Firenze: Giunti. Turchi D. (a cura di) 1996. *Proverbi sardi.* Roma: Newton.

Az olasz (nem dialektális) frazémákat az alábbi kötetetkből gyűjtöttem:

Fábián Zs., Gheno D. (szerk.) 1989. *Italianizmusok. Olasz állandó szókapcsolatok, szólások és közmondások* [Modi di dire, proverbi e unità fraseologiche fisse]. Bp.: Terra.

Lotti, G. 1992. *Le parole della gente. Dizionario dell'italiano gergale,* Milano: Mondadori.

Sorge, P. 1997. *I modi di dire della lingua italiana.* Roma: Newton.

Schwamenthal, R., Straniero, M. L. 1991. *Dizionario dei proverbi italiani e dialettali.* Milano: BUR.

Az olasz és dialektális példák idézésénél az alábbi módszert alkalmazom: a frazéma előtt rövidítve jelölöm, hogy olasz vagy dialektális frazémáról van-e szó (ol. = olasz; nap. = nápolyi; sard. = szárd). A dialektális frazémát szögletes zárójellel keretezve követi az olasz körülírás, majd egyszeres idézőjelpár között megadom a magyar fordítást (v. körülíró értelmezést).

[3] id. Balogh E. 1995. *Göcseji szólások és közmondások*. Zalaegerszeg: [k.n.].

[4] Kósa L. 1979. *Rozmaringkoszorú. Szlovákiai magyar tájak népköltészete*. Bratislava: Madách.

A példaként idézett nyelvjárási frazémák esetében a frazémák után zárójelben jelölöm meg, hogy melyik tájegységről származnak: (göcs) = Zala megye; (ipm.) = Ipolymente.

A korpusz „magyar" (nem nyelvjárási) frazémái a következő kötetekből származnak: Bárdosi V. 2003. *Magyar szólástár.* Bp.: Tinta. Forgács T. 2004. *Magyar szólások és közmondások szótára.* Bp.: Tinta. Hadrovics L. 1995. *Magyar frazeológia. Történeti áttekintés*. Bp.: Akadémiai. O. Nagy G. 1965. *Mi fán terem?* Bp.: Gondolat. T. Litovkina A. 2005. *Magyar közmondástár.* Bp.: Tinta.

A Hadrovics-gyűjteményből példaként idézett frazémákat a nyelvjárási frazémákhoz hasonlóan külön jelöléssel látom el [= (Hadr)].

A magyar és olasz nyelvjárási frazémákat alacsonyabb számuk és (esetenkénti) besorolási nehézségek miatt nem a fent említett frazémacsoportokba beosztva (Sz – SzH – KM), hanem egy csoportba összesítve vizsgáltam, és a következőkben *frazeológiai egység* (FE) kifejezéssel nevezem meg.

1.2. A korpusz anyagát alkotó frazémák számszerű megoszlása

Az alábbi (1. sz.) táblázat az összes magyar (184 db) és olasz (224 db) vizsgálatba vont FE-k számszerű megoszlását részletezi, a nem nyelvjárási elemek esetében a frazémák típusai szerint is:

1. sz. táblázat

kutya (és szinonimái) (db)		**macska (db)**	
magyar Sz	19	magyar Sz	5
magyar SZH	35	magyar SZH	7
magyar KM	70	magyar KM	10
göcseji FE	23	göcseji FE	10
ipolymenti FE	5	ipolymenti FE	–
összesen:	152	összesen:	32
cane (db)		*gatto (db)*	
olasz Sz	15	olasz SZ	15
olasz SzH	6	olasz SZH	5
olasz KM	74	olasz KM	46
nápolyi FE	15	nápolyi FE	21
szárd FE	17	szárd FE	10
összesen:	127	összesen:	97

A táblázat adataiból egyértelműen kiolvasható, hogy a forrásként megjelölt gyűjteményekből összeállított korpusz magyar és olasz nyelvi részében eltérő a két állat nevével alkotott frazémák számaránya. A *macska* főnév a magyar korpusz 17,3 %-ában jelenik meg, az olasz korpusz 43 %-ában. A nyelvjárási – nem nyelvjárási frazémák arányát tekintve csak a *kutya* esetében van eltérés: a magyar korpuszban az arány 1:4, az olasz korpuszban 1:3; a *macska* tekintetében a magyar és az olasz korpuszban ugyanaz az arány, 1:2 figyelhető meg.

2. A frazémákban leírt képi háttér tartalmi vizsgálata

Az elemzést a következő két szempont alapján végeztem: milyen megnevezéssel és milyen szerepkörben kerülnek ábrázolásra a frazémákban megjelenő állatok.

2.1. Megnevezés

2.1.1. A magyar frazémákban a **kutya** általában öt néven kerül megnevezésre: *kutya, eb, agár, kuvasz, komondor*. Számszerű eloszlásukat a magyar korpusz 152 frazémájában az alábbi (2.sz.) táblázat részletezi:

2. sz. táblázat

	kutya	eb	agár	kuvasz	komondor
magyar Sz	16	*3*	–	–	–
magyar SZH	32	*2*	–	1	–
magyar KM	44	22	2	1	1
göcseji FE	17	*5*	1	–	–
ipolymenti FE	*5*	–	–	–	–
összesen:	114	32	3	2	1

Az *agár, kuvasz, komondor* kifejezések fajtajelölő főnevek: azt várnánk, hogy fajtaspecifikus tulajdonságaik miatt jelennek meg a fajjelölő helyett, de ez csak az *agár* esetében igaz, ott is csak egy esetben:

Savám, mint az agár (göcs.)'feltűnően sovány'.

A másik két frazémában nem jelenik meg kifejezetten a fajtára jellemző tulajdonság, az *agár* helyett állhatna például a *kutya* főnév is:

Kicsi a nyúl, mégis megfuttatja az agarat(a kutyát)

Akkor búsúlj, mikor nyúl agárral egy helyben beszélget (Hadr)(kutyával).

Hasonlóképpen a *kuvasz* és a *komondor* megnevezések is inkább a *kutya* főnév szinonímájának tekinthetők, jelenlétük nem ad (fajtaspecifikus) jelentéstöbbletet a frazémának:

Félénk kuvaszok távolról ugatják az oroszlánt

Olyanok vattok ti, mint a kemencében szoruló kuvasz (Hadr)

A komondor is füvet eszik, de meg nem emésztheti (Hadr).

A *kutya* főnév gyakran előforduló, nem fajtaspecifikus szinoním párja az *eb*; számos frazémában szabadon fel is cserélhetők, például:

Kutyának (ebnek), cselédnek, szolgának kint a helye

Aki ebbel (kutyával) játszik, bot legyen a kezében.

Jó a vén eb (kutya) ugatására kitekinteni.

Sok esetben azonban – szemantikai és/vagy morfológiai, strukturális stb. okok miatt - nem cserélhetők fel egymással, mint például az alábbi FE-kben:

Egyik kutya másik eb

Ebül szerzett jószág ebül vész el

a farok csóválja a kutyát

kutyába sem vesz

bizonytalan, mint a kutya vacsorája.

2.1.2. A korpusz olasz és dialektális frazémáiban a **kutya** minden esetben a *cane* főnévvel (hímn.) kerül megnevezésre:

ol. *Cane vecchio non abbaia invano* 'öreg kutya nem ugat ok nélkül'
nap. *Si nun è lupo sarrà cane niro* ['Se non è lupo sarà un cane nero']
(kb.) 'egyik kutya, másik eb'
sard. *A su cane li si bettat s'ossu* ['Al cane gli si butta l'osso'] 'a kutyának a csont való'.

2.1.3. A magyar nyelvű FE-kben a **macska** általában a fajtajelölő főnévvel szerepel, de elvétve előfordul a *cica* elnevezés is; a korpusz 32 frazémája közül kettőben találunk erre példát:

elvitte a cica vkinek a nyelvét
(azt) evüttö a cica! (göcs.).

A *cica* főnév – néhány kivételtől eltekintve - általában szabadon állhat(na) a *macska* név helyett (bár szemantikai jellemzői alapján[5] nem teljes mértékben tekinthető annak szinoním párjaként):

kerülget vmit, mint macska (cica) a forró kását
A macska (cica) is szereti a halat, de kerüli a vizet
Alamuszi macska nagyot ugrik.(?cica)

2.1.4. Az olasz nyelvű frazémákban a **macska** kétféle alakban jelenik meg: a *gatto* (hímnemű) és a *gatta* (nőnemű) alakokban. Az olasz *gatto* főnév a kései latin CATTUS alakból származik.[6] A latin nyelv a *macska* megnevezésére a FELIS, -is főnevet használja, de a *cattus* alak is előfordul:

Felis amat pisces sed aquas intrare recusat 'A macska szereti a halat, de vonakodik attól, hogy vízbe lépjen'
Cattus amat piscem, sed non vult tangere flumen 'A kandúr szereti a halat, de nem akar a folyóba lépni' (T. Litovkina gyűjteményéből származó fordítás, T. Litovkina 2005: 407).

Eszerint a *cattus* főnév jelentése 'kandúr'; a *felis* pedig a 'macska' megfelelője. Hasonló megfelelést találunk az olaszban is:

Gatta vorrebbe mangiar pesci, ma non pescare. *Felis amat pisces, sed aquas intrare recusat* (Diz 2780)[7] (kb.) 'A macska szereti a halat, de nem szeret halat fogni'.
Dio ti guardi da quella gatta che davanti ti lecca e di dietro ti graffia.
Cavendam esse felem, quae a fronte lingat et a tergo laedat (Diz 2280)

[5] mivel jelentése: 'fiatal v. kis macska'

[6] Devoto G. 1968. *Avviamento alla etimologia italiana. Dizionario etimologico.* Firenze: Le Monnier.

[7] Schwamenthal –Straniero 1991. Mivel olasz gyűjteményről van szó, az idézett példák esetében sorrendben az olasz nyelvű frazéma áll az első helyen.

(kb.) ‘Isten óvjon a macskától, amelyik szemben hízeleg, hátulról meg karmol’.

Azonban létezik más megfelelés is. Latin - olasz viszonylatban néhány esetben a *cattus* a nőnemű *gatta* ’macska’ főnévvel kerül átültetésre az olaszban:

Chi di gatta nasce, sorci piglia. *Catorum nati sunt mures prendere nati* (Diz 960) (kb.) ‘Macska kölyke is megfogja az egeret’ [Nem esik messze az alma a fájától]

és a *felis* a *gatto* ‘ kandúr’ főnévnek lesz a megfelelője:

(un) Gatto può guardare un re. *Adspicit et felis magna corpora regum* (Diz 2785) (kb.) ‘Egy macska is nézhet az oroszlán képébe’.

Olasz gyűjteményekben az olasz – dialektális megfeleltetésben a kép még változatosabban alakulhat, például:

a) az olasz frazémában szereplő hímnemű *gatto* főnév egyes dialektusokban a nőnemű *gatta* megfelelővel fordul elő, vagy helyét más állatnév veszi át, ahogy az alábbi példa két utolsó frazémájában a *gatto* helyett a *cane* ’kutya’ szerepel (egyes v. többes számban):
   ol. *Chi serba, serba al gatto* (kb.) ‘A megspórolt ételt felfalja a macska’
   istr. Chi sparagna, la gata magna
   valli ladine del Trent. Chel che sparagna, la giata sel magna
   sard. Chie arribada a crasa arribada a sos canes
   piem. Chi c’vansa pr’ al dman, vansa pr’ al can (Diz 1616);
b) az olasz frazéma *gatta* nőnemű alakja a dialektális frazémában hímnemű lesz, vagy helyette más, az alábbi példában az *osé* [’oca’] ’liba’ főnév áll:
   ol. *Tanto va la gatta al lardo che ci lascia lo zampino* (kb.) ‘Addig jár a macska a szalonnára, míg oda nem lesz a lába’ [‘Addig jár a korsó a kútra...’])
   istr.: El gato va al lardo [...];
   piem.: L’osè al va tant a l’acqua ch’i lassa al bech e l’j’ali (Diz 5463).

A *macska* a dialektális gyűjteményekben is hasonló módon jelenik meg, és a dialektális frazémák is különböző olasz megfelelővel szerepel(het)nek. A korpusz nápolyi dialektális frazémái közül (össz. 21 db) a hímnemű *gatto* alak összesen egy alkalommal fordul elő; az összes többi esetben (20 db) a *gatta* (*’a gatta*) alak áll. Az olasz körülírásban megmarad a nem:

Â gatta vicchiarella, sorece teneriello [’Alla gatta vecchia piace il topo giovane’]

(kb.) ’Öreg macska szereti a fiatal egeret’;

vagy a nőnemű alak helyett a (hímnemű) *gatto* szerepel:

A chi sparagna vene ’a gatta e s’ ’o magna [’Chi (troppo) risparmia viene derubato da un gatto’] (kb.) ‘A megspórolt ételt felfalja a macska’.

A korpusz szárd dialektális frazémái (összesen 10 db) közül kilencben hímnemű alak van (*s’attu*), és csupán egyben fordul elő a nőnemű *gatta* szárd megfelelője (*sa battu*). A vizsgált frazémákban az olasz körülírás itt sem minden esetben tartja meg a nemet, például:

Iugher septe fiados che i s'attu ['Aver sette spiriti come il gatto] (kb.) 'Hét élete van mint a macskának'.
Sa battu e i sa femina jugent septe fiados ['Il gatto e la donna hanno sette fiati (molte anime)'] (kb.)'A macskának és az asszonyoknak hét életük van'.

2.2. Szerepkör

2.2.1. A megjelenítés vizsgálatának kategóriái

Az állat megjelenítésének bemutatásához a következő kategóriákat állítottam fel:
a) saját (faj- v. fajtaspecifikus) tulajdonság
Az állat egy v. több saját (valódi) tulajdonsága, amely lehet külső vagy belső tulajdonság – ez utóbbi természetesen „emberi mércével" mérve -, valamilyen módon megnevezésre kerül (pl. hasonlítással, körülírással, konkrét jelzővel stb.), például:

hűséges:hű, mint egy kutya
bolhás: Aki a kutyával/kutyákkal fekszik/hál, bolhával kel
alattomos: Alattomos macskának az ugrását kö figyenyi (göcs.)
szürke: ol. *A Parigi, tutti i gatti sono grigi* 'Párizsban minden macska szürke'.

b) jellemző tevékenység
Az állat egy v. több jellemző v. szokásos tevékenysége jelenik meg, például:
ugat, harap:Hadd ugasson a kutya, csak meg ne harapjon
fára mászik:Körmetlen macskának nehéz fára mászni
vizel: ol. *Chi vuol star san, pisci spesso come un can* 'Aki egészséges akar lenni, vizeljen gyakran, mint a kutya'
egeret fog:ol. *Figli dei gatti prendono i topi* 'A macska kölykei is megfogják az egeret'.

c) „ráruházott" tulajdonság v. szerep
A frazémában utalással vagy közvetlenül megnevezésre kerül az állattal kapcsolatban egy v. több tulajdonság ill. tevékenység, de ezek nem az ő valódi (saját) tulajdonságai, szokásos tevékenységei, hanem a történelem során elnyert megítéléshez kapcsolódva v. annak köszönhetően a neki tulajdonított, sokszor „ráruházott" tulajdonságok, tevékenységek, szerepkörök, például:

„barát" szerep: A kutya az ember legjobb barátja
„látnok/jós" szerep : Sejt/gondol/ érez vmit, mint a macska az esőt
„elpusztíthatatlan": ol. *avere sette vite/ spiriti come i gatti* 'Hét élete van, mint a macskának'.

Alcsoportként ide sorolhatók azok a szólások is, amelyekben az állat, szinte kizárólag a *kutya*, valamilyen neki tulajdonított vagy ráruházott, általában negatív tulajdonság képviselőjeként jelenik meg, mintha az lenne a szerepe, hogy a tulajdonságot szépítő

körülírással nevezze meg. Ezekben a frazémákban az állat neve behelyettesíthető a negatív dolgot jelentő kifejezéssel, például:

„semmi": a kutyámat sem bíznám rá
„rossz": kutyául érzi magát
„senki": ol. *non trovare un cane* 'egy árva lelket sem talál'
„kegyetlen, rossz lelkű": ol. *essere un cane* 'vki kegyetlen, rossz lelkű ember'.

d) „stróman" szerep

A frazémában nem jelenik meg tulajdonság vagy tevékenység, illetve megjelenik, de az nem köthető az állathoz, mert például nem csak rá jellemző. Az állat neve – a predikátum szemantikai szelekciójának figyelembe vétele mellett - más főnévi elemmel elvileg felcserélhető, például:

vki/vmi eszik (vmit): Ha jó volna, a kutya is megenné (ipm.)
vki/vmi otthon van: (Ha) nincs otthon a macska, cincognak az egerek
vmi kotlik: ol. *Gatta ci cova!* 'kotlik a macska [kb.: valami bűzlik Dániában]'.

2.2.2. A megjelenítés vizsgálatának összegzése

A frazémákban leírt konkrét képek esetében a vizsgálat folyamán a II.2.1. pont alatt részletezett kategóriák közül csak az első hármat (a, b, c) vettem figyelembe; az elemzés alapján (többek között) elmondható, hogy:

a) A kutya a magyar és a nyelvjárási FE-kben, a különböző elnevezéseket (*kutya, eb, agár, kuvasz, komondor*) is figyelembe véve, az alábbi, összesen

– 12 féle „saját tulajdonsággal" jelenik meg: **bolhás, erős, félénk, hamarkodó, hű, irigy, kicsi, jó, nagy, sovány, tarka, ügyes**;
– 16 féle, „szokásosnak tekinthető tevékenysége" kerül megnevezésre: **elsomfordál, eszik, 'fog'** [ugatva feltartóztat], **harap, játszik a farkával, lerázza magáról a vizet, marakodik, morog, nyulat kerget, otthagyja a piszkát, rágódik a koncon, ugat, ürít, vadászik, vizel**;
– 7 féle „ráruházott tulajdonsággal" szerepel: **az ember barátja, értéktelen, megbízhatatlan, rossz, semmi, senki, valamire jó.**

Megjegyzendő, hogy az *eb* és a *komondor* főnevekkel alkotott frazémákban egyáltalán nem jelenik meg semmilyen „saját tulajdonság".

b) Az olasz és dialektális FE-kben a cane összesen

– 12 féle „saját tulajdonsággal" jelenik meg: **bolhás, csúnya, fekete, hamarkodó, harapós, irigy, jó, mérges, morgós, öreg** [tapasztalt], **rühes, sovány;**
– 11 féle, „szokásosnak tekinthető tevékenysége" kerül megnevezésre: **eszik, hamut nyal, harap, heverészik, farkát csóválja, rágcsál, szagol, ugat, vadászik, vakaródzik, vizel**;

– 6 féle „ráruházott tulajdonsággal" szerepel: **barát, káros, kegyetlen, rossz, senki, silány.**

A „saját tulajdonság" és a „szokásosnak tekinthető tevékenység" kategóriák az olasz frazémákban csak a közmondásokban érhetők tetten; „ráruházott tulajdonsággal" csak az olasz (nem dialektális) frazémákban (Sz, SzH, KM) találkozunk.

c) A macska a korpusz magyar nyelvi egységeiben összesen
– 4 féle „saját tulajdonsággal" szerepel: **alamuszi, alattomos, fekete, szőrös**;
– 11 féle, „szokásosnak tekinthető tevékenysége" kerül megnevezésre: **alszik, egerészik, egeret fog, fára mászik, hízeleg, játszik az egérrel, kapaszkodik, kerüli a vizet, talpára esik, ugrik, ürít**;
– 1 db „ráruházott tulajdonsággal" fordul elő (magyar Sz): **érzi az esőt.**

Az ipolymenti frazémákban nem szerepel a *macska*; „saját tulajdonság" a magyar frazémák esetében csak a közmondásokban jelenik meg.

d) Az olasz és dialektális FE-kben a gatto (v. gatta) összesen
– 8 féle „saját tulajdonsággal" jelenik meg: **csúnya, hamarkodó, karhossznyi, könnyelmű, rossz, szép, szürke, van farka;**
– 15 féle, „szokásosnak tekinthető tevékenysége" kerül megnevezésre: **alszik, egeret fog, ellop valamit, eszik, felemeli a farkát, hamut nyal, játszik az egérrel, karmol, mászik, mosakodik, nyalakodik, panaszkodik, simogat, szépítkezik, ürít**;
– 4 db „ráruházott tulajdonsággal (v. tevékenységgel)" szerepel: **gondolkodik, hét élete van, rosszat jelent, sötétben is megfogja az egeret.**

2.2.3. A *kutya* és a *macska* ábrázolásának közös elemei a magyar és az olasz frazémákban

A 2.2.2. alatti vizsgálati eredmények alapján a magyar és az olasz kutya „saját tulajdonságai" között 5 db közös jellemző fedezhető fel (bolhás, hamarkodó, irigy, jó, sovány). A „szokásosnak tekinthető tevékenység" kategória esetében 5 db közös pont mutatkozik (eszik, harap, ugat, vadászik, vizel); a „ráruházott tulajdonságok" esetében 3 közös elem mutatható ki (barát, rossz, senki).

A macska főnévvel alkotott magyar és olasz FE-kben a „saját tulajdonság" és „ráruházott tulajdonság (v. tevékenység)" kategóriákban egyetlen közös pont sem fedezhető fel, vagyis a két nyelvben más jellemzőkkel jelenítik meg ugyanazt az állatot. A vizsgált frazémákban a magyar és az olasz macska között csak a „szokásosnak tekinthető tevékenység" esetében lelhető fel 3 közös pont (alszik, egeret fog, ürít).

3. Összegzés

Dolgozatom a *kutya* és a *macska* (vagy ezek szinonímáit, változatait) tartalmazó frazeológiai egységek tartalmi vizsgálatának eredményeit mutatja be. A korpuszt alkotó

magyar és olasz nyelvű elemek összevetésével célom a frazémákban leírt konkrét képben megjelenő állat megnevezésében és megjelenítésében fennálló azonosságok, hasonlóságok és különbségek bemutatása volt.

Vizsgálatom több érdekes eredményhez vezetett. Ezek közül kiemelném az állatok megnevezése közötti eltéréseket a korpusz magyar és olasz nyelvű elemeiben. Míg a *kutya* megnevezésére a magyar frazémákban több különböző fajtajelölő főnév is szinonímaként jelenik meg, az olasz FE-kben egyetlen főnév fordul elő ebben a szerepben. A *macska* esetében az olasz korpuszban nemet jelölő alakok fordulnak elő szinoním párként.

A *macska* főnévvel alkotott olasz nyelvjárási frazémákban egyébként igen érdekesen, mondhatni szélsőségesen alakul a hímnemű ~ nőnemű alak (gatto ~ gatta) előfordulási aránya: a nápolyi frazémákban az arány 1 : 21; a szárd FE-kben jobbára a 'kandúr' a főszereplő, hiszen itt az arány 9 : 1.

A szerepkörök vizsgálati eredményei közül említésre méltónak tűnik, hogy a *kutya* esetében magyar – olasz viszonylatban mindhárom vizsgált kategóriában („saját tulajdonság", „jellemző tevékenység", „ráruházott tulajdonság") több közös elem mutatható ki; a *macskával* kapcsolatban közös elemek csak a „jellemző tevékenység" kategóriában fordulnak elő.

A fenti eredmények mellett, azok mintegy kísérőjeként, a korpusz összeállítása során felmerült szempontok, valamint a frazémák számszerű megoszlásának összevetése alapján jogosnak tűnik az a kérdés is: lehet-e, és ha igen, milyen típusú vizsgálatokat végezni nyelvjárási és nem nyelvjárási frazémákra vonatkozóan anélkül, hogy figyelembe vennénk: melyik az 'alap alak' és melyik annak a változata.

Irodalom

Devoto G. 1968. *Avviamento alla etimologia italiana. Dizionario etimologico.* Firenze: Le Monnier.
Dobos I. 1986. *Paraszti szájhagyomány, városi szóbeliség.* Budapest: Gondolat.
Forgács T. 2005. *„Állati" szólások és közmondások.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
Hadrovics L. 1995. *Magyar frazeológia. Történeti áttekintés*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Források

id. Balogh E. 1995. *Göcseji szólások és közmondások*. Zalaegerszeg: [k.n.].
Bárdosi V. 2003. *Magyar szólástár.* Bp.: Tinta.
Fábián Zs., Gheno D. (szerk.) 1989. *Italianizmusok. Olasz állandó szókapcsolatok, szólások és közmondások* [Modi di dire, proverbi e unità fraseologiche fisse]. Bp.: Terra.
Forgács T. 2004. *Magyar szólások és közmondások szótára.* Bp.: Tinta.
Kósa L. 1979. *Rozmaringkoszorú. Szlovákiai magyar tájak népköltészete*. Bratislava: Madách.
Lotti, G. 1992. *Le parole della gente. Dizionario dell'italiano gergale,* Milano: Mondadori.
O. Nagy G. 1965. *Mi fán terem?* Bp.: Gondolat.
Paliotti V. 2000. *Proverbi napoletani.* Firenze: Giunti.
Sorge, P. 1997. *I modi di dire della lingua italiana.* Roma: Newton.
Schwamenthal, R.–Straniero, M. L. 1991. *Dizionario dei proverbi italiani e dialettali.* Milano: BUR.
T. Litovkina A. 2005. *Magyar közmondástár.* Bp.: Tinta.
Turchi D. (a cura di) 1996. *Proverbi sardi.* Roma: Newton.

Lexikológia, lexikográfia, terminológia

Nemzetközi hatások és nemzeti sajátosságok – a 2006-os keresztnév-statisztika tükrében

Fercsik Erzsébet

1. Bevezetés

A 2006-os magyarországi keresztnév-statisztika adatait felhasználva az élen álló férfi- és női nevek csoportját vizsgálom: egyrészt a nemzetközi kutatások által feltárt irányok érvényesülése, másrészt a magyar hagyományok továbbélése szempontjából. A nemzetközi kutatások adatait Lieberson és munkatársainak tanulmányai alapján közlöm, valamint felhasználom az általuk alkalmazott terminológiai és módszertani megoldásokat is (Lieberson 2000; Lieberson–Lynn 2003). A magyarországi statisztikai adatokat az 1996-os évtől a BM népesség-nyilvántartó archívumából (net1), a korábbi időszakok anyagát egyéb névtani kiadványokból (Ladó 1971, Kálmán 1989, Ladó–Bíró 1998) gyűjtöttem.

A 2006-os névanyag jellemzőit az előző negyven év adataihoz viszonyítom. Az adatokat a nemzetközi mintának megfelelően kb. 10 éves ciklusokba rendeztem. Kiemelt időpontjaim: 1967, 1976, 1983–87 (az 1980-as évek közepéről csak öt év összesített adatai voltak elérhetők), valamint 1996 és 2006. Három irányból közelítem meg a 2006-os év 20 leggyakoribb férfi- és női nevét: a névanyag fluktuációjával, dominanciájával és a nevek eredetének jellegzetes csoportjaival foglalkozom.

2. A névanyag vizsgálata

2.1 Fluktuáció – az élen álló nevek cserélődése

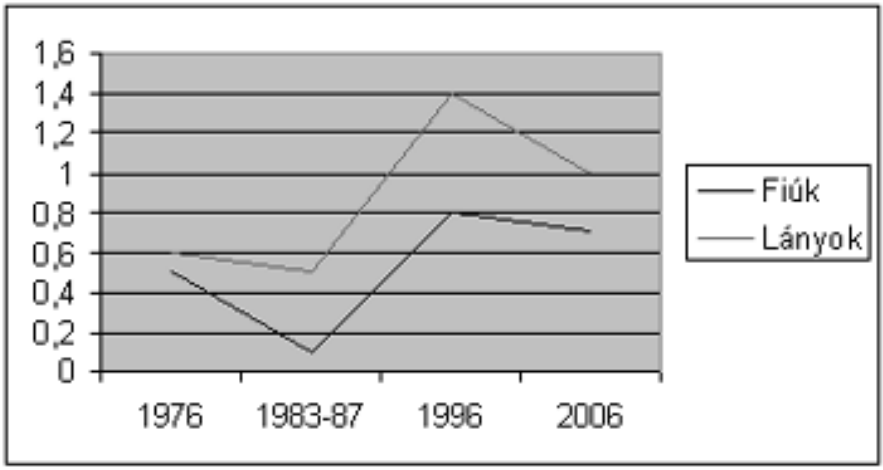
A nemzetközi kutatások szerint a XIX. század második felétől fokozatos változás kezdődik a névanyagban. A tendencia egyik sajátos jellemzője, hogy a leggyakoribb nevek köre egyre gyorsabban cserélődik. A korábban mérsékelt változások a XX. század végéhez közeledve felgyorsulnak, az élen álló nevek körében egyre erősebb lesz a fluktuáció. Ezt a jelenséget némi időbeli eltolódással a magyar kutatók is részletesen dokumentálták (Kálmán 1989, Hajdú 2003).

A fluktuáció mértékét jól illusztrálja például a 20 leggyakoribb keresztnév változása, amelyet az 1600 és 1991 közötti időszakban Dániában figyeltek meg (Lieberson–Lynn 2003: 236). Az adatok azt mutatják, hogy a XVII. század elejétől a XIX. század közepéig a leggyakoribb nevekből alig egy-két név cserélődött. Ám a XIX. század vé-

gétől egyre nagyobb arányban változnak a gyakorisági lista élen álló nevei. 1991-ben a 20 leggyakoribb fiúnévből 10, a 20 leggyakoribb leánynévből 11 cserélődött ki az alig tízéves vizsgálati periódus alatt. A változást úgy is megfogalmazhatnánk, hogy egyetlen ciklus alatt a leggyakoribb neveknek több mint a fele eltűnt az élbolyból.

A magyarországi adatok bemutatásakor nem nyúlunk vissza évszázadokra, csupán az elmúlt 40 év névanyagának ismertetésére szorítkozunk. A gyakorisági listák adatainak változásait az 1. ábrán mutatjuk be. Eszerint 1976-ban 5: 6, 1983–87 között 1: 5, 1996-ban 8: 14, 2006-ban 7: 10 fiú- és leánynév cserélődött ki az első húsz leggyakoribb névből.

1. ábra. A leggyakoribb 20 keresztnév változása Magyarországon (1976–2006)



Feltűnő, hogy a legnagyobb változást a közvetlenül a rendszerváltás utáni és az azt követő ciklus mutatja. Ez semmiképpen sem lehet véletlen egybeesés, hiszen a társadalmi változások hatását a névadásra és a névhasználatra onomasztikai és szociológiai munkák tömege bizonyítja. Ugyancsak jól látható az 1. ábrán annak az általános megállapításnak az illusztrációja, mely szerint a fiúgyermekek névadásában a szülők mindig valamivel konzervatívabb elveket vallanak, mint a leányok névadásában. Megfigyelhetjük, hogy bár a fiúnevek cserélődése fokozódik, mégis alatta marad a leánynevek körében tapasztalható névcserének.

2.2 Dominancia – az élen álló nevek megterheltsége

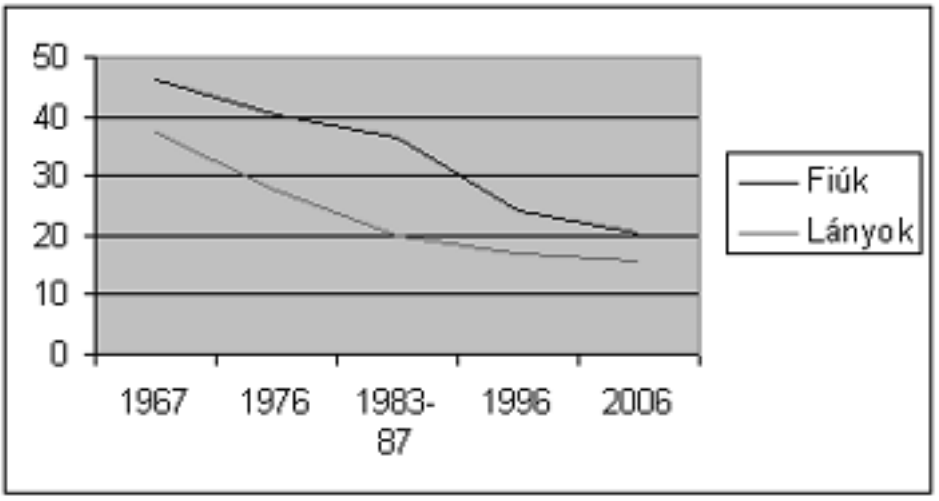
A statisztikai elemzések tanúsága szerint a másik markáns, nemzetközileg igazolt változás a gyakorisági listák élén álló nevek dominanciájának a csökkenése. Több száz év névanyagát áttekintve a legtöbb országban az első 10-20 név megterheltsége hasonló módon alakul. A XVI–XVII. század fordulójától a XVIII. század közepéig egyenletesen emelkedik a nevek megterheltsége, majd a következő évtizedekben fokozatos

csökkenés kezdődik. Az angol, francia, német adatok a XX. század utolsó évtizedeiben látványos csökkenést mutatnak. Franciaországban például az 1750-es években az első 10 nevet a leánygyermekeknek több mint 90 %-a viselte, de kb. 250 év alatt, 1995-re ez az érték 20 % alá esett (Liberson–Lynn 2003: 241).

A kutatók a leggyakoribb, magyarországi 15 leánynév dominanciagrafikonját is megrajzolták. Ezen a XVIII. század elején 100 %-os gyakoriságot láthatunk, majd látványos csökkenés után 1959-re 30 % körüli érték lesz a jellemző (Lieberson–Lynn 2003: 243). Mindezt a magyarországi kutatások is megerősítik. A hazai gyakorisági vizsgálatok azt igazolják, hogy a XVI. századtól viszonylag szegényes névkincsből válogattak a névadók, s a leggyakoribb 10-20 név megterheltsége egyre fokozódott. Némi csökkenést a XVIII. század közepétől a XX. század elejéig figyelhetünk meg. Majd ismét fellendült – a kutatók által – „tömegnevesedés"-nek – nevezett folyamat (Büky 1961).

Az általunk vizsgált 40 évben a rendelkezésre álló adatokból az első 7 keresztnév megterheltségét tudtuk kiszámolni. Ezekből az adatokból alkottuk meg a 2. ábrán látható dominanciagrafikont. Megfigyelhetjük a nevek megterheltségének a 60-as évektől kezdődő folyamatos csökkenését. A 40 év alatt mindkét nem 7 leggyakoribb nevének a megterheltsége valamivel több mint a felére csökkent: a fiúké 46,4%-ról 20,5%-ra, a lányoké 36,8%-ról 15,8%-ra. A rendszerváltáshoz legközelebb lévő ciklusban különösen a fiúk számára választott nevek dominanciája csökkent meredeken, a lányoké változatlan ütemben folytatódott tovább.

2. ábra. A leggyakoribb 7 keresztnév dominanciája Magyarországon (1967–2006)



A 2. ábra grafikonján megfigyelhetjük, hogy a fiúnevek dominanciája mindig magasabb, mint a leányneveké, tehát a vizsgált időszakban az élen álló fiúnevek mindig nagyobb százalékát fedik le a lehetséges gyerekcsoportnak. Kitűnik, hogy a nemek sze-

rinti dominanciakülönbségek folyamatosan csökkennek. 1967-ben majdnem 10 százaléknyi volt a különbség a fiú- és a leánynevek dominanciaértéke között, ezzel szemben 2006-ban 5 % körülire csökkent. Ez a változás arra utal, hogy a fiúgyermekek névválasztásakor nagyobb mértékben változik az élen járó nevek dominanciája, mint a lányokéban.

2.3. Összetétel – az élen álló nevek eredete

A névcsoport összetételét vizsgálva azt kívánjuk kideríteni, vajon az adott név régóta meglévő, hagyományos elemnek tekinthető-e a magyar névkincsben vagy újonnan bekerülő, ezen belül idegen névnek kell-e tartanunk. A 2006-os gyakorisági lista élén álló leggyakoribb 20 nevet a 3. ábra tartalmazza, nemek szerinti bontásban.

3. ábra. A leggyakrabban választott keresztnevek (2006)

Fiúgyermekek					Leánygyermekek			
1.	Bence	11.	Márk		1.	Anna	11.	Laura
2.	Máté	12.	Gergő		2.	Boglárka	12.	Dorina
3.	Levente	13.	Dominik		3.	Réka	13.	Fanni
4.	Dávid	14.	Kristóf		4.	Zsófia	14.	Dóra
5.	Ádám	15.	Marcell		5.	Lili	15.	Jázmin
6.	Balázs	16.	László		6.	Viktória	16.	Luca
7.	Dániel	17.	Zsombor		7.	Hanna	17.	Virág
8.	Tamás	18.	Milán		8.	Petra	18.	Nóra
9.	Bálint	19.	Zoltán		9.	Vivien	19.	Csenge
10.	Péter	20.	Attila		10.	Eszter	20.	Alexandra

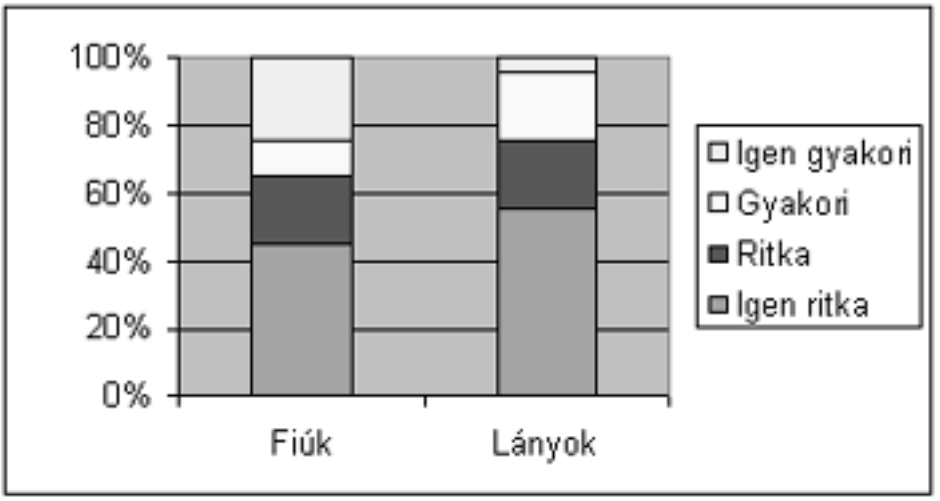
Köztudott, hogy a magyar keresztnévkincsben alig-alig találunk ősi magyar nevet (Bárczi 1958). Névanyagunk elsősorban a bibliai és a nyugat-európai keresztény nevekre épül, azaz a nagyközönség által ma hagyományos névnek tartott keresztnevek legtöbbje az onomasztikával foglalkozó kutató számára idegen eredetű. A gyakran használatos idegen nevek jó része kiejtésében, írásképében illeszkedett a magyar nyelv jellegzetességeihez, a jövevényszavak mintájára, akár jövevénynévnek is nevezhetnénk őket (Fercsik 2003). A 2006-os listáról jó példa erre a *Balázs, Bálint, Tamás*; *Anna, Zsófia, Eszter* – ezek a nevek tehát az európai névadási szokások hatására alakultak ki a magyar nyelvben.

Vannak olyan nevek, amelyek szintén hosszabb ideje léteznek a magyar keresztnévkincsben, mégis megőrizték idegenségüket hangtani felépítésükben, kiejtésükben vagy írásképükben, például *Kristóf, Marcell; Alexandra, Laura, Vivien*. A nevek másik csoportja akár idegen névként, akár belső keletkezésű névként újonnan került a hivatalos névkincsbe. A húszas listánkon egyetlen új név van, az idegen eredetű *Dominik*, amely az 1967-es utónévkönyvben még nem szerepelt. Ugyanakkor figyelemre méltó, hogy a húsz női név mindegyike megtalálható az 1967-es utónévkönyvben, tehát az el-

múlt 40 évben újonnan megjelenő, idegen név nincs a leggyakoribb női nevek között. Egészen új, esetleg idegen névalakokkal valószínűleg a gyakorisági lista távolabbi pontjain találkozhatunk.

A 3. ábra listáját vizsgálva szembe tűnik az ún. magyar vagy nemzeti nevek nagy száma. Tágan értelmezve ezt a kategóriát közéjük tartoznak a magyar közszói eredetű nevek, a török etimonú régi nevek, a magyar történelmi múlthoz kapcsolódó nevek, valamint a becéző alakokból önállósult keresztnevek. Egyértelműen ebbe a csoportba sorolhatjuk a húszas listán szereplő férfinevek több, mint negyedét (*Attila, Bence, Gergő, Levente, Zoltán, Zsombor*) és a női neveknek majdnem a felét (*Boglárka, Csenge, Dóra, Fanni, Jázmin, Lili, Nóra, Réka, Virág*).

4. ábra. A 2006-ban leggyakrabban választott keresztnevek eredete



3. Összegzés

A gyakorisági listák élén álló nevek statisztikai vizsgálatával megállapíthatjuk, hogy a magyarországi névanyag alátámasztja a nemzetközi kutatások eredményeit. Eszerint a változásokat két együttesen érvényesülő tendencia határozza meg:

– Folyamatosan gyorsul a nevek fluktuációja, azaz egyre rövidebb idő alatt egyre nagyobb számban cserélődnek az élen álló nevek.
– Csökken az élen álló nevek dominanciája, azaz a lehetséges népességből egyre kevesebb személy osztozik a leggyakoribb neveken.

Megfigyelhetjük azt is, hogy mindkét folyamat kapcsolatban van a társadalmi változásokkal, láthattuk a rendszerváltás körüli években határozott változást mutató fluktuációs és dominanciagörbét. A fiú- és leánygyermekek számára választott neveket külön vizsgálva felfigyelhettünk arra, hogy a két nem fluktuációs és dominanciagrafikonjának értékei közelebb kerültek egymáshoz, de változatlanul megmaradtak a magyar

névadásra jellemző, nemek szerinti – már-már szabályszerű – eltérések. A 2006-os listán szereplő, leggyakoribb nevek zöme az európai keresztény hagyományokat követve került nyelvünkbe. Mellettük nagyon sok név tartozik a nemzeti nevek csoportjába. Új keletű idegen nevet mindössze egyet találunk.

Ezek a jelenségek együttesen arra hívják fel a figyelmet, hogy a névválasztáskor egyre inkább előtérbe kerül az egyéni ízlés, és egyre határozottabban nyilvánul meg a szülők névkincs gazdagító, újító tevékenysége. Ám mindebből nem következik a keresztnévkincs radikális átalakulását, hiszen – amint láttuk – a névhasználat szintjén érzékelhető változások nem a névanyag összetételében, hanem a névadási szokások megváltozásában keresendők.

Irodalom

Bárczi G. 1958/2001. *A magyar szókincs eredete*. Budapest: Tinta Kiadó
Bíró Á. 1988. A mai keresztnévadás az egyes társadalmi rétegek gyakorlatában. In: Kiss J. Szűts L. (szerk.) *A magyar nyelv rétegződése*. Budapest: Akadémiai Kiadó
Büky B. 1961. *A fővárosi keresztnévadás hatóerői*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Fercsik E. 2003. A mai magyar keresztnévkincs eredet szerinti rétegződése. In: Fercsik E. (szerk.) *A nevekről. A névtan oktatása és kutatása az ELTE Tanárképző Főiskolai Kar Magyar Nyelvtudományi Tanszékén.* Budapest: Krónika Nova Kiadó
Hajdú M. 2003. *Általános és magyar névtan*. Budapest: Osiris Kiadó
Kálmán B. 1989. *A nevek világa*. Debrecen: Csokonai Kiadó
Ladó J. 1971. *Magyar utónévkönyv*. Budapest: Akadémiai Kiadó
Ladó J.–Bíró Á. 1998. *Magyar utónévkönyv*. Budapest:Vince Kiadó
Lieberson, S. 2000. *A Matter of Taste. How Names, Fashions, and Culture Change*. New Haven: Yale University Press
Lieberson, S.–Lynn, B. F. 2003. Popularity as a taste an application to the naming process. *Onoma* 38: 235–76.
Net1. www.nepessegnyilvantarto.hu (2008. február 5.)

Új szótárkoncepció a német melléknévi valencia ábrázolására

Gaál Zsuzsanna

1. Bevezetés

Tanulmányomban megkísérlem összefoglalni mindazt, amit eddigi kutatásaim során tapasztaltam a német melléknévi valencia lexikográfiai vizsgálata során. Az a tény, hogy 34 év telt el azóta, hogy megjelent a máig is egyetlen egynyelvű – német – melléknévi valenciaszótár, már önmagában is kimeríti a szükségesség és elégségesség feltételét arra, hogy a szótárt revízió alá vonjuk. Ezen kiindulópontot alátámasztani látszik mind az elmélet, mind a gyakorlat.

2. Elméleti alapvetések

2.1 A számos meglévő valenciaelmélet közül Jacobs (1994) Kontravalenz című elméleti munkája alapján definiáljuk a valencia fogalmát. Az általa feltételezett (legalább) hét egymástól független szintagmatikus reláció (Begleiterbindungsbeziehungen / B-Bindungsbeziehungen) közül a formális (**FO**rmale **SP**ezifität) és tartalmi jegyek (**IN**haltliche **SP**ezifität) meglétén alapuló valencia-relációt tekintjük valenciának.

2.2 Ágel (2000) valenciapotenciál- és valenciarealizáció elmélete a melléknévi szófajra vonatkoztatva az alábbiakban foglalható össze:

(1) valenciahordozó: a melléknevet valenciahordozónak tekintjük az igéhez hasonlóan (l. pl. Engel (1991), Eisenberg (1999).

(2) aktánsok potenciálja: a valenciahordozó, esetünkben a melléknév aktánsai/valenciapartnerei

(3) strukturális valenciarealizáció: egy adott (természetes) nyelv valenciatulajdonságai, annak grammatikai realizációja ill. realizációs lehetőségei

(4) kontextuális – szituatív valenciarealizáció: a grammatikai valencia-realizáció megléte vagy (ellenkezőleg) elmaradása beszélt vagy írott nyelvi szövegekben

2.3 A fenti elméleti alapvetéseket kiegészítendő, empirikus vizsgálataimat a firthi korpusz-nyelvészeti kontextualizmus (Lemnitzer/Zinsmeister 2006) kolligáció fogalma támasztja alá, mely szerint

> Kolligáció: Bizonyos szavak bizonyos nyelvtani szerkezetben való előfordulása, mely a valószínűségen alapuló várható véletlen együttes előfordulásnál magasabb, és sok esetben előre kitalálható, pl. *elhatározta, hogy …;* vö. kollokáció. (Korpusznyelvészeti alapfogalmak)

A meghatározás alapja az együttes előfordulás mind a kolligáció, mind a kollokáció esetében. Megkülönböztető jegy a kolligációt tekintve a grammatikai irányultság, a nyelvtani szerkezetben való előfordulás, a grammatikai struktúra kialakítása.

3. Az eddigi lexikográfiai gyakorlat (Sommerfeldt / Schreiber 1983[3]) alapján:

schuldig
V 1 = 'zu geben verpflichtet'
1.1. →3
1.2. →B, Sd, Sa
1.3. →attr (*der ihm Dank* schuldige *Sohn*)
präd (*Er* ist *ihm Dank* schuldig*.)*
2. B →Hum (*der …* schuldige *Mensch, di*e schuldige *Tochter*)
Sd →Hum (*dem Vater*/*der Nachbarin*/*dem Kind*schuldig)
Sa →1.+/-Anim/-Hum (*Schafe*/*Pflanzen*/*Geld*/*Holz* schuldig)
2. Abstr (*Respekt*/*Achtung* schuldig)

V 2 = 'verantwortlich'
1.1. →1 + (1)
1.2. →B, (Sg)
1.3. →attr (*der* [*des Diebstahls*] schuldige *Mann*)
präd (*Der Mann* ist [*des Diebstahls*] schuldig*.)*
2. B →Hum (*ein* schuldiger *Angeklagter,ein*e schuldige *Frau, ein* schuldiges *Mädchen*)
S →Abstr *(des Mordes*/*der Untreue*/*des Vergehens* schuldig)

Hierzu auch: „sich schuldig bekennen /fühlen/machen", „jmdn. Schuldig sprechen", „auf schuldig erkennen"

Elővizsgálataim során az alábbi megállapításokat tehetjük, amelyek érvényesek a fenti szócikkel kapcsolatban is, valamint az összes eddigi szócikk vizsgálatára is (v. ö. Gaál 2007a, 2007b):

A melléknévi valencia lexikográfiai vizsgálata problémát jelent két kérdésben: 1. a szintaktikai funkciók megoszlása; 2. az aktánsok száma (kötelező-fakultatív dichotómia) kérdésben. Feltehetjük a kérdést, amely a mindenkori szótárhasználati szituációban felmerül: Mit talál a szótárhasználó a *schuldig* szócikk keresésekor? Afenti ábrázolás azt mutatja, hogy

1. a keresett lemma csak két szintaktikai funkcióban fordul elő (attributív, predikatív), az adverbiális funkció a megjegyzésekbe (Hierzu auch: …) szorult. 2. Az első jelentésben (V1) az aktánsok kötelező vonzatai a valenciahordozónak, s az állítmányi-jelzői szerep 1:1 viszonyban állnak, azaz bármikor átalakíthatók „egymásba". A második jelentés (V2) valenciapartnere opcionális.

Kérdésfeltevésem az eddigiek ismeretében: Miképpen ábrázolható a német melléknévi valencia a gyakorlati lexikográfia számára? Milyen eredményeket hoz a vizsgálati módszer megválasztása? E kérdések alapján a következő hipotézist állíthatom fel: a korpuszalapú vizsgálati módszer alapján egy új szótárkoncepció kidolgozása válik lehetővé, amely a német melléknévi valencia részletesebb, alaposabb leírását adja.

4. Korpuszalapú vizsgálat (IDS-Corpus, Mannheim)

4.1 A szótári munka legfontosabb része az adatgyűjtés-és szelekció. Mintavételül a mannheimi IDS-Corpus anyaga szolgált; vizsgálati módszereimet a következő elvek irányították (Gaál 2007b):
– reprezentativitás 1 (a korpusz statisztikai értelemben legyen reprezentatív, quantitatív módszer: relatív gyakoriság)
– reprezentativitás 2 (a nyelvi változatok lehető legszélesebb skálája legyen képviselve: a felhasznált korpuszon belüli különböző folyóiratok)
– időfaktor (az adatok előfordulása, időintervallum meghatározása: közelítően: ezredforduló 2000; pontosan: az 1998-2006)
– valenciaérték (az egynél többértékű melléknevek: 2 vagy 3 értékűek)
– strukturális valenciarealizáció-elmélet (qualitatív módszer)

4.2. Quantitatív adatok:'schuldig'

Szintaktikai funkció	Részesedés a vizsgált korpuszból	Relatív gyakoriság
Predikatív	15 / 123	0. 12
Attributív	85 / 123	0. 7
Adverbiális	22 / 123	0. 18

A szintaktikai megoszlás tekintetében első helyen áll az attributív funkció, azaz a *schuldig* lemma leggyakoribb előfordulása ez. Ezt követi az adverbiális, majd a predikatív funkció. A Sommerfeldt/Schreiber-féle Valenciaszótár ezt a használatbeli különbséget nem jeleníti meg.

4.3.1 Qualitatív adatok: 'schuldig 2' attributív funkcióban

Valenciarealizáció (előfordulási adatok)	Szintaktikai funkció	Formális jegy FOSP
einen Schuldigen für die sportliche Misere für die deutsche Misere ein Schuldiger ein Schuldiger für die Wahlnieder-lagen	Attr.	für + Akk.
ein am Verfetten schuldiges Gen ein an der Untätigkeits-Misere Schuldiger die Schuldigen an der Misere ein Schuldiger an der ganzen Verwirrung	Attr.	an + Dat.
Schuldigen der schlechten Entwicklung	Attr.	+ Gen.
ein schuldiges Volk kein schuldiges Verhalten die Schuldigen	Attr.	–

ha
A V2-jelentésű *schuldig* lemma lehetséges valencia-realizációja kibővült, hiszen a Sommerfeldt/Schreiber-féle Valenciaszótárban található egyetlen lehetőséggel (Sg) szemben a vizsgált szövegekben további valencia-realizációt találtam, melyek a következők:
– 0
– Genitiv
– Für + Akk
– An + Dat

(1) **M03/308.56843 Mannheimer Morgen, 30.08.2003, Ressort: Aus aller Welt; London sucht den Schuldigen**: London sucht den *Schuldigen*Nach dem Stromausfall ist der wirtschaftliche Schaden unklarEin gewaltiges Gedränge gab es beim Stromausfall in

Szövegbe ágyazás iránya: ←

(2) **O00/JAN.02392 Neue Kronen-Zeitung, 07.01.2000, S. 18; „Fahrerflucht" auf Goldeck: Junger Snowboarder gesucht**: „Fahrerflucht" auf Goldeck: Junger Snowboarder gesucht „Fahrerflucht" gibt es nicht nur im Straßenverkehr: Auch auf den Skipisten häufen sich jene Fälle, in denen schwere Unfälle verursacht werden, die *Schuldigen* aber einfach davonfahren. Wie am 29. Dezember, wo eine Skifahrerein am Goldeck schwer verletzt wurde.

Szövegbe ágyazás iránya: →

A fenti szövegekben a valencia-realizáció megléte tagadhatatlan ugyan, de azzal a kitétellel, miszerint a valenciahordozó melléknév (*Schuldigen*) valencia-realizációja túlmutat a mondat határán, azaz a szövegben keresendő. Amennyiben a valenciapotenciál nem a valenciahordozót tartalmazó mondaton belül realizálódik, a szövegben

realizálódhat, méghozzá vagy a valenciahordozó melléknév előtt vagy után. Ez a szövegbeágyazás irányát adja.

4.3.2 Qualitatív adatok: 'schuldig 1'predikatív funkcióban

(3) *Wir* sind *es* vor allem *den Opfern* und *den Angehörigen* **schuldig**,
(4) *Das* sind *wir unseren Kindern* **schuldig**.
(5) … *was wir ihnen* **schuldig** sind, sagte Bush.

A V1 jelentésben álló *schuldig* lemma – a vizsgált korpusz adatai alapján – kizárólag predikatív funkcióban fordul elő, tehát a korábban alkalmazott funkciómegoszlás-funkcióarány (Sommerfeldt/Schreiber 1983) nem állja meg helyét.

5. Célkitűzés

A tervezett német melléknévi valenciaszótár mikrostruktúrája a következő változtatásokat mutatja:
– **Szócikk**
– **Szintaktikai funkció** szerinti megoszlás
– **Formális jegyek** (vonzat) >> összes lehetséges valencia-realizáció
– **Tartalmi jegyek** (jelentésmezők)
– **(Maximális valenciakiterjesztés** (Sommerfeldt / Schreiber))
– **Fokozás**
– **Frazeologizmusok**

A tervezett szótár a német írott nyelv nyelvváltozatain, konkrét nyelvi példákon mutat be egy grammatikai jelenséget, a melléknévi valenciát. Az autentikus szövegeket feldolgozó szótár elsősorban a németet mint idegen nyelvet tanulók számára nyújthat segítséget.

Irodalom

Ágel Vilmos 2000. *Valenztheorie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
Eisenberg, Peter 1999. Grundriß der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. Stuttgart Weimar: Metzler Verlag.
Engel, Ulrich 1991[2]. Deutsche Grammatik. II. Heidelberg-Budapest: Julius Groos Verlag Múzsák Kiadó.
Gaál Zsuzsanna 2007a.Nyelvhasználat és korpusz. A német melléknévi valencia újabb lexikográfiai megközelítése. – In: Tóth Szergej (Hg.): *Új utakon. A Pedagógusképző Kar Tudományos és Művészeti Műhelyei.* Szeged. (megjelenés alatt)
Gaál Zsuzsanna 2007b. A német melléknévi valencia korpuszalapú vizsgálata. – In:
Stephanides Éva – SárdiCsilla (Hg.): *Kommunikáció az információs technológia korszakában.* Pécs – Székesfehérvár, MANYE – Kodolányi János Főiskola, 472-478.
Jacobs, Joachim 1994. *Kontravalenz.* (Fokus 12) Trier: WVT.

Korpusznyelvészeti alapfogalmak.
Lemnitzer, L./Zinsmeister, H. 2006. *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Források

Korpuszok
IDS-Corpus geschriebener Gegenwartssprache am Institut für deutsche Sprache in Mannheim: Corpusrecherchewerkzeug COSMAS-II.:

Szótárak
Sommerfeldt, K.-E./ Schreiber, H. 1983[3]. *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Adjektive.* Leipzig.

A szóösszetétellel keletkezett gazdasági neologizmusok

Jerkus Tibor Istvánné

1. A gazdasági szaknyelv és területei – Bevezetés

Témám a magyar gazdasági nyelv szókészletének változása, ezen belül is az utóbbi évtizedek legfontosabb gazdasági szakszavai, melyek szóösszetétellel keletkeztek.

A gazdasági szaknyelvet más szaknyelvekkel összehasonlítva, pl. műszaki, orvosi, jogi, zenei, stb. az jellemzi, hogy közel áll a köznyelvhez és nehezen körülírható, meghatározható (Ablonczyné 2003: 120).

Mint minden szaknyelv, a gazdasági szaknyelv is több rétegre tagolódik a kommunikáció környezetének vizsgálata során, amely lehet:

– tudományos, választékos nyelvhasználati szint: pl. az ország gazdasági mutatóinak elemzése nemzetközi gazdasági szakértők tanácskozásán;
– közhasználatú szint: pl. biztosítási kötvények népszerűsítése;
– társalgási műhelyzsargon szint: pl. üzleti partnerek beszélgetése a tárgyalás szünetében (Felosztás: lásd Mihalovics 2000).

A következőkben bemutatásra kerül néhány olyan téma, amely biztosan a gazdasági nyelvhez kapcsolódik.

A témák a következők: vállalati stuktúra, menedzsment, kiskereskedelem, bankrendszer, tőzsde, nemzetközi kereskedelem, marketing, biztosítás, telekommunikáció, piacgazdasági modellek, gazdaság és környezetvédelem.

Vizsgálataim során is ezeket a témákat érintettem. Ezen területeknek a lexikája nagyban megváltozott az utóbbi évtizedekben Magyarországon.

2. Szókincsünk leggyakoribb bővülési módjai

Szókincsünk elmaradásait pótolni kellett. A forradalminak tekinthető társadalmi, gazdasági és kulturális változások a nyelvre is megtették hatásukat, s annak is a legváltozékonyabb részét, a szókincset érintették. A szókincs a nyelv legkevésbé állandó része, ez a rendszer jóval lazább, mint például nyelvtani rendszerünk. A szavak rendszerében végbemenő változás a legkevésbé zavarja meg a nyelv egészét.

Szókészletünk leggyakoribb bővülési módja a toldalékkal való ellátás és a szóösszetétel. De ezeken kívül még számos módja van az új szavak létrehozásának: szófajváltás, hangsúlyváltás, betűszóalkotás, szóösszevonás, szórövidülés, szóösszerántás, elvonás, jelentésszűkülés, jelentésbővülés, jelentésátvitel, tulajdonnevek köznyelvi használatban, stílusérték változása (Kurtán 2003: 167).

3. A szóösszetételek fajtái

Jelen írásomban csak a szóösszetételekkel foglalkozom.
Mindenekelőtt azonban összesítem a szóösszetételek lehetséges fajtáit:

Alárendelt összetett szók:
– Alanyos összetett szók
– Tárgyas összetett szók
  – Jelöletlenek
  – Jelöltek
– Határozós összetett szók
  – Jelöletlenek
  – Jelöltek
– Jelzős összetett szók
  – Jelöletlenek
    – Minőségjelzői
    – Mennyiségjelzői
    – Birtokos jelzői
  – Jelöltek
    – Birtokos jelzői.

Mellérendelt összetett szók:
– Szókettőzés
– Ikerítés
– Egybeforrás.

Szóösszetételekről két vagy több szó egyetlen szóvá való összeolvadása esetén beszélhetünk.

4. A szóösszetétellel keletkezett gazdasági neologizmusok csoportosítása

A fentebb említett módon létrejött szavakat vizsgáltam meg a gazdasági szaknyelvre vonatkoztatva.
Korpuszomhoz a HVG 2001-es számait használtam fel.
A gazdasági neologizmusok csoportosítása található alább a fent bemutatott besorolás szerint. A mellérendelő szavak száma elenyésző e téren, így csak az alárendelések vizsgálatára került sor. Tárgyas alárendelésekkel kezdődik a csoportosítás, mivel alanyos alárendelés nem fordult elő az általam vizsgált korpuszban.

Tárgyas alárendelések:
– Jelöletlen: *értékpapír-forgalmazó, hiteligénylés, importpótló, profitszerzés, reklámhordozó, valuta-beváltóhely*
Határozós alárendelések:
– Jelöletlen határozós összetett szók: *adóigazolás, alulfinanszírozás, alulfoglalkoztatottság, importigényes, piacbarát, vállalkozóbarát, exportorientált, engedélyköteles*
Jelzős alárendelések:
– **Minőségjelzős összetett szók:** *agrárgazdaság, agrártámogatás, alapjövedelem, alapköltségek, alapszerződés, átalányadó, csúcstechnika, gyorsjavítás, kisbefektető, kisrészvényes, kisvállalkozó, magánbankszámla, magánszféra, minimáljövedelem, reálárfolyam, reálkereset, reáltőke, reformtervezet, törzsrészvényes*
– **Birtokos jelzős összetett szók:** *adóelőleg, adójóváírás, adóreform, árreform, árrobbanás, árstop, bérbefagyasztás, cégjog, díjbevétel, exportcsökkenés, folyószámlaszám, hitelfolyósítás, ingatlanpiac, jövedelemnövekedés, költségbecslés, létszámleépítés, létszámstop, reklámköltség, termékadó, valutakeret*
– **Jelentéssűrítő összetételek:** *adóhatóság, adótitok, ármanipuláció, céltartalék, devizakódex, exporttevékenység, exporttilalom, hitelegyezmény, hitelgarancia, hitelkonstrukció, importszerződés, jövedelemnyilatkozat, jövedelempótlék, kamattartozás, kölcsönszerződés, költségelszámolás, közbeszerzés, létszámgazdálkodás, munkaerő-kereslet, reklámmenedzser, részvénytőzsde, termékcsalád, többletfogyasztás, többletráfordítás, tőkeigény, tőkeráfordítás, vagyonnyilatkozat, valutapénztár, valutaunió, vámpótlék, versenypozíció, vésztartalék*

A jelentéssűrítő összetett szavak mondatrészletekre vezethetők vissza. Kedvelt módja szóalkotásunknak.

5. A különféle szóösszetétellel keletkezett gazdasági neologizmusok előfordulási gyakorisága – Összegzés

Új szó alkotására legszívesebben használjuk a jelzős alárendeléseket és a jelentéssűrítő összetételeket. Jóval ritkábban használjuk a tárgyas és határozós alárendeléseket. A gazdasági szakszavaknál gyakran előfordulnak az idegen szavakkal alkotott szóösszetételek. Ez utóbbiakat külön nem csoportosítottam ezen írásomban.

6. Feladatunk nyelvünk megőrzését illetően

Az utóbbi évtizedekben nyelvünk szókészlete nagymértékben megváltozott. A szovjet típusú gazdálkodás évei alatt alkalmazkodnia kellett ahhoz a gazdasági rendszerhez, majd hirtelen magáévá kellett tennie az „új rendszer” szavait. Nem mindig volt ez egyszerű és zökkenőmentes.

Nyelvünk korszakhatárai követik a történelmi változások fordulópontjait. Ilyenekben pedig volt bőven részünk a II. világháború óta. S az ezen események hatására bekövetkezett változások a gazdasági szaknyelv terén mutathatók ki leginkább, itt a leglátványosabb.

A szókészletváltozást illetően azonban nemcsak a teljesen új szavakra és idegen kifejezésekre kell gondolnunk, hiszen ez a folyamat szoros összefüggésben van az alap- és peremszókincs között lezajló változásokkal is. Könnyen átléphet egyikből a másikba.

Az idegen szavak beáramlása, a szókincs megváltozása a gazdasági nyelvnél a rendszerváltás óta két okból is más, mint azt megelőzően. Egyrészt a mennyiség szempontjából, másrészt a minőség szempontjából.

El kell azonban mondanunk az alkalmazkodáson kívül azt is, hogy az Európai Unióba való belépésünk nem lehet ok arra, hogy az idegen szavak tömegesen áramoljanak nyelvünkbe. A nemzet megtartó ereje a nyelv, melyet féltenünk kell.

Irodalom

Ablonczyné Mihályka L. 2003. A szaknyelvi kommunikációs kultúra. In: Kukorelli S.-né (szerk.) *Alkalmazott nyelvészeti konferencia füzetei*. Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola Kiadói Hivatala

Kurtán Zs. 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Mihalovics Á. 2000. *Tanulmányok a politikai szaknyelvről*. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó.

Az *Idegen szavak magyarul* internetes szótár használatának elemzése

Kiss Gábor–Kiss Márton

Az elmúlt évtizedben sokat hallhattunk, olvashattunk arról, hogy a számítógép az élet oly sok területe mellett a szótárhasználatot is átalakítja, hiszen a számítógépes szótárakban nemcsak a címszavak ábécérendjében kereshetünk, hanem keresztbe-kasul. A jól elkészített keresőprogram lehetőséget biztosít arra, hogy a szócikkek belsejében lévő információkra is rákereshessünk. Kikereshetjük például egy értelmező szótár címszavai közül a minősítésekkel ellátott szavakat. A hétkötetes *Magyar nyelv értelmező szótárában* például néhány iparághoz köthető szakszavak száma a következő:

> *asztalosipar* 57, *bányaipar* 164, *bőripar* 48, *cipészipar* 24, *malomipar* 15, *szövőipar* 200, *vegyipar* 448

A következő 21 szó mellett áll a „cukrászati" minősítés: *babliszt, bevonat, bonbon, csokoládémáz, desszert, fatörzs, fonálpróba, grillázs, habcsók, habtejszín, karamell, habtekercs, jég, kandíroz, marcipán, minyon, ostya, parfé, pille, praliné, sarokház.* Ezeket az adatokat az Arcanum Adatbázis Kft. által kiadott CD segítségével pillanatok alatt meghatározhattuk, míg a papír alapú szótár végigolvasása bizony hosszú időt vett volna igénybe.

Látjuk, hogy a számítógépes szótárhasználat számos előnnyel szolgál a felhasználó számára. Felvetődik a kérdés, hogy a szótárak szerkesztőinek is nyújt-e előnyt a gépi szótárhasználat, illetve a gépi szótárhasználat elemzése.

Füredi Ignác szótárszerző 1896-ban kiadott kis *Idegen szavak szótára* előszavában kissé hangzatosan így ócsárolja a korábbi szótárakat és dicséri saját gyűjteményét: *Régi panasz, hogy amit szótárainkban keresnek, az nincs meg bennük, és ami megvan, azt nem keresi senki*. Ezt az állítást több mint száz éven keresztül senki sem tudta sem cáfolni, sem igazolni. Azonban napjainkra, mikor már számítógépes és internetes szótárak is vannak, adódik a gondolat: a gép segítségével keressük meg a választ Füredi Ignác kijelentésére.

Vizsgálatunkhoz jó alap Tótfalusi István szerző *Idegen szavak magyarul* című szótára, amely papíralapú kiadvány formájában 2001-ben jelent meg, és azóta számos kiadást ért meg. A szótár 10 250 idegen szónak adja meg egy vagy több magyar megfele-

lőjét. (Ezen túl a szótár 3600 szónak a régies írásmódját is tartalmazza: pl. orthographia = ortográfia; ovatio = ováció; overall = overáll.) Igazából tehát magyarító szótár, hiszen nem hosszas definícióval, hanem magyar szavakkal értelmezi az idegen címszót, amint azt az alábbi részlet is mutatja:

intakt:
– ép, érintetlen, sértetlen
– szűz
– hiánytalan, csorbítatlan
– becsületes, feddhetetlen, megvesztegethetetlen
intarzia:
– faberakás, famozaik
integer:
– érintetlen, sértetlen
– feddhetetlen
integráció:
– egységesítés, egybefoglalás, összevonás
integrál:
– egységesít, egységbe foglal, összesít, összevon
– belefoglal

Az *Idegen szavak magyarul* című szótár a papíralapú szótár megjelenését követően négy évvel, 2005-ben felkerült a TINTA Könyvkiadó honlapjára (www.tintakiado.hu) és bárhonnan használhatóvá vált a világhálón keresztül. Rövid időn belül az internetes változat igen népszerű lett, a magyarító szótárt sokan idegen szavak értelmező szótáraként kezdték el használni. Ma már számos ugrópont, link mutat rá. Természetesen ahhoz, hogy interneten keresztül hatékonyan lehessen használni a szótárt, meg kellett tervezni és el kellett készíteni a számítógépes keresőprogramot. Ennek az internetes szótárnak a használatát vizsgáltuk. Folyamatosan rögzítettük a keresés legfontosabb paramétereit, többek között azt is, hogy mely szavakat keresték.

A vizsgált időszak 164 napig tartott, 2007. október 1-jétől 2008. március 12-ig terjedt.

A kereső és adminisztrációs program négy mezőben feljegyezte minden egyes keresett szóról a következőket:

1. mező: a keresett szó benne van-e a szótárban vagy sem: 1 / 0
2. mező: a keresett szót a legördülő menüből kattintással választották ki, vagy beírták a rendelkezésre álló ablakba: b / k
3. maga a keresett szó
4. a keresés ideje: év, hó, nap, óra, perc formában

Részlet a paramétereket tartalmazó regisztrációs fájlból:

1 | k | dékán | 2008 01 13 11:52
1 | k | dekkol | 2008 01 13 11:52
0 | b | gorenje | 2008 01 13 11:54
1 | b | konklúzió | 2008 01 13 11:54

A vizsgált fenti 164 napban összesen 373 150 keresés történt a szótárban. Úgy vélem, ez elég nagy szám ahhoz, hogy következtetéseket vonjunk le a szótárhasználat miként jére. A közel négyszázezer keresés azt jelenti, hogy naponta 2275, óránként 95, percenként pedig 1,6 idegen szó jelentését tudakolták ettől az elektronikus szótártól. A gépi feljegyzés szerint kattintással 190850 alkalommal, míg beírással 182300 esetben kerestek. Ha a 13850 címszót egyenletes érdeklődéssel keresték volna, akkor egy szót átlagosan 27 alkalommal néztek volna meg.

Természetes, hogy az egyes szavakat nem egyenlő arányban keresték. Éppen az az érdekes vizsgálatunkban, hogy a gépi keresés regisztrációjával megtudhatjuk a keresés eloszlását. Beírással 182300 alkalommal, míg kattintással 190850 esetben kerestek. Látható, hogy hozzávetőlegesen egyforma a két érték. A kattintásos keresés esetében véleményem szerint nem igazi tudatos keresésről van szó, hiszen ekkor csupán a legördülő menüben a gép által felkínált szavak közül lehet választani. A beírásos keresés véleményem szerint már sokkal inkább igazi tudásszomjat takar.

Az elektronikus szótárban beírással keresett, és megtalált leggyakoribb 25 szó listáját alább adjuk közre, és feltüntettük a keresések számát is:

> *releváns 503;* ***kognitív 401;*** *szubjektív 305; paradigma 287; objektív 269; adekvát 254; kompetencia 242; koncepció 228; innováció 226; empirikus 222; interakció 217; identitás 216; aspektus 205; integráció 205; explicit 204;* ***attitűd 193;*** *szignifikáns 182; ambivalens 180; prioritás 177; kontextus 176; konvergencia 174; anomália 172; koherens 165; entitás 163; implicit 163.*

A szótár szerkesztője és közreadója számára igen hasznos az a lista, amelyben azok a szavak vannak felsorolva, melyeket kerestek a szótárhasználók, de a szótár nem tartalmazott. Az elektronikus szótárban beírással eredménytelenül keresett leggyakoribb 25 szó listáját az alábbiakban olvashatjuk. Feltüntetve a sikertelen keresések számát is:

> *deviáns* 141, *integrált* 133, *andragógia* 114, *diverzifikáció* 112, *interperszonális* 109, *desztináció* 108, *interdiszciplináris* 105, *holisztikus* 104, *sztereotípia* 102, *deviancia* 93, *feminista* 82, *globalizáció* 79, ***attitüd* 79,** *adekvált* 79, *szubszidiaritás* 78, *celeb* 75, *status quo* 74, *szofisztikált* 71, *determinált* 69, *kompatibilis* 62, ***kognitiv* 62,** *empatikus* 62, *implementáció* 61, *diszciplína* 61, *dereguláció* 61, *alternatíva* 61, *konnotáció* 60.

Rá kell mutatnunk, hogy az *attitüd* és a *kognitiv* szavakat rossz helyesírással írták be a felhasználók, ezért nem ismerte fel a program a szót és nem adta meg jelentését. Továbbá az eredménytelen keresések egy jelentős része onnan is adódhat, hogy *Idegen szavak magyarul* szótár elsődleges funkciójánál fogva nem tartalmaz olyan idegen címszókat, melyeknek nincs egyetlen szavas magyar megfelelője, szinonimája.

A 182 300 beírásos keresés 75 966 alkalommal volt sikeres (41%) és 106 335 alkalommal (59%) sikertelen. Meglepő a sikertelen keresések nagy száma, ez talán azt bizonyítja, hogy a szótár 13850 címszava kevés, a használóknak nagyobb szótárra van szükségük.

Tovább analizálva a fenti eredményt, megtudjuk, hogy a 75 966 sikeres keresés során a szótár 13 850 szavából csupán 6533 szót (47%) néztek meg a szótárban, és 7317 szótárbeli szót (53%) nem kerestek egyszer sem a 164 nap alatt, a szavak több mint fele feleslegesen van a szótárban!

A szótárban egyetlenegyszer sem keresett 25 db „b" betűvel kezdődő szó:

background, backhand, backup, badminton, bagázsi, bagett, balerina, balneoterápia, band, bandázs, banderole, banknóta, bankó, bankokrácia, bankrott, bantamsúly, baptisztérium, bar cod, barbarizmus, bárd, barkarola, barrel, bas-relief, bastonnád, basztard, bataillon.

A sikertelen 106335 keresés során összesen 54113 különböző szónak szerették volna megtudni az értelmét. Ezek között szép számmal szerepelnek helyesírási hibával beírt szavak és olyanok is, melyek nem tartoznak a szótár profiljába. Ettől függetlenül meglepően nagy ez a szám, a statisztikai megoszlás a következő:

1117 szót több mint 10-szer kerestek hiába,
2144 szót 5–9 alkalommal kerestek hiába,
11 978 szót 2–4 alkalommal kerestek hiába,
38 874 szót egyetlenegyszer kerestek sikertelenül.

Természetszerűleg kattintásnál minden szó benne van a gépi szótárban, hiszen ha nem lenne benne, akkor a gép fel sem kínálná. A 190850 kattintásos keresés sem egyenletesen oszlott meg a szótár címszavai között. Mivel a legördülő menü az „a" betűs szavaknál kezdődik, természetszerűleg ezekre kattintás többször történt, mint más szavakra. Kihagyva az „ab" betűkapcsolattal kezdődő szavakat, az alábbi lista mutatja a kattintással legtöbbször keresett 25 címszót. Feltüntettük a kattintások számát is:

integrál 234, *diverzió* 178, *sztereotip* 176, *individuális* 175, *integráció* 153, ***kognitív* 149,** *szofisztika* 143, *adekvát* 142, *determinál* 139, *integrálódik* 133, *szociális* 133, *adekvál* 132, *individualitás* 131, *konvenció* 131, *humánus* 126, *individuum* 123, *deviáció* 114, *bagatell* 113, *manifesztál* 113, *szubszidiárius* 112, *implementál* 109, *manifesztáció* 109, *transzcendens* 105, *individualizál* 104, *konstrukció* 103.

Elmondhatjuk, hogy a 373 150 keresésből összesen 266 816 volt sikeres (72%) és 106 334 sikertelen (28%), tehát a szótárban az eredményes keresések száma két és félszer több mint az eredményteleneké.

Összefoglalva, táblázatos formában az alábbiakban szemléltetjük a szótárhasználat és a keresés adatait:

AZ ÖSSZES KERESÉS SZÁMA		
373 150		
KERESÉS BEÍRÁSSAL		KERESÉS KATTINTÁSSAL
182 300 esetben	190 850 esetben	
EREDMÉNYES	EREDMÉNYTELEN	EREDMÉNYES
75 966 esetben	106 335 esetben	190 850 esetben
6 533 szó	54 113 szó	13 850 szó

Több esetben is előfordult, hogy a felhasználó félreértette a szótár funkcióját. Mintha a gépet a használója naivan univerzális elektronikus agynak nézné. Néhány furcsa feltett kérdés, azaz a beírás szövege az alábbiakban olvasható:

Mit jelent az érelmeszesedés?
Mit nevezünk ereklyének?
Mel in ore, fel in core.
Mea culpa, mea maxima culpa.
majonézes krumpli
magas hangolású klarinét

Tudjuk, hogy kényes a „csúnya" szavak szerepeltetése a szótárakban. A magyar szótárirodalom kissé álszemérmesen kezeli nyelvünknek ezeket az elemeit, annak ellenére, hogy a szótárhasználó gyakran elsőként ezeknél a szavaknál nyitja ki a szótárt. Még ebben az *Idegen szavak magyarul* című szótárban is voltak szép számmal „próbálkozók". A *f…sz* szóval 36 alkalommal, a *p…a* szóval pedig 29 esetben „vizsgáztatták" a szótárt.

Egy erre a célra kifejlesztett kis programmal azt is feltérképezhetjük a regisztrációs file alapján, hogy egy-egy szónak a vizsgált időtartamban egyenletes-e a keresése, vagy vannak olyan napok, hogy egy-egy szót sokan keresnek. Az ún. ablaktologatós technikával végigpásztáztuk a regisztrált keresések sorát. Többek között négy időpontra figyeltünk fel, amelyben egy-egy szó keresésének a száma igen megugrott:

casting: 2008. január 9–12.
in flagranti: 2008. január 5.
perzekútor: 2008. január 28. 19 óra 25 perc.
szegregáció: 2007. december 9.

Ezek közül kettőre talán a valós magyarázatot is megtaláltuk. A *Casting* című élvezetes magyar filmet 2008. január 9-én mutatták be. A *perzekútor* szó 2008. január 28-án este feladványként szerepelt egy televíziós vetélkedőben. (A versenyző nem ismerte a szót, s a játék korai abbahagyására kényszerült.) Arra, hogy a másik két szót miért keresték sokan a jelzett időpontban, nem találtuk még meg a választ. Mindenesetre meglepő és félelmetes, hogy a szótárhasználaton és a keresett szavakon keresztül is megtudhatunk információkat arról, hogy mi érdekli embertársainkat egy adott időpontban.

A regisztrációs fájlunkból kiindulva felrajzolhatjuk, hogy a vizsgált 164 nap alatt a szótár használata, a feltett kérdések száma mennyire volt egyenletes. Az 1. számú ábra mutatja a használat dinamikáját. A vízszintes tengely az idő, a függőleges pedig a használatok számának a tengelye. Az ábra közepe felé jelentkező minimum hely 2007 karácsonyára esik.

Nemcsak azt nézhetjük meg, hogy napok szerint mi a keresések üteme, hanem arra is választ kaphatunk a regisztrációs fájlból kiindulva, hogy a nap 24 órájában milyen a keresések megoszlása. Ezt 2. a ábra szemlélteti. A vízszintes tengelyen a nap órái vannak feltüntetve, a függőlegesen pedig a keresések száma. Megfigyelhető, hogy 9–10 óra körül, mikor az emberek megérkeznek a munkahelyükre megugrik a keresések száma, ebédidőben 12–13 óra között pedig csökken. 18 óra felé az átmeneti csökkenés a hazautazás miatt van.

Összefoglalásként megállapíthatjuk Füredi Ignác 112 éves kijelentéséhez kapcsolódóan, hogy a gépi szótár felhasználói szokásainak vizsgálója három kérdésre pontos választ tud adni:
1. melyek azok a szavak a szótárban, melyeket sikeresen kerestek,
2. melyek azok a szavak a szótárban, melyeket nem kerestek,
3. melyek azok a szavak, melyek nincsenek benne a szótárban, de keresték.

Ezen túlmenően először elmondhatjuk, hogy a vizsgálat során külön kell választani azokat a kereséseket, melyeket a legördülő felkínált lehetőségek közül kattintással választanak ki a felhasználók azoktól, melyeket beírással tesznek fel a gépi szótárnak.

Másodszorra leszögezhetjük, hogy a szótárszerkesztő az internetes szótár kereséseinek regisztrálásával eddig soha nem látott információkhoz juthat hozzá. Folyamatosan javíthatja, bővítheti szótárát olyan szavakkal, melyeket valóban keresnek a felhasználók.

Harmadszorra elmondhatjuk, hogy a szótár közreadója a keresett szavakon keresztül szinte ördögi módon belelát az emberek fejébe, akár mindennapjaiba.

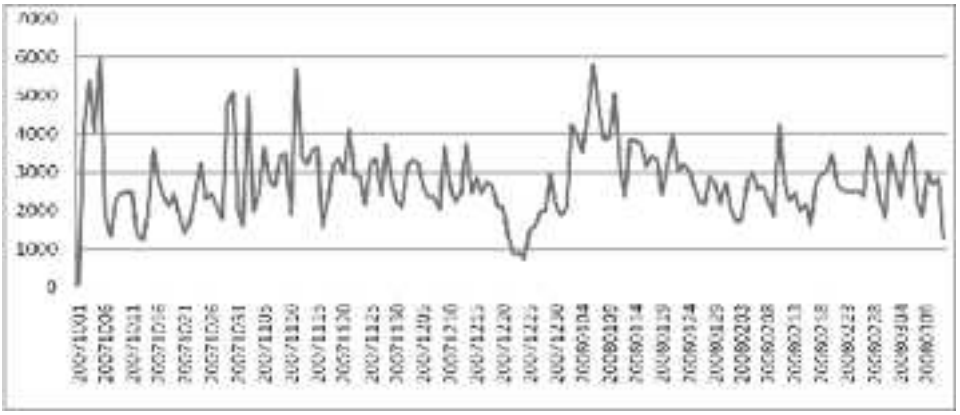
Negyedszerre levonhatjuk azt a tanulságot, hogy a felhasználók egy része félreérti a szótár funkcióját, és tévesen univerzális tudásbázisként próbálja használni az elektronikus szótárt és az azt működtető programot.

Sajnálatos módon a nagyszámú feltett kérdés és a rá adott válasz tudatformálásra és manipulációra is felhasználható. Ezért hallatlan nagy a szótárszerkesztő és közreadó felelőssége.

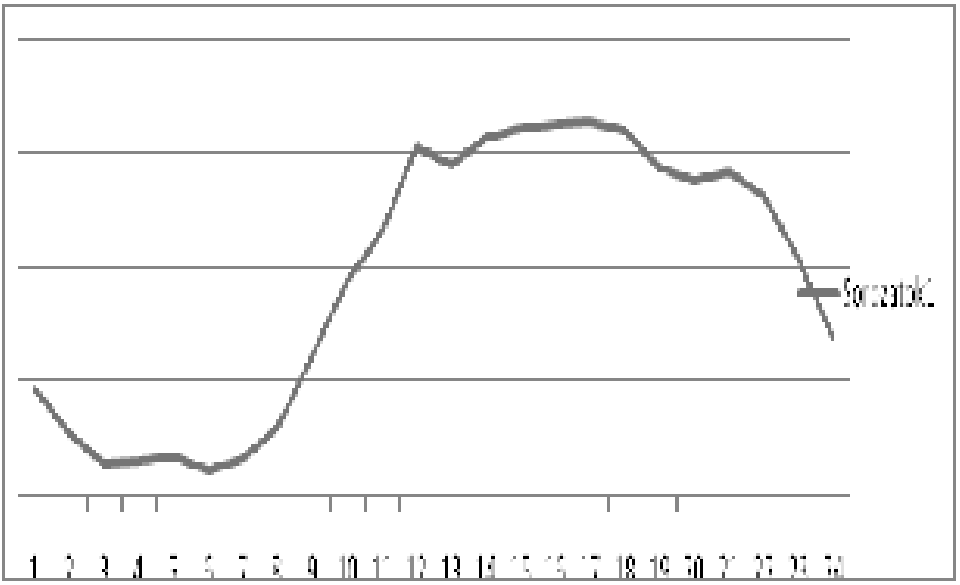
Hivatkozások

Füredi Ignác 1896. *Idegen szavak szótára*. Budapest
Tótfalusi István 2001. *Idegen szavak magyarul*. Budapest: TINTA Könyvkiadó
A magyar nyelv értelmező szótára. CD. Arcanum Adatbázis Kft., 2004.
http://www.tintakiado.hu/dictionary_idegenszotar.php

1. számú ábra



2. számú ábra



Az 'intervenciós radiológia' és az 'invazív radiológia' terminusok elemzése és rendezése – esettanulmány a képalkotó diagnosztika tárgyköréből

Makai Zoltán

1. Bevezetés

A képalkotó diagnosztika a múlt század vége fele, a hagyományos röntgensugárzás mellett más fizikai jelenségek alkalmazásán alapuló vizsgálati módszerek, mint az ultrahang, a CT és az MR valamint a számítástechnika lehetőségeinek gyors fejlődésével és elterjedésével párhuzamosan vált az orvostudományok önálló kutatási területévé.

A képalkotó diagnosztikára jellemző fejlődés iránya túlmutat a diagnosztikán. Az eredetileg diagnosztikai céllal fejlesztett berendezések egy része alkalmassá vált terápiás beavatkozásokra, méghozzá oly sikerrel, hogy ezek számos területen felváltották a hagyományos sebészeti beavatkozásokat. Ezek a beavatkozásokat a képalkotó diagnosztika tárgykörében *intervenciós radiológia*-ként szokás megnevezni. (Kandarpa–Aruny 2002)

A rendkívül dinamikus fizikai, műszaki és informatikai fejlődést természetesen a tárgykör terminológiai infrastruktúrájának kialakulása és fejlődése kísérte/kíséri ami, az új fogalmak özönét és a tudományterület fejlődésének dinamikáját figyelembe véve, nem zajlik zökkenőmentesen. Komoly problémát jelent az egyes terminusok meghatározásának hiánya, a szinonim terminusok nagy száma és gyakran a koordinálatlan terminológiai fejlesztés, ami következtében nem alakulhat ki egységes terminológiai rendszer.

A képalkotó diagnosztika magyar terminológiájára vonatkozó kutatás korábbi szakaszainak eredményeire támaszkodva, jelen tanulmány célja az 'invazív radiológia' és az 'intervenciós radiológia' terminusokkal jelölt fogalmak tartalmi jegyeinek vizsgálata, meghatározásainak kidolgozása valamint a fogalmak közt lévő logikai-terminológiai viszony vizsgálata.

A kutatás és a terminológiai rendszerezés során egyaránt alkalmaztuk a Wüster által ismertetett logikai (absztrakció, hasonlóság, inklúzió) és ontologikus megközelítést (oksági, tér- és időbeli viszonyok) (Wüster 1979: 12–23)

Választ kerestünk arra is, hogy a nevezett terminusokkal alárendelt viszonyban lévő hiponim terminusok milyen osztályozási szempontok szerint foglalhatók össze terminológiai rendszerré. A vizsgált tárgykör terminológiai rendszerét a Fóris által bemutatott osztályozási fák segítségével szemléltetjük. (Fóris 2005)

2. A vizsgálat módszere és korpusza

A vizsgált terminusok által jelölt fogalmak tartalmi jegyeinek meghatározására egy kisebb, hozzávetőlegesen 150 000 szövegszó terjedelmű korpuszt hoztunk létre. Tekintve, hogy a kutatás célja az 'invazív radiológia' és az 'intervenciós radiológia' terminusokkal jelölt fogalmak lényeges jegyeinek vizsgálata, törekedtünk arra, hogy olyan szövegek, szövegrészek kerüljenek a korpuszba, amelyek a kérdéses tárgyköröket a lehető legáltalánosabb szinten tárgyalják, bemutatva a fogalmakhoz rendelhető célokat, eszközöket és módszereket, valamint ismertessék azok helyét a radiológia tárgykörén belül. Ilyen módon a korpuszba főleg egyetemi és főiskolai jegyzetek, tankönyvek és radiológiai monográfiák kerültek. A vizsgálathoz ily módon összeválogatott szövegek leíró (deskriptív) vizsgálatot tesznek lehetővé. A vizsgált terminusok osztályozásához és a képalkotó diagnosztika tárgykörében történő elhelyezéséhez azonban a vizsgált szövegek nem adtak elegendő információt, ezért szakértőkkel történő konzultáció során egy újabb, a korábbiaktól különböző terminológiai fát készítettünk.

3. Invazív radiológia: a terminus bemutatása

A korpusz több, az 'invazív radiológia' fogalmára vonatkozó meghatározást és magyarázatot tartalmazott, melyek elemzése révén kiemeltük az 'invazív radiológia' fogalom három fontos, megkülönböztető jegyét: 1. a tágan értelmezett vizsgálóeszközök egy részének testen belüli elhelyezkedése, 2. a tevékenység célja.: diagnosztikai kép biztosítása vagy képi vezérlettet történő mintavétel, valamint 3. a vizsgálati trauma mértéke. Ezek szerint egy intravénás injekció (radiofarmakon bejuttatása) vagy a testüregekbe, a kültakaró megsértése nélkül bevezetett vizsgálófej (endoszonográfia) nem tekinthető invazív beavatkozásnak.

Az előbbiekben kiemelt három, fontos megkülönböztető jegy mellett az 'invazív radiológia' terminusra vonatkozó további, a tárgykör céljaira, alkalmazott eszközeire és módszereire vonatkozó megkülönböztető jegyeket is kiemeltünk. Az 'invazív radiológia' fogalmára jellemző jegyeket az 1. táblázatban foglaltuk össze. Ezek szerint:

1. táblázat. az 'invazív radiológia ' terminus meghatározása

Fogalmi jegyek	Invazív radiológia
A tárgykör helye a tudományban	A képalkotó diagnosztika egy területe
Az alkalmazott eszközök	Katéterek, biopsziatűk, kontrasztanyag, képalkotó vezérlet stb.
Az alkalmazott eszközök elhelyezkedése	Egyes eszközök testen belül
A beavatkozás célja	Diagnosztikai képi anyag, vagy képi vezérlettel történő diagnosztikai anyag (minta) biztosítása
Az okozott trauma	Az okozott trauma nagyobb, mint amit egy intravénás injekció okoz

Az ’invazív radiológia’ fogalma szövegszerűen is meghatározható, a következők szerint.

Az invazív radiológia a radiológia egy területe. Az invazív radiológiai beavatkozások célja diagnosztikai kép készítése a test közvetlenül nem megfigyelhető belső részeiről, vagy diagnosztikai anyag (pl. szövetminta, folyadékminta) biztosítása valamely képalkotó eljárás vezérletével. Az invazív radiológiai eljárás során alkalmazott eszközök (pl. biopsziatű, katéter és valamely képalkotói berendezés) egy részét a vizsgált testbe kell juttatni azért, hogy az adott képlet vizsgálata lehetővé váljon vagy az adott képletből képalkotói segítséggel mintához juthassunk. A beavatkozás okozta trauma nagyobb, mint amit egy intravénás injekció okoz. (Def. 1.)

Az ’invazív radiológia’ terminus szinonimáival a kutatás során nem találkoztunk.

Az ’intervenciós radiológia’ tárgykörrel szemben az ’invazív radiológia’ tárgykörét nem szokás további, a terminus hiponimáival is megragadható módon további részterületekre tagolni.

4. Intervenciós radiológia: a terminus bemutatása

Az ’intervenciós radiológia’ fogalmának meghatározó jegyeihez, az előzőekhez hasonlóan, a korpusz meghatározásainak és magyarázatainak logikai elemzése, valamint a terület szakembereinek észrevételei révén jutottunk el. A vizsgált fogalom meghatározó jegyeit a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat. az ’intervenciós radiológia ’ terminus meghatározása

Fogalmi jegyek	Intervenciós radiológia
Tárgykörön belüli elhelyezkedés	A képalkotó diagnosztika egy területe
Az alkalmazott eszközök	Katéterek, biopsziatűk, kontrasztanyag, ballonok, szentek, CT, MR ill. ultrahang vezérlés
Az alkalmazott eszközök elhelyezkedése	Egyes eszközök testen belül
A beavatkozás célja	Képi vezérléssel, ill. képalkotó eszközzel történő terápia
Az okozott trauma	Az okozott trauma nagyobb, mint amit egy intravénás injekció okoz

A fentiek alapján a következő, szövegszerű meghatározás adható:
Az intervenciós radiológia a radiológia egy területe. Az intervenciós radiológiai beavatkozások célja képalkotói eljárás vezérletével történő terápia. Az intervenciós radiológiai beavatkozás során alkalmazott eszközök (pl. katéterek, biopsziatűk, távtartók és ballonok) egy részét képalkotói vezérlettel a testbe kell juttatni, azért hogy a beavatkozás elvégezhető legyen. Az okozott trauma nagyobb, mint amit egy intravénás injekció okoz. (Def. 2)

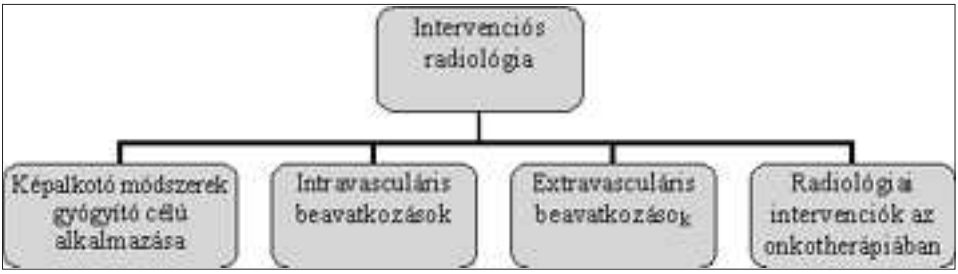
A kutatás során az ’intervenciós radiológia’ következő szinonimáit gyűjtöttük össze: ’katéterterápia’ és ’intervencionális radiológia’.

5. Az 'intervenciós radiológia' valamint a kapcsolódó hiopnim terminusok alkotta terminológiai rendszerek vizsgálata

A kutatás során azt tapasztaltuk, hogy az intervenciós radiológia területét további részterületekre szokás felosztani, de, szemmel láthatóan, szakmán belül nem alakultak ki a felosztás elvei vagy praktikus gyakorlata, ezért minden szerző más megközelítésben, saját egyéni osztályozás alapján tárgyalja a tárgykör felosztását.

Példaként mutatnánk be Fráter (1. ábra) valamint Horváth (2. ábra) által leírt osztályozást:

1. ábra. Az intervenciós radiológia terminushoz tarozó hiponimák alkotta terminológiai fa Fráter (2004) alapján



2. ábra. Az intervenciós radiológia terminushoz tarozó hiponimák alkotta terminológiai fa Horváth (1995) alapján

A példák jól szemléltetik az intervenciós radiológia tárgykörének részterületeit jelölő terminusaira vonatkozó általánosan elfogadott deskriptív osztályozás hiányát. Emiatt radiológiai szakértőkkel egyetértésben saját elveink alapján más rendszer kialakítását látjuk szükségesnek; ezt a következő pontban ismertetjük.

6. Az 'invazív radiológia' és az 'intervenciós radiológia' terminusok helye a radiológia tárgykörében

A következőkben, az előző, a képalkotó diagnosztika terminológiájára vonatkozó rendszerezését is felhasználva (Makai 2006, 2007) javaslatot teszünk a képalkotó diagnosztika a 'beavatkozás célja' szempont szerint egy, a tárgyalt fogalmakat is integráló terminológiai fára:

3 ábra. a vizsgált fogalmak a képalkotó diagnosztika területeinek terminológiai rendszerében. Rendszerezési szempont: a beavatkozás célja

A 3. ábrán látható, az invazív radiológiát az intervenciós radiológiával összekötő nyíl a vizsgált területek időbeli fejlődésére utal. Az invazív radiológia területe korábban alakult ki, eszközkészlete új, terápiás lehetőségeket teremtett, majd az így kialakuló terület viharos fejlődésnek indult és mára a radiológia egyik legdinamikusabban fejlődő részterületévé vált.

7. Összefoglalás

A kutatás első lépéseként a vizsgált fogalmak fogalmi jegyeinek leíró jellegű kutatására alkalmas magyar nyelvű korpuszt állítottunk össze, mely átfogó, a képalkotó diagnosztika szakterületének alapfogalmait is érintő egyetemi és főiskolai jegyzeteket tartalmaz. A korpusz elemzése során kiemeltük azokat a meghatározásokat és szövegrészeket, melyek az 'invazív radiológia' és az 'intervenciós radiológia' fogalmak meghatározó jegyeit tartalmazzák és ezek logikai valamint ontológiai elemzése során kiemeltük a tárgyalt fogalmak legfontosabb meghatározó jegyeit. A továbbiakban javaslatot tettünk a képalkotó diagnosztika alapfogalmai közé tartozó 'invazív radiológia' és 'intervenciós radiológia' terminusokkal jelölt fogalmak meghatározására.

A kutatás második felében az említett fogalmak terminológiai környezetét vizsgáltuk: egyrészt megpróbáltuk az 'invazív radiológia' és az 'intervenciós radiológia' terminusokhoz tartozó hiponim terminusok alkotta terminológiai rendszereket elemezni és osztályozási fák segítségével ábrázolni. Végül, a kutatás utolsó lépéseként, javaslatot tettünk az 'invazív radiológia' és az 'intervenciós radiológia' terminusok helyére vonatkozóan, a radiológia tárgykörében.

Irodalom

Fóris, Á. 2005. *Hat terminológiai lecke*. Lexikográfia és terminológia kézikönyvek 1. Pécs: Lexikográfia Kiadó.

Kandarpa K.–Aruny, J. E. 2001. *Handbook of Interventional Radiologic Procedures.* New York: Lippincott Williams & Wilkins.
Makai, Z 2006. A diagnosztikai képalkotó szak szaknyelvi angol tantárgyának curriculumfejlesztése: alapkérdése*k.* In: Tóth, A. (szerk.): *VIII. Dunaújvárosi nemzetközi alkalmazott nyelvészeti, nyelvvizsgáztatási és medicinális lingvisztikai konferencia. Alkalmazott nyelvészeti konferencia füzetei*. Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola Kiadói Hivatala. 102–107.
Makai, Z. 2007. Corpus Based Research of the Hungarian Terminology of Radiology and Interventional Radiology. Elhangzott: Current Trends in Terminology: International Conference. Szombathely, Hungary. 2007. november 9–10.
Wüster, E. 1979. *Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und Terminologische Lexicographie*. Wien/New York. Vol. I–II.
Horváth, F. 1995. *A radiológia alapfogalmai*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Rt.
Fráter, L. 2004. *Radiológia*. Budapest Medicina Könyvkiadó Rt.

Források

Horváth F. (1995): *A radiológia alapfogalmai*. Medicina: Budapest.
Fráter, L. (2004): *Radológia*. Medicina könyvkiadó Rt.: Budapest.
Péter, M. (1998): *Radiológia*. Medicina könyvkiadó Rt.: Budapest.
Szlávy, L. (1993): *A test CT és MR vizsgálata*. Springer-Verlag: Budapest.
Steadman's Concise Medical Dictionary (1987: Simon & Schuster Inc. New York.
Steadman's Electronic Medical Dictionary (1996): Novell, Inc. Novell Reference Engine Software.
Wikipedia.letöltve: 2008-01-24: http://en.wikipedia.org/wiki/Interventional_radiology

A Super Bowl filozófiája, az amerikai futball terminológiája Magyarországon

Mátis Bernadett

Bevezetés

Az elmúlt két évtizedben olyan társadalmi, tudományos és gazdasági változásokkal kerültünk szembe, amelyek korábban elképzelhetetlenek voltak számunkra. A közélet változásával szükségszerűen együtt járt a köznyelv változása, és a minket körülvevő újszerű világ nyelvi leképezése. Ennek azonban sok-sok speciális igényt kellett kielégítenie éppen az említett újszerűség, újdonság miatt. Előtérbe került és megerősödött a szakmai kommunikáció, ezen keresztül pedig megnőtt a szaknyelvek, és párhuzamosan a terminológia jelentősége is. Így a sportban is, hiszen napjainkban nagyon sok új sportágat ismerhetünk meg. A dolgozat célja az amerikai futball magyar terminológiája jelenlegi állapotának bemutatása, elemzése a hazai terminológia általános jellemzői és szociolingvisztikai szempontok alapján. A vizsgálatok alapja a játék hazai hivatalos szabálykönyve, több kisebb szabályleírás, két Super Bowl videofelvétel, valamint a csapatok honlapjainak és a Nemzeti Sport cikkeinek nyelvi anyaga.

Az amerikai futball nemzetközi és hazai története

Az 1820-as években kezdtek el a Princeton egyetem diákjai egy „ballown" nevű, a rögbihez hasonló játékot játszani, ez lett a college futball. Mellette a professzionális futball akkor született meg, amikor egy diáknak 500 dollárt fizettek, hogy játsszon egy másik csapat ellen. 1922-től a mai napig a National Football League (NFL) nevet viseli a profi csapatok szervezete. Az 1950-es években a televíziózással a sportág belépett a legnépszerűbb sportok körébe, megjelentek saját sztárjai. 1970-től két főcsoport él egymás mellett, kettejük döntője a Super Bowl.

Hazánkban 2004. február 1-jén tűzte műsorára a Sport 1 televíziós csatorna a 38. Super Bowl közvetítését, és párhuzamosan elkezdtek megalakulni az első csapatok, a budapesti Farkasok, a győri Cápák és a debreceni Gladiátorok. Egy év leforgása alatt több mint 20 csapat született és a hazai szövetség is megalakult. A 2006. év elején elkészült a játékszabálykönyv, és már két bajnokságban – Blue Bowl és a Hungarian Bowl – mérhették össze a játékosok az erejüket.

A sportnyelv hazánkban

A hazai sportnyelv a had-, a nevelés-, és az orvostudományból alakult ki. A XIX. század végén már megjelent az első magyar sportlap, a *Lapok a lovászat és vadászat köréből*, a sport jelentése ekkor *kedvtelés, mulatság* volt. A századfordulón a jelentés bővült: az emberi test erősítése, az eredményekben megnyilvánuló testedzés állt már a középpontban. Ezt az akkori újságcímek – *Herkules Testgyakorlati Közlöny, Sport-Világ, Nemzeti Sport* – is tükrözik. Az angol nyelvi hatás folyamatos, ennek ellenére illetve e mellett 1918-ig megszilárdult a hazai sportnyelv alapszókincse, kialakultak a legfontosabb verseny- és játékszabályok, pl. a labdarúgás, az úszás, az atlétika, a vívás, és a kerékpározás sportágakban. Az 1930-as évek sportnyelvújítása mindezt megkoronázta, „ekkor vált a sportnyelv igazán rétegnyelvből csoportnyelvvé" (Bánhidi 1971), valamint ekkor kezdtek el nyelvészeink is – Bárczi Géza, Bánhidi Zoltán, Fábián Pál, majd később Grétsy László és Feleki László – igazán vizsgálódni e tárgyban.

Sportnyelv és társadalom

Abban minden nyelvészünk egyetértett, hogy a sportnyelv társadalmi nyelvváltozat. A kérdés csak az volt, hogy csoport-, hobbi-, vagy szaknyelvnek tekinthető-e, hová, melyik kategóriába tartozzon? Számtalan csoportosítás készült, jelenleg a viták elméletei erősen a szaknyelv felé tartanak, megkülönböztetve azonban pl. a kémiai vagy orvosi szaknyelvtől. A XXI. század társadalmában megnőtt a sport szerepe, gazdasági tényezővé vált, és ezzel együtt a sportnyelv szerepe is jelentőssé vált. A versenysport a szórakoztató ipar része lett, a világ kommunikációs szempontból „összement". Mindezt együttesen megtestesíti az amerikai futball, ami egy önálló gazdasági gépezet, maga a Super Bowl pedig szinte egy nemzeti ünnep az USA-ban. Hazánkban is kiemelt cél a folyamatos népszerűsítés, ez rengeteg időt és anyagi áldozatot kíván a játékosoktól és a szövetségtől egyaránt. Minden csapat honlapján hirdetik a mérkőzéseket, a próbajátékokat, és külön fejlesztési tervet alakítottak ki 2012-ig, évekre és témakörökre lebontva az elérendő célokat (MAFSZ). A Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Karát bevonták az oktatásba, folyamatosan hirdetik az edzői képesítést adó OKJ-s tanfolyamot. Egyre több a mérkőzés, ezeken élő közvetítéseket hallhatunk, gyakran pedig a játékvezetőket is kihangosítják. Ők, a televízió szakkommentátorai, az újságcikkek írói, a játékosok és közvetlen környezetük mind mind az amerikai futball terminológiájának hirdetői, továbbadói, terjesztői.

Az amerikai futball nyelvi elemzése

A hazai terminológia legfontosabb mai jellemzőit és problémáit veszi számba Fóris (2005) a *Hat terminológia lecke* című kötetben. A mű módszerei felhasználva mutatom be az amerikai futball sport magyar terminológiáját. A történeti részben már szó esett arról, hogy a játék a rögbihez hasonló. A rögbit hivatalosan a Rugby városából származó futballnak, azaz *rugby football*nak hívják, így lett ez a másik játék az Amerikából származó, azaz angolul *american football*. Hazánkban a magyar és az angol írásmód –

amerikai futball és *amerikai football* – egyaránt szerepel, teljesen esetleges, hogy mikor melyiket használják.

Sokan összekeverik a rögbivel, mert a látvány és a stílus nagyon hasonló, de mégis önálló sport mindkettő. A legújabb terminológiai kutatások szerint, ha tévesen használunk egy terminust, akkor az befolyásolhatja az adott szöveg információtartalmát, egyértelműségét. A két sportág esetében ez mindenképpen egy hétköznapi helyzetben kerülhet elő, ami korántsem okozhat olyan nagy problémát, mint pl. egy gyógyászati szöveg félrefordítása. Természetesen vannak olyan hasonlóságok, amelyeket igyekeztek különböző szakszóval megkülönböztetni. A labda földre pattintása, majd elrúgása (*drop kick*) a rögbiben maradt *drop-rúgás*, míg az amerikai focistáknál *pattintott rúgás*. A *szerelés*t a rögbisek *mélyfogás*nak, az amerikai futballosok *ütközés*nek mondják, míg a szabálymagyarázatokban mindenütt a *szerelés* kerül elő. De például a *szabadrúgás*, a *passzolás*, a *halott labda* ugyanúgy és ugyanabban a jelentésben szerepelnek mindkét játékban.

Az amerikai futball főbb jellemzői még, hogy 2 x 11 játékos játssza, de összesen kb. 50-60 fő van jelen csapatonként egy-egy mérkőzés alkalmával, olyan sok háttérembert alkalmaznak. A cél a labdát az ellenfél célterületére vinni és ezzel pontokat szerezni; a labdát lehet vinni, dobni vagy passzolni. A pontszerzés módjai: a labda gólvonal mögé vitele, a gólvonalon áthaladt csapattársnak való passz és kapura rúgás. Természetesen az nyer, aki a legtöbb pontot szerzi. A hazai játékidő 4 x 12 perc, Amerikában 4 x 15 perc.

Ebből az összefoglalásból is kitűnik, hogy a játék lényegét elmondhatjuk a mindenki által ismert terminológiával, de amelyek egyedivé teszik a játékot, már nem ennyire egyszerű és mindenki számára érthető szavak. Egy-egy új sportág kapcsán új fogalmak és terminusok nagy tömegben és gyorsan keletkeznek, majd nagyon rövid idő alatt terjednek el a szakmai nyelvhasználat mellett a köznyelvben is. Az amerikai foci esetében ez a következőképpen alakul. Szókincse egy részét a más sportágakból ismert szakszók, fogalmak teszik ki, ezek ma már tisztán köznyelvi szavak. A *játékidő, játéktér, játékos, szünet, edző, pálya* talán a legismertebbek, nagyon sok játékban használatosak. A *csapatjáték, védekezők, támadók, meccs, mérkőzés, blokkolás, időmérés, időhúzás, gólvonal* több csapatsportnál szerepel, pl. labdarúgás, kosárlabda, kézilabda, jégkorong, vízilabda, rögbi stb. A *kezdőrúgás, kirúgás*, *söprögető* kifejezetten a labdarúgás szavai, a *passz*, az *alapszakasz* pedig leginkább a labdajátékokban fordul elő. Nagyon hasznos a *videobíró*, amely már az ökölvívásban, a vívásban, a teniszben, a kosárlabdában, a jégkorongban, és lassacskán a labdarúgásban is nagy szerepet kap. Vannak ezen kívül olyan szavak, kifejezések, amelyeket más formában több sportágban használnak, de itt speciális alakot vettek fel. Ilyen a *támadó fal* és *falember* a kézilabda védekezőivel (pl. „passzív magyar fal") összekapcsolódva, és a *labdaőrzés*, ami ismételten a labdarúgásra emlékeztet bennünket, ahol a játékos megtartja a labdát. Végül pedig van egy nagy csoport, az ismeretlen, új terminusok, gyakorta idegen szavak. Ezek egy részének van magyar megfelelője és használják is, pl. *play – játék, field goal – mezőnygól, fumble – labdavesztés, hash marks – belső vonalak, end zone – célterület, gólterület*, és a játékosok elnevezései (erről a későbbiekben bővebben esik szó). Vannak, amelyeknek van magyar megfelelője, de alig használják, pl. *snap – labdaindí-*

tás, interception – labdaeladás, cheerleader – pom-pom lányok. És van, amelyiknek nincs magyar megfelelője, általában mert nem lehet egy szóban visszaadni a jelentésüket, pl. *touchdown, first down, yard, scrimmage, safety* stb.

Létezik még egy kisebb csoport, amelyek köznyelvi szavak ugyan, de nem más sportból ismeretesek, hanem általában a sporttól idegen, eltérő kontextusban fordulnak elő. Ilyenek például a *lándzsázás, nyalókák, kísérlet-jelző, visszahordó, vasrács, végrehajtási pont*, stb. Kiváló példánk a *nyalóka*, mert ha azt olvassuk, hogy „minden nyalókának lapos végűnek kell lennie „(JSZ 2008: 11), akkor esetleg az édességipar furcsa előírásaira gyanakszunk. Azonban a következőket látva már gyanút foghatunk, hogy nem az eredetileg gondolt édességről van szó: „a mérkőzés előtt a linesman ellenőrzi a nyalókát, pontossági és biztonsági szempontból is"(JSZ 2008: 11). A szóban forgó nyalóka valójában az oldalvonalon kívül használt távolságmérő eszköz a labda helyzetének megállapítására. A *lándzsázás*ról két harcos összeütközése juthat eszünkbe, de nem a szó szerinti csatamezőn, hanem a pályán, ahol a játékosok nem rendeltetésszerűen használják a sisakjukat. A *vasrács* pedig maga a pálya, a rajta keresztben futó csíkok miatt kapta ezt a nevet. Az említett példák mind egyfajta nyelvi metaforának tekinthetők, alaki, formai, viselkedésbeli hasonlóság alapján kapták a magyar elnevezésüket.

Gyakori, hogy az új fogalmak bevezetése előtt nem történik meg a pontos fogalmi, terminológiai meghatározás, leírás. Ezt a játékosok elnevezésén keresztül tetten érhetjük, a támadó egység elnevezései a következők:

„Támadó egység (Offense Team)
I fő – irányító (Quarterback – QB)
5 fő – támadófal (Offensive Line – OL)
1 fő – fogó-blokkoló (Tight End – TE)
1 fő – futó (Running Back – RB)
1 fő – futó-biokkoló (Full Back – FB)
2 fő – fogó (Wide Receiver – WR)" (Wikipédia)

Látható, hogy a magyar és angol elnevezések mellett a posztok rövidítését is feltüntetik. Újságcikkekben, közvetítéseknél, honlapokon és egyéb szakmai anyagokban is megfigyelhető, hogy mind a magyar, mind az angol szó, mind pedig a rövidítés folyamatosan szerepel keveredve, váltogatva egymást. Gyakran egy cikken belül olvashatjuk a következőket: „*legtehetségesebb quarterbacket*", „*kiválasztott QB-jük van"; „touchdown is született*", „*TD-passza*", „*TD-t szerzett*" (NSO 2007). Ugyanez jellemzi azokat az angol szavakat is, amelyeknek van magyar megfelelőjük, általában szinonimaként jelennek meg az olvasók előtt.

Általános probléma, hogy a terminusok nincsenek pontosan meghatározva, a szótárakban hiányosan vagy helytelenül szerepelnek, illetve a különböző szótárakban más és más a meghatározásuk. Ennek a megállapításnak az amerikai foci szótárai, szabálymagyarázatai is megfelelnek. A szövetség hivatalos játékszabálykönyve elérhető az internetes oldalukon (JSZ 2008), végén tárgymutatóval. A második szöveg a Wikipédián és a csapatok honlapján megtalálható rövidített szabálykönyv egy rövid kis szótárral (Wikipédia). A harmadik a Magyar Amerikai Football Liga oldalának

rövid szabályleírása (Liga). Egy-egy speciális téma kapcsán általában elmondhatjuk, hogy a terminológiai pontatlanságokat, a szótárakban fellelhető hiányosságokat a szakterületek bevonásának hiánya okozza (vö. Fábián 1988.) Az amerikai futballnál – hasonlóan sok más hazai sporthoz – ez éppen fordítva történt: hozzáértő, a sportot ismerő és játszó emberek készítették el a szótárakat lexikográfiai és különösebb nyelvészeti ismeretek nélkül. A következőkben két jellemző példán mutatom be a szótárak közötti különbséget.

Kezdőrúgás/kirúgás
1. JSZ 2008
   „Kirúgás („Kick off')
   2. 15. 6. SZAKASZ: A „kick off' egy olyan szabadrúgás, amelyet a félidők elején és a „field goal" vagy „touchdown" után végeznek el." (JSZ 2008: 28)
2. Wikipédia
   „Kickoff: Kezdőrúgás. A két félidő elején, és touchdown vagy FG után." (Wikipédia)
3. Liga
   „A játék kezdetén a speciális csapatrészek foglalják el a pályát, és következik a kirúgás. A rúgójátékos a földre tett labdát a lehető legmesszebbre próbálja elrúgni, hogy az azt visszahordó-játékos minél messzebb legyen a rúgó csapat célterületétől." (Liga 5. szab.)

Szabálytalan időhúzás /Delay of game
1. JSZ 2008
   „Szabálytalan Időhúzás
2. 4. 2. SZAKASZ:
   A bíró a mérkőzés folyamán akkor nyilváníthatja játékra alkalmasnak a labdát, amikor az összes bíró a kijelölt helyén tartózkodik. Ha a labda játékba helyezése annak játékra alkalmassá nyilvánítása után több, mint 25 másodpercet vesz igénybe, az szabálytalan időhúzás („delay of game")." (JSZ 2008: 47)
3. Wikipédia
   „Delay of Game: A támadó csapat, ha nem sikerül elindítania a támadást a megadott támadó idő alatt, büntetést kap. 5 yard." (Wikipédia)
4. Liga
   „Delay of game: Általában a támadó csapat hibája. A labda indítása nem történik meg a támadóidőn belül. Büntetése 5 yard." (Liga 6. szab.)

A szövetség hivatalos szabályzata egyértelműen a hivatalos stílust követi, definíciószerű terminusmagyarázatokkal szolgál. Többnyire a magyar megfelelőt használja először és zárójelben áll mellette az angol szó vagy kifejezés. Bár egyetlen személyhez kötődik a szöveg fordítása és folyamatos szerkesztése, javítása, de az elnökség mellett több szakbizottság is lektorálja, majd hitelesíti. A Wikipédia oldalait többen szerkesztik, társalgási stílusban szólítja meg az olvasót, de az angol terminusokat helyezi előtérbe. Ez egyértelműen abból fakad, hogy általában lelkes játékosok szerkesztik a szö-

veget, és az ő közegükben az angol nyelv dominál. Hasonlóan ehhez, figyelemfelkeltő, ám sokkal erősebben közvetlen, társalgási-ifjúsági hangvételben íródott a Liga oldalán lévő szabálymagyarázat. Olyan, mintha egy baráti társaság csevegését hallanánk, általában itt is dominánsak az angol terminusok. Ez a szabályzat kimondva is harsányabb, kötetlenebb stílusban íródott, szeretnék a fiatalok figyelmét felkelteni a játék iránt.

Sokszor megfigyelhető a hazai terminológiában, hogy a szótárakban pontatlan a fogalom egynyelvű definíciója. Maga az *amerikai futball* szócikk csak egyetlen tekintélyes szótárukban szerepel, ez pedig a Magyar értelmező kéziszótár.

> „**amerikai** *Sp*: —‘**futball**: a rögbinek az a változata, amelyben minden játékost szabad támadni, és előre is lehet továbbítani a labdát” (ÉKsz: 39).

A szócikk leegyszerűsített megfogalmazása mellett fontos, hogy nem változata a rögbinek, hanem egy önálló játékról van szó. Kérdéseim: ha „minden játékost szabad támadni”, akkor ki támad? Illetve ha „előre is”, akkor még merre lehet továbbítani a labdát? Nem pontos és egyértelmű tehát a definíció. Ellentét példaként említhetjük például a Britannica Hungaricat (BH 1994) azzal a megjegyzéssel együtt, hogy a BH egy lexikon, ami felépítésében és elvárásaiban is különbözik a szótártól. Ebben egy komplex összefoglalót és történeti részt találunk több hasábon keresztül a sportágról.

Összefoglalás

A dolgozatban láttuk, hogy a hazánkban még gyerekcipőben járó amerikai futball szakszókincse hogyan próbál utat törni magának a magyar nyelvrendszerben. A sport magyar terminológiájának egy részét a hazai sportélet számos területén máshol is előforduló szakszó alkotja, így sok terminusa érthető. Nagyon nagy még azonban az idegen szavak aránya, illetve azoké, amelyek esetében egymás mellett él az eredeti angol és a lefordított magyar verzió. A játékosok elnevezései, és a szinonimaként használt szópárok esetében javasolt a terminológiai rendezés, így érthetőbb volna a kívülállók számára is a jelenlegi szókincs, és ezzel nagyobb tömeget tudna megnyerni magának a játék. Mindenképpen javasolt kis idő múlva a sportág terminológiájának egy újabb vizsgálata, ez a dolgozat pedig egy hosszabb, kibővített tanulmány formájában is az olvasók elé kerül.

Irodalom

Bánhidi Z. 1971. *A magyar sportnyelv története és jelene*. Budapest: Akadémiai Kiadó

Britannica Hungarica 1994. Világenciklopédia I. kötet. Budapest: Magyar Világ Kiadó Kft.

Fábián P. 1988. *Szaknyelveink helyesírásának szabályozásáról*. In: Kiss J.–Szűts L. (szerk.) 1988. *A magyar nyelv rétegződése 1–II.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 290–296.

Fóris Á. 2005. *Hat terminológia lecke* (Lexikográfia és terminológia kézikönyvek 1.) Pécs: Lexikográfia Kiadó

MAFSZ. Magyarországi Amerikai Football Csapatok Szövetsége honlapja.

Források

JSZ 2008. Játékszabálykönyv. Készült a 2007. évi NCAA és az EFAF módosítása alapján, a Magyarországi Amerikai Football Szövetség részére 2008.
http://www.mafsz.org/mafsz/media/2/20080229-jszab2008
Liga. Magyar Amerikai Football Liga honlapja.
http://www.sportmedia.hu.amerikaifoci/szabalyok5.php
http://www.sportmedia.hu.amerikaifoci/szabalyok6.php
Magyar értelmező kéziszótár. 2003. Budapest: Akadémiai Kiadó.
NSO 2007. Nemzeti Sport Online 2007. 12. 17.
Wikipédia. Amerikai futball szócikk.

Szóalkotás-vizsgálat a Standardisiertes Wörterbuch Tourismus című szótárban

Mekis Zsuzsanna

1. Bevezetés

A turizmus világviszonylatban a gazdaság leggyorsabban fejlődő ágazatai közé tartozik, ezért folyamatosan jelennek meg új fogalmak, amelyeket el kell nevezni, és ennek következtében a turisztikai szakszókincs állandóan bővül. Az új turisztikai fogalmak elnevezése történhet szókölcsönzés (külső szóalkotási módok) útján, illetve új jelentésű szavak alkotásával a már meglévő nyelvi elemekből (belső szóalkotási módok).

2. Belső szóalkotási módok

Előadásomban a belső szóalkotási módokra szeretnék kitérni. Ide a szóösszetétel, szóképzés, konverzió, szóvegyülés, szóösszevonás, mozaikszó-alkotás, szóelvonás, szórövidülés, jelentésszűkülés, jelentésbővülés, jelentésátvitel, tulajdonnevek köznyelvi használata, stílusérték változása, hangsúlyváltás tartoznak. A 256 belső szóalkotási móddal létrejött szót tartalmazó korpuszban (Mühlbauer 2004) ezek közül a szóösszetételre, szóképzésre, szóvegyülésre, konverzióra és jelentésbővülésre találhatóak példák.

A szókincsbővítési lehetőségek közül az első helyen a szóösszetétel áll, amely a német nyelvben a legproduktívabb szóalkotási mód. A második helyet a szóképzéssel alkotott szavak foglalják el, amelyekre már jóval kevesebb példa található a korpuszban. Ezen kívül van egy-két példa szóvegyülésre, konverzióra és jelentésbővülésre.

2.1. Szóösszetételek funkciója

A szóösszetételeknek különböző funkciójuk van. Egyrészt a nyelvi ökonómiára való törekvés, másrészt stilisztikai szerepet is betöltenek, amelyek szorosan összefüggnek egymással. Az összetett szavakkal rövidebben és stilisztikai szempontból könnyedebben lehet kifejezni olyan fogalmakat, amelyeket egyébként például csak mondatszerkezetekkel (*ein Raum, wo / in dem man lesen kann Leseraum*), prepozíciós kifejezésekkel (*Zimmer nur mit einem Bett Einzelzimmer*) vagy birtokos szerkezetekkel (*Einstufung der Unterkunft Unterkunfsteinstufung*) tudnánk körülírni. Ha az összetett

szó előtagja melléknév, akkor melléknévi vagy melléknévi igenévi jelzős szerkezeteket rövidíthetünk le velük (*billige private Unterkunft* helyett *billige Privatunterkunft*). Van azonban arra is példa, hogy a jelzős kifejezés helyett használt összetett szó mást jelent, a *volle Pension* jelentése például nemcsak teljes ellátás, hanem teljes nyugdíj is, míg a *Vollpension* szó csak teljes ellátást jelent.

2.2. A szóösszetételek szemantikai elemzése

A korpuszban előforduló kompozitumok a szóösszetétel típusának tekintetében mind úgynevezett determinatív összetett szavak, azaz az előtag közelebbről meghatározza az utótagot, szűkíti annak jelentését (*Reiseplan*). Néhány kivételes esetben ez fordítva van.

Az összetett szavakat egyrészt az utótag inherens szemantikai tulajdonságai, másrészt az utótag és az előtag közötti bizonyos alaprelációk alapján lehet interpretálni. Ilyenkor az összetett szó tagjainak a jelentéséből, illetve a szavak sztereotip jelentésével kapcsolatos feltevésekből indulunk ki.

Az előtag és az utótag közötti szemantikai reláció szempontjából az előtag szófaja a meghatározó. Ha az előtag melléknév, utalhatunk vele például az utótagként előforduló szó színére, míg ez nem lehetséges, ha az előtag például főnév.

2.2.1. Előtag főnév, utótag főnév

Ha az összetett szónak mind az elő-, mind az utótagja főnév, akkor lehet az elő- vagy utótag, illetve mindkettő egyszerű vagy más szófajú szóból képzett főnév. Ha valamelyik összetett szó volt eredetileg, többszörösen összetett szóról beszélünk.

Fandrych és Thurmair (1994: 24-45) hat szemantikai relációt különböztet meg egymástól, ha az összetett szónak mind az elő-, mind az utótagja főnév. Az első esetben olyan szituációról van szó, amely vonatkozhat helyre vagy időre. Ebben az esetben az utótag az előtaggal lokális vagy időbeli relációban áll. A második esetben azon van a hangsúly, ki vagy mi okozta a szituációban az utótaggal leírt eseményt. A harmadik szemantikai reláció jelölésére Fandrych és Thurmair a konstitúció szót használják. Itt az előtag az utótag alkotóeleme: vagy arról van szó, hogy az utótag áll valamiből, vagy arról, hogy van valamije, vagy pedig arról, hogy valamilyen fajtájú. A negyedik esetet Fandrych és Thurmair konstitució-téma szerinti szemantikai relációnak nevezte el. Itt az előtag az utótag számára konstitutív tematikus terület. Az ötödik szemantikai viszony esetében az előtag az utótag célját, rendeltetését, felhasználási területét határozza meg. A hatodik esetben az előtag az utótagot a funkciója alapján jellemzi. Az utótaggal jelölt főnév valaminek a segítségével működik.

A fentiekben felsorolt szemantikai viszonyok közül az alábbiakra fordultak elő példák a korpuszban: lokális relációra (*Berghütte*), alkotóelemre (*Aparthotel*), fajtára (*Dampfbad*), konstitutív tematikus területre (*Reisekatalog*), rendeltetésre (*Autofähre*), funkcióra (*Motorjacht*), augmentációra (Grundpreis).

2.2.2. Előtag melléknév, utótag főnév

A főnévi utótag határozza meg, hogy lehet-e az adott melléknév összetett szóban előtag. Többnyire egyszerű melléknevet (*Billigflug*) használnak, de közép- és felsőfokban álló melléknevek is előfordulhatnak előtagként. Sok esetben ugyanaz a melléknév ugyanazzal a főnévvel alapfokban nem alkothat összetett szót. Míg a *Mehrbettzimmer* szó mellet létezik a *Vielbettzimmer* szó, addig a *Höchstteilnehmerzahl* szó mellett nem létezik a **Hochteilnehmerzahl*. Gyakran használják a h*öchst-* mellett a b*est-* ill. a m*indest-* alakokat. A korpuszban a m*indest*-re van példa (*Mindestaufenthalt*). A középfokban álló melléknevek közül a m*inder-* és a *mehr-* nagyon népszerűek. Az utóbbira példa a már fent említett *Mehrbettzimmer*.

Szemantikai szempontból a melléknevek a főnevet determinálhatják egy kiemelkedő tulajdonság alapján, erősíthetik, vagy csökkenthetik az intenzitást, vonatkozhatnak külső formára, színre, ízre, belső tulajdonságra, helyre, időre, betölthetnek augmentatív szerepet.

A fentiekben felsorolt szemantikai viszonyok közül az alábbiakra fordultak elő példák a korpuszban: kiemelkedő tulajdonságra, időre, augmentációra. A *Freigepäck* szó például arra utal, hogy olyan poggyászról van szó, amelynek a szállítása benne foglaltatik a szállítási díjban, mert a súlya, a csomagok száma, mérete nem haladja meg a meghatározott súlyt, darabszámot, illetve méretet. A *Frühbuchung* szó esetében arról van szó, hogy a foglalásra korán, például még a turisztikai főszezon előtt került sor. Augmentatív szóösszetétel is található a korpuszban. Ilyen a *Vollpension* szó, amely teljes ellátást jelent.

2.2.3. Előtag ige, utótag főnév

Ha az előtag ige, az lehet egyszerű ige vagy prefixumos ige. A főnévi utótag is lehet egyszerű főnév vagy valamilyen szóalkotási móddal létrehozott főnév.

Szemantikai szempontból ezen összetett szavak tagjainak viszonya utalhat arra, hogy az utótag eszköz az előtag számára, hogy az utótag az előtaggal kifejezett cselekvést végzi, tematikus viszonyt is kifejezhet, azaz az előtag tematikai vonatkozási pont, lehet a viszony explikatív is, azaz az előtag megmagyarázza az utótagot, továbbá kauzális, ahol vagy az előtag az oka az utótagnak vagy fordítva. Továbbá utalhat helyre is, azaz az előtaggal kifejezett cselekvés az utótaggal kifejezett helyen megy végbe, vagy időre, ebben az esetben az utótag megadja azt az időpontot/időtartamot, amikor az előtaggal kifejezett cselekvésre sor kerül, illetve a módra, ahogyan a cselekvés végbe megy. Vannak olyan összetett szavak is, amelyekben a főnévi utótaggal az előtagként előforduló ige által kifejezett cselekvést végzik

A korpuszban a következő szemantikai relációkra fordulnak elő példák: helyre (*Kochnische*), időre (*Meldezeit*), a módra (*Pendelverkehr*), illetve arra a szemantikai viszonyra, amikor a főnévi utótaggal az előtagként előforduló ige által kifejezett cselekvést végzik (*Mietwagen*).

2.2.4. Előtag határozószó, utótag főnév

Határozószavakkal ritkán alkotnak összetett szavakat. A *Nicht-* a legaktívabb. Különösen a szaknyelvekben fordul elő, mert semlegesebb felhangú, mint az *un*-nal történő tagadás (*Nichtantritt*). Határozói előtaggal meg lehet adni az utótag fajtáját (*Außenkabine*) és idejét is (*Vorausbuchung*).

2.2.5. Előtag prepozíció, utótag főnév

Prepozícióval előtagként ugyancsak ritkán kerül sor összetett szavakat alkotására. Az elő- és utótag közötti szemantikai reláció az augmentációt szolgálja. A *Nebenausgaben* szó az alapkiadásokon túlmenő kiadásokra utal.

2.3. Transzparens összetett szavak

Az összetett szavak között szép számmal akadnak transzparens összetett szavak, amelyekben az összetett szó jelentése összeadódik az elő- és utótag jelentéséből, mint például a *Stornokosten* esetében. Vannak azonban olyan összetett szavak is, ahol a kompozítumok tagjainak jelentéséből nem lehet egyértelműen megállapítani az összetett szavak jelentését. A *Kreuzfahrtdirektor* esetében a *Direktor* szó félrevezető lehet, és nem feltétlenül gondolnánk arra, hogy luxushajókon animátorként dolgozó személyről van szó. További példa lehet a *Panoramatour* szó, amely egyfajta virtuális utazást jelent, áttekintést képek, információk segítségével egy adott városról, régióról, annak megtekintése nélkül.

2.4. Hibrid összetett szavak

Az összetett szavak között találhatóak hibrid kompozitumok, azaz olyan összetett szavak, amelyeknek vagy az elő- vagy az utótagja (*Incentive-Reise, Impfinformation*), vagy mindkettő idegen nyelvekből származnak (*Minibar*). Az összetett szavakban előforduló legtöbb idegenszó latin eredetű (20), a második helyen az angol szavak állnak (12), ezeket követik a francia (9), az olasz (2) és a görög (2) szavak. Bár a mai turisztikai szaknyelvben sok az angol nyelvből származó szó, itt mégis csak a második helyen állnak a latin után. Ennek az a magyarázata, hogy a latin eredetű szavak között nemzetközi műveltségi szavak is előfordulnak, mint például a *Ferienzentrum* szóban a *Zentrum szó*. A hibrid összetett szavak között egy álanglicizmus is előfordul (*Boardinghouse*).

3.1. Szóképzés funkciója

A szóképzés a szóösszetétel után a legproduktívabb szóalkotási mód. A szóképzés során affixummal új szót hozunk létre. A korpuszban előforduló turisztikai szakszavakat prefixumokkal, illetve szuffixumokkal képezték. A vizsgált korpuszban implicit (*Unterkunft*), prefixummal, illetve szuffixummal képzett explicit (*besuchen*, *Stornierung*) és kombinált (*Gepäck*) derivációra találhatóak példák.

3.2. A képzett szavak morfológia, szintaktikai és szemantikai elemzése

Ha szuffixummal alkotunk szavakat, a szuffixum határozza meg a képzett szó szófaját, ragozását, morfológiai tulajdonságait, főnév esetében a nemét is.

Ha prefixummal képzünk szavakat, nem kerül sor szófajváltásra, és a prefixum kevésbé van hatással az így létrejött szavak a szintaktikai tulajdonságaira. A prefixumokkal szinte mindig lehet mindenfajta szófajú szót alkotni, ugyanakkor a szóképzési lehetőségeket a tartalmi disztribúció korlátozza. Például lehetséges természetesen a *suchen* igéből új igéket képezni pl. a be-, ver-, unter- prefixumokkal, ezzel szemben nem lehetséges ez pl. a miss-, zer-, ent- prefixumokkal. A korpusz szakszavai közül csak egy jött létre prefixummal, a *besuchen* ige.

Az affixumok önálló jelentéssel rendelkeznek, ezért mindig megváltoztatják a képzett szó jelentését, azaz a képzett szónak mindig más a jelentése, mint a szótőnek.

A szuffixumnak szemantikai szempontból meghatározó jelentősége van. A szuffixum alapján dönthető el – a kontextust is figyelembe véve -, hogy például egy főnév absztrakt fogalmat, személyeket, esetleg gyűjtőfogalmakat jelöl-e, vagy más egyéb jelentéssel bír-e. Az alapalak jelentése – amely lehet szótő, összetett szó vagy maga is képzett szó – része az új, képzett szó jelentésének.

Az –ung a németben a legaktívabb szuffixum, amellyel igéből főnevet lehet alkotni. Ebben az esetben a főnevet lehet igekötő nélküli (*Haftung*), elváló igekötős (*Anzalhung*) és nem elváló igekötős igéből (*Beförderung*) képezni. Ezzel a toldalékkal különböző jelentésű főneveket tudunk alkotni, amelyek közül a korpuszban két csoport fordul elő: a nomen actionis (*Übernachtung*) és a nomen acti (*Leistung*).

Az -er képző használata is gyakori, ezzel hímnemű főneveket lehet igékből képezni. Ezek szintén különböző jelentésű főnevek lehetnek. A korpuszban csak egy csoport fordul elő, a nomen agentis (*Besucher*).

A prefixumok jelentősen megváltoztathatják a jelentést, például a *Beförderung* szó esetében, ahol a *Förderung* szó 'támogatást', míg a *Beförderung* 'szállítást' jelent.

Az implicit derivátumok esetében az alapszó jelentése meghatározó jelentőséggel bír a képzett szó jelentése szempontjából.

4. Ritkább szóalkotási módok

A korpuszban konverzióra (*Reisender*), szóvegyülésre (*Motor* + *Hotel* *Motel*), valamint jelentésbővülésre is találhatunk példát. A *Studio* szó a XIX. században műtermet jelentett, a filmművészet megjelenésével felvette a filmstúdió jelentést, ma pedig mindezen jelentések mellett a turisztikai szaknyelvben egyfajta szállástípust jelent, ahol a nappali és a konyha egy légtérben van.

5. Kitekintés

Hasznos volna további lehetőségként a szótárban előforduló idegen és jövevényszavakat is megvizsgálni, illetve a korpuszban előforduló valamennyi szakszót azok magyar

megfelelőivel összevetve a két nyelv szóalkotási módjai közötti hasonlóságokra és különbségekre kitérni.

Irodalom

Fandrych, Ch.–Thurmair, M. 1994. Ein Interpretationsmodell für Nominalkomposita: linguistische und didaktische Überlegungen. *Deutsch als Fremdsprache*, 31, 24–45
Mühlbauer, H. 2004. *Standardisiertes Wörterbuch Tourismus*. Berlin: Beuth Verlag.

Frazeológia és pragmatika

Oszetzky Éva

A ***frazeológia*** a „különböző mértékben kötött alkotóelemekből álló szókapcsolatokat” (Bárdosi–Karakai 1996: 189) jelöli, amelyek igen változatos formákban vannak jelen a nyelvben. Végül is a nyelvtanulás minden szintjén taníthatók, tudjuk azonban, hogy valójában csak nagyon magas szintű nyelvtudás esetén alkalmazhatók spontán módon, beszélt nyelvben helyesen, mert nem anyanyelvi felhasználó esetében a tévedés veszélye igen nagy.

Érdekes megjegyezni, hogy a modern frazeológia Franciaországból indult ki, és Michel Bréal (*Essai de sémantique*, 1897), valamint Charles Bally (*Précis de stylistique*, 1905 és *Traité de stylistique*, 1909) munkásságához fűződik. A kezdeti lendület után azonban megtorpant a francia kutatás és megjegyzendő, hogy Németországban, Oroszországban és Magyarországon jelentősebb eredményeket értek el. Az 1980-as évektől kezdve azonban a francia vonal ismét felerősödik, nem utolsó sorban Fónagy Iván, Pierre Guiraud, Robert Galisson, Michel Martins–Baltar, Claude Duneton, később Robert Martin, Alain Rey, Gaston Gross, Blanche–Noelle Grunig munkásságának köszönhetően. Jelentős szerepet játszott a folyamatban egy nagy nemzetközi sikert aratott konferencia is, amelyet Párizs mellett Saint-Cloud-ban rendeztek, 1994-ben (Martins–Baltar 1997).

A francia nyelvet kutatók nem egységesek sem a terminológia, sem pedig a frazeológiai egységek osztályozásának tekintetében. Magyarországon e kérdéssel legtöbbet és leghatékonyabban Bárdosi Vilmos (Bárdosi 1986, Bárdosi 1997 és Bárdosi 2003) foglalkozott. A francia szakos hallgatók az ő általa használt felosztást és terminológiát tanulják országszerte. Eszerint a lazább szókapcsolatoktól a kötöttebbekig haladva a következőket kapjuk (Bárdosi–Karakai 1996: 190–195) : 1. Lexikai affinitások (pleonasztikus szókapcsolatok, pl. *refuser catégoriquement „kategórikusan visszautasítani”*; szokványos szókapcsolatok, kollokációk). 2. Statikus sztereotípiák (leginkább az újságírók nyelvében szereplő fordulatok). 3. Jelszavak. 4. Feliratok, falfirkák, graffitik. 5. Szituációs klisék. 6. Terpeszkedő igei szerkezetek (*faire usage = utiliser „(fel)használni”*). 7. Modellértékű kapcsolatok. 8. Frazeológiai kapcsolatok (*le marché noir „feketepiac”*). 9. Ikerszavak, párhuzamos szerkesztésű kapcsolatok (*sain et sauf „ép és egészséges”*). 10. Szóláshasonlatok *(parler francais comme une vache espagnole „töri a*

nyelvet"). 11. Kinegrammák (gesztusok verbális megvalósulása: *donner un coup de poing „megütni"*). 12. Szólások, szólásmódok, idiómák, idiomatizmusok. 13. Közmondások, példabeszédek. 14. Szállóigék, idézetek.

Ebből a hosszú felsorolásból kiemeljük a *szólásokat*, mert ezzel a kategóriával foglalkozunk bővebben. Amennyiben történeti szempontból vizsgáljuk a szólásokat, kiderül, hogy mennyi ideig maradtak meg a nyelvben, életképesek voltak-e és milyen változásokon mentek keresztül az évek múltával. Ha kontrasztív nyelvészeti szempontból közelítünk, a következő nagy kategóriákat állíthatjuk fel:
– a magyarral formailag és jelentésében teljesen megegyező kifejezések, mint pl.: *Je l'ai sur la langue „A nyelvemen van". Tous les chemins mènent à Rome. „Minden út Rómába vezet". Filer à l'Anglaise. „Angolosan távozik".*
– Jelentésében megegyezik a magyarral, lexikális eltérések azonban vannak: *Mieux vaut tard que jamais. „Jobb később, mint soha". Tout est bien qui finit bien. „ Minden jó, ha vége jó". Couper les cheveux en quatre „szőrszálhasogató".*
– Jelentésében megegyezik, lexikailag azonban teljesen eltérő: *ne pas être dans son assiette „nem érzi jól magát". Boire du petit lait „Mintha hájjal kenegetnék / Jól érzi magát". Passer comme une lettre à la poste. „Könnyű megemészteni. / Könnyen átment". Mener quelqu'un en bateau. „Lóvá tesz valakit".*
– Lefordíthatatlan, csak körülírással fordítható, vagy érthetetlen a másik nyelven, amelyeket Marianne Lederer *les vides lexicaux „lexikális űr / hiátus"* néven jelöl (Lederer 1994: 77).

Azt tudjuk, hogy a szólás sajátossága, hogy a szólás egésze mást jelent, mint az alkotó szavak egésze. Kultúrtörténeti szempontból nagyon érdekes a szólások vizsgálata, különösen azok a példák relevánsak, amelyek tulajdonnevekhez kötődnek. Egyrészt nagy kulturális háttértudást igényel a megértésük, másrészt köthetőek:
– az adott országhoz, pl. Franciaország: *Une promesse de Gascon* – az ígéret valószínűleg nem fog megvalósulni, ugyanis a gaszkonok nagyotmondásukról voltak híresek. *Avoir un oeil à Paris et l'autre à Pontoise* – kancsal: Pontoise messze van Párizstól. *Se porter comme le Pont-Neuf* – jó egészségnek örvend (Párizs legrégibb hídja az elegáns „új híd" névre hallgat, 1578–1604 között épült). *Il vient de Marseille* – Háry János, nagyotmondó (a Déliek kiváltsága, hogy nagyotmondók, szeretnek hihetetlen történeteket mesélni).
– vagy ennek az országnak a múltjához: *faire le zouave* (Lafleur 1991: 639) *„hülyének tetteti magát"* – a *zouave* egy kabil törzs neve (a gyalogságot jelölte a katonák között), előbb a *nagyon bátor*, majd a *ravasz*, később pedig az *idióta* jelző fűződött a nevükhöz. *Le Père Ubu* (Lafleur 1991: 612) – *„groteszk és nevetséges figura",* aki Alfred Jarry *Ubu roi* (Ubu király, 1896) című művében szerepel. *Avoir des jambes Louis XV – „ólábú",* mint a róla elnevezett bútordarab. *Bâtir des châteaux en Espagne – „légvárakat épít"* (a francia lovagok gyakran kaptak szolgálatukért hűbérbirtokot Spanyolországban, azonban ezek a területek sokszor ellenséges földeken voltak, így előbb meg kellett hódítani őket, hogy elfoglalhassák örökségüket). A már említett *Filer à l'Anglaise – „Angolosan távozik"*, ugyan a magyarban is így hangzik, eredetileg azon-

ban az ősi angol–francia ellentétre vezethető vissza. Az angolban, ugyanez a kifejezés *to take French leave* (Galey1995, 15) – *„szó nélkül távozni (azaz franciásan)”* pontosan a franciákra utal (a kifejezés a régi londoni bálok hangulatát idézi).
– de lehet általános érvényű is: *Etre fort comme un Turc – „nagyon erős / bivalyerős”. Une tête de Turc – „szidalmak céltáblája”*. *Avoir des yeux d'Argus – „árgus szemekkel néz”* (a görög mitológiában Argus száz szeméből 50 mindig nyitva volt és figyelt, mindent egyszerre látott ez az óriás pásztor). *Etre beau comme un Adonis – „olyan szép, mint Adonis”* a férfiszépség megtestesítője: Adonisz a görög mitológiában Afrodité szerelme. *Travailler pour le roi de Prusse – „éhbérért dolgozni”* (a XVIII. század elejének Porosz királyságára utal a mondás, amikor mások profitáltak a munkások béréből.)

Sok ilyen kifejezés van, hiszen a becslések szerint a nyelvészek a frazémák számát 5000 és 10000 közé teszik nyelvenként. A használat gyakorisága igen eltérő és a nyelvet tudatosan használók, nyelvészek és fordítók, tolmácsok tudatában vannak a veszélyekkel, ami a nem anyanyelvi beszélőre leselkedik.

Stilisztikai megközelítésben a szólások bármelyik nyelvi regiszterhez tartozhatnak, a szótárak mindig jelölik a szóban forgó rétegeket, hiszen sok rossz használat és félreértés forrásaként szerepelhetnek és a félrefordítások gazdag tárházát nyújtják: archaikus, elavult, argó, zsargon, beszélt nyelvi, népi, vulgáris, szleng és irodalmi nyelvi réteg. A szólások statisztikai átlagban leggyakrabban a fesztelen, bizalmas, közvetlen nyelvi rétegekben fordulnak elő, de nem kizárólagosan itt. A szlengben gyakran találkozunk pejoratív hangulatú szólásokkal (*porter la culotte – „a nő hordja a nadrágot”*), képes hasonlatokkal (*rire / rigoler comme un bossu – „nevet, mint a fakutya*”, *une tête d'enterrement – „gyászos képe van”)* és állatmetaforákkal (*marcher comme un escargot / une tortue – „úgy megy / lassú, mint a csiga”*). Mivel a szólások a nép sajátos gondolkodásmódját tükrözik vissza, egyben információval szolgálnak a nyelv és a mindennapi életben megélt tapasztalat viszonyára, mert a nyelv állandó fejlődésben van.

Ebből a szempontból kiindulva érdekes megvizsgálni az állandósult szerkezeteket és szólásokat egy nyelven belül és egy másik nyelvhez viszonyítva: milyen nyelvi törvényszerűségeknek engedelmeskednek? Fonetikai, mondattani, jelentéstani és pragmatikai szempontokat is figyelembe véve. Pierre Guiraud (Guiraud 1973: 6) frazeológus eljut fejtegetéseiben addig, hogy a szólásokat és általában az állandósult szerkezetet *idegen testnek –„un corps étranger”* tartja a francia nyelven belül. Különféle okok miatt már az anyanyelvű beszélő sem tudja mindig értelmezni (régi fordulat; homályos értelem; megváltozott jelentés, stb.) ezeket a szerkezeteket. Amennyiben az anyanyelvi beszélő is gondokkal küzd, az idegen nyelvet tanuló nyelvhasználó még nagyobb nehézségekkel találja magát szemben.

A frazeológia ezen a ponton két jelentéssel bír. Szemantikai értelemben a frazeológiai egység nem bontható elemeire, pragmatikai értelemben azonban az új jelentést a szövegkörnyezetből kell kikövetkeztetni. Eszerint a frazeológiai egységek a nyelv és a gondolat szintjén egyaránt jelentkeznek. Tudjuk azt is, hogy pragmatikai szempontból a frazeológiai egységek a köznapi használathoz kötődnek. Minden anyanyelvű számára érthetők és ily módon nyelvi és kulturális kommunikációs eszközként mű-

ködnek. Tradicionálisan visszanyúlnak a gyökerekhez és ezzel segítik a nyelvi közeg kohézióját. Ez az amit Robert Galisson (Galisson 1991) immár 30 éve *culture partagée „közös kulturközeg*" néven említ. Másutt *népi bölcsességnek* hívják, vagy az adott nép bölcsességének, ami hosszú idő alatt alakult és formálódott, csiszolódott, míg aztán általános emberi bölcseletté vált. A beszélt és írott nyelvben egyaránt gyakori a frazeológiai egységek előfordulása, azonban más-más szerepben. A *francia beszélt nyelvben* leginkább a következő helyeken fordul elő:

– a személytelen szerkezetekben (*c'est pas évident „nem biztos", faut connaître „ismerni kell"*),
– az egyes szám első személyű szerkezetekben *(je ne peux pas demander mieux „jobbat nem is kívánhatnék" c'est plus fort que moi „ennek nem tudok ellenállni"),*
– a rövid szintagmákban, gyakorta igei jelenlét nélkül (*gentil comme tout „nagyon kedves"; par-dessus le marché „ráadásul"),*
– a nyelvi regiszterek minden szintjén (*si vous voulez „ha gondolja"; c'est bien joli, mais "csábító / tetszik, de…"*),
– a köznyelvben (*j'en suis malade „torkig vagyok vele", aucune importance „nincs jelentősége")*,
– a szlengben (*c'est marrant „ez kész röhej", ça peut tout ficher en l'air „ez mindent elronthat")*,
– a bizalmas nyelvi rétegben (*c'est dingue „hihetetlen", c'est carrément la folie „őrültség")*.

A *francia írott nyelvben* az irodalmi nyelvben, a sajtó nyelvben és a reklámszövegek nyelvében fordul leginkább elő. A francia irodalom kezdeti szakaszában igen gyakori volt a frazeológiai egységek előfordulása. A középkorban és a XVI. században a *Roman de Renard*-t és François Rabelais műveit érdemes idézni. A XVII. században Cyrano de Bergerac, Molière, Paul Scarron és Antoine Furetière építi be műveibe. A XVIII. században leginkább Denis Diderot használja, a XIX. Század során Honoré de Balzac, Victor Hugo és Gustave Flaubert neve merül fel, a XX. században pedig Marcel Proust és Jacques Prévert nevét említhetjük. Bruno Lafleur (Lafleur 1991, XVI) megvizsgálta François Mauriac műveit és azt tapasztalta, hogy a róla szóló tanulmányok egyike sem említi, milyen gazdagon használja az idiomatikus kifejezéseket ez a szerző, aki a *Viperafészek (Noeud de vipère*) című regényben 50-et talált, a *Fekete angyalokban (Anges noirs*) 30-at, természetesen nem mindig narratív környezetben. Sokszor a szereplők szájába adta a kifejezést, mint korábban Balzac, vagy Flaubert. Van azonban egy műve, a *Mémoires intérieurs [Emlékképeim]*, ami távolról sem nevezhető köznyelvinek, vagy szlengnek és itt is több mint 40 a frazeológiai fordulatok száma. Természetesen túlzásba sem kell vinni jelenlétüket. Az irodalmi szerzők azonban gyakran szeretnek élni azzal a lehetőséggel, hogy elferdítik, szócserével megváltoztatják a kifejezést, hogy ezáltal szórakoztassák olvasóikat. Már Charles Bally (Bally 1951: 74) is megírta, hogy az igazi irodalmi alkotók nagy hatással vannak a nyelv fejlődésére, így az összeforrott szerkezetekre is.

A francia nyelvben régen is és mind a mai napig élesen elválik a beszélt és az írott nyelv, erre minden franciául tanuló figyelmét felhívják. A frazeológia esetében azon-

ban néhány igen fontos előítélettel is meg kell küzdeni. Egyrészt téves az a következtetés, hogy a frazeológiai egységek mindig és csakis a nép ajkán születnek, hiszen pontosan a francia szókincs története a legjobb példa arra, hogy a művelt rétegek hozták a legnagyobb részt (Guiraud 1969: 52). Másrészt nem szabad túlbecsülni az írott nyelv jelentőségét sem. Erre figyelmeztet pl. Arsène Darmesteter (Darmesteter 1979: 46–47), aki nem tesz különbséget a népnyelvben és az írói nyelvben használt szerkezetek stílusa között, mert az eltérést abban látja, hogy az író bátran vállalkozik az újításra, míg a nép elfogadja a használatban lévő formákat. A *sajtónyelv* azokat a kifejezéseket használja, amelyek segítik az olvasók érdeklődésének felkeltését. Ezek lehetnek klisék, képi kifejezések, amelyek színesítik az írást, érdeklődésre tarthatnak számot, vagy félelmet keltenek. A célközönség a meghatározó a szókincs kiválasztásakor. A reklámszövegek, képpel vagy kép nélkül azt a momentumot ragadják meg, hogy mindenki érti, miről van szó, azonnal eljut az üzenet a célközönséghez. Felidéződik az ismert mondás és a „felhasználó" kódolja az üzenetet, felfedi titkát és sikert érez ezáltal. Ezek a gyakran humoros szólásferdítések, szójátékok igen frappáns nyelvi megoldásaik mellett mintegy cinkossá teszik az olvasót, hiszen közösen fejtettek meg egy rejtvényt, azonos kultúrához tartoznak. És ezzel visszatértünk a kulturális közvetítő funkcióhoz. Pragmatikai szempontból értelmeztünk egy kijelentést, anélkül, hogy kimondtuk volna. Befejezésül Alain Rey (Rey 1997: 346) szavait idézem, aki a már említett nagysikerű konferencián Saint Cloud-ban azzal fejezte be beszédét, hogy a frazeológia dinamikus és fejlődő tudomány, átmeneti állapotban, ami ellentétes azzal a nyelvészetben honos gondolattal, hogy a frazeológia a stabilitás és változatlanság színtere.

Irodalom

Bally, Ch. 1951, *Traité de stylistique française*, Paris.
Bárdosi V.–Karakai I. 1996. *A francia nyelv lexikona*, Budapest: Corvina.
Bárdosi V. 1986. *De fil en aiguille*, Budapest: Tankönyvkiadó.
Bárdosi V. 1997. *Francia–magyar szólástár*, Budapest: Corvina.
Bárdosi V. 2003. *Magyar szólástár*, Budapest: Tinta.
Darmesteter, A. 1979. *La vie des mots étudiée dans leurs significations*, Paris: Ed. Champ Libre.
Galey, B.C. 1995. *Du coq à l'ane, L'Etymo-jolie 2, Origines surprenantes des expressions de tous les jours,* Paris: Tallandier.
Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*, Paris: Clé International.
Guiraud, P. 1969. *L'argot*, Paris: PUF.
Guiraud, P. 1973. *Les Locutions françaises*, Paris: PUF.
Lafleur, B. 1991. *Dictionnaire des locutions idiomatiques francaises*, Ottawa: Duculot.
Lederer, M. 1994. *La traduction aujourd'hui*, Paris: Hachette.
Martins–Baltar, M. 1997. *La locution : entre lexique, syntaxe et pragmatique. Identification en corpus, traitement, apprentissage*, Saint-Coud: ENS Éditions.
Rey, A. 1997. *La locution entre langue et usage*, Fontenay Saint-Cloud: ENS Editions.

Az anglicizmusok típusai a francia nyelvben

Őrsi Tibor

1. Az anglicizmus fogalma

Mi is az anglicizmus? A különböző egynyelvű szótárakban az alábbi meghatározásokat találjuk. Az *Idegen szavak és kifejezések kéziszótára* szerint: 1. 'angol nyelvi jellegzetesség' 2. 'angolos szóhasználat vagy fordulat más nyelvben'. *A magyar nyelv értelmező szótára* anglicizmus szócikke az alábbi meghatározásokat adja: 1. 'az angol nyelvben használt, reá jellemző kifejezésmód, szerkesztés, szókapcsolat, szólás' 2. 'más nyelvben található és ott idegenszerűnek érzett, az angol nyelv sajátos szerkesztésmódjára emlékeztető szóhasználat, szókapcsolat vagy nyelvtani szerkezet; angolosság'.

A legtöbb francia egynyelvű értelmező szótár csak nagyon rövid meghatározásokat ad. A *Le Nouveau Petit Robert 2008* anglicisme címszava szerint: 1. *locution propre à la langue anglaise* 'az angol nyelvre jellemző kifejezés, (nyelvi) fordulat' 2. *emprunt à l'anglais* 'az angolból átvett kölcsönszó'. Ugyanezt a két definíciót adja meg a *Petit Larousse 2007* szótár is, ugyanakkor nem használja az *anglicizmus* terminust a szócikkek besorolásakor.

Láthatjuk, hogy a szótári definíciók elsődlegesen a szónál nagyobb egységre használják a terminust, és csak másodsorban értelmezik anglicizmusként az angol eredetű önálló szavakat. Nem egységes a szótárak állományába felvett anglicizmusok besorolása. Az *Hachette Dictionnaire du français* és a *Petit Robert* szótárakban a *match* és a *baby-sitter* szavak nem számítanak anglicizmusnak, mindössze az adott szócikkek etimológiai részében kapnak *mot anglais* 'angol szó' minősítést. A *manager* és a *week-end* szavak az *Hachette* szótárban anglicizmusok, a *Petit Robert*-ben angol szavak. A *best-seller* és a *sexy* szavakat pedig már mindkét szótár anglicizmusként sorolja be. A *Petit Larousse* egyáltalán nem alkalmazza az *anglicizmus* minősítést, kizárólag az *angol szó* minősítést használja.

2. Hány anglicizmus van a francia nyelvben?

Az anglicizmus terminus 1642-ben fordul elő az angol nyelvben, a francia nyelvben pedig 1704-ben. Maguk az anglicizmusok a XVII. és a XVIII. században jelennek meg viszonylag jelentős számban a francia nyelvben. A XX. század elejétől kezdve be-

áramlási ütemük felgyorsul, a második világháborút követően pedig ugrásszerűen megnövekedik. Hány anglicizmusról beszélhetünk a mai francia nyelvben?

A *Le Nouveau Petit Robert 2008* szótár 931 esetben alkalmazza az *anglicisme* minősítést, ezek egy része azonban nem a szócikkekben, hanem a magyarázatokban fordul elő, tehát a szóállományba felvett anglicizmusok száma jóval kevesebb. Mindenesetre ez a szám még nem adna okot aggodalomra. Ugyanakkor a *Trésor de la Langue Française* szótár hatalmas korpuszából mindössze 75 szó minősül anglicizmusnak. A *Petit Larousse 2007* egyáltalán nem alkalmazza ezt a terminust. Mi a helyzet a szakszótárakkal? A *Le Robert* kiadó 1980-ban megjelentetett *Dictionnaire des anglicismes* szótára 2620 címszót tartalmaz. Ebből 1100 szót már régiesnek minősít, tehát ez a viszonylag új jelenség is állandó változásban van. Höfler 1982-ben kiadott *Dictionnaire des anglicismes* szótára nem tartalmazza a szócikkek számát.

Filipovic (1996: 38) szerint „az angol és egy európai nyelv közötti átlagos kontaktus 1500–2000 anglicizmust eredményez." A legfrissebb szótár Tournier (1998) gyűjteménye, ő azonban tematikusan csoportosítja az anglicizmusokat, egy-egy szót vagy kifejezést több helyen is szerepeltet, és nem adja meg az anglicizmusok számát. Bizonyos mai francia hetilapokban (*L'Express*, *Le Nouvel Observateur*) zavaró mennyiségben fordulnak elő olyan anglicizmusok is, amelyeket a legújabb szótárak sem tartalmaznak, noha azok a francia sajtónyelvben évek óta használatosak. Ezek a lapok szinte már azt feltételezik, hogy olvasóik kétnyelvűek. A francia nyelv teljes szóállományában feltehetően több ezer anglicizmus fordul elő. Ezt a mennyiséget úgy kapjuk meg, hogy a szótárak *anglicisme* és *mot anglais* besorolású szavait összeadjuk. Ehhez a mennyiséghez hozzá kell „számítani" a szótárakban még nem szereplő, de bizonyos nyelvi rétegekben általánosan használt anglicizmusoknak egy nem számszerűsíthető hányadát is. Ezt a hatalmas korpuszt különbözőképpen osztályozhatjuk.

3. Kronológiai osztályozás

Osztályozhatjuk az anglicizmusokat aszerint, hogy mely időponttól kezdődően adatolhatók a francia nyelvben. Kézenfekvőnek tűnik kezdetben a századonkénti elkülönítés, majd pedig a mind szűkebb időkeret megállapítása. A XX. században már akár a húsz évenkénti időintervallum alkalmazása is célszerűnek tűnik:

1700 előtt [lord 1588, contredance 1624, gentleman 1695]
1700–1800 között (voter, vote, votant, pétition, motion, opposition, majorité)…
1920–1940 … //1945–1965… stb.

A kronológiai csoportosítás előnye, hogy szemléletesen megmutatja, hogy a különböző időszakokban mely területeket érintett az anglicizmusok megjelenése. A XVIII. században például a parlamenti politizálás szókincse, a XX. század húszas és harmincas éveiben egyebek közt a filmipar szolgáltatott sok anglicizmust, a hetvenes évektől kezdve pedig az informatika.

4. „Klasszikus" osztályozás

4.1. Szemantika angolizmusok
réaliser: eredeteti francia jelentése 'megvalósít', angolizmusként 'felfog, rájön'
opportunité 'célszerűség', angolizmusként 'kedvező alkalom'
4.2. Lexikai angolizmusok
pipeline 'csővezeték'. A manager szó '(színházi, sport)menedzser' jelentésben angol jövevényszó, 'vállalatigazgató' jelentésben pedig angolizmus.
4.3. Morfológiai angolizmusok
smoking, slip, appel longue distance < long distance call (a fr. appel interurbain helyett);
auto-école < driving school (Az école de conduite alak jóval ritkább.)
4.4. Fonetikai angolizmus: chèque, ha [tSEk]-nek ejtik.
4.5. Szintaktikai angolizmusok: est-allemand < East German (nem pedig de l'Allemagne de l'est); le deuxième meilleur joueur 'a második legjobb játékos' < second best player'. (Deuxième joueur a helyes francia alak.)
4.6. Helyesírási angolizmus: addresse (fr. adresse), abbréviation (abréviation), license (licence); Írásjelek eltérő használata, nagybetűk eltérő használata pl. címekben.
Ez azt osztályozás a leggyakoribb. Előnye, hogy a nyelv minden területére kiterjed, ugyanakkor nem veszi figyelembe az integrálódás mértékét.

5. Az integrálódás mértéke szerinti osztályozás

5.1 Nyilvánvaló angolizmus

5.1.1. Idegen kiejtéssel/helyesírással: babyboom [bebibum], babyboomer [bebybumœr]
5.1.2. Adaptált kiejtéssel/helyesírással/mindkettővel: babyboom [babiboom], babyboomeur, babyboomeuse, [babibumœr, babibumøz], redingote < riding-coat; cédérom < CD-ROM
5.1.3. Új morfémák: –man/–woman (régies), –er, –ing: tennisman, tenniswoman [ang. tennis player]
5.1.4. Egyszeri képzés: speaker**ine** < álangolizmus + német szuffixum
5.1.5. Új frazeológia egységek: à la fin de la journée < at the end of the day (fr. en somme, finalement, en fin de compte); demander une question < to ask a question (fr. poser, formuler une question)

5.2. Burkolt angolizmus: (az anyanyelvi beszélő számára nem idegenszerű)

5.2.1. Tükörfordítás: gratte-ciel < sky-scraper 'felhőkarcoló'; haut-parleur < loudspeaker 'hangosbeszélő'
5.2.2. Hibrid alakok: **re**look**er** 'új külsőt ad valaminek', **re**look**age**, costumis**er** 'a vásárló kívánságaihoz igazítani (pl. egy autót)'

5.2.3. Részleges kölcsönszó: overdose, részlegesen nativizálva: surdose
Kiterjesztett kölcsönszó (expanded borrowing): papyboom (a babyboom analógiájára)

6. Maréschal osztályozása (részben saját példáimmal kiegészítve)

6.1. Egy szó alakjának és jelentésének átvétele

6.1.1. Többé kevésbé érintetlen anglicizmusok: call-girl, fifty-fifty, gadget, patchwork,
6.1.2. Franciásított anglicizmus: bébé, vidéo, dandy (régies), top-modèle
6.1.3. Szóelvonás (szócsonkítás) eredményeként keletkezett anglicizmus: living, parking, training, dancing, happy end, body (stocking)

6.2. Egy szó jelentésének átvétele

6.2.1. Tükörfordítás: mots croisés < crossword puzzle, parc national < national park, contrôle des naissances < birth control, pause-café < coffee break, été indien < Indian summer
6.2.2. Szemantikai anglicizmus parlement (korábbi jelentései 1. 'társalgás' 2. 'bíróság')

6.3. Egy szó alakjának az átvétele

6.3.1. Anglicisme de signifiant (=Morfológia kölcsönszó.) Álanglicizmusok.
6.3.2. Angol elemekből új szót alkottak a francia nyelvben: footing, forcing, babyfoot, rallye-paper < 'hajtóvadászat elszórt papírdarabokkal' (régies) = angol paper-chase

6.4. „Anglicismes syntagmatiques"

brochure à être distribuée < brochure to be distributed (a szenvedő szerkezet miatt)
Cégek neve: Larochelle Construction, Alexandre Diffusion (a szórend miatt)

6.5. Korábbi átvételek az angoltól függetlenül fejlődnek a francia nyelvben:

shampooin**er**, strip-teas**eur**, strip-teas**euse**, hard**eur**, hard**euse**

7. Álanglicizmusok

Ezt a nagyon fontos és meglehetősen gyakori kategóriát kicsit részletesebben tárgyalom. Ha abból indulunk ki, hogy egy anglicizmusnak mindkét nyelvben pontosan ugyanannyi jelentése van és mindegyik jelentés pontosan ugyanazt jelenti a két nyelvben, akkor beszélhetnénk csak igazi anglicizmusokról, azaz minden egyéb lehetőség álanglicizmust eredményez. A legtöbb anglicizmust éppen ezért nem is tekinthetnénk igazi anglicizmusnak. Itt most csupán azokat az anglicizmusokat sorolom az álangli-

cizmusok közé, melyek jelentése lényegesen eltér a két nyelvben. Nem a nyelvtörténeti fejlődés sajátosságai miatt, hanem mert a francia nyelvben használt „anglicizmus" az angol nyelvtől függetlenül keletkezett.

7.1. Angol elemekből alkotott signifiant a franciában, de az angol signifiant nem létezik

Baby-foot 'asztali foci, kb. csocsó'. A baby szó maga is anglicizmus, a kis méretre utal. A foot 'foci' szó álanglicizmus, a football szó rövidüléséből származik. A játék neve egy 1951-ben levédett márkanévből terjedt el. Az angol nyelvben a table-football (GB) és a table-soccer kifejezéseket használják.

7.2. Angolnak tűnő signifiant, ami azonban nem létezik az angol nyelvben

Forcing, flipper, lifting. A forcing szó például a francia sportnyelvben használatos 'erőltetett támadás, rohamozás' értelemben, a francia köznyelv is átvette: il faut faire du forcing 'egy kicsit rá kell hajtania, meg kell erőltetnie magát'. Az angol nyelvben ebben az értelemben nem létezik. Forçage lenne a helyes francia alak. Léteznek megfelelő kifejezések: forcer l'allure, accentuer la pression. A Journal Officiel a pression szó használatát javasolja.

7.2.1. Szócsonkítás következtében alakult ki

parking (lot), training (suit), basket(-ball shoes). A brit angolban a car park, az amerikai angolban pedig a parking lot kifejezést használják 'autóparkoló' jelentésben. A parking szó angolban magát a 'parkolás' folyamatát jelenti. Vitatott kérdés, hogy a parking lot rövidüléséről van-e szó, vagy pedig az -ing szuffixum egy sajátosan francia használatáról, amely az adott cselekvés helyére utal, mint például a pressing 'vegytisztító szalon' szóban a (tisztítást követő) vasalás helyére.

7.2.2. Szóösszetétel következtében alakult ki

recordman, recordwoman. Még a rendhagyó többes szám „átvételével" is hitelesíteni igyekeztek a kifejezést: recordmen (a recordmans mellett). Álanglicizmusokról van szó, hisz az angol nyelv a record holder kifejezést használja 'csúcstartó, rekorder' jelentésben. Hasonlóképpen álanglicizmusok a tennis-man, tennis-woman szavak is, ezek angol megfelelője: tennis player.

7.2.3. Szóképzés következtében alakult ki

footing (régies), speedé,-e (<speedy). A footing 'kocogás' szó angolban nem létezik. A franciában végbement szóalkotás nem mond ellen az angol szóalkotási szabályoknak, hiszen a foot szó használható igeként, különösen a to foot it 'gyalog megteszi az

utat' kifejezésben, ehhez járul a cselekvés folyamatára utaló to -ing képző. Ezt az 1885 óta használatos anglicizmust 1974 után egy másik anglicizmus váltotta fel: a jogging kölcsönszó.

7.2.4. Belső jelentésváltozás következtében alakult ki

speaker 'az angol alsóház elnöke'. Ez egy meglehetősen korai (1649) anglicizmus a francia nyelvben, kulturális kölcsönszó. Jóval későbbi, mára már elavult jelentése: 'sporteredményeket közlő személy' (1904). Ma inkább az annonceur használatos. Másik régies jelentése: 'rádióbemondó' (1926). Ehelyett ma inkább a présentateur kifejezést használják. A két utóbbi jelentés az angol nyelvben nem létezik. Nőnemű alakja, az 1950 óta adatolt speakerine az angol nyelvtől függetlenül keletkezett.

7.3. Kölcsön-signifiant

7.3.1. (melynek változhatott a jelentése) flirt = angol flirtation
7.3.2. analógia következtében alakult ki a jelentés: pressing = angol drycleaner's; forcing

8. Általános megjegyzések

8.1. Egy anglicizmus több kategóriába tartozhat:

Faire du camping. 'kempingezés' ang. camping (alak + jelentés átvétele)
Je vais au camping. 'kemping' ang. camping-site, ebből rövidült le, és lett ebben a jelentésében hamis barát és álanglicizmus.

8.2. Az angol szó poliszém, kölcsönszóként (anglicizmusként is) általában csak egy-két jelentése van. Ritka kivételt képez például a flash anglicizmus, amelynek négy jelentésben használatos: 1. 'vaku' 2. 'rövidhír (sajtóban)' 3. 'rövid filmrészlet' 4. 'drog által kiváltott kellemes állapot'.

8.3. Előadásomban a francia nyelvben használatos anglicizmusokról volt szó, a vizsgált jelenség sajátosságainak köszönhetően megállapításaim más nyelvek esetében is érvényesek lehetnek.

Irodalom

Filipovic, R. 1996. English as a word donor to other languages of Europe. In: Hartmann R. (ed.) *The English Language in Europe*. Exeter: Intellectbooks 37–45.

Maréschal, G. 1992. L'influence comparée de l'anglais sur le français dans différentes aires géographiques francophones. In: *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*. Volume 14 ¹ 2, 107–120.

Szótárak

Bakos, F. 1994. Idegen szavak és kifejezések kéziszótára. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Dictionnaire du français. 1987. Paris: Hachette.
Höfler, M. 1982. Dictionnaire des anglicismes. Paris: Larousse.
A magyar nyelv értelmező szótára. 1959–1962. Budapest, Akadémiai Kiadó.
Le Nouveau Petit Robert 2008. CD-ROM. Version 3.1. Paris: Dictionnaires Le Robert/Sejer.
Le Petit Larousse 2007. Dictionnaire multimédia. CD-ROM PC. Paris: Larousse.
Rey-Debove, J.–Gagnon, G. 1980. Dictionnaire des anglicismes. Paris: Le Robert.
Tournier, J. 1998. *Les mots anglais du français*. Paris: Belin.
Trésor de la Langue Française informatisé. 2004. Paris: CRNS Éditions.

Produktív szóalkotási módok magyar és orosz neologizmusokban

Répási Györgyné

A **produktivitás** a szóképzésben olyan alapfogalom, melynek kritériumai a szóképzési produktivitás fokozatainak megállapítása szempontjából szabályokba foglalhatók. A produktivitást a termékenység szinonimájaként használom, amikor új szóalkotási módokat vizsgálok. Mikor beszélhetünk egy-egy képző vagy szóalkotási mód termékenységéről? Abban az esetben, ha segítségükkel napjainkban is új szavak keletkezhetnek, illetve hozhatók létre. **Neologizmuson** nyelvi/lexikai újítást, valamely új szónak, kifejezésnek a meghonosodását, új szerkezet, jelentés, vagy név kialakulását értem a vizsgált nyelvben. A társadalmi-politikai-gazdasági változások, a technika fejlődése, az emberek életformájának jelentős átalakulása, valamint új tudományágak és határtudományok születése új fogalmak megjelenésével, és azok megnevezésére alkalmas lexikai elemek keletkezésével jár együtt. Ezáltal bővül, gyarapszik a szókészlet. A grammatikák a szóalkotásnak többnyire három fő válfaját különítik el: a **szóképzést**, a **szóösszetételt**, és az ún. **ritkább szóalkotási módokat**. Az alábbiakban a szókészlet bővülésének mindhárom módját érinteni fogom.

Mind a magyar, mind az orosz szókészlet történetében mérföldkövet jelent az 1989/90-es év, a rendszerváltás éve. Azóta olyan változások történtek, amelyeknek nyelvi vetülete felér egy nyelvújítással. Természetesen nem a Kazinczy korából ismert tudatos nyelvújítási mozgalom ez, hanem sokkal inkább az a szükségszerűség, ami a nyugati kultúrából, gazdaságból, politikából, életmódból a magyar és az orosz viszonyok közé robbanásszerűen beáramló jelenségek, fogalmak, eszközök megnevezésének kényszeréből adódik. Amikor a beszélő új szavakat alkot, általában igyekszik megfelelni annak a tudatalatti igénynek, hogy az adott szó legyen pontos, találó, lehetőleg rövid, tömör, megfelelvén ezáltal napjaink rohanó életvitelének. Mai nyelvhasználatunkban ilyen találó, tömör szavaknak tekinthetők például: ***akupunktőr*** *'tűszúrásokkal kezelő orvos, tűgyógyász';* ***egérpad*** *' olyan kisméretű, rugalmas (műanyag) lap, amelyen az egeret mozgatni lehet';* ***eurorégió*** *'az országhatáron átnyúló térség, területi egység';* ***időjós*** *'különösen kereskedelmi médiában szereplő meteorológusok elnevezése'* stb. (Minya 2007).

A neologizmusok a hagyományos megközelítés szerint (Terestyéni 1989) három csoportba sorolhatók:

1. **fogalmi neologizmusok** (új fogalmak, tárgyak megnevezése). Pl.: holding, *hosztesz*, indexál, *interpici*, *dörzstarhonya* stb.
2. **jelentésbeli neologizmusok** (a szó már meglévő jelentésének új, gyakran átvitt értelemmel való bővülése). Pl.: *hajrá 'finis'.*
3. **formai/nyelvtani neologizmusok** Pl.: *cuki 'cukrászda', koli 'kollégium'.*

Az újabb munkákban csoportosítási szempontként szerepel a neologizmusok keletkezésének célja (Minya 2003), valamint módja. Itt most a szükségszerű és a stilisztikai neologizmusok kérdéskörével nem foglalkozom. Vizsgálatom tárgyát a második megközelítési szempont, vagyis a keletkezésük módja képezi.

1. Szóképzéssel létrejött neologizmusok

Ez a szóalkotási mód azt jelenti, hogy a nyelvben már létező szó tövéhez egy vagy több képző járul, és ezáltal új szó keletkezik. Pl.: *turkál-**ó**, átlát-**hat-ó-ság**, рыноч-**ник**, **раз-**государств-**л**-ение.*

2. Szóösszetétellel létrejött neologizmusok

„A szóösszetétel (compositio) az egyik leggyakoribb szóalkotásmódunk, mellyel szinte korlátlan mértékben növelhetjük szótári szavaink számát. A szóösszetétel során két vagy több szóalak összekapcsolásával hozunk létre új lexémát, melyet alaki felépítése alapján összetett szónak (compositum) nevezünk: például: *áru+behozatal=árubehozatal; rádió+újság=rádióújság.…"*(Keszler szerk. 2000: 321). *A* magyar nyelv legtermékenyebb szóalkotási módja korábban a szóképzés volt. Az összetett szavak tömeges létrejöttét minden bizonnyal a felgyorsult kommunikáció hozta létre, s benne a nyelvi gazdaságosságra és tömörségre való törekvés. Hiszen egy-egy összetett szó segítségével olyan fogalmakat nevezhet meg a nyelvhasználó, amelyeket a neologizmus létrejötte előtt csak jóval terjedelmesebben, szószerkezetekkel vagy akár egész mondatokkal írhatna körül. Pl. *minimálbér, tőzsdetanács, szervkereskedelem, termálturizmus, микроэкономика, магнитоальбом, видеоплёнка, видеокультура, видеоклип, быстродействие.* Az orosz nyelv esetében azért külön figyelemre méltó a szóösszetételek tömeges megjelenése, mert korábban, ha nem is volt teljesen idegen a nyelvtől, de szórványjelenségnek számított a szóképzéshez viszonyítva. Az orosz szókészlet napjainkban képzős szóösszetételek révén is gyarapszik: ***водномоторник** 'vízimotoros/motorcsónakos'=спортсмен, занимающийся водномоторным спортом'; **инопланетник** 'földönkívüli'=инопланетный житель.* A kötőjeles írásmódú szóösszetételek terjedése a magyar és az orosz nyelvre egyaránt jellemző: *show-biznisz, készpénz-automata, közterület-felügyelő, munkanélküli-segély,protokoll-lista; шоу-бизнес, бизнес-клуб, бизнес-право, масс-культура, масс-медиа, поп-звезда, поп-музыка.*

3. Ritkább szóalkotási módok

A belső keletkezésű szavak körében magyar–orosz egybevetés szempontjából a ritkább szóalkotási módok közül produktívnak tekinthető az **elvonás,** a **szórövidülés,** valamint a **mozaikszó – alkotás.**

a) Elvonás

Az elvonást mind a magyar, mind az orosz nyelvben akár lexikai univerzálénak is nevezhetjük, és azt a jelenséget értjük rajta, „amikor egy egyszerű szóról leválasztunk egy meglévő vagy vélt morfémát – általában képzőt vagy összetételi elő-, utótagot –, a maradék morfémát vagy morfémacsoportot pedig teljes szóként kezdjük használni" (Keszler i. m.: 340). Pl.: *kajál→* ***kaja****, nagymosás →* ***nagymos****, hőszigetelés →* ***hőszigetel****; магнитохон →* ***маг****, бадминтон →* ***бад****, заведующий →* ***зав****.*

b) Szórövidülés

Ez a szóalkotási mód hasonlít az előző típusra, az elvonásra, de nem ugyanaz. Közös bennük, hogy mindkét szóalkotási mód során egyfajta csonkulás/csonkítás jön létre, de míg az elvonáskor már létező, valódi morfémát hagyunk el az új szó alkotásakor, addig a szórövidülés folyamatában annyit veszünk el a szóból, amennyi a jó hangzás, vagy éppen az úzus diktálta nyelvérzék szempontjából leginkább megfelelő. Pl.: fagylalt *→* ***fagyi****, cigaretta →* ***cigi****, köszönöm →* ***köszi****,* laboratórium *→* ***labor****.; szimpatikus →* ***szimpi****; professzor →* ***prof****; губернатор →* ***губер****, специалист →* ***спец****.*

A szórövidülés elsősorban a beszélt nyelvre, a vulgáris köznyelvre és az ifjúság nyelvére jellemző.

c) Mozaikszók

A betű- és mozaikszó-alkotás napjaink gyakori szóalkotásmódja nyelvi regiszterektől és korosztálytól függetlenül. A nyelvben kompresszív funkciót tölt be, éppen ezért terjed kelleténél talán jobban is a használata. A vizsgált nyelvekben két fő fajtáját különböztethetjük meg: a **betűszókat** és a **szóösszevonást**. A **betűszók** szókapcsolatok szavainak első betűiéből tevődnek össze, olykor esetleg egy ejtéskönnyítő magánhangzó betoldásával. Pl.: ***АРЕН*** (*Adó- és Pénzügyi Ellenőrzési Hivatal*); ***FÁK*** (*Független Államok Közössége*); ***áfa*** (*általános forgalmi adó);* ***ГКЧП*** *(****Г****осударственный* ***к****омитет по* ***ч****резвычайному* ***п****оложению);****ГНС*** *(****Г****осударственная* ***н****алоговая* ***с****лужба);* ***ГНИ (Г****осударственная* ***н****алоговая* ***и****нспекция);* ***МГБ (М****инистерство* ***г****осударственной* ***б****езопасности).*

A **szóösszevonás** folyamata során az új szó alapját képező szókapcsolatból igazi mozaikokat rak össze a nyelvhasználó. Így keletkeztek közismert szóösszevonások: ***Malév*** (*Ma*gyar *Lé*giforgalmi *Vá*llalat); ***Ofotért*** (***O***ptikai, f***o***tó é***rt***ékesítés); ***кагэбэшник*** (*кагэбэшный служащий*); ***пэтэушник*** *(учащийся ПТУ).*

A fentiekben vázolt szóalkotási módok mindegyike részt vesz új szavak létrehozásában, de produktivitásuk koronként más és más. Mindkét nyelvben jól megfigyelhető a szóképzés és a szóösszetétel egymáshoz viszonyított arányának változása, a szóösszetétel irányába történő mennyiségi elmozdulással. Nehéz volna megmondani, hány szóval gyarapodott az orosz és a magyar nyelv a rendszerváltás óta, de jelen munká-

nak nem is a számszerűségek kimutatása volt a célja, hanem sokkal inkább azoknak a tendenciáknak a felvázolása, amelyek mentén a nyelv új szavakat alkot.

Irodalom

Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

Minya Károly 2003. *Mai magyar nyelvújítás. Szókészletünk módosulása a neologizmusok tükrében a rendszerváltozástól az ezredfordulóig.* Budapest: Tinta Könyvkiadó

Terestyéni Ferenc 1989. A szókészlet és frazeológiai elemek stilisztikai vizsgálata. In: Fábián Pál–Szathmári István–Terestyéni Ferenc: *A magyar stilisztika vázlata.* Budapest: Tankönyvkiadó

Források

Minya Károly 2007. *Új szavak I. Nyelvünk 1250 új szava értelmezésekkel és példamondatokkal.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Szkljarevszkaja (szerk.) 1998. Скляревская Г. Н. (ред): Толковый словарь русского языка конца XX в.Языковые изменения. Санкт–Петербург, Фолио–Пресс.

A terminológiai szabványosítás és harmonizáció elméleti és gyakorlati kérdéseiről

Sermann Eszter

Bevezetés

A terminológia mint terminusok összessége elengedhetetlenül fontos szerepet játszik minden szakismeretet igénylő területen, mivel a szakismeretek a diskurzusban megjelenő terminusokon keresztül reprezentálódnak és szilárdulnak meg, a szakemberek a terminusokon keresztül közvetítik ismereteiket különböző szituációkban. Minden gyakorlathoz, amely a szakismeretek közvetítésével kapcsolatos, kisebb-nagyobb mértékben terminusok használata szükséges (Cabré 2001). A terminológia folyamataiban az előíró szemlélet és a leíró szemlélet egyaránt fontos szerepet játszik. A XX. század 30-as éveiben születő bécsi, prágai, moszkvai iskolák, majd később a kanadai iskola nemcsak a terminusok, hanem a fogalmak nemzetközi szintű szabványosítását is szorgalmazta a nyelvek közötti konceptuális eltérésekből adódó ekvivalencia-problémák kiküszöbölésére. A terminológia új, nyitottabb ága a wüsteri előíró szemlélet mellett a leíró attitűdöt képviseli, melyhez a terminológiai harmonizáció elveit alkalmazza, a technológiai fejlődésnek köszönhetően pedig eszköztára is gazdagodott. Dolgozatomban e két, látszólagosan ellentétes elveken alapuló terminológiai tevékenységet vizsgálom: a *szabványosítást* és a *harmonizációt*.

A terminológiai szabványosítás

A szabványosítás gyökerei a XVII–XVIII. századig nyúlnak vissza, amikor a természettudományok számos területén nomenklatúrákat alkottak a fogalmak egységesítésére, közös elnevezések kijelölésére. A mesterségesen létrehozott szókincs a természetes nyelvek terminológiájával párhuzamosan volt jelen, és azt a célt szolgálta, hogy egységesítse mind a terminusokat, mind pedig a terminusokkal jelölt fogalmakat. A XIX. század végén a technika fejlődésével és a nemzetközi kereskedelem felélénkülésével megjelent az igény a műszaki terminológia egységesítésére is. A műszaki szakemberek módszere azonban eltért a természettudósokétól, mivel nem mesterséges nomenklatúrákat építettek, hanem az egyes nyelvekben használt elnevezések szabványosítása útján, a szakemberek konszenzusa alapján kijelölték az egyes területek műszaki lexikáját. Valamely, ugyancsak konszenzus útján meghatározott fogalomhoz az egyes nyelveken hozzárendelték az előnyben részesített alakot, így megszü-

letett a szabványosított forma, majd ehhez rendelték hozzá a különböző nyelveken a szabványosított ekvivalenseket.

A terminológia Eugen Wüsternek (1898–1977), a bécsi iskola szülőatyjának köszönheti tudományos elismerését. Megközelítése onomasziológiai szemléletű volt, tehát munkamódszerének alapvetése szerint a fogalmakról való ismeretek megelőzik a legmegfelelőbb elnevezések kiválasztását. Szerszámgépekről szóló szótárának elkészítésekor szintén ezt a szemléletet követte, célja az egyes fogalmakra szabványosított formák összegyűjtése volt, s ez a munkája szolgált alapul terminológia-elméletének kidolgozásához. Wüsternek köszönhetően az ISO nemzetközi szervezete elismerte a terminológiai szabványosítás szükségességét, és létrehozta a 37-es Műszaki Bizottságot, amelynek titkárává Wüstert nevezték ki. Ugyancsak az ő érdeme a terminológiai rendezésre irányuló UNESCO-program elfogadása, melynek alapján megalakult a bécsi központú Infoterm (International Information Centre for Terminology). Wüster amellett érvelt, hogy a terminográfiai forrásoknak a nemzetközi normák szerint egységesnek kell lenniük: a többnyelvű szabványosított glosszáriumok megfelelő eszközök a szakemberek számára ahhoz, hogy megtalálják a szabványosított elnevezési formát az anyanyelvükön, valamint a szabványosított, pontos, idegen nyelvű megfelelőket (Cabré 2001).

A mai értelemben vett szabványosítás egyrészt a terminusok rendszerezését és egységes definiálását jelenti, a homonímia csökkentését és a fogalmi egységesítést egy-egy szakterületen belül, másrészt pedig a terminusok összegyűjtésére és leírására vonatkozó módszerek és folyamatok standardizálását. A szabványosítás a szakemberek közötti kommunikáció gördülékennyé tételére irányul azáltal, hogy igyekszik 1:1 megfeleltetéseket felállítani az egyes terminusok és fogalmak között (Scarpa 2002). „Az európai és a nemzetközi szabványokban a fogalmak szabványosítása is megtörténik, és nem csak műszaki egységesítés. A szabványosítás több fajtáját különböztetik meg, ezek közül az egyik a terminológiai szabványosítás, melynek fő szintjei: a) a nemzetközi szabványosítás; b) európai szabványosítás; c) nemzeti szabványosítás. A szabványosítás hivatalos szintjein túl létezik még az úgynevezett szakmai (ágazati) szabványosítás és a vállalati szabványosítás.” (Fóris 2005:24). A terminológiai szabványosítás folyamata a következő: 1. meghatározni a fogalmat a szakemberek közötti konszenzus alapján kialakított definícióval 2. szintén konszenzus alapján kiválasztani az előnyben részesített terminust 3. a szinonimák közül kiválasztani az elfogadhatóakat és a kerülendőeket. A szabványosított terminusokat egy-egy szakterület szakembereinek ismernie és használnia kell, ezért fontos a szabványosított terminusok publikálása. Nem szükséges és nem is lehetséges minden szakterület minden fogalmának és minden terminusának szabványosítása, de amennyiben ez sikeres, lehetővé teszi a műszaki szabványok megfelelő alkalmazását, és megkönnyíti a szakemberek közötti kommunikációt. Általában maguk a szakemberek határozzák meg, hogy mely terminusokat kell szabványosítani, részvételük a folyamatban a terminológusokkal együtt feltétlenül szükséges. A terminológiai szabványoknak két fajtája van: a műszaki terminológiai szabványok és a szabványosított szótárak. A műszaki terminológiai szabványok körébe egyrészt a szabványosított és nem szabványosított szótárak készítésére és kezelésére vonatkozó elvek és módszerek tartoznak, másrészt magas szintű, számí-

tógéppel támogatott terminográfiai módszerek kidolgozása. E munka legfőbb felelőse az ISO 37-es Műszaki Bizottsága. A szabványosított szótárak lehetnek egynyelvűek vagy többnyelvűek, kidolgozásuk célja a többértelműség kiküszöbölése (Pozzi 2006).

A terminológiai harmonizáció

A XX. század második felében bekövetkező társadalmi változások szükségessé tették a hagyományos társadalmi, politikai, gazdasági rendszerek újraértelmezését, e változások pedig érintették a kommunikációs rendszereket, a nyelvek státuszát, a szaknyelvi terminológia értékét is az ismeretek közvetítésében. Az ismeretek megsokszorozódása miatt a szaknyelvi kommunikáció rendkívül sok szakterületen és helyzetben vált szükségessé, különböző szociopolitikai státuszú, eltérő kulturális hagyományokkal rendelkező nemzetek nyelvei, és különböző gazdasági és műszaki fejlettségi szinten lévő országok között is. Fontos változások jelentkeztek a nyelvek társadalmi és politikai megítélésében is, mivel a kormányok felismerték az anyanyelv használatának fontosságát, a politikai vezetés pedig igyekezett részt venni a hivatalos nyelvek korpuszának fejlesztésében, az anyanyelv használatát szorgalmazó nyelvpolitikai tervek kidolgozásán és közreadásán keresztül. Az utóbbi évtizedekben a soknyelvűség védelme a nemzetközi kommunikációban új terminológiai szükségleteket hozott létre. E tényezők vezettek a terminológia elméletének újragondolásához, a kommunikatív szemlélet megjelenéséhez, és a wüsteri hagyományos terminológia kritikai áttekintéséhez.

A terminológiai harmonizáció elvének kidolgozása María Teresa Cabré, katalán nyelvész nevéhez fűződik. Cabré szerint Wüster előíró szemléletű módszerével a terminológiai adatoknak csupán egy részét írja le. Ha szabványosított szótárak alapján vizsgálódunk, arra az eredményre jutunk, hogy a terminusok tökéletesen ekvivalensek a különböző nyelvekben, hogy egy-egy tárgykörön belül a fogalmak szemantikailag pontosak és univerzálisak. Azonban, ha a terminológiai adatokat valós kontextusban vizsgáljuk, akkor láthatjuk, hogy az adatok sokkal kevésbé rendszerezettek, mivel az írott és beszélt szaknyelvi diskurzusban redundáns elemeket, fogalmi eltéréseket, szinonímiát találunk, és gyakran nincs ekvivalencia (Cabré 2005). Wüster álma az egységes nyelv létrehozására a tudomány és a technika számára akkor válhatott volna valóra, ha a szakmai ismeretek továbbra is a szakemberek szűk körének irányítása alatt maradtak volna. Ám az oktatás tömegessé válásával, a tömegkommunikációs és az informatikai eszközök terjedésével a szakmai kommunikáció színterei kibővültek, és már nemcsak a szakembereknek van szükségük szakismeretekre, hanem például a tolmácsoknak, fordítóknak, szaknyelvet tanító tanároknak, akik kezelik és közvetítik a szakismereteket. Az interdiszciplináris tudományterületek kialakulásával a fogalmak új aspesktusokkal gazdagodtak, így a fogalmak és elnevezések állandó ellenőrzése ma már sokkal nehezebb (Cabré 2001).

A terminológiai harmonizáció kiindulópontja az, hogy a sokszínűség üdvözlendő jelenség, a nemzetközi szaknyelvi kommunikációnak a soknyelvűségre kell épülnie, nem pedig az egynyelvűségre, mivel csakis az anyanyelv használata teremt egyenlőségi helyzetet a nemzetek között. A harmonizáció során egymással egyenértékű modelleket

vagy elemeket hoznak létre, összehangolnak két vagy több különböző valós értékű egységet. Az egységesítés egy domináns bázismodell alapján történik, míg a harmonizáció során egyik modell sem kerekedik felül a másikon. Cabré a terminológiai munkafolyamat négy fő fázisát különbözteti meg: a) tervezés, b) a terminológiai források megteremtése, c) a források rendszerezése és bemutatása, d) működésbe helyezés, rendszerbe illesztés. A terminológiai tervezés folyamatának szakaszai a szükségletelemzés, a lehetőségek felmérése, a cselekvési terv kidolgozása és az alkalmazás megfogalmazása leírása. A terminológiai források megteremtése szintén különböző lépésekben valósul meg: az első a terminusok beazonosítása annak feltüntetésével, hogy melyik van használatban, és melyik a kívánatos forma, ezt követi a terminusok összegyűjtése, validálása, mind a forma mind pedig a tartalom szempontjából, majd optimális archiválásuk annak érdekében, hogy hozzáférhetőek és kikereshetőek legyenek. A következő fázis a források rendszerezése annak érdekében, hogy a terminológia **helyes** legyen, vagyis a beszélők valós használatát tükrözze, **hasznos** legyen, tehát feleljen meg annak a célnak, amelyet be kell töltenie, **megfelelő** legyen azok számára, akik a valós nyelvhasználatba kívánják illeszteni, **hatékony** legyen, vagyis a lehető leghatékonyabb módon feleljen meg a céloknak, és **megtérülő** legyen, vagyis a befektetett munkával el kell érni, hogy a végtermék valóban sokrétű, flexibilis legyen (Cabré 1996).

Az EU-ban folyó gazdasági együttműködés megkívánja, hogy a tagországok konszenzus útján kialakított terminológiai forrásokkal rendelkezzenek, és e források harmonizáltak legyenek a többi tagországéval. A szaknyelvi források megteremtése (szaknyelvi terminológia és frazeológia) folyamatos interakciót igényel egyrészről a tudósok és szakemberek között, másrészről pedig szaknyelvet kutató nyelvészek között, mivel a szaknyelvek és a terminológia tárgyköre kulcsfontosságú tényező az egyes országok társadalmi, gazdasági és politikai fejlődésében. Cabré javaslata szerint egyensúlyra kell törekedni a kontrollált (szabványosított) és az egyes nyelveken belül változó terminológia között. Az európai nyelveknek minden területre kiterjedő aktualizált terminológiával kell rendelkezniük, amely különböző alternatívákkal szolgál különböző helyzetekre. Ezen formák egy része szabványosított, amikor intézményi, intézményközi, nemzetközi jellegű kommunikációról, magas precizitást megkívánó helyzetekről van szó, de annak érdekében, hogy a nyelvek olyan szakmai tevékenységekben is megfeleljenek, mint az oktatás vagy a fordítás, terminológiai szempontból természetes módon is fejlődniük kell.

A terminológiai harmonizációban különböző szervezetek működnek közre: a REALITER (neolatin nyelvek), a RITERM (Latin-Amerika nyelvei), a RIOFIL (frankofón országok), valamint a TermNet (nemzetközi harmonizáció). A terminológiai infrastruktúra fejlesztéséért olyan Európai Uniós programok születtek, mint a POINTER, az INTERVAL vagy a TDCNET (Cabré 2001).

Tanulságok Magyarország számára

A fogalmak és terminusok gyors és nagyszámú növekedése, valamint a nemzetközi kommunikáció kiszélesedése hazánkban is szükségessé teszi az egységesítés és terminológiai harmonizáció folyamatos végzését. Problémát jelent, hogy nincsenek feltár-

va a különböző fogalmi és terminológiai rendszerek eltérő sajátosságainak legfontosabb jegyei, amelyek alapján egységes rendszerbe lehetne foglalni a harmonizáció és szabványosítás feladatait. A hazai terminológiai rendszer nemzetközi harmonizációján keresztül a magyar gazdasági, kulturális és társadalmi kapcsolatokat zökkenőmentesebbé lehetne tenni. A fordítás és tolmácsolás mindennapi gyakorlata számos terminológiai egyeztetési nehézséget vet fel, részben az érintett nyelvpárok igen nagyszámú kombinációja, részben a szövegek természetének nagy változatossága miatt. A fordítók és tolmácsok nem, vagy csak nehezen jutnak hozzá a szabványokhoz terminológiai problémáik megoldására, és ingyenes, bárki által hozzáférhető terminológiai adatbázisokra volna szükség.

A terminológiai szabványosítás és harmonizáció felveti a magyar terminológia-politika kialakításának szükségességét (lásd Fóris–Sermann 2007). Fontos feladat volna a magyar terminológiai egységesítés és harmonizáció helyzetének, céljainak, problémáinak, különbségeinek feltárása, valamint a magyar helyzet összevetése a nemzetközi folyamatokkal, ezáltal lehetővé válna az egységesítés és harmonizáció elméleti megalapozása, módszereinek kidolgozása. A magyar nyelv különleges helyzetben van abban az értelemben, hogy nem egy, hanem több országban beszélik és használják. A harmonizáció kérdései között külön figyelmet kellene fordítani a határon túli magyar nyelvterületen az eltérő többségi nyelv hatásaiból adódó speciális harmonizációs problémákra (egyetértve Fóris 2005 és 2006 megállapításaival). Az egységesítés és harmonizáció kérdéskörének vizsgálatát a fordítás és a terminológiai kutatások eredményeinek bázisán célszerű elkezdeni, mivel ezeken a területeken fedezhető fel a legtöbb probléma.

Irodalom

Cabré M. T. 2001. Importancia de la terminología para la comunicación en las lenguas europeas. *Lingua e stile.* XXXVI. év 2. szám 383–394.

Cabré, M. T. 2005. La Terminologia, una disciplina en evolución: pasado, presente y algunos elementos de futuro. *Debate Terminológico* 1(1). París: RITERM (Red Iberoamericana de Terminología) http://www.riterm.net/revista/n_1/index.htm A hozzáférés dátuma: 2008. 01. 15.

Cabré, M. Teresa. 1996. L'attivitá terminologica: armonizzazione e prospettive di interscambio. In: G. Intini (szerk.) *La terminologia tecnica e scientifica. Attualitá e prospettive*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato. 35–44.

Fóris Á. 2005. *Hat terminológia lecke*. Pécs: Lexikográfia Kiadó.

Fóris Á. 2006. A magyar terminológia helyzete és fejlesztésének feladatai napjainkban. *Magyar Tudomány* 167, 6, 737–745.

Fóris Á.–Sermann E. 2007. Cenni sul 'terminology policies' in Ungheria. *Quaderni Vergeriani* III, 3, 131–140.

Pozzi M. 2006. El español en el contexto de la normalización terminológica internacional. Elhangzott: *El español, lengua de traducción. III. Congreso Internacional.* Puebla, 2006. július 12–14. www.esletra.org/Maria_**Pozzi**.pdf A hozzáférés dátuma: 2008. 03. 06.

Scarpa F. 2002. Terminologia e lingue speciali. In: Magris M., Mustacchio M. T. et al. (a cura di) *Manuale di terminologia.* Milano: Hoepli.

Zaklatás vagy bántalmazás?

A kérdőívek terminológiájáról

Szirmai Erika

Bevezetés

Minden kutatás nemzetközi tudományos életbe való bekapcsolódásának feltétele, hogy eredményei és megállapításai érthetőek, értelmezhetőek legyenek a más nyelvet bírók számára. Ennek megoldásául a közös nyelv megtalálása és a fordítás adódik.

Az elméleti értelmezések számára adott annak a lehetősége, hogy körülírással, magyarázattal, a fogalmak következetes tisztázásával az adott művön belül legalább egyértelművé és összemérhetővé tegyük a témában használt tartalmakat. Az empirikus kutatások alkalmával azonban erre gyakran nincs lehetőség, vagy a fogalmi pontosság elérése további nehézségeket generál. Kérdőíves adatgyűjtés esetében vagy megadjuk a kívánt fogalom definícióját, – amelyet sok esetben a kérdőív kitöltésekor nem vesz figyelembe a megkérdezett –, vagy kockáztatjuk, hogy a definíciók nélkül esetleg nem minden részletet vesz figyelembe.

Ezek a problémák jelentkeztek a zaklatás kutatásának történetében is: egyrészt az egyes országok fogalom-megnevezése önmagában is problematikusnak bizonyult, másrészt az értelmezések eltérése megnehezítette azt, hogy az adatok egymással összevethetőek legyenek.

A *„bullying”*

Az a jelenség, amelynek kettős magyar elnevezése, a zaklatás és bántalmazás a címben már megjelent, az angolszász országokban a *bullying* elnevezést viseli. A kutatások kezdetén, mivel a jelenség felismerésére Skandináviában került sor (Dan Olweus svéd kutató Norvégiában végzett kutatásokat), először a svéd *mobbing* szó jelölte ezen cselekedeteket, majd fokozatosan terjedt el az angol *bullying* megnevezés. Ez a szó az angol köznyelvi szókincs része, már a gyerekek szókincsében is megtalálható. Elterjedtsége tehát indokolja a jelenség megnevezésére történt bevezetését, ugyanakkor a későbbi kutatásokból kiderült, hogy mégsem teljesen fedi le annak minden, a kutatások során a jelenség definíciójába bevett fogalmát.

A „*bullying*” jelentései

Az angol nyelvben a bullying általánosan, hétköznapi szóhasználatban a következő tartalmakat mutatja: „*bully*” szócikként, egynyelvű szótárakban előfordul főnévként, igeként és melléknévként is, valamint lehet felkiáltás is. A következőkben a kutatás szempontjából lényeges területeket vesszük sorra.

Főnévként jelentése igen sokrétű, utalhat olyan személyre, aki durva, erőszakos, különösen kisebb, gyengébb emberekkel; durva, brutális ember, másokkal, különösen kisebbekkel vagy fiatalabbakkal rosszul bánó személy

Igeként a „bully” szócikk a következő tartalmakat mutatja:

1. kisebbet, gyengébbet megfélemlíteni vagy bántani, gyakran olyasmi megtételével, amit ők nem akarnak megtenni;
2. valakit, különösen kisebbet vagy gyengébbet bántással fenyegetni vagy megijeszteni, ill. nyomást gyakorolni valakire annak érdekében, hogy megtegyék, amit akar;
3. gorombán bánni valakivel, ill. valakire erő vagy kényszerítés által hatni;
4. valakit erőszakosan, megfélemlítve kezelni, erőszakosan fellépni; akaratának erőszakosan, megfélemlítés által érvényt szerezni.

A különböző szótárak a szó jelentéstartalmai között tehát a következő fogalmi területeket különítik el:

– Hatalmi egyenlőtlenség: domináns pozícióból gyengébb, kisebb ellen
– Fizikalitás: erőszak, durvaság
– Lelki ráhatás: fenyegetés, megfélemlítés
– Kényszer: az áldozat akarata ellenére

A hétköznapi és a szakirodalmi jelentés kapcsolata: mennyire felelnek meg a szó hétköznapi jelentéstartalmai a zaklatás-kutatásban használt definícióknak?

A zaklatás kutatásában hosszú ideig nem volt egyetértés és egységes meghatározás arról, mi is tekinthető zaklatásnak. Mivel azonban így az adatok sem voltak összemérhetőek, – ezek egyik oka volt csak a definíció hiánya, mivel a gyakoriság és az áttekintett periódus sem egységes –, a kutatók több meghatározást alkottak, ezek elemei a következők:

Megfogalmazott jelentéstartalom szakirodalmi definíciók	Farrington 1993	Smith és Sharp 1994	Rigby 2002
Az áldozat gyengébb	X	X	
Az agresszor erősebb / nagyobb hatalmú	X	X	
Ismétlődő	X	X	X
Fizikai	X	X	
Lelki	X	X	X
Ártó, erőszakos cselekmény	X	X	X
Az agresszor ártani akar és élvezi			X
Az áldozat elnyomott			X

A *„bullying”* magyarul

Az angol–magyar kétnyelvű szótárak is hasonló tartalmakat adnak meg: a bully főnévként gyengébbeket megfélemlítő kötözködő, kötekedő zsarnok, erőszakos, másokat terrorizáló ember, verekedő. Igeként pedig a következő cselekedeteket jelöli ugyanez a szó: erőszakoskodik, terrorizál, zsarnokoskodik, kínoz, megfélemlít, bántalmaz, illetve, az „into sth” kiegészítéssel valakinek olyan cselekedetre való rávételét jelenti, amit az saját akaratából nem tenne, erőszakkal vagy fenyegetéssel kényszerít.

A jelenség pszichológiai szakirodalomban használt magyar elnevezése szintén nem egyértelmű. Leggyakrabban a ***zaklatás*** és a ***bántalmazás*** szavak használatosak, azonban itt a szótár (Magyar Értelmező Kéziszótár) definíciói és a gyakorlati tapasztalatok is erős elkülönülést mutatnak a két szó jelentése között:

zaklat ts ige
1. pejor (kéréssel, követeléssel) alkalmatlankodva, sürgetve minduntalan zavar, háborgat:
2. irod <lelki tartalom> sokáig nyugtalanít, gyötör vkit

bántalmaz ts ige *hiv vál* (Ok nélkül) üt, ver, bánt vkit, vmit.

Jelentéstartalmak a szótár definíciói alapján

Jelentéstartalom	**zaklat**	bántalmaz
Ismétlődő v. hosszabb ideig	x	
Ok nélkül	x	x
Fizikai		x
Nem fizikai	x	

Bár a szótár definíciója nem utal a *bántalmaz* esetében ismétlődésre vagy tartósságra, érdekes megjegyezni, hogy egyik szót sem használjuk igekötővel, mely a befejezettségre utalna. (*megbántalmaz, *megzaklat). Valószínű, hogy ez a tény maga utal arra, hogy e cselekmények tartósak.

A megadott tartalmak szintén nem utalnak sem a hatalmi egyenlőtlenségre (a zaklató/bántalmazó erőfölényére), sem zsarnoki viselkedésre, erőszakra.

A *zaklatás* és *bántalmazás* szavak az általános iskolások értelmezésében

Az iskolai zaklatás témakörében végzendő későbbi kutatás fogalmi előkészítése – a kérdőív összeállítása és megszövegezése miatt – ki kellett terjedjen az érintett korosztály –az általános iskola 5. és 6. osztályának szókincsvizsgálatára is. A fő cél az volt, hogy megismerjem a jelenség magyar megnevezésére használt két szó – a zaklatás és bántalmazás – tartalmait e korcsoportban. Ehhez először a két szó spontán meghatározását végezték el a gyerekek, majd a jelenség körébe tartozó, felsorolt cselekményekről kellett eldönteniük, beletartoznak-e a két fogalomba. Végül – pontosan azzal

a céllal, hogy vajon létezik-e a gyerekek szókincsében egy olyan szó, ami a teljes fogalomkört lefedi –, egy összefoglaló szót kellett megadniuk.

A vizsgálat összesen 166 gyerek részvételével zajlott, két-két ötödik és hatodik osztályban 2007 decemberében. Az egyik iskola egy megyeszékhelyen levő iskola, a másik egy falusi iskola, sok hátrányos helyzetű gyerekkel.

A felmérés eredményei a következők

1. A spontán meghatározásokban a gyerekek leginkább példákkal illusztrálták, mit értenek az adott szavakon. A ***zaklatás*** szó meghatározásában legtöbbször a *nem békénhagyni*, (69), *telefonon hívogatni* (26), *csúfolni* (24), *fenyegetni, piszkálni* (16), *követni* (14), *csúnyákat mondani, csúnya beszéddel* (13), *lelkileg kikészíteni* (8), *bántani* (6), *lelkileg zaklatni* (5), *lökdösni* (5), *rettegésben, félelemben tartani* (5), *szóban megbántani* (5) megjelölések szerepeltek (ötnél többször említett példák). Összesen 280 válaszból (egy gyerek több példát is adhatott) mindössze 17 utalt fizikai természetű cselekményre.

   A ***bántalmazás***ról adott példák (csak az ötnél többször említett példák): *megverni* (72), *rugdosni* (37), *lökdösni* (17), *megütni* (14), *testileg bántani* (12), *megfenyegetni* (11), *csúfolni* (9), *bántani* (7), *megerőszakolni* (7), *pofozni* (6), *rákényszeríteni amit nem akar* (6). A 266 válaszból 207 utalt fizikai cselekményre.
2. A kérdőív második részében a zaklatási jelenségek közül néhány kiválasztott szó zaklatás ill. bántalmazás kategóriába való besorolását végezték a gyerekek. A válaszok határozott elkülönülést a két kategória között csak igen kevés esetben mutattak. Előfordult, hogy egyes válaszadók mindkét kategóriába tartozónak jelölték a példát. Más esetekben az összes választ tekintve szinte egyező arányban szerepeltek a jelölések: a „mások barátságát szétszakítani" példa 43 esetben került a zaklatás, 44 esetben a bántalmazás kategóriájába a városi iskolások körében, a „megalázni valakit" 50 válasszal került a zaklatás, 51 válasszal a bántalmazás csoportjába a vidéki iskolások körében. A fizikaiság és szóbeliség kategóriájában határozottabb elkülönítés mutatkozott: a zaklatásról a válaszok 30%-a mondja, hogy fizikai, a bántalmazásról 35%-a, hogy szóbeli – azaz a zaklatás inkább szóbelinek, a bántalmazás pedig fizikainak tekinthető.
3. A kérdőív utolsó pontja a gyerekek által javasolt összefoglaló megnevezésre kérdezett rá – remélve, hogy a gyerekek szókincse és találékonysága, a diákszlengben való otthonossága talán rámutat egy olyan kifejezésre vagy szóra, ami alkalmazható a jelenség megnevezésére. Ilyen elnevezés, különösen nagy arányban – ami ismertségét bizonyítaná – nem került elő. Legnagyobb arányban az elítélést kifejező megnevezések szerepeltek a javaslatok között: *rosszindulatosság, rosszindulat, rossz indulatú cselekmények / tevékenységek, rosszatakaró, rossz dolgok, rosszaságok, rossz gyerek ezeket csinálja* (24%). Nem adott választ 20 gyerek. A következő leggyakoribb válaszok a bántalmazás vagy zaklatás megnevezéseket illetve azoknak variációit tartalmazta: *lelki bántalmazás, szóbeli és fizikai bántalmazás, fizikai bántalmazás, zaklat, zaklató, zaklatás*, sőt *szóban bántalmaz, zaklat.* 7-3 válaszban fordult elő a *piszkálás, fenyegetés, molesztálás, szemtelenség, szóban megsértés, tönkretenni az em-*

bert javaslat, 1-2 említés erejéig a *megszégyenítés, erőszak, bűn, megerőszakolás, bunkóság, heccelés, idegesítés, kötekedés, megutálás.*

Következtetések

A gyerekek spontán példái arra engednek következtetni, hogy elkülönül a zaklatás inkább lelki, a bántalmazás inkább fizikai jellege. A példák csupán 6%-a utalt fizikai jellegű cselekményre a zaklatás estében, míg a bántalmazás példái között 78% volt fizikai természetű. Ennek ellentmondani látszik, hogy ugyanezt az arányt a csoportosításos feladat válaszai nem tükrözik: bár az első két választás (fizikai / szóbeli) azt mutatja, hogy többen különbséget tesznek a két szó között a zaklatást inkább szóbelinek ítélve, míg a bántalmazást inkább fizikainak, – és itt a városi iskola határozottabban mutatja ezt az elkülönítést – a későbbiekben nem alkalmazzák ezt a megkülönböztetést: még a „lökdösés" sem különül el határozottan bántalmazásként, ugyanakkor a „valaki nevetségessé tétele" szinte ugyanolyan besorolást kapott egyenlő arányban kapott „zaklatás" és „bántalmazás" besorolást. (Az is megfigyelhető volt, hogy a vidéki iskolások válaszai kevésbé különítették el a két kategóriát.) A két kategóriát esetleg egyesíthető szó megtalálása sem sikerült: a gyerekek javaslatai nem hoztak újat az elnevezés tekintetében, inkább a 10-12 évesek (szerencsére) elítélő hozzáállását, ugyanakkor fogalmi bizonytalanságát mutatták. Ennek alapján a jelenséget mérő kérdőív megfogalmazásakor nem lehet biztos megnevezési alapra támaszkodni: célszerű vagy a kérdések feltétele előtt definiálni a fogalmat, vagy egy átfogó fogalom használata nélkül példákat, konkrét megnevezéseket alkalmazni. Mindkét megoldásnak vannak hátrányai: az első esetben, különösen fiatalabb válaszadók esetében fennáll annak a lehetősége, hogy a válaszadás során egyszerűen elfelejtődik a definíció, és továbbra is a saját értelmezés dominál, a második esetben viszont nem várható, hogy minden fajtájú cselekmény bekerül az említettek közé, ami a valós kép torzulását eredményezheti.

Összegzés

A *bullying* és magyar megfelelőinek keresése, jelentéstartalmaik, használatuk vizsgálata nem hozott olyan eredményeket, amelyek alapján egyértelműbb szóhasználatra nyílna lehetőség. Még abban a nyelvi környezetben is, ahol a jelenséget megnevező szó, a *bullying* hétköznapi használatban is sokban utal a jelenségre és több elemét tartalmazza, mutat bizonytalanságot és különbséget azzal a jelentéssel szemben, amit a jelenleg használt és elfogadott kutatási definíciók tartalmaznak. A bullying a köznyelvben erőteljesen képviseli a fizikalitást, a fizikai erőszakot és a durvaságot, utal a támadó erőfölényére és az áldozat gyengébb vagy kisebb mivoltára. A főleg pszichológiai kutatási definíció emellett a jelenségbe tartozónak tart minden más olyan cselekményt is, ahol az áldozatot nem fizikai támadás éri, a lelke sérül, verbálisan vagy kapcsolataiban bántalmazzák. Emellett a definíció hangsúlyozza a cselekmények ismétlődését, szokásszerű voltát, amely jelentés a szó hétköznapi jelentésében inkább csak implicit tartalom.

A vizsgált szó magyar fordításai erősen hangsúlyozzák az erőszakosságot, a zsarnokoskodást, valamint a lelki kényszerre utaló megfélemlítést is, nincs közöttük viszont olyan, amely egyértelműen lefedné a jelenséget. A jelenség kutatásában pillanatnyilag elfogadott szavak, a zaklatás és a bántalmazás gyakran felváltva használatosak, különösen mivel együtt felelnek meg a fizikaiság és lelki tartalmak együttes jelenlétének.

A magyar iskolások szóhasználatát vizsgálva az eredmények azt tükrözik, hogy bár a gyerekek érzékelik, és saját példáikban mutatják a két szó fizikai, ill. nem fizikai tartalmát, megadott példák besorolásában nagyon bizonytalanok, és itt elmosódni látszik a különbség. A jelenséget együttesen kifejező szóra nem tudtak megfelelő egységben javaslatot adni, válaszaik legnagyobb mértékben az ilyen cselekedetekkel szembeni elítélésről szóltak, konkrét megnevezéseik vagy a két „cél-szó" illetve azok variációi voltak, vagy egy-egy említés erejéig más, a jelenséget inkább csak részben fedő szavak (*heccelés, kötekedés*).

Ezek a következtetések tehát arra figyelmeztetnek, hogy a jelenség empirikus vizsgálatánál óvatosan lehet csak átfogó megnevezést alkalmazni, ezek pontosításával, körülírással vagy meghatározással látszik szükségesnek kiegészíteni egy leendő kérdőív megfogalmazásait.

Irodalom

Arora, C. M. J. 1996. Defining Bullying. Towards a Clearer Understanding and More Effective Strategies in Intervention Strategies. *School Psychology International* Vol. 17.

Farrington, D. P.: Understanding and preventing bullying. In Tonry, M. (szerk.): *Crime and Justice.* (Vol. 17, 381–458) Chicago: University of Chicago.

Rigby, Ken 2002. *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and in early primary school in Australia*. 2002 June. Canberra, Commonwealth of Australia: Attorney-General's Department,

Smith, P. K.–Sharp, S. eds. 1994. *School Bullying. Insights and Perspectives*. Oxford: Routledge

Az olasz és a magyar gazdasági rendszerek eltéréseinek hatása a gazdasági terminológiára

Tamás Dóra

1. Bevezető

1.1. A kutatásról

A kutatásom kiinduló pontja az, hogy a különböző országok gazdaságainak különböző szerveződési formáiból eredően a terminológiai rendszerek is számos ponton különböznek, aminek következtében a gazdasági szövegek fordításában a terminusok nem minden esetben feleltethetőek meg teljes egyértelműséggel egymásnak.

Ennek alapvető oka az, hogy bár a különböző nyelvet használó közösségek a gazdasági környezet azonos rendszerében élnek, mégis a valóságot eltérő módon osztályozzák és emiatt a fogalmi rendszerek nem a nyelvhez, hanem az adott országokhoz kötődnek (Fóris 2007). A gazdaság fogalmi rendszerének kialakulását befolyásolja a különböző társadalmi háttér, a gazdaságtörténeti fejlődési folyamatok és a hagyományok.

Korábban (Tamás 2007) már végeztem vizsgálatokat arról, hogy a rendszerváltást követően megjelent nyomatott olasz–magyar gazdasági szótárak mennyiben képesek a magyar gazdaságban lezajlott (és máig folyamatban lévő) változásokat követni. A példákat az ekvivalencia szintjének megfelelően három csoportba soroltam: teljes ekvivalencia, részleges ekvivalencia és az ekvivalencia hiánya. Ezen vizsgálat keretében bemutatott példáim a harmadik csoportba sorolhatók.

1.2. Az előadás célja

Előadásomban konkrét példákon mutatom be, hogy a terminusok megfelelő harmonizációjának következtében milyen nehézségek adódnak a szakmai szövegek fordításában, és részletesen analizálom a megoldáshoz vezető utat.

Fóris (2007) e kérdéskör vizsgálata során kifejti, ha a fordítók különböző okokból kifolyólag (esetleg a szűk időkeret miatt) nem találják meg a forrásnyelvi terminus célnyelvi megfelelőjét, abban az esetben három stratégiát alkalmaznak:

– a terminológiai keresés hatékonyságának növelése;
– „terminuscsinálás” (valójában új nyelvi jelölő eseti alkalmazása), amiből két probléma is adódik:
– kommunikációs problémák, mivel a változatok eltérnek a szokásos nyelvhasználattól;

– ezek nem valódi terminusok, mivel az adott szakma nem fogadta el azokat;
– szakembert kérdez meg, azonban a kettejük között kialakított megoldás szintén nem jelenti a teljes szakmai közösség elfogadó véleményét.

A szakfordítói munkám során engem is az említett stratégiák befolyásolnak.

Előadásom célja azoknak a vizsgálati eredményeknek a bemutatása, amelyekben eredeti és fordított gazdasági szövegekben előforduló gazdasági terminusokat vizsgáltam meg több szempontból, minden esetben fogalomalapú megközelítéssel. Eredményeimet konkrét példákkal illusztrálom: gazdasági szövegek magyarról olaszra fordítása során összegyűjtött terminusokat ismertetek. Olyan konkrét példákat mutatok be, amelyekkel fordítói munkám során találkoztam és rávilágítanak arra, hogy a különböző fordítói stratégiák alkalmazása során milyen jelentőséggel bír a fogalomalapú megközelítés.

2. Módszertan

Vizsgálatomat a ma rendelkezésre álló a köznyelvi *Magyar–olasz szótár* (Koltay-Kastner, Juhász 2000) és szaknyelvi kétnyelvű *Magyar–olasz közgazdasági szótár* (Juhász 1996) felhasználásával végeztem, összehasonlítva az azokban kínált változatokat a gyakorlatban előforduló, a szakfordítók által alkalmazott változatokkal. Segédeszközként felhasználtam még egynyelvű szótárakat (*ÉrtSz*. 2003.; Lamm–Peschka 1999), gazdasági (Burkáné 2006) és jogi (Badó, Juhász 2004.) szakmai kézikönyveket és az elektronikus világháló kínálta lehetőségeket.

3. Eredmények

Az alábbi magyar terminusok olaszra történő fordításának kérdéskörét vizsgáltam meg.

– vendéglátóipar
– cégbíróság
– törvényerejű rendelet
– Zárt/Zártkörűen működő részvénytársaság (Zrt.) és Nyílt/Nyíltkörűen részvénytársaság (Nyrt.).

3.1. Vendéglátóipar terminus

Az első példa jól illusztrálja, hogy a fordítás megkezdése előtt milyen a jelentősége van annak, hogy a lefordítandó terminus fogalmát pontosan definiáljuk.

A megbízásként megkapott lefordítandó társasági szerződésben a vendéglátóipar terminus szerepelt. Ebből különösen az volt számomra érdekes, hogy vajon a „vendéglátóipar” az éttermi és a szálláshelyek működtetésére egyaránt vonatkozik-e.

A vendéglátóipar címszó alatt a *Magyar Értelmező Kéziszótárban* (*ÉrtSz.* 2003:1445) az alábbi definíciót találjuk: „vendéglátóhelyek működtetésével foglalkozó cégek, vállalkozások összessége, hálózata”. Eszerint a definíció szerint belefér mind az éttermi szolgáltatás, mind a szálláshelyek működtetése.

Ezzel szemben a magyar–olasz köznyelvi szótár (Koltay-Kastner, Juhász 2000: 1043) megfelelője alapján éppen az ellenkezőjét feltételezhetnénk: „vendéglátóipar *fn* industria *n* alberghiera", amely szerint csak szálláshelyek működtetéséről lenne szó.

A *Magyar–olasz közgazdasági szótár* (Juhász 1996) nem tartalmazza a vendéglátóipar címszót, helyette vendéglátás szerepel, amely mellett megfelelőként „ospitalità" található.

Az „ospitalità" az olasz, egynyelvű *Zingarelli* (2008) szerint elsődleges jelentése a vendégszeretet, második jelentése ugyan valóban vendéglátás, bár a szótár alapján inkább magánjellegű tevékenységre utal.

Ezt követően az „ospitalità" értelmezését lapoztam fel egynyelvű értelmező szótárban:

„1 Caratteristica di chi è ospitale: l'ospitalità degli abitanti di quel paese è proverbiale.

2 Accoglienza, spec. nella propria casa: ringraziamo per la generosa ospitalità offertaci; i doveri dell'ospitalità | Accoglienza in una città, in un Paese e sim.: gli esuli trovarono ospitalità in Francia." (loZingarelli 2008: 1540)

A világháló tanulságai szerint létezik ugyan az „industria dell'ospitalità" kifejezés, azonban ez cégnévben nem használatos.

Végül úgy döntöttem, hogy utánanézek egy gazdasági szakkönyvben (Burkáné 2006: 23–27). Ez a szakkönyv tartalmazza a nemzetgazdaság ágainak felsorolását, azaz a nemzetgazdaság gazdasági szervezeteinek ágazati besorolási rendjét. Eszerint egyazon ágazati besorolás alatt szerepel a szálláshely-szolgáltatás és a vendéglátás (55). Ez magában foglalja egyfelől a szállodai szolgáltatást (55.1), az egyéb kereskedelmi szálláshely-szolgáltatást (55.2), valamint az étkezőhelyi vendéglátást (55.3), a bárok, hasonló vendéglátást (55.4) és a munkahelyi közétkeztetést (55.5).

Ha tehát a fő ágazati besorolást vesszük figyelembe, akkor ebben az esetben a vendéglátóipar terminus mindkét területre érthető.

Ezt követően ismét az Internet segítségét vettem igénybe, amelynek találatait az olasz Zingarelli szótár címszavaival hasonlítottam össze és így jutottam el az alábbi változatokig:

– éttermi szolgáltatásra „servizi di ristorazione";

„ristorazione

1 Settore commerciale che si occupa delle attività legate alla produzione e alla distribuzione di pasti nei pubblici esercizi" (loZingarelli 2008: 1947)

– szállodai szolgáltatásra az „attività ricettive" megfelelőt;

„ricettivo:

3 Detto di un luogo che è capace di accogliere e ospitare un certo numero di persone" (loZingarelli 2008: 1893)

Végül úgy döntöttem, hogy informálom arról az ügyfelet, hogy ez mindkét fogalmat takarja és rá bízom a döntést. Így született meg a következő változat: „servizi di ristorazione e attività ricettive".

Bár konkrét visszaigazolást nem kaptam, azonban lefordíthattam a társasági szerződést módosított változatát is, ahol a társaság tevékenységi körét mindkét területre kibővítették.

3.2. Cégbíróság terminus

Cégalapítási dokumentumok fordításakor szinte kikerülhetetlen ez a kifejezés. A *Jogi lexikon* (Lamm, Peschka 1999: 107) definíciója alapján: „a cégjegyzéket (kereskedelmi nyilvántartást) Magyarországon a megyei bíróságok mint cégbíróságok vezetik. A cégbíróságok egyrészt bejegyzik az egyéni és társas cégeket a cégjegyzékbe (cégbejegyzés), másrészt törvényességi felügyeletet gyakorolnak felettük."

A *Magyar–olasz szótárban* (Koltay-Kastner, Juhász 2000:133) szerint a terminus olasz nyelvi megfelelője: „cégbíróság *fn gazd* tribunale *h* societario".

A *Magyar–olasz közgazdasági szótár* (Juhász 1996) pedig a következő változatot tünteti fel: „cégbíróság corte di registrazione".

Sajnos egyik szótárban sem szerepel, hogy itt szószerinti fordításról vagy fordítási javaslatról van szó, mivel ez a fogalom Olaszországban ebben a formában nem létezik. Ott a helyi kereskedelmi kamara irodája („Ufficio di Registro Imprese") végzi el a cégbejegyzési tevékenységet.

Megvizsgálva a gyakorlatot az OFFI hivatásos fordítói, mivel számukra a körülírás kerülendő, a „Tribunale di Registro" kifejezést használják. Ezt a nem hiteles fordításokban még tovább lehetne bővíteni, pl. „Tribunale di Registro Imprese", amely a hasonló nyelvhasználat következtében könnyebben érthetővé teszi az olasz anyanyelvű számára a fogalom megértését.

3.3. Törvényerejű rendelet terminus

Ahogyan az bizonyára mindenki számára ismert, a gazdaság szövegek számos jogi hivatkozást is tartalmaznak. Ezek közé sorolható a törvényerejű rendelet terminus is.

A *Jogi ismeretek* szakkönyv (Badó, Juhász 2004: 20) szerint „Jogrendszerünkben találhatóak még más elnevezésű jogszabályok is, melyek ugyan a jogalkotásról szóló 1987. évi XI. törvényben (a továbbiakban: Jat.) már nem szerepelnek, tehát ma ilyen elnevezéssel új jogszabály nem alkotható, azonban a jogszabályok még hatályban vannak és alkalmazandók. Így meg kell említenünk a törvényerejű rendeletet, melyet a Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsa volt jogosult kibocsátani;"

A *Magyar–olasz szótárban* (Koltay-Kastner, Juhász 2000: 981) ennek olasz nyelvi megfelelőként a „törvényerejű *mn* avente forza di legge; törvényerejű rendelet decreto-legge, decreto legislativo" kifejezéseket szerepelteti.

A *Magyar–olasz közgazdasági szótár* (Juhász 1996: 351) a következőt kínálja: „törvényerejű rendelet decreto-legge".

A decreto-legge kifejezés megegyezik az OFFI fordítói által alkalmazott verzióval, akik – mint említettem – kerülik a parafrázist. A „decreto legislativo" kormányrendeletet jelent, amely nem felel meg pontosan az említett fogalomnak, amelyet tulajdonképpen reáliának tekinthetünk, hiszen kizárólag a magyar jogrendszerre jellemző. Feltehetően a gazdasági szövegekben érdemes a kötőjeles változatot alkalmazni, mert a kötőjel jelzi, hogy ez nem azonos az olasz terminus fogalmával (lásd „decreto legge", amely rendkívüli kormányrendeleteket takar). A terminus körülírása feltehetően felesleges energiát jelentene (lásd decreto avente forza di legge vagy decreto del Consiglio

Presidenziale della Repubblica Popolare Ungherese). Esetleg a szótárban érdemes lenne jelölni, hogy ez nem egy létező terminus, csak fordítási javaslatról van szó.

3.4. Zárt/Zártkörűen működő részvénytársaság = Zrt. és Nyílt/ Nyilvánosan működő részvénytársaság =Nyrt.

Ez utóbbi esetben a korábbiakban elemzett nyomtatott szótárok nem nyújtanak segítséget, mivel korábbi kiadásúak.
Az Internethez fordultam *()*, amely segítséget nyújtott a terminusok értelmezésében:
„Zártkörűen működő részvénytársaság
A zártkörűen működő részvénytársaság, röviden zrt., a cégek azon formája, amely részvénytársaság ugyan, de a részvényesek köre zárt mind az alapítás, mind a működés során, a részvények nem kerülhetnek nyilvános forgalomba. Magyarul, sem , sem más szabályozott piacon nem lehet az ilyen részvényeket megvenni, csak a részvényesi körbe tartozóktól. A zrt alapszabályában meghatározható például az, hogy a részvények kiknek adhatók el, vagy, hogy a részvényeseknek elővásárlási joguk van kívülálló harmadik személyekkel szemben. A zártkörűen működő részvénytársaság alapszabálya széles körűen korlátozhatja a részvények átruházását. Ez a társasági forma főleg a kisebb cégekre jellemző, illetve a nagy cégek országos leányvállalataira, ahol nem szeretnék még azt sem, ha a részvényesi kör egy kis része cserélődne bizonyos időközönként. A részvénytársaság elnevezésének tükröznie kell működési formáját."

„Nyilvánosan működő részvénytársaság
A nyilvánosan működő részvénytársaság, röviden nyrt., olyan céget jelöl, amelynek részvényei (egészben vagy részben) az vonatkozó szabályok betartásával *nyilvánosan* kerülnek forgalomba. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a részvényeket a piacnak kínálják, a nyomtatott sajtóban megjelentetett *csatlakozási felhívás* formájában. Az ott megjelölt időben és helyen bárki jegyezheti, megvásárolhatja őket. Az egész nyilvánosan történik, amint a részvénytársaság elnevezése is tükrözi ezt a működési formát. részvényei általában jegyezhetők a különböző tőzsdéken. Tulajdonoskörük a tőzsde alakulása folytán kis mértékben folyamatosan változik."

A definíciók alapján a fő különbségek a részvények tőzsdén való jegyzését jelentik. Az olasz nyelvű Wikipedia a „società per azioni" címszava alatt jelzi, hogy az olasz gazdasági rendszerben is megkülönböztet (hármas felosztásban) hasonló társasági formákat és léteznek olyan kifejezések, mint „S.p.A modello chiuso – non quotata" és „S.p.A. modello aperto – quotata", azonban a terminusok ebben a formában nem léteznek, vagyis a cégnévben továbbra is csak a „società per azioni" elnevezés szerepel.

Amikor ügyvédi irodának fordítottam a rövidítés esetében kifejezetten kérték, hogy maradjak meg az iroda korábban alkalmazott szokásánál és tartsam meg az eredeti magyar cégnévben szereplő rövidítést.

Amikor csoportos fordításban vettem részt, szintén felmerült ez a kérdéskör, ezért alkalmam nyílt arra, hogy más fordítók stratégiájával is találkozzam. Ők is tapasztalták, hogy rövidítés formájában ez a terminus nem létezik, és a világhálón következő kifejezésekkel találkoztak: „società per azioni quotata in borsa", „società per azioni

non quotata in borsa", „società di tipo chiuso", società di tipo aperto", néha odaírják, hogy melyik tőzsdén jegyzik a cég részvényeit és csak abban az esetben fordultak a fordításhoz, ha magyarul is ki volt írva. Természetesen ezek sem terminusok, csak fordítási javaslatok.

4. Következtetések

A bemutatott példák rávilágítanak a szemasziológiai és az onomasziológiai szemléletből fakadó különbségekre, és az azokból adódó néhány következményre.

A vizsgált szótárak nem fogalomalapú megközelítéssel készültek, ezért a fordítónak alkalmaznia kell a bevezetőben említett stratégiák valamelyikét, ami jelentősen megnöveli a fordítók fordításra szánt időkeretét. A szótárakban jelezni kellene, hogy létező terminusról avagy csak fordítási javaslatról van-e szó. A fordítók feladata az üzenet közvetítése, nem tekinthetnek el sem a kontextustól, sem a megbízótól. Annak érdekében, hogy a fordítók szöveget kódolni legyenek képesek munkájuknak leginkább a fogalomalapú megközelítés felel meg.

Ezt az utat a jövőben a szakemberekkel karöltve kidolgozott, on-line elérhető, állandó jelleggel frissített terminológiai adatbázisok rövidíthetnék le.

Mivel a vizsgált szótárak nem onomasziológiai, hanem szemasziológiai szempontok alapján készültek, ezért a fordítók az olasz–magyar gazdasági szótárakat (ugyanúgy, mint a köznyelvi szótárakat) legfeljebb kiindulópontként használhatják, és nem mondhatnak le arról, hogy a szűk időkorlátok mellett megnézzék a fogalmak rendszerbeli elhelyezkedését az adott tárgykörön belül és eredeti kontextusben megfelelők után kutassanak.

Irodalom

Fóris Á. 2007. *A terminológia fordítási vonatkozásai.* Fordítók és Tolmácsok őszi konferenciája. Budapest, 2007. szeptember 28.

Tamás D. 2007. *Conceptual equivalence in economic dictionaries*. Currents trends in Terminology. Szombathely: Berzsenyi Dániel Főiskola, 2007. november 9–10.

Források

Nyomtatott segédeszközök

Badó K., Juhász I. 2004. *Jogi ismeretek*. Budapest: Heller Farkas Gazdasági és Turisztikai Szolgáltatások Főiskolája gondozásában.

Burkáné Szolnoki Á. 2006. *Gazdálkodási alapismeretek*. Budapest: Heller Farkas Gazdasági és Turisztikai Szolgáltatások Főiskolája gondozásában

ÉrtSz. = Pusztai Ferenc (főszerk.), 2003. *A magyar nyelv értelmező szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó

Lamm V., Peschka V. (főszerk.) 1999. *Jogi lexikon*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft.

Zigarelli N. 2007. *loZingarelli 2008.* Bologna: Zanichelli

Elektronikus segédeszközök

http://hu.wolodeia.org/wiki
Vizsgált szótárak

Kétnyelvű szótárak

Koltay-Kastner J.–Juhász Zs. 2000. *Magyar–olasz szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Juhász Zsuzsanna 1996. *Magyar–olasz közgazdasági szótár.* Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Idegennyelvi Oktató- és Kutatóközpont. Budapest: Aula Könyvkiadó.

Magyar szócikkek idegen nyelvű szótárakban

Vitányi Borbála

A *magyar* szó fogalma a világ nyelvi képében Magyarországra, az ott lakó emberekre, a magyar nyelvre és kultúrájára vonatkozik, valamint a társadalomtudománynak számos részterületére is, mint a kultúrtörténet, irodalomtudomány, hungarológia, nyelvtudomány.

Dolgozatom a *magyar* szó fogalmát lexikográfiai szempontból tekinti át, nem feledve, hogy a klasszikus nyelvtudományi vizsgálat alapja a nyelvtörténet, benne az etimológia. Többnyelvű szótárak egy címszavának összevetése pedig az összehasonlító nyelvtudomány területére vezet. Munkám két részre tagolódik. Az első bemutatja azokat az egy- és kétnyelvű francia, angol, orosz, német szótárakat, melyekben a magyar jelentésű címszó fellelhető. A második rész jelentéstani rendszerezéséből látható, hogy szótári hagyomány 'a nép nyelve', 'a népre jellemző, vele kapcsolatos <dolog>' főnévi és melléknévi jelentések rögzítése a szócikkekben, valamint a *magyar* szócsalád egyes összetételeié is. A *magyar* szó jelentéstartományába a különböző európai nyelvekben, valamint egy nyelven belül is több alapszó tartozik, így a francia nyelvben *hungaro-*, *hongrois*, *magyar*, a német nyelvben *Hungaro-, Ungarisch*, *madjarisch*; az angol nyelvben: *hungaro-*, *hungarian*, *Magyar*, az orosz nyelvben: венгеско-, венгерский, мадьярский.

Köztudomású, hogy a népek nagy részének van saját, belső elnevezése és többnyire van egy hivatalos neve is, és a kettő nem mindig esik egybe. Pl.: zürjén, saját elnevezése *komi;* osztják saját elnevezése: *hanti;* angol, saját elnevezése: *english*. A népek önmagukat gyakran csak embernek nevezik. A Történeti-etimológiai szótár **magyar** címszavának első jelentése 'magyar ember' 1150 körül keletkezett oklevélre utal. Hasonló jelentésű a németek saját neve, a *deutsch*. A Történeti-etimológiai szótár **német** címszavának első jelentése: 'az angol után a legelterjedtebb germán nyelvet beszélő nép tagja' 1130–1140 közötti adat alapján. A szó szláv eredetű. A Történeti-etimológiai szótár **orosz** címszavának első jelentése 'orosz ember' 1130–1140 közötti adatra alapozva. Az ó-északi *rods* evezős nép, hajós nép' elnevezésből keletkezett a *russz* népnév, eredetileg a skandináv eredetű uralkodó osztályt jelentette, majd átterjedt az egész népre. A magyarok által használt *orosz* népnév innen származik. Orosz szavunk török eredetű. Minthogy a török nyelvben szó nem kezdődhet **r** hanggal, ezért egy

magánhangzó előtét kerül a r-rel kezdődő idegen szavak elé. A magyarba került török alak *urus* lehetett; az átvétel ideje nem teljesen tisztázott. Valószínűleg már a 9. században bekerült a nyelvünkbe, és a magyarban nyerte el végső hangalakját.

Az országnevekre ugyanúgy vonatkozik a külső és saját=belső elnevezés kettőssége. Így Magyarország neve oroszul: *Vengrija*, lengyelül: *Węgry*, németül: *Ungarn*, franciául: *Hongrie*, angolul: *Hungary*, olaszul: *Ungheria* stb. A bizánciak a honfoglaló magyarokat *türk*öknek nevezték. Az említett nevek valószínűleg egy másik, a magyarral szomszédos onogur nép nevéből szálltak át a magyarra.

Időről időre visszatérő téma a magyar népnév nyelvtörténeti megközelítése. A tudományos igényű jeles tanulmányokat a Történeti-etimológiai szótár magyar szócikke is felsorolja. Melich: Néhány magyar népnévről írott tanulmányát több fejezetben közölte a MNy 5. A tanulmány az elméleti bevezetőt követően a lengyel, örmény, orosz, zsidó, görög, rác, szerecsen, böszörmény, oláh, olasz, török népnév történetét és etimológiai elemzését tartalmazza. Hangtörténeti vizsgálata mintául szolgálhat a ma kutatóinak: „Minden népnévnél fontos dolog tudnunk, vajon az illető nevet a vele jelölt nép a saját nyelvében önmagának jelölésére használja-e vagy pedig más népek jelölik vele" (Melich 1909: 294). Napjainkra már, komoly lexikográfiai háttérrel rendelkezvén, kevésnek mutatkozik azon megállapítása, hogy ti. „a népnevek terén az etimológiának nem célja a népnév jelentésének kutatása, megelégedhetünk avval, ha az illető nevet hangtanilag és esetleg történetileg pontosan tisztázunk"(Melich 1909: 295). „A népnevek értelmezése terén is legfontosabb azon szabályos hangtani megfelelések figyelembevétele, amelyek a köznyelv szavain megállapíthatók" (uo.). Melich ezen megállapítása finomítást kíván, ti. a népnevek a magyarban nem számítanak tulajdonnévnek, de mégis közelebb állnak a tulajdonnévhez, mint némely „beszélő" földrajzi név.

Czeglédy Károly: „A *magyar* népnév legrégibb előfordulásai a forrásokban" c. tanulmánya e népnév ómagyar alakjait fejtegeti.

A magyar népnév ősmagyar kori meglétét hangtörténeti példákkal bizonyítja Baboss Ernő (MNy 36: 115). Németh Gyula: A magyar népnév legrégibb alakjai között egy 530 táján élt hun király nevét említi (MNy 25: 8). Eckhardt Sándor: A magyarok francia neve című írásában a francia *hongrois* szót német–latin ungarus franciásított alakjának tartja (MNy 25: 9).

A magyar mint szócsalád címszavai – Idegen nyelvű szótárakban – Egynyelvű szótárakban

The shorter Oxford English Dictionary (1933)	hungarian Hungary	Magyar
Trésor de la langue française (1985)	hongroise	magyar
Duden Das große Wörterbuch der deutschen Sprache (1994)	Hungarika, Hungarist, Hungaristik, Hungaristin, Hungaristisch, Ungar, Ungarin, ungarisch, ungarische, ungarländisch, Ungarn	Madjar, Madjarenreich, madjarisch, madjarisieren, Madjarisierung
Словарь Современного Русского Литертурного Языка (1951)	Венгры, Венгерцы, Венгерка, Венгерский,	Мадьярский, Мадьяры

The shorter Oxford English Dictionary (1933) nem bokrosít, külön címszóval tünteti fel az alakokat. **Hungarian** (1553, l. Hungaria). Feltünteti a címszót követően a szó kiejtését, szó első előfordulását, eredetét és szófaját. Minthogy ez a szó melléknév és főnév is, a kettősségnek megfelelően építi fel a szócikket. A főnévi példák között a magyar lovat, a magyar nyelvet említi. Kihalt szóalakokat is feltüntet: **Hungaric =** Hungarian.

Hungary (1450) Az első előfordulást követően a latin, a francia, a görög és a német szóalakok következnek. Hungary water – virágokból párolt víz, amelyet borszeszbe kevertek (1698).

Magyar (1797) eredetnévnek nevezi. A főnévi jelentésben: Mongoloid népcsoport, amely a magyarországi lakosság többségét alkotja. A második jelentése a magyarok nyelve. A melléknévi jelentések között az első: Magyarokhoz vagy nyelvükhöz tartozó (1828). A melléknévi második jelentés:

Nők viseletében egybeszabott ruha. A szócikk végén a szó továbbképzését találjuk: **Magyarize** a magyar néphez asszimilál.

Trésor de la langue française (1985) nem használ bokrosított szócikkeket. A címszó után a szófajt adja meg, két szófaj esetén A és B pontra osztja a szócikket. **Magyar** egy bizonyos finnugor népcsoporthoz tartozó nép a dunai medencében. Szinonimája: **Hongrois**. A melléknévi részben a példa a *magyarok nyelve*. Az egyes jelentéseket irodalmi példamondatokkal illusztrálja. A szócikk vége a szó továbbképzéseit tartalmazza: *magyarization, magyarizer*. A szócikk legvégén a kiejtésre, a helyesírásra az etimológiára találunk irodalmi és lexikográfiai adatokat.

A Duden szótár bokrosított címszavakat alkalmaz, a szócsalád első címszava után a szó eredetét adja meg. Esetünkben a latin hangarica-ra utal, majd betűrendben adja meg a szócsalád tagjait. Jelentésük a következő: Magyarországról szóló művek; hungarológiával foglalkozó tudós; magyar nyelvvel és irodalommal foglalkozó tudomány; a hungarológiának megfelelő, ahhoz tartozó; magyar; Magyarország; magyarosít; magyarosítás; magyar férfi; magyar nő; Magyarországról való. A rövid értelmezéseket nem követik példamondatok.

Az orosz akadémiai szótár bokrosított címszavakat alkalmaz. Ha a címszó többes számú, akkor zárójelben utána megadja az egyes számú alakot. A jelentést követően irodalmi idézetet használ illusztrációként, esetenként többet is. A jelentések arab számokkal követik egymást. A szócikk végén a szó első előfordulásának évszámát közli, a szótár vagy írásmű megjelölésével, korabeli helyesírással. **Венгры, Венгерцы** jelentése: A nép, amely Magyarország területén él, és a nyelve a finnugor nyelvek ugor csoportjához tartozik. Rövid férfi felsőkabát. Táncfajta. Szilvafajta. **Мадьярский** a magyarokra vonatkozó jelentés után szinonimát is ad; Венгерский. **Мадьяры** a finnugor csoport népe.

A magyar mint szócsalád címszavai kétnyelvű szótárakban

Szenci Molnár Albert Dictionarium Latinoungaricum, Dictionarium Ungaricolatinum (1604)	Vngarus, Hungarus, Hunni, Panno, Pannonius; Hungaria, Pannonia	
Országh László Angol–magyar (1960)	Hungarian, Hungary	Magyar
Eckhardt Sándor Francia–magyar (1960)	Hongrie, hongrois, hongro-, hungaro-, hongrois	magyar, magyaro-
Halász Előd Német–magyar (1967)	Ungarn, Ungar, Ungarin, Ungarisch, ungarisch,	Madjare, Madjarin, madjarisch,
Hadrovics–Gáldi Orosz–magyar (1977)	Венгерец, Венгерка, Венгерский, Венгрия	Мадьяр, Мадьярка, Мадьярский,

A *magyar* mint címszó a magyar lexikográfiában a XVII. századtól található meg. Szenci Molnár Albert szótárának latin–magyar részében is olvashatjuk a táblázatban lévő szavakat, amelyeket a magyar latin részben találtunk, ott a következő jelentésbeli eltérésekkel: **Hunni**: *régi magyarok.* **Panno, Pannonius**: *magyar, osztrák.* **Pannonia**: *Magyarország* vagy *Ausztria.*

Országh László *Angol–magyar szótár*a az Oxford English Dictionary-hez hasonlóan nem bokrosít, külön címszóval tünteti fel az alakokat. A **Hungarian** címszót követően a szó kiejtését közli zárójelben, nemzetközi fonetikai átírásban. A szót a magyar szótári hagyományoknak megfelelően I. melléknévi és II. főnévi részre osztja. A melléknévi rész fő témakörei: a *magyar* (ember, nyelv), ezt követően növénynevek, majd állatnevek. A főnévi rész két témaköre: a magyar nyelv és magyar ember. A **Hungary** néhány szókapcsolata: *Hungary blue* [blu] 'kobaltkék', *Hungary water* 'királynévíz', régi orvosság. A **magyar** címszó melléknévi és főnévi részből áll. A melléknévi magyar jelentéshez nem ad magyarázatot. Második jelentésben feltünteti a kimonó szabású női ruhát. A főnévi rész jelentése: 'magyar ember'.

Eckhardt Sándor *Francia–magyar szótár*a nem használ bokrosított szócikkeket. A címszó után a szófajt adja meg, két szófaj esetén I. és II. részre osztja a szócikket. Minthogy az hongrois melléknévi részében jól válogatott szókapcsolatokat találunk: 'magyaros hangsúly', 'magyar viselet', 'magyar gyártmány', 'magyar nép', 'a magyarság', a főnévi rész több jelentésre oszlik. Az első jelentése: 'én magyar vagyok', a második jelentése példaanyagából: 'magyar nyelv', 'magyar dolgozat', 'magyar óra', 'magyar tanár', 'magyarul beszél'. A **magyar** mint melléknév a címszóval megegyező jelentésű, mint főnév magyar emberre, férfira, nőre vonatkozik.

Halász Előd *Német–magyar szótár*a szintén nem használ bokrosított szócikkeket. Az ungarisch mint melléknév használata gyakoribb, mint a madjar és madjarisch, főnév és melléknév. Ezt a szótár példaanyaga is bizonyítja: elsősorban intézmények nevében olvashatjuk: Magyar Kereskedelmi Kamara, Magyar Távirati Iroda, Magyar Nemzeti Bank, Magyar Államvasutak, Magyar Népköztársaság. Állandó példa a 'magyar nyelv'. **Венгерское**: magyar bor.

Hadrovics–Gáldi: Orosz–magyar szótára szintén nem használ bokrosított szócikkeket. Ragozási táblázatra hivatkozik, de a szófajt nem adja meg. (Igaz, hogy a szó végződése alapján ez egyértelmű). A **Венгерка** jelentésstruktúrája kicsit eltér az egynyelvű orosz szótárban olvasottaktól. Első jelentés: 'csárdás'. Második jelentése: 'magyar tánczene' harmadik jelentése régies: 'zsinóros huszármente'; 'rövid bőrkabát' negyedik jelentése tájnyelvi: 'ugorka'.

Előadásom második része a szótári hagyományok és a szótári újítások példái közül ad közre egy csokorra valót. A bemutatott kétnyelvű szótárak 1960 és 1977 között időben jelentek meg. Mindegyikben szerepel: az ország neve, aktuális államformája, néhány közintézmény (Magyar Nemzeti Bank, Magyar Tudományos Akadémia, Magyar Távirati Iroda), valamint a hungarológiával kapcsolatos számos szó, szókapcsolat, jelzős szerkezet (magyar nyelv, magyar történelem, magyar ügy, magyar nóta, magyarra fordít, magyarból fordít, magyart ad elő, magyar óra). Szótározási hagyomány a francia kétnyelvű szótárakban a magyarbarát, magyarbarátság, magyarhitű, magyarellenes, magyarellenesség, magyarlakta.

A szótári újítás lényeges eleme a szókincs frissítése. A magyar és idegen nyelvű valamint az idegen nyelvű és magyar kétnyelvű szótárak magyar címszavú és jelentésű szócikkeinek példaanyagában alig van változás. Pl.: a magyar–német szótáraknak csak az 1942-es kiadásában volt olvasható: magyarérzelmű, magyarmiskásan, Magyarország feltámadása. A magyar–orosz szótárak 1974-es és 2000-ben megjelent kiadásai között a fenti témában a példák számának csökkenése látható az intézménynevek és politikai pártok orosz megfelelőinek elhagyása miatt. Megnőtt a címszavak száma: magyar–angol, magyar–francia, magyar–német, magyar–orosz, magyar–osztrák, magyartanulás. A 2000-ben megjelent Robert szótár bokrosított címszavai között a magyar hímzést, a magyar pusztát, a tokajit mint híres magyar bort, a magyar konyhát, a gulyást mint magyar étket, a magyar folklórt, a magyar zenét, a magyar táncokat, példamondattal kiegészítve Liszt Magyar Rapszódiáját és a Rákóczi indulót is megemlíti. Csak a magyar–angol szótárakban található mint összetételi példa a magyar címer, magyar csapat, magyar király. Egy-egy szócikk nem bővíthető enciklopédikus gazdagságig a terjedelem korlátai miatt.

Dolgozatomban a *magyar*-t mint szócsaládot és a *magyar* jelentésű szócikkeket tekintettem át az idegen egynyelvű és a magyar–idegen nyelvű valamint az idegen nyelvű–magyar szótárakban. A *magyar* mint belső elnevezés jelentése 'magyar férfi', 'magyar nő', 'magyar nyelv'. A szókincs teremtő produktivitás a külső elnevezésekben rejlik. Ezért ezek a szócikkek terjedelmesebbek.

Irodalom

Melich J. 1905. Néhány magyar népnévről. *Magyar Nyelv.*

Czeglédy K. 1956. A *magyar* népnév legrégibb előfordulásai a forrásokban. In.: Bárczi Géza és Benkő Loránd (szerk.) Emlékkönyv Pais Dezső hetvenedik születésnapjára. Budapest: Akadémiai Kiadó. 268–275.

Baboss E. 1937. A magyar népnév ősmagyar kori hangalakjához. *Magyar Nyelv* 438–442.

Németh Gy. 1926. A magyar népnév legrégibb alakjai. *Magyar Nyelv* 8–9.
Eckhardt S. 1926. A magyarok francia neve. *Magyar Nyelv 9–11.*

Források

The shorter Oxford English Dictionary (1933)
Trésor de la langue française (1985)
Duden. Das groâe Wörterbuch der deutschen Sprache (1994)
Словарь Современного Русского Литертурного Языка (1951)
Szenci Molnár Albert: Dictionarium Latinoungaricum, Dictionarium Ungaricolatinum (1604)
Országh László: Angol–magyar szótár (1960)
Eckhardt Sándor: Francia–magyar szótár (1960)
Halász Előd: Német–magyar szótár (1967)
Hadrovics–Gáldi: Orosz–magyar szótár (1977)
Benkő Loránd (szerk.) 1970. A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára I–III. Budapest: Akadémiai Kiadó

A munkaerő-mobilitás nyelvi vonatkozásai az egészségügyben

Warta Vilmos

1. Munkaerő-mobilitás az EU csatlakozás után

Magyarország 2004-ben csatlakozott az Európai Unióhoz, amelynek nyilvánvaló politikai, gazdasági és társadalmi kihatásai már rövid távon is jelentkeznek. Az egyik ilyen hatás a magyarországi munkaerő-mobitással van kapcsolatban, hiszen az Európai Unión belüli szabad munkavállalás lehetősége jelentősen megnövekedett. Ez kétirányú folyamat, mivel nem kizárólag a magyar munkavállalók számára szélesedtek ki a munkavállalás lehetőségei, hanem más Európai Uniós tagállamok állampolgárai is könnyebben vállalhatnak munkát Magyarországon. A gyakorlatban azonban érzékelhető, hogy a munkaerő kiáramlása a legtöbb szakterületen, különösképpen az egészségügy területén erősebb, mint a beáramlás.

2. Munkaerő-mobilitás veszélyei az egészségügy területén

A munkaerőkiáramlás és munkaerőbeáramlás egyensúlyának jelentős felborulása komoly problémát jelethet. Bekövetkezhet, hogy nem lesz elegendő egészségügyi dolgozó adott feladatok ellátására, így veszélybe kerülhet a magyarországi egészségügyi alapellátás. A megoldás nyilvánvaló, amennyiben nem sikerül elég vonzóvá tenni a magyarországi egészségügyi munkahelyeket magyar egészségügyi szakemberek számára, külföldi, akár EU-s, akár EU-n kívüli szakembereket kell a magyar egészségügynek megnyernie. Azonban ez is komoly kockázati tényező lehet a magyar egészségügy számára. Mégpedig abban az esetben, ha a megfelelő szakmai háttér mellett a külföldi munkavállalók nem rendelkeznek megfelelő szaknyelvi kommunikációs készségekkel ahhoz, hogy munkájukat megfelelő színvonalon el tudják látni. Hasonló a helyzet a külföldön munkát vállaló magyar szakemberekkel is. Beigazolódni látszik, hogy kielégítő szaknyelvi kompetencia hiányában a munkavállalókat elbocsátják, mivel nem tudják a kívánt színvonalon munkájukat elvégezni. A fentiekből is következik, hogy mind a munkaerőkiáramlásnak, mind a munkaerőbeáramlásnak komoly szaknyelvoktatási- és szaknyelvvizsgáztatási aspektusai vannak.

3. A munkaerőkiáramlás szaknyelvoktatási aspektusai

Az EU-s munkalehetőségek, valamint a Nemzetközi Orvosi Diskurzusközösség kapui csak azon szakemberek számára nyílnak meg, akik a szakma mélyreható ismerete mellett megfelelő kommunikációs készségekkel rendelkeznek ahhoz, hogy feladatukat kielégítő színvonalon elláthassák. Az egészségügy területén ez vitathatatlanul a biomedicinális – döntő többségben angol – szaknyelv kommunikáció-központú ismeretét jelenti. Ez a jelenség azt követeli meg, hogy az orvosi, fogorvosi, gyógyszerészi és más egészségtudományok oktatásával foglalkozó intézmények tanulmányi követelményrendszerében szerepeljen legalább az angol, szerencsés esetben az angol és a német biomedicinális szaknyelv oktatása és vizsgáztatása. A biomedicinális szaknyelvi kurzusoknak szaknyelvi műfajspecifikusnak és kommunikáció-központúnak kell lenniük ahhoz, hogy a hallgatókat a szakmához használható és a későbbi külföldi munkavállaláshoz szükséges használható kommunikációs készségekkel vértezzék fel.

4. Biomedicinális angol szaknyelvi kurzusok

A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karának Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Központja kialakított egy tanmenetet, amely segíthet a fenti célok megvalósításában. Három szinten szerveződnek szaknyelvi kurzusok. Az első, alapozó szinten a szaknyelvi bevezető kurzusok helyezkednek el, céljuk a biomedicinális szakterületen folytatott szakmai kommunikáció tanulásához szükséges nyelvi alapok megteremtése (Rébék és Warta, 2007.a). A második szinten műfajspecifikus kurzusok kerülnek meghirdetésre. Céljuk a biomedicinális szakiradalom nyelvi és nyelvhasználati sajátosságainak megismertetése, valamint készségek és jártasság kialakítása a biomedicinális diskurzusközösség által leginkább használt írott műfajok szakmai kommunikációban való felhasználásának területén, fordítási technikák megismertetése, közvetítő készségek és jártasság kialakítása, anamnézisfelvétel, betegtájékoztatás, szóbeli referáló készségek és jártasság kialakítása, valamint a kórházi kommunikáció szaknyelvhasználati sajátosságainak megismertetése (Rébék és Warta, 2007.a). A harmadik, legfelső szinten biomedicinális témájú angol nyelvű konferenciaelőadások, poszterprezentációk, esetismertetések és ábraelemzések nyelvi sajátosságainak és prezentációs technikáinak megismertetése, valamint az angol nyelven írott tudományos közlemények, esetismertetések strukturális-funkcionális műfaji sajátosságainak, formai követelményeinek, nyelvi konvencióinak, illetve a közlemények készítéséhez szükséges alapvető angol nyelvi, nyelvhasználati és pragmatikai készségek kifejlesztése történik (Rébék és Warta, 2007a).

5. A hallgatók motiválása

A hallgatók megfelelő motiválásához nem elegendő hagsúlyozni a kurzusok gyakorlati hasznát és biztosítani a magas szakmai színvonalat. A motiváció fokozásához el kell érni, hogy az adott oktatási kar a kurzusok sikeres teljesítéséért, más szaktárgyakhoz hasonlóan, kredit pontot ítéljen meg. Továbbá, hogy a szaknyelvi kurzusok lehetőség

szerint a kötelezően választható kategóriába sorolódjanak a tanrendben. Egy következő régről bevállt módszer a kényszer motiváló ereje. Szintén ki kell harcolni, hogy a szaknyelvi tanulmányok kritériumkövetelményként előírt, legalább középfokú, KER szerinti B2 szintű (KER, 2002), írásbeli és szóbeli szaknyelvi vizsgával záruljanak, vagyis kívánatos, hogy a legalább B2 szintű C típusú szaknyelvi vizsga sikeres teljesítése a diplomához jutás szükséges feltétele legyen.

6. Biomedicinális angol szaknyelvi vizsgáztatás

A szaknyelvi vizsgáztatásnak, a szaknyelv oktatásához hasonlóan, kommunikácó-központúnak és műfajspecifikusnak kell lennie. Mérnie kell mind a négy alapvető nyelvi készséget. A beszédértés területén a vizsgázónak képesnek kell lennie konkrét és elvont témájú standard dialektusú, átlagos sebességű bejelentések megértésére, ismerős és ismeretlen témakörben szakterületén folyó szakmai megbeszélésekre, élénk társalgást követni, rádiófelvételt megérteni standard dialektus esetén, valamint érzékelni a beszélő hangulatát, attitüdjét és üzeneteit (Rébék és Warta, 2007.b). Az írott szövegértés területén képesnek kell lennie megérteni összetett, konkrét vagy elvont szöveg gondolatmenetét, magas fokú önállósággal olvasni, széles körű aktív olvasási szókinccsel rendelkezni, gyorsan átolvasni hosszú és összetett szövegeket és megtalálni a lényeges részleteket, valamint szakmai témák széles körében témák tartalmát és fontosságát meghatározni (Rébék és Warta, 2007.b). A beszédkészséggel kapcsolatban világos, részletes bemutatást adnia témák széles skálájában, gondolatokat kiegészítő adatokkal és megfelelő példákkal kifejtenie és alátámasztania, világos és szisztematikusan kifejtett leírást és bemutatást adnia, megfelelően kiemelnie a fontos gondolatokat, világosan érvelnie úgy, hogy a nézeteit érvekkel támasztja alá, képes továbbá sorba fűzni érveket, folyékony, rögtönzött, (természetesnek ható) bejelentést tud tenni, világos, előre elkészített előadást tud tartani, kifejti az előnyöket-hátrányokat, fontos gondolatokat kiemeli, természetes módon el tud térni az előre elkészített szövegtől, valamint figyelemre méltó folyékonyság jellemzi beszédét (Rébék és Warta, 2007b). Az íráskészség területén elvárt, hogy a vizsgázó világos, részletes szöveget tudjon alkotni témák széles körében, ki tudja fejteni véleményét egy adott témáról, olyan esszét tudjon írni, amelyben kifejti érvelését és érveket szolgáltat, képes legyen megmagyarázni a különböző alternatívák előnyeit és hátrányait, képes kihangsúlyozni a lényeges pontokat, illetve problémamegoldásokról képes értékelést írni (Rébék és Warta, 2007b). Összegezve, a szaknyelvi vizsga sikeres abszolválása feltételezi, hogy a vizsgázó képes célnyelven olyan szintű szakmai kommunikációra, amely nem akadályozza a célnyelven történő munka megfelelő szintű elvégzését.

7. A munkaerőbeáramlás magyar orvosi szaknyelvoktatási aspektusai

A betegellátás Magyarországon sem tud megfelelő színvonalon működni, ha a megfelelő szakmai tudás és számos egyéb tényező mellett az egészségügyben dolgozók nem képesek hatékony szaknyelvi kommunikációra, egyfelől a beteggel, másfelől a kollégákkal

egymás között, amely felsőfokú, KER szerinti C1 szintű szakmai nyelvtudást feltételez (KER,). Ezért azon nem magyar anyanyelvűeknek, akik Magyarországon szándékoznak munkát vállalni a betegellátásban, megfelelő szintű magyar orvosi szaknyelvi kompetencia hiányában, speciális szaknyelvi képzést kell felajánlani. A kommunikáció-központú, szaknyelvi műfajspecifikus oktatás struktúrája hasonló, mint az angol orvosi szaknyelv esetében. Itt is alapozó szaknyelvi modulokkal célszerű kezdeni, amelyek célja a biomedicinális szakterületen folytatott szakmai kommunikáció tanulásához szükséges nyelvi alapok megteremtése. A következő modulok elsősorban az anamnézisfelvétel, a betegtájékoztatás, a szóbeli referáló készségek és jártasság kialakítására, valamint a kórházi kommunikáció szaknyelvhasználati sajátosságainak megismertetésére koncentrálnak. Azonban itt sem hanyagolható el a biomedicinális szakirodalom nyelvi és nyelvhasználati sajátosságainak megismertetése, valamint készségek és jártasság kialakítása a magyar biomedicinális diskurzusközösség által leginkább használt írott műfajok szakmai kommunikációban való felhasználásának területén, illetve fordítási technikák megismertetése és közvetítő készségek és jártasság kialakítása. Legfelső szinten a tudományos élettel és a kutatómunkával kapcsolatos kommunikációs készségekre helyeződik a hangsúly (konferenciaelőadások, esetismertetések és ábraelemzések nyelvi sajátosságainak és prezentációs technikáinak megismertetése, illetve magyar nyelven írott tudományos közlemények, esetismertetések strukturális-funkcionális műfaji sajátosságainak, formai követelményeinek, nyelvi konvencióinak, valamint a közlemények készítéséhez szükséges alapvető magyar nyelvi, nyelvhasználati és pragmatikai készségek kifejlesztése).

8. Biomedicinális magyar orvosi szaknyelvi vizsgáztatás

A magyar orvosi szaknyelv mérésének szintén kommunikáció-központúnak és szaknyelvi műfajspecifikusnak kell lennie. A vizsgázónak képesnek kell lennie követni a mások között folyó interakciót elvont, összetett, ismeretlen témákban, viszonylag könnyen követni előadást, beszélgetést, vitát, ill. kihallani az apróbb részleteket, a sugallt attitűdöket és a beszélők közötti kapcsolatot (beszédértés). Írott szövegértés kompetenciája feltételezi, hogy meg tud érteni igényesebb, hosszabb írott szövegeket, a rejtett jelentéstartalmakat is érzékeli, gyorsan át tud olvasni hosszú és összetett szövegeket és megtalálja a lényeges részleteket, valamint szakmai témák széles körében képes témák tartalmának és fontosságának meghatározására. Beszédkészség kompetenciája biztosítja, hogy világos, részletes leírást, bemutatást tud adni összetett témákkal kapcsolalatban, összekapcsolaja az egyes altémákat, kifejti az egyes pontokat és megfelelő befejezéssel zár, folyékonyan, erőfeszítés nélkül tud bejelentést tenni, hangsúllyal és hanglejtéssel kifejezve a jelentés finomabb árnyalatait, világos, jól szerkesztett előadást tud tartani összetett témákban és jól kezeli a közbeszólásokat. Íráskészség kompetenciája lehetővé teszi, hogy világos, jól szerkesztett részletes szöveget tudjon alkotni összetett témákban, megbízhatóan alkalmazza a kohéziós eszközöket, összetet témákat világos, jól szerkesztett módon tudjon kifejteni, illetve kiegészítő gondolatok, érvek és megfelelő példák felhasználásával ki tudja fejteni és alá tudja támasztani nézeteit (Rébék és Warta, 2007b).

9. A közlemény üzenete

Magyarországon az egészségügy területén megváltozott munkaerő-mobilitási helyzet szükségessé teszi az egészségügyi szaknyelv oktatásának és vizsgáztatásának felülvizsgálatát. Amíg a nemzetközi egészségügyi diskurzusközösség az angol egészségügyi szaknyelv kommunikáció-központú ismeretét követeli meg, a hazai szükségletek a magyar egészségügyi szaknyelv igen magas szintű, csaknem anyanyelvi szakemberéhez hasonló kommunikációs készségek elsajátítását teszi szükségessé. Mind a munkavállalók, mind a munkáltatók számára fotos megbízható képet kapni a szaknyelvi kommunikációs készségek színvonaláról, mivel a tévesen megítélt szaknyelvi kompetencia eredményezheti azt is, hogy a munkavállaó nem lesz képes megfelelő színvonalon ellátni feladatát annak ellenére, hogy szakmai tudása elégséges színvonalú. Ezért a jelen közlemény arra buzdít, hogy a magyarországi egészségügyi szaknyelvvel foglalkozó szakemberek hozzanak létere egy közös szervezetet, amelynek egyik célja lehetne egy nemzetközileg elismert és egységes irányelveken nyugvó egészségügyi szaknyelvi oktatási és mérési rendszer kialakítása nemzetközi egészségügyi szaknyelvet oktató és mérő szervezetek bevonásával. Ehhez kiinduló pont lehet az Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézetben (Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar) bevezetett szaknyelvoktatási és mérési rendszer.

Irodalom

Európai Tanács Közoktatási Bizottsága, Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. 2002. *Közös Európai Referenciakeret.* Strasbourg. Magyar fordításban kiadja az Oktatási Minisztérium megbízásából a Pedagógógustovábbképzési és Információs Központ Kht. Felelős kiadó: Pertl Gábor.

Rébék-Nagy, G.–Warta, V. 2007.a. *Tanmenet.* Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar, Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet.

Rébék-Nagy, G.–Warta, V. 2007.b. *Dokumentáció a Közös Európai Referenciakeret szintjeihez való átálláshoz*. PROFEX.

Alkalmazott pszicholingvisztika, szociolingvisztika, szövegnyelvészet, stilisztika

Alkalmazott pszicholingvisztika

A szövegértési stratégiák és a tanulási folyamatok összefüggései

Gyulayné Bata Bernadett

1. Bevezetés

Számtalan felmérés, gondolhatunk akár a kompetenciamérésekre vagy a PISA-felmérésekre is (Vári Péter 2003), zajlott a magyar diákok szövegértési képességeinek felmérésére, amelyek mindegyike ugyanazt az eredményt hozta: a helyzet a vártnál is rosszabb. Az új típusú érettségi bevezetésével a szövegek megfelelő szintű feldolgozása immár osztályzatokkal mérhető követelménnyé vált. A fejlesztéssel való foglalkozásnak tehát mindenképpen itt volt már az ideje. (Nagy 1984, Bredács 2000) Kutatásom célja nem csupán a probléma feltárása, hanem a nehézségek okának felderítése. Feltevésem szerint a probléma a nyelvhasználati stratégiák nem megfelelő működésében keresendő. (Gósy 2005)

2. A kutatás menete

A jelen kísérletben 13 és 15 éves tanulók szövegértését teszteltem. Mindkét csoport 30 fős, budapesti, magyar anyanyelvű diákokból állt: egy átlagos négyosztályos és egy átlagos hatosztályos gimnázium diákjaiból. Az utóbbi csoport átlagossága megkérdőjelezhető, hiszen már egy válogatáson átesett csoportról van szó, a felvételi eljárás keretében átestek már szövegértési vizsgálaton, s a gyerekek ezen jól szerepeltek. Ezt a különbséget azonban nem lehet kiküszöbölni, ha hatosztályos gimnázium tanulóit vizsgáljuk. Az életkori tényező minden kétséget kizáróan befolyásolja a szövegértési képességet (Menyhárt 2001), de hogy milyen mértékben, s hogy ezt mennyire írja felül az iskolatípus különbsége, a felmérés erre a kérdésre is választ ad. Mindezek ismeretében nagyon jó eredményre számítottam, s a felmérés ezt a hipotézisemet igazolta.

A kutatás módszere a feladatlapos megoldás. A feladatlapon olyan feladatok szerepeltek, amelyeket élő idegen nyelvek tanításakor szoktak alkalmazni a nyelvtanárok. A szövegből kivágott mondatokat a megfelelő helyre kell írni, ehhez Örkény István egyik egypercesét választottam. A második feladatban éttermek, szórakozóhelyek hirdetéseit és az ezekhez kapcsolódó igényeket kell összepárosítani, míg a harmadik feladatban az ismeretterjesztő szöveget a kihagyott szavakkal kell kiegészíteni. Ennél az utolsó feladatnál három változatot készítettem: a 13 kihagyott szó mindegyikét megkapták a tanulók, a szükséges 13 szó helyett 18 lehetőséget kaptak, vagy egyálta-

lán nem kaptak támpontot a gyerekek a beírandó szavakat illetően. A különböző feladatlapokat véletlenszerűen osztottam ki. Ilyen feladatokkal ezek a diákok csak idegen nyelvi órákon találkoztak, anyanyelvükön még nem. A helyes válaszok adatait statisztikailag elemeztem.

3. A hipotézishez képest…

A kapott eredmények nem igazolják teljes mértékben hipotézisemet: az általam vizsgált diákok a vártnál könnyebben vették az akadályokat, de ettől függetlenül a várt eredmények legtöbbje megfigyelhető. Az összesített átlagnál azt vártam, hogy a legjobban azok fognak teljesíteni, akiknek a harmadik feladatában csak a szükséges szómennyiséget adtam meg. A legrosszabb eredményt azoktól vártam, akik nem kapták meg a beírandó szavak listáját. A közepes eredményt pedig azoktól, akik több lehetőséget kaptak, mint amennyi üres hely volt.

Hipotézisemhez képest az eredmény egy kicsit mást mutatott. A 15 éves korosztályban a legjobb helyen nem volt változás. A második és a harmadik helyen kaptam mást: akik a kelleténél több szót kaptak, azok oldották meg leggyengébben a feladatot. Ennek feltételezésem szerint az lehet az oka, hogy ha nincs megadva a szavak listája, akkor az üres helyek kitöltése teljes mértékben a fantáziájukra van bízva, úgy töltik ki, ahogy szerintük az értelem diktálja. Amikor viszont több szóból kell válogatni, ez fokozott figyelemkoncentrációt igényel, és a feladat látszólagos könnyebbsége nem tudja ellensúlyozni ezt a zavaró hatást.

A 15 évesekhez képest a 13 évesek jobb eredményt produkáltak. Ez a már említett különbségnek köszönhető. A legjobb eredménnyel azok a tanulók végezték el a tesztet, akik a látszólag legnehezebb feladatot kapták: nem kaptak semmilyen támpontot a beírandó szavakat illetően.

4. Eredmények

A feladatlaphoz csatolt kérdőív kérdéseire adott válaszok alapján próbáltam meg következtetni arra, milyen tényezők hogyan befolyásolják a szövegértési képességet. (H. Sas 1982)

Mivel valamiféle szövegértési feladatról van szó, feltételezhetjük, hogy az olvasás szeretete, az otthoni könyves környezet, a szülők olvasási szokásai, a tévénézéssel, számítógéppel eltöltött idő mennyisége erőteljesen hat a feladatmegoldásra. Korábbi felmérésekből tudjuk (Gereben 1998), hogy a televíziós műsorokkal való időtöltés nem egyenesen arányos az olvasás minőségével és mennyiségével. Természetesen a napi 4 óránál hosszabb tévénézés is nemkívánatos hatást gyakorol a szövegértési képességekre. Szociológiai mérések (Gereben 1998) is ezt igazolják: akik egyáltalán nem néznek tévét, azok más kulturális tevékenységre, köztük az olvasásra sem tartanak igényt. Ami a legoptimálisabb módon befolyásolja az olvasás mennyiségét és minőségét, az a napi 1-2 órás tévénézés. Mostani felmérésem is ugyanezt igazolja.

1. táblázat. a szövegértés és a televízió-nézés összefüggései

Tévénézés napi mennyisége	Pontszám átlag 15 évesek	Pontszám átlag 13 évesek
Egy óránál kevesebb	23,20	24,92
1–2 óra	24,29	28,04
2–4 óra	20,28	23,00

Ezen a kis létszámú mintán követve is nyilvánvalóak az eredmények: a legjobb szövegértési képességekkel azok rendelkeznek, akik naponta 1-2 órát ülnek a televíziókészülék előtt. Ez az idő nem túl sok, viszont a napi kikapcsolódáshoz, szórakozáshoz elengedhetetlen. Akik ennél több időt töltenek ezzel az elfoglaltsággal, azok hozták a leggyengébb eredményt. Köszönhető ez talán annak, hogy bizonyos szinten a tévénézés is feltételezi a szövegértési képességet, hiszen e nélkül nem lenne élvezet végignézni egy filmet sem. A televízió nézése közben a verbális és a vizuális információt kell összekapcsolnia az nézőnek, így ez is egyfajta szövegfeldolgozási folyamat.

A fentiekhez hasonlóak voltak az elképzeléseim a számítógép-, illetve az internethasználattal kapcsolatban is. A kapott eredmények a várakozások szerint alakultak: a napi 1-2 órás számítógép-használat végzett az élen. Akik csak napi egy óránál kevesebbet szánnak a XXI. századi technikának, azok átlaga rosszabb lett, és csupán egyetlen adatközlő akadt a 15 éves korosztályban, aki nap 4 óránál több géphasználatról számolt be, így az ő teljesítménye nem értékelhető. Ezek alapján a szövegértési képességek szempontjából a napi 1-2 órás számítógép-használat a legoptimálisabb. (Cs. Czachesz 1998)

Rákérdeztem az olvasás szeretetére is, hiszen az olvasás indíttatásától sok minden függ: kedvtelésből olvasunk, vagy pedig azért, mert kötelező.

2. táblázat. az olvasás szeretete és a szövegértés összefüggései

Mennyire szeret olvasni	Pontszám átlag 15 évesek	Pontszám átlag 13 évesek
Nem szeret	22,27	23,25
Néha, csak ami érdekli	22,58	26,25
szeret	23,47	27,06

A fenti táblázatból jól látszik: aki szeret olvasni, jobban oldotta meg a szövegértési feladatokat. Ennél rosszabb eredményt ért el, aki csak néha, vagy csak azt szereti olvasni, ami érdekli. Aki pedig nem szeret olvasni, ennél is rosszabb eredményt ért el. A szövegértési adatok különbséget mutatnak mindkét korosztályban az olvasás szeretete függvényében, és ezt figyelembe kell vennünk a szövegértés fejlesztésénél is, e nélkül eredményeket nem érhetünk el.

Hipotéziseim között szerepelt, hogy az olvasás mennyiségével egyenes arányosságban nő a szövegértési feladatok megoldásának képessége. Ezt a szempontot csak a 15 évesek esetében tudtam értékelni, mert a 13 éves diákok közül szinte mindenki azt a lehetőséget választotta, hogy havonta olvas el egy könyvet, így a kérdőívnek ebből a kérdéséből nem vonható le következtetés. Az elképzelés a 15 éveseknél is csak rész-

ben teljesült: a legjobb eredményt azok érték el, aki havonta olvasnak el egy-egy könyvet (átlaguk 24,83 lett), s akik csak évi egy könyvet olvasnak el, azok végeztek a legrosszabb helyen (21,92). A heti egy könyvet elolvasók csak egy kicsivel teljesítettek rosszabbul, mint havonta egy könyvet elolvasó társaik, ez a különbség azonban nem szignifikáns.

Megvizsgáltam a könyvtárba járás és a szövegértés esetleges összefüggését is. Feltevésem szerint, aki jár könyvtárba, az szeret olvasni, ha szeret olvasni, akkor sokat olvas, ha pedig sokat olvas, akkor könnyen megoldja a szövegértési feladatokat is. A hipotézis teljesen logikus, de jelen felmérésem ezt egyáltalán nem igazolta, sőt: elvárásaimnak éppen az ellenkezőjét tapasztaltam. Úgy tűnik tehát, hogy a könyvtárba járás és a szövegértési képesség nem mutat összefüggést, legalábbis ilyen, nem reprezentatív szinten nem. Ez nem feltétlenül ellenkezik a logikával: akik nem járnak könyvtárba, azok nem biztos, hogy nem szeretnek olvasni, hiszen olvasmányaikat más forrásból is beszerezhetik.

A kiállítások, színházak látogatása, mint másfajta művelődési lehetőségek iránti igény hipotézisem szerint befolyásolhatják a szövegértési képességet. Sem a 15 éves, sem pedig a 13 éves korosztály esetében azoknak az eredménye, akik nem járnak kiállításokra, statisztikailag nem értelmezhető, mert mindössze ketten nem szeretnek kiállításra járni az osztályból, ez pedig nem tekinthető statisztikai adatnak. A rendszeres kiállítás-látogatók viszont jobb eredményt értek el azoknál, akik nemigen szeretnek kiállításokra járni. A jobb képességű gyerekekben megvan az igény másfajta művelődési területek felé, tehát a magyarázat inkább fordított: akik szeretnek múzeumokba járni, azoknak jobbak a szövegértési képességei. Megnéztem a színházba járás és a felmérésben elért eredmények közötti esetleges összefüggéseket. A pontszámokat az alábbi táblázat szemlélteti.

3. táblázat: a színházban járás és a szövegértés összefüggései

Színházba járás	Elért pontszám átlag 15 évesek	Elért pontszám átlag 13 évesek
Szeret színházba járni	25,00	28,25
Néha szeret színházba menni	24,80	27,30
Nem szeret színházba menni	22,30	25,50

Amint várható volt, akik nem szoktak színházba járni, azok érték el a legrosszabb eredményt mindkét korosztályban. Az eredményességi skálán azok állnak a legjobb helyen, akik szeretnek színházba járni. Mivel a színházi előadás közben is szükség van egyfajta globális szövegértési képességre, az egyes jelenetek értelmezését össze kell kapcsolni ahhoz, hogy a darab érthető legyen, így ez pozitívan hat a másfajta szövegek megértésére is.

A fiúk és a lányok között is várható valamiféle különbség. Az összesítés alapján a 15 évesek között a fiúk valamivel jobb eredményt értek el, de ebbe bele kell számítani, hogy az osztályban a két nem aránya egy kicsit felborult: a 12 fiúval szemben 17 lány töltötte ki a feladatlapot, így ezt az eredményt fenntartással kell kezelnünk. A 13 éve-

seknél sem szabad messzemenő következtetéseket levonni az eredményekből, ugyanis itt sem nem volt egyenlő a két nem aránya, de itt a lányok maradtak kisebbségben. A lányok nagyon jó eredményei között meg kell említeni, hogy a hat lányból hárman hibátlanul töltötték ki a feladatlapot, ami újfent megkérdőjelezi az eredmények valóságalapját.

Valószínűnek tartottam, hogy a magyarból kapott osztályzat valamilyen összefüggést fog mutatni a szövegértési képességgel, hiszen aki szereti az irodalmat, az jobb jegyeket is szerez ebből a tantárgyból, és olvasni is szeret, aminek pedig egyenes következménye a jó szövegértési és szövegfeldolgozási képesség, így az általam jelen esetben kiadott feladatokat is könnyedén meg tudják oldani. Az eredmények a fenti hipotézisnek megfelelően alakultak.

Az egyének közötti különbségek nagyok, így érdemes megvizsgálni, hogy kik érték el a legjobb és a legrosszabb eredményeket: hárman értek el maximális pontszámot a 13 évesek körében. Mindhárman lányok, mindhárman szeretnek olvasni, járnak színházba, kiállításokra és könyvtárba, kevés időt töltenek a számítógép előtt. A három legrosszabb eredményt elérők fiúk, csak néha járnak színházba és kiállításokra, többet ülnek a tévé és a számítógép előtt.

5. Következtetések

Néhány diáknál a rossz eredmény arra utal, hogy a szövegértési stratégiáikban jelentős elmaradások vannak, így ez felhívja a figyelmet a célirányos fejlesztés fontosságára. A fejlesztésben az iskoláknak jut kiemelkedő szerep, de nem csupán a magyartanárok feladata a szövegértési képesség fejlesztése, az egész tanári társadalom összefogására van szükség egy ilyen méretű probléma megoldásához.

Irodalom

Bredács Alice 2000. Az iskolai tudás mérése Baranya megyében (1999) – olvasásmegértés. *Iskolakultúra* 3. évf. 6–7. szám 176–195.

Cs. Czachesz Erzsébet 1998. *Olvasás és pedagógia* Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió, 70–88.

Gereben Ferenc 1998. *Könyv, könyvtár, közönség: a magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében* Budapest: Országos Széchényi Könyvtár

Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika* Budapest: Osiris..

H. Sas Judit 1982. Az olvasást befolyásoló tényezőkről. In: Hajdú Ráfis Gábor, Kamarás István (szerk.) 1982. *Az olvasás anatómiája*. Szociológiai tanulmányok. Budapest: Gondolat. 7–82.

Menyhárt Krisztina 2001. Életkori tényező a szövegértésben. In: Gósy Mária (szerk.) 2001. *Beszédkutatás*. Tanulmányok az elméleti és az alkalmazott fonetika köréből, Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 73–89.

Nagy Attila 1984. A 10-14 évesek olvasási kultúrájáról. *Kortárs* 30. évf. 2. szám. 264–275.

Vári Péter (szerk.) 2003. *PISA-vizsgálat 2000*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Alkalmazott szociolingvisztika

A nyelvcsere és nyelvmegőrzés főbb tényezői a bécsi magyarok körében

Csiszár Rita

Az előadás központi témája a nyelvcsere és a nyelvmegőrzés dinamikáját befolyásoló fő tényezők feltárása az Ausztriában élő migrációs eredetű bécsi diaszpóra különböző csoportjainak körében. Az empirikus kutatás tárgyát az 1956-os forradalom idején, valamint az 1980-as évek végén Magyarországról, továbbá Erdélyből kivándorlók első és második generációja alkotja. A kisebbségi nyelv és környezete közötti interakció elemzésekor kitérek (1) a bécsi magyarok szociológiai sajátosságainak; (2) az osztrák kisebbségjogi szabályozásnak, (3) a családi kommunikációnak, valamint (4) a kisebbségek által létrehozott intézmények nyelvi gyakorlatának a magyar nyelv megőrzésében játszott szerepére.

A nyelvcsere/nyelvmegőrzés vizsgálata nyelvkörnyezettani értelmezési keretben történik, mely szerint bármely közösség nyelvi viselkedése csak az őt érintő szociokulturális környezet ismeretében értelmezhető (Haugen 1972).

A bécsi magyar diaszpóra nyelvhasználati szokásainak tanulmányozása a szociolingvisztika és a kulturális antropológiai módszereit (passzív megfigyelés, részt vevő megfigyelés, nyelvhasználati interjú és kötetlen beszélgetés) ötvöző, három éven át tartó terepmunkával valósult meg. A magnetofonon rögzített nyelvi korpusz 40 nyelvhasználati interjúból áll. Az élőnyelvi anyagokon kívül az elemzésbe bevonásra kerültek a vizsgált közösségekhez kötődő különböző elsődleges és másodlagos írott nyelvi szövegek is.

Szociológiai sajátosságok

A 2001. évi népszámlálás Ausztria-szerte 40.583 környezetében magyarul (is) beszélő személyt mutatott ki, közülük Bécsben 15.435 fő vallotta magát magyar köznyelvűnek. A másfélmillió lakosú Bécsben ez a szám viszonylag alacsonynak tekinthető, különösen a százezres nagyságrendű török, szerb, horvát, stb. csoportokéhoz képest. Kvantitatív jellemzői mellett nagyfokú társadalmi beágyazottságának köszönhetően a bécsi magyar diaszpóra „láthatatlan etnikumnak" tekinthető. A cenzus adatokban is tükröződő folyamatos létszámnövekedés oka elsősorban a migrációból adódó utánpótlásnak köszönhető, nem pedig az ausztriai magyarság kedvező demográfiai hely-

zetének, ui. reprodukciós képessége és családstruktúrája különösen kedvezőtlenül befolyásolja a csoport és nyelvének fennmaradását (Cserján et al. 1999). A vegyes házasság Bécsben a nyelvcsere egyik meghatározó faktorának tekinthető. Az etnikai exogámia elsősorban az ötvenhatos menekültek egy jelentős csoportjára, míg az endogámia az erdélyiekre jellemző. A vizsgált közösségben a magasabb iskolai végzettséget a nyelvmegtartás irányába ható erőként értelmezhetjük. Az adatközlők nemének a nyelvcsere-nyelvmegőrzés dinamikájára kifejtett hatásáról elmondható, hogy a nőknek az inter-generációs nyelvátadásban és megőrzésben játszott, a férfiakétól eltérő szerepét nem sikerült dokumentálni. (A kutatásban részt vevő családok esetében az exogámia a kisebbségi nyelv átadásának megszakadásával járt együtt, függetlenül attól, hogy melyik házastárs képviselte a kisebbségi nyelvet.)

Eredetét tekintve a bécsi magyarság különböző időszakokban kimenekült vagy kitelepült csoportokból áll, amelyek jelentősen gyarapodtak a Kárpát-medence utódállamaiból érkezőkkel. A migrációval kapcsolatos fő jellemzőknek a nyelvcsere folyamatára kifejtett hatásáról – az egyéni bibliográfiák vizsgálata fényében – megállapítható, hogy a **befogadó országban eltöltött idő hossza** és a nyelvcsere folyamatának sebessége között nincsen automatikus megfelelés. A kivándorlás időpontja csak az egyén további jellemzőivel (különösen a családi kommunikáció típusa, magyar szervezeti életben való részvétel intenzitása, etnikai identitás erőssége, anyaországgal való kapcsolattartás gyakorisága) együtt fejti ki hatását. A **kivándorlás okával** kapcsolatban elmondható, hogy a hazájukat kényszerítő körülmények hatására elhagyók tudatosan igyekeznek a nyelvcserét feltartóztatni. A **kisebbségi sors**ból érkező erdélyi adatközlők hatékonyabb nyelvmegőrzési stratégiákat alkalmaznak, mint az anyaországi migránsok.

Bár nem tartozik a szociológiai sajátosságokhoz, itt említem meg, hogy a **földrajzi közelség** és ebből adódóan az anyaországgal való kapcsolattartás lehetősége ma egyértelműen a nyelvmegőrzés irányába mutató tényezőnek tekinthető a bécsi magyar diaszpóra minden hulláma esetében. Az ún. „víkend magyarságnak" nevezett jelenség következményei közösségi szinten is a nyelvcserét lassító ellenerőnek tekinthetők. (A kifejezés arra, az 1990-es években elterjedt életvezetési változásra utal, aminek következtében különösen az erdélyi migránsok szabad idejük nagy részét nyugat-magyarországi ingatlanjaikban töltik.)

A kisebbségi anyanyelv szerepe az osztrák kisebbségjogi szabályozásban

Migrációs eredete miatt a bécsi magyarság kisebbséggé nyilvánítására csak 1992-ben kerülhetett sor. (Az ausztriai magyarok másik nagy csoportja, a Burgenlandban élő magyarság 1976-ban vált hivatalosan elismert őshonos kisebbséggé.) Ennek fontossága azért is hangsúlyozandó, mert kisebbségi jogokkal Ausztriában jelenleg csak az osztrák állampolgárságú, az országban több évszázada élő, a lakosság alig több mint egy százalékát alkotó, hivatalosan őshonosként elismert csoportok rendelkeznek (a burgenlandi horvátok, a karintiai és stájerországi szlovének, a bécsi csehek és szlovákok, a burgenlandi és bécsi magyarok, valamint a romák). Fontos hangsúlyozni, hogy

az állam minden esetben **közösségi**, **nem** pedig **egyéni jogok**at biztosít a kisebbségi csoport tagjainak. Nehezíti továbbá a kisebbségpolitikára vonatkozó általános érvényű kijelentések megfogalmazását az országos, tartományi és önkormányzati szinten megvalósuló **egység hiánya**.

A magyarságot érintő problémák egy része éppen abból ered, hogy az eredetileg kompakt településszerkezetű nemzeti kisebbségek (karintiai szlovének, burgenlandi horvátok) jelenlétére kidolgozott kisebbség-politikai koncepció kevéssé állja meg a helyét egy (fő)városi környezetben. Ez válik nyilvánvalóvá a bécsi diaszpórában élő magyarok **anyanyelvi oktatás**a során felmerülő problémákban is; a törvényi szabályozás anomáliái miatt *de jura* kisebbségi anyanyelvi oktatásról nem is beszélhetünk (Csiszár 2007a). A második és harmadik generáció tagjai elsősorban a helyi magyar egyesületek által létrehozott intézményekben (Bécsi Magyar Iskola, cserkészet) és a magyar kulturális intézetben (CH) tanulják a magyart, és nem a Városi Iskolatanács által működtetett ún. Projekt Hungaricum program keretében erre a célra kijelölt néhány elemi iskolában.

A jelenleg érvényben lévő kisebbségpolitikai instrumentumok különböző koncepciók ötvözetének tekinthetők. Az 1919-es St. Germain-i Államszerződés (STGBl. Nr. 303/1920) kisebbségi nyelvi vonatkozású részei ún. **cenzusos nyelvtörvény**ek; a kisebbségi jogok csak abban az esetben érvényesíthetők, amennyiben a közösség lélekszáma eléri a törvényben meghatározott minimális beszélőszámot. Az 1955-ös Államszerződés (BGBl. Nr. 152/1955), valamint az 1976-os Népcsoporttörvény (BGBl. Nr. 396/1976) a **területi korlátozás** elvét alkalmazza; a kisebbségi csoportok csak az általuk tradicionálisan lakott terület(ek)en élhetnek kisebbségi jogaikkal.

A kisebbségi anyanyelvhez (Volksgruppensprache) kapcsolódó szabályozás a jelenlegi kisebbségpolitika központi magját alkotja. Ez egyrészt abban nyilvánul meg, hogy a **népszámlálás** a megkérdezett személynek a privát környezetében használt nyelvére, nem pedig annak nemzeti hovatartozására irányul. Másrészt a „népcsoport" (az őshonos kisebbség osztrák terminológiája) meghatározásának egyik fő komponense a némettől eltérő anyanyelv megléte. Az állami támogatások megszerzésének is feltétele a kisebbségi anyanyelv ápolására tett kísérlet, illetve annak – a Kancelláriahivatalhoz benyújtott pályázatok útján történő – deklarálása. A **támogatási rendszer** gyakorlati igénybe vétele – az előfinanszírozási rendszerhez szükséges saját erőforrások hiánya és a támogatási preferenciák gyakori változása miatt – a kisebbségi egyesületek számára gyakran áthidalhatatlan nehézségekbe ütközik. A kompenzációs jelleg hiánya a **közszolgálati médiumok**kal kapcsolatos szabályozásban is érvényesül; a kisebbségeknek a tömegkommunikációs médiumokon belüli marginális pozíciója a kisebbségpolitikát érő kritika egyik sokat hangoztatott pontja.

A családi kommunikáció típusai

A kisebbségi anyanyelv átörökítésében kulcsfontosságú szerepet betöltő nukleáris családok kétnyelvű kommunikációs elrendezéseit vizsgálva megállapítást nyert, hogy a szülők anyanyelve, a szülő-gyermek, illetve gyermek-szülő kommunikációja során választott nyelv(ek), valamint a házastársak egymással való kommunikációjának szo-

kásos nyelve(i) alapján, az Ausztriában élő magyar közösségben különböző elrendezésekkel találkozhatunk (Csiszár 2007b). Kisebbségi helyzetben az ún. **magyar mint családnyelv** (a magyar anyanyelvű szülők gyermekükkel és egymással is csak a saját anyanyelvükön kommunikálnak, és ezt a nyelvet használják a gyermekek is a szülőkkel folytatott interakcióikban) típusa kedvez leginkább a nyelvmegőrzésnek. A nyelvi viselkedés szempontjából erősen polarizált ötvenhatos kivándorlók közül az önmagukat politikai menekülteknek vallókat, az erdélyi migránsok egész csoportját, és a magyarországi kivándorlók jelentős részét ez a stratégia jellemzi. A kétnyelvűség – megfelelő feltételek mellett – vegyes házasságban is sikeresen kialakítható; az **egy személy-egy nyelv elve**ként ismert elrendezés szintén hozzájárulhat a gyermekek magas szintű magyarnyelv-tudásához. Ez a kommunikációs stratégia főként az 1980-as évek második felében Magyarországról kivándorolt személyekre jellemző.

A nyelvi input mennyisége és intenzitása szempontjából a másik szélsőséget a **német mint családnyelv** elnevezésű modell képviseli, itt a nukleáris családon belül minden kommunikációs viszonylatban csak a többségi nyelv használatos. Ez a kisebbségi nyelv egygenerációssá válását eredményezi, közösségi szinten pedig nyelvcseréhez vezet. A német családnyelv kizárólagos használata az ötvenhatos menekültek vegyes házasságban élő tagjai között a legelterjedtebb, de nem ismeretlen az 1980-as évek magyarországi migránsainak körében sem.

A két szélső pólus között átmenetet képeznek azok az elrendezések, amelyekben kizárólag a szülők használják aktívan a kisebbségi nyelvet, akár gyermekeikkel (a **magyar mint aszimmetrikus családnyelv**), akár egymás között (**magyar mint a házastársak nyelve**). Ilyenkor a gyermekek legfeljebb passzív kétnyelvűvé válhatnak. A nyelvcsere irányába mutató fenti modellek mindegyike viszonylag elterjedt az ötvenhatos migránsok egyik csoportjában.

A magyar szervezetek szerepe a nyelvmegőrzésben

A kisebbségi kétnyelvűség körülményei között a társadalmi szervezetek a formális nyelvhasználat szinte egyedüli színterét képezik. Ennek jelentőségével adatközlőim is tisztában vannak, hiszen a helyi magyar szervezetek fő feladatának a kisebbségi nyelv használatát és megőrzését tekintik; a magas szintű magyar nyelvtudás egyaránt elengedhetetlen feltétele a felnőtt- és a gyermekek-programokon való részvételnek. A különböző migrációs hullámok tagjai – kivándorlási motivációikból adódóan – más-más formában vesznek részt az egyesületi életben.

Ötvenhatos adatközlőim a helyi magyar élet gerincét képező, általuk alapított egyesületekbe tömörülnek, sokuk számára ez jelenti a magyar nyelvhasználat szinte egyetlen színterét Ausztriában. (A felsőfokú végzettséggel rendelkező alapító-, illetve törzstagok gyermekei nem ritkán semmilyen vagy csak nagyon minimális magyar nyelvű kompetenciával rendelkeznek, annak ellenére, hogy szüleik évtizedek óta aktívan tevékenykedtek a „bécsi magyarság ügyéért”.)

Hasonló fontosságot tulajdonítanak a szervezeti életnek az „erdélyiek” is, akik az ötvenhatosok által létrehozott intézményrendszerrel párhuzamosan, sokszor azzal szemben alakították ki saját egyleteiket. Az egyesületi vezetők családjaikban is nagy

hangsúlyt fektetnek a „tiszta magyar nyelv" használatára, és éppen az anyanyelv inter-generációs átadásának kudarca miatt kérdőjelezik meg az ötvenhatos menekültek szervezeti/vezetői legitimációját. Kivándorlásukat követő évtizedben az erdélyiek alkották a keresztény egyházi összejövetelek, a cserkészet és a hétvégi magyar iskola tömegbázisát.

Velük ellentétben, az 1980-as évek magyarországi hullámához tartozók alig ismerik a bécsi magyarság több tucat szervezetének bármelyikét, és évente egy-egy alkalommal látogatják rendezvényeiket. Többen az otthonnal való gyakori kapcsolattartás lehetőségei miatt szükségtelennek tartják a szervezetek közösségteremtő funkcióját. Az egyház, amely az intézményes színterek között az ötvenhatos és az erdélyi csoportok számára az egyik legfontosabb nyelvfenntartó és identitásőrző szerepet tölt be, ezt a funkcióját az anyanyelvi hitélet iránti érdeklődés hiánya miatt nagyon korlátozott mértékben képes ellátni az újabb magyarországi bevándorlók körében.

Függetlenül a családi migráció okától és idejétől, a második és harmadik generációs fiatalok nem érdeklődnek a szüleik, illetve nagyszüleik által létesített egyesületek programjai iránt, jelenlétük a Magyar Iskolára, a cserkészetre és a táncházra korlátozódik. Újabb alapítások hiányában az egyesületi élet kontinuitása az első generációsok kiöregedését követően nagy valószínűséggel nem biztosítható.

Összefoglalás

A migrációs eredetű bécsi diaszpóra három vizsgált csoportjának szociológiai jellemzői nem kedveznek a csoport (és nyelve) fennmaradásának. Bár a kisebbségi anyanyelvhez fűződő szabályozás az osztrák kisebbségpolitika központi magját alkotja, a gyakorlatban nem képes maradéktalanul ellátni kompenzációs feladatait. Bécsben megoldásra vár a magyar (származású) gyermekek közoktatás keretein belül történő anyanyelvi oktatása. A helyi magyarság társadalmi szervezeteiben, valamint a családban megvalósuló közösségi aktivitások a nyelvcsere ellenében kifejtett közösségi tevékenységnek tekinthetők, amelyek bizonyos fokig kompenzálják az emigráns kétnyelvűséggel járó nyelvi jelenségeket; az anyanyelv visszaszorulását és a többségi nyelv fokozatos előtérbe kerülését. A nyelvmegtartás irányába mutató tevékenységek gyakoriságában és intenzitásában azonban nagy különbségek mutatkoznak az egyes vizsgálati csoportok között.

Irodalom

Csiszár, R. 2007a. Gondolatok a burgenlandi őshonos és a migrációs eredetű bécsi magyar kisebbség anyanyelvi oktatásáról a jogi szabályozás és a gyakorlat tükrében. *Iskolakultúra.* 17. évf. 6–7. szám 136–149.

Csiszár, R. 2007b. A kétnyelvű családi kommunikáció különböző típusai a migráns eredetű bécsi magyar diaszpóra és az alsóőri (Burgenland) őshonos magyar kisebbség körében. *Kisebbségkutatás* 16. évf. 2. szám. 262–289.

Cserján, K. et al. 1999. A magyar köznyelvet beszélő népesség demográfiai és társadalomgazdasági ismertetőjelei. Kerkai Jenő Egyházszociológiai Intézet, Bécs (Kézirat).

Haugen, E. 1972. *The Ecology of Language*. Stanford: Stanford University Press.

Empirikus szemle a magyarországi németek identitástudatáról és aktuális nyelvi helyzetéről egy német kisebbségi település, Töttös példáján keresztül

Flögl Szilvia

1. A kutatás lényege és céljai – kérdésfeltevések és hipotézisek

Ha abból indulunk ki, hogy az említett kisebbség egyfajta kettős – *magyarországi német (Ungarndeutsche*) – identitástudattal rendelkezik, felmerülhet a kérdés, hogy ez miben mutatkozik meg konkrétan. Mivel az identitástudat szorosan összefügg a névvel, a névadással, illetve a névhasználattal is, kutatásom azt hivatott feltárni, hogy az említett kettős identitás mennyiben jelenik meg a névhasználatban. Mivel a név az identitás egy komponense, a névhasználatból az identitástudatra nézve csak következtetéseket vonhatunk le.

A vizsgálat alapját képezte a német és magyar családnevek aránya, a német vezetéknevek változása (diakrón tekintetben), illetve a keresztnévadás (bejegyzett keresztnevek) és a becéző nevek viszonya. A fő kérdésfeltevés, hogy a névhasználatban mennyiben mutathatók ki olyan tendenciák, amelyek utalnak a valaha kizárólagos német identitásra. A felméréssel tehát törekszem megmutatni a töttösi lakosság (illetve a német kisebbségi lakosság) nevekben megnyilvánuló identitástudatát. A következő hipotéziseket fogalmaztam meg: 1. A német kisebbségi lakosság nagy része még német családnévvel rendelkezik és nevét németül is használja (a német nyelvnek megfelelő artikulációval), túlnyomóan a német helyesírás szabályainak megfelelő írásbeli rögzítéssel; 2. A összlakosság nagy hányadában a keresztnevek használata hasonlít a tradicionális keresztnévhasználathoz (gyakori, jellemző nevek; 1888–1931); 3. A fiatal – német kisebbségi – generáció névadására még jellemzőek a hagyományosabb (19–20. századdal analóg), illetve részben német eredetű keresztnevek. Ebből következik egy konzekvens identitástudat feltételezése.

2. A kutatás bázisa – a vizsgálat első fázisa

A névvizsgálat alapjául egy 2007-ben elvégzett kérdőíves felmérés szolgált. Az interjúk és hangfelvételek segítségével végzett kutatás eredményei alapján a töttösi német kisebbség dialektuskompetenciáját, identitástudatát, nyelvhasználatát, illetve dialektushoz való attitűdjeit igyekeztem felvázolni[1]. A kvázi-reprezentatív minta segítségével a kompetens dialektusbeszélők egy negyedének saját bevallás szerinti nyelvi helyzetét körvonalaztam.

A dél-baranyai – német kisebbségi önkormányzattal rendelkező Töttös falu lakossága a XVIII. századi német betelepüléstől a második világháború idejéig[2] szinte kizárólag németajkú volt[3]. Adatközlőim szerint a 40-es évekig a faluban főleg a német volt a kommunikáció nyelve. A település lakossága ma 620 fő, amiből megfigyeléseim szerint mintegy 200 fő beszéli a német dialektális variánst[4]. A lakosságot a német nyelvi kompetencia alapján három csoportba osztottam: 1.) aktív kompetens dialektust beszélők: 200 fő = 32%; 2.) passzív bilingvisek (megértik a német nyelv valamelyik variánsát, de nem beszélik aktívan): 98 fő = 13%; 3.) Magyar egynyelvűek (más nyelvet aktívan nem használók): 322 fő = 55%. A töttösi német dialektust[5] a gyűjtőmunkában „Schwobisch"-ként neveztem meg[6].

A kérdőíves gyűjtőmunkánál a következő szociális faktorokat vettem figyelembe: életkor, nem, iskolázottsági fok, tanult hivatás és munkahelyek, illetve a primerszocializáció színtere.

A kutatás során összesen 34 személyt kérdeztem meg (50% nő, 50% férfi; életkor: 40–86 év). A megkérdezettek 82%-a nőtt fel Töttösön, aminek hatását a nyelvi adatokban is megfigyelhetjük[7]. A megkérdezett személyeket a monogramjuk aláírásával tartottam számon, ami egyrészt még anonim, másrészt azonban megenged egyfajta beazonosítást.

A kutatás eredményei alapján azt a következtetést lehet levonni, hogy minden megkérdezett még sok szituációban használja a német dialektust[8]. A legtöbb szituációban mindkét nyelvet beszélik. Mint kiderült a magyar nyelv informális használatának kritériuma a hiányzó német dialektuskompetencia[9]. A dialektushoz pozitív attitűdök tartoz-

---

[1] Mivel jómagam is dialektust beszélő vagyok, a kérdőíves kutatás során interjúkat és hangfelvételeket készítettem, így a szabad megnyilvánulás kritériumának is eleget tudtam tenni.

[2] Az 1941-es népszámlálás adatai szerint 1116 főből 949-en vallották magukat németnek, http://www.ungarndeutsche.de/vertreibung2.html

[3] www.terkepcentrum.hu (2008.03.28.)

[4] A 2001-es népszámlálás adatai szerint az akkor 639 főből 317-en vallották magukat valamilyen szempontból német kisebbségnek, http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/04/tabhun/maptoc13002.html (2008.03. 26.)

[5] A dialektus rendszernyelvészeti leírása ezen munka keretei között nem kerülhet bemutatásra.

[6] Ez az elnevezés ugyanis a töttösi beszélőközösség körében is használatos, de ismeretes az „Ungarndeutsch" kifejezés is. A „Schwobisch"-t, saját kutatásomhoz hasonlóan már sokan mások is alkalmazták felméréseikben, l. például: Deminger 2000: 115; Mirk 1997: 139).

[7] Az iskolázottság tekintetében a következőket lehet megállapítani: a vizsgálati személyek 62%-a általános iskolát végzett, 32% középiskolát, egy személy gimnáziumot és egy személy főiskolát. A szakmák és munkahelyek nagy részben megegyeznek: a megkérdezettek 52%-a a (volt) helyi tsz-ben (mezőgazdaságban) dolgozott, ezenkívül 14-féle szakma fordult elő.

[8] 94% (32 fő) vallotta magát magyarországi németnek, 6% pedig németnek, a magyar identitást senki nem választotta. Anyanyelveként 74% a magyarországi németet (dialektust) vallotta.

[9] Mindezek mellett megmutatkozott az is, hogy a megkérdezettek egyfajta deficitjelleget tulajdonítanak dialektusuknak: *Mi csak ezt a svábot beszéljük.* Ezt Knipf és Erb is megállapította (Knipf/Erb 1998: 263).

nak, ami talán azzal magyarázható, hogy a faluban ma mintegy 20 német nyelvű országból származó család él, ami állandó kommunikációra ad okot és lehetőséget.

3. A névkutatáshoz szolgáló adatok – a vizsgálat módszere

A névkutatás elvégzéséhez három írásos korpuszt elemeztem, illetve kontrasztáltam: Házasultak anyakönyve (I. kötet, amit három plébános vezetett 1888 és 1931 között), egy német hivatali személy (Anton Richter) által készített háznévjegyzék (1946-ból, ezen még Töttös utcáinak német elnevezései szerepelnek, l. 1. táblázat), a harmadik névkorpusz pedig egy 2008-as háznévjegyzék a családnevek datálásával. A keresztnevek kutatásához ezenkívül ún. mini-interjúkat készítettem a becenevek megállapítására.[10]

1. táblázat. Utcanevek Töttösön (1946–2008)[11]

1946	2008
Atzlschwanz	Deák F. u.
Obereck	Kossuth L. u. 1–35; 2–50 hsz.
Herrnsgass	Hunyadi J. u.+ Jókai M. u.
Schokatzgass	Rákóczi F. u.
Hintereck	Petőfi S. u.
Razegass	Kossuth L. u. 37–81; 52–98 hsz. + Zrínyi M. u.

4. A kutatás erdményei

4.1. A korpuszelemzés adatai

4.1.1. A családnévelemzés rezultátumai

Első lépésben egy diakrón összehasonlítást végeztem: 1888-tól 2008-ig (120 év). Megállapítottam, hogy a mai 207 névből 73 családnév 1888 óta jelen van a faluban. A kutatás második fázisaként a fennmaradt nevek elemzésére helyeztem a hangsúlyt. Azt vizsgáltam, hogy milyen ortográfiával rögzítik ezeket a családneveket 2008-ban. Az eredményeket táblázatban összegeztem: a neveket helyesírásuk alapján két csoportba osztottam (2. táblázat).

[10] Mivel ezek a beszélgetések nem terjednek ki az egész lakosságra, a fennmaradó esetekben – töttösi lakosként – saját megfigyeléseimre támaszkodtam.

[11] A II. világháború előtt a német utcaneveket használták, hivatalos iratokban pedig házszámok voltak datálva, pl. 1–280. hsz.

2. táblázat. A fennmaradt német nevek mai írásos rögzítése (a csillaggal jelölt nevek eltűntek)

	Ortográfia	Nevek	Nevek száma
I. A német név megmaradása	1. Változatlan ortográfia	Amrein, Bach, Bartosch, Bayer, Beck, Blandl, Bohner, Bremser, Bruckner, Czehmann, Dittrich, Eckhardt, Engert, Frank, Gerner, Glaub, Hagenthurn, Hange, Hay, Hipp, Hoffmann, Kropp, Lang, Mayer, Michelisz, Müller, Neumeister, Pencz, Petri, Potz, Rosenberger, Schäffer, Scheibl, Schmidt, Schneider, Schnell, Schöffer, Schramm, Schrempf, Spiegl, Thürmer, Urbanik, Walter, Wolf	44 (60 %)
	2. Változott (részben magyar) ortográfia = parciális megváltozás: kiejtésük a német nyelv artikulációs szabályainak felel meg	Féth, Haász, Herbszt, Hergenrőder, Hoffman, Kriszt, Láng, Léber, Mufics, Poszlusni, Régert, Róth, Szeifert, Wéber, Weisz, Weszán, Sziller	17 (24 %)
II. A név magyarosítása	Totális megváltozás:	(*Bartale>) Bartalos, (*Hefner>) Hetesi, (Leber>) Ladányi, (*Lerch>) Lovas, (Neumeister>) Neményi, (*Rummelhardt>) Réti, (*Riess>) Réti, (*Schatzl>) Sasvári, (Schneider>) Serédi, (Schneider>) Szabó, (*Schulteis>) Somogyvári, (*Ulrich>) Ujvári	12 (16 %)

Ahogy azt a táblázat eredményei is mutatják, a német nevek 60%-ánál megmaradt az eredeti német ortográfia. A vizsgált nevek 24%-ában a kiejtés változatlan maradt, de az írásmód kis mértékben változott. A második nagy csoportban olyan nevek szerepelnek, amelyeket a németről magyarosítottak. Ez a környező falvak statisztikáihoz képest nem magas arány[12].

Következő lépésben azt néztem meg, hogy a mai összlakosságban (a magyarokat is beleszámítva) összesen hány német név maradt fent. Ezt egy diakrón elemzés előzte meg a német és magyar családnevek arányáról. Az összes (azaz 207) névnek mintegy a fele még német, tehát a kiejtése is a német nyelv artikulációs szabályainak felel meg. Az eredményeket egy táblázatban összegeztem:

[12] Wild Katalin szóbeli közlése.

3. táblázat: A német és más családnevek aránya (1888–2008)

	1888–1931	1946	2008
Német nevek:	98 %	97 %	49 %
Egyéb nevek:	2 %	3 %	51 %

Ezt követően megvizsgáltam a mai összes német név ortográfiáját. A neveket az előbbi két szempont szerint megint három csoportba soroltam (l. 4. táblázat).

4. táblázat: A német nevek helyesírása (2008, össz.: 96 német név)

	Ortográfia	Nevek	Nevek száma
I. A német név megmaradása	1. Változatlan ortográfia	Amrein, Bach, Bartosch, Bayer, Beck, Blandl, Bohner, Bremser, Bruckner, Buchwald, Czehmann, Dittrich, Eckhardt, Engert, Flögl, Frank, Fritz, Gephardt, Gerner, Gilikter, Glaub, Hagenthurn, Hange, Hay, Hipp, Hoffmann, Hohner, Ippler, Käiser, Klausenberger, Kropp, Lang, Lénárt, Mayer, Maul, Michelisz, Müller, Neumeister, Pencz, Petri, Pohl, Potz, Prancz, Rapp, Rosenberger, Rucz, Schäffer, Scheibl, Schlinghoffer, Schmidt, Schneider, Schnell, Schramm, Schrempf, Schöffer, Sickert, Spiegl, Stang, Steiner, Sülzmann, Thürmer, Trinder, Urbanik, Wacha, Wagner, Walter, Wolf	66 (69%)
	2. Változott (részben magyar) ortográfia = parciális megváltozás: kiejtésük a német nyelv artikulációs szabályainak felel meg	Féth, Haász, Herbszt, Hergenrőder, Hoffman, Kriszt, Láng, Léber, Motesz, Mufics, Poszlusni, Régert, Róth, Szeifert, Wéber, Weisz, Weszán, Sziller	18 (18%)
II. A név magyarosítása	Totális megváltozás:	Bartalos, Hetesi, Ladányi, Lovas, Neményi, (Rummelhardt>) Réti, (Riess>)Réti, Sasvári, Serédi, Szabó, Somogyvári, Ujvári	12 (13%)

Megfigyelhető, hogy az összes mai magyarországi (töttösi) német név majdnem 70%-ának írásmódja megfelel az eredeti német helyesírásnak. Saját kutatásomban csak kisebb ortográfiai változtatásokat figyeltem meg, mint pl. a magánhangzók hosszának magyar jelölése, vagy a magánhangzók (mint hangok) magyar grafémák szerinti rögzítése. A töttösi német nevekben nem fordulnak elő olyan markáns változtatások, mint amit Földes széleskörű munkájában megfigyelt[13]. A német írásmód tendenciájához az itt lakók nagy hányada ragaszkodik[14]. Ebből erős identitástudatra következtethetünk. A magyarosított nevek figyelembevételével a német és egyéb család-

nevek aránya változik, azonban még ma is több magyarországi német családnév van Töttösön mint egyéb név (pl. magyar, horvát, szláv nevek).

5. táblázat: A német és egyéb családnevek aránya 2008-ban

2008 → összes név: 207=100%		
Német eredetű nevek:	Német nevek Magyarosított német nevek	49% 5%
Egyéb nevek	–	46%

4.1.2. A keresztnévhasználat

A keresztnevek kutatásának első fázisaként összegyűjtöttem az összes előforduló utónevet 1888 és 1931 között, illetve 2008-ban, majd összehasonlítottam az adatok gyakorisági sorrendjét. A neveket a következő sorrendben lehet leírni: Katharina (Katalin), Anna, Elisabeth (Erzsébet), Rosina (Rozina), Rosalia (Rozália), Theresia Teréz(ia), Gertrud (Gertrúd), Eva (Éva), Maria (Mária), Bärbel (Borbála), Barbara, Regina, Johanna/Johanne (Johanna, Janka), Kunkgunde/Kunigund (Kunigunda), Margareta/Margarete (Margit), Rosa (Róza), Ottilia (Otília), Julia/Julie (Júlia), Juliana/Juliane (Julianna), Magdalena/Magdalene (Magdolna), Klara (Klára), Brigitte (Brigitta), Edelgard (Etelka), Paula/Pauline (Paula), Josefa/Josepha (Jozefa), Agathe/Agatha (Ágota), Emilia/Emilie (Emília), Viktoria (Viktória), Amalia/Amalie (Amália), Serafina (Seraphine) (Szerafina), Josefine/Josephine/Josefina (Jozefina), Milota, Anastasia (Anasztázia), Genovena (Genovéna), Agnes (Ágnes), Cecilia (Cecília), Sofie/Sophia/Sophie (Zsófia), Veronika, Ludmilla, Dorothea (Dorottya), Aurora (Hajnalka), és végül Fruzsina (csak ennek a névnek nincsen német megfelelője) (1888–1931, 42 keresztnév). A *Házasultak anyakönyvében* a három plébános datálásának részletes vizsgálata érdekes információkat ad (Proksch Ferencz (1888–1909), Palócz János (1910–1925), Zanyi Ferenc (1925–1931). Palócz János rögzítései alapján a következőket állapíthatjuk meg: a magyar származású plébános – a keresztneveket írásban a következőképpen datálta: *Máriá, Kátháriná, Évá, Ottiliá, Rosiná* stb. Ez azt bizonyítja, hogy a szóbeli kommunikáció során a keresztnevek német megfelelője használatos volt Töttösön. 1888 és 1931 között a következő férfi keresztnevek fordultak elő: Adam (Ádám), Franz (Ferenc), Johann (János), Jakob (Jakab), Andreas (András), Joseph/Josef (József), Anton (Antal), Florian (Flórián), Wendel (Vendel), Wenzel (Vencel), Peter (Péter), Paul (Pál), Georg (György),

[13] Földes Csaba (Veszprém): Orthographische Assimilation von Familiennamen deutschsprachigen Ursprungs in Ungarn, In: Eichhoff, Jürgen/Seibicke, Wilfried/Wolffsohn, Michael (Hrsg.): Name und Gesellschaft. Soziale und historische Aspekte der Namengebung und Namenentwicklung. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag 2001 (=Thema Deutsch, Bd. 2): 226-243 () (2008.03.25.)

[14] Anton Neumeister – informátor

Kilian (Kilián), Valentin (Bálint), Dominik, Sebastian (Sebestyén), Stephan/Stefan (István), Philipp (Fülöp), Eduard (Ede), Nikolaus/Niklas (Miklós), Leo (Leó), Konrad (Konrád), Thomas (Tamás), Michael (Mihály), Ferdinand (Nándor), Karl (Károly), Albert, Heinrich/Heinz (Henrik), Alois (Alajos), Matthias (Mátyás), Simon, Ernst (Ernő), Kajetan, Emmerich (Imre), Stanislaus/Stanislaw (Szaniszló), Kasimir (Kázmér), Melchior (Menyhért), Balthasar (Boldizsár), Kaspar (Gáspár), Benedikt (Benedek), Wilhelm (Vilmos), Silvester (Szilveszter), Friedrich (Frigyes), Dominik (Domonkos), Ambros (Ambrus), Meinhard (Menyhárd), és végül Ignaz (Ignác). A férfi keresztnevek között is előfordult olyan név, amelynek nincs megfelelője a magyar nyelvben (pl. Kajetan). A 2008-as keresztnevekről hasonló módon készítettem statisztikai összesítést (gyakorisági sorrendben)[15]. A diakrón kontrasztív elemzés a következő eredményeket adta ki: A tradicionális, leggyakoribb keresztnevek közül még ma is sok név áll vezető helyen a ranglétrán, de van olyan név is, amely eltűnt (pl. Kilian). A keresztnévválasztással kapcsolatban névgyakorisági szempontból hasonló tendenciát lehet felismerni mint Hajdú munkájában (Hajdú 2003). A következőkben érdekes a fiatal generáció névadásának vizsgálata. Ebben az összefüggésben azt lehet megállapítani, hogy a tradicionális nevek továbbadása már nem annyira jellemző, előfordulnak azonban német keresztnevek is, pl. Norman, Rajmund stb.[16]

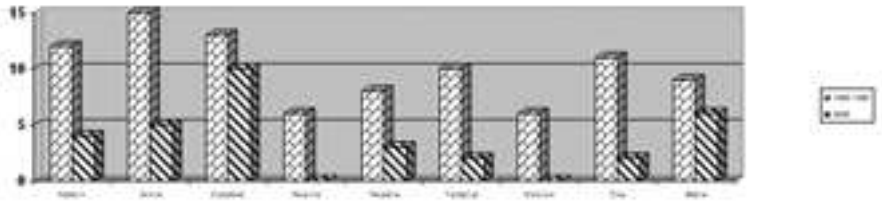
---

[15] Női keresztnevek: Erzsébet (28), Mária (16), Anna (14), Margit (13), Katalin (11), Ilona (10), Magdolna (8), Zsuzsanna (6), Rozália (6), Krisztina (6), Ágnes (6), Teréz (5), Szilvia (5), Mónika (5), Ibolya (5), Éva (4), Julianna (4), Veronika (4), Edina (4), Andrea (4), Angéla (3), Klaudia (3), Vivien (3), Bettina (3), Erika (3), Judit (3), Eszter (3), Gyöngyi (3), Nikolett (3), Tünde (3), Aranka (3), Anita (2), Hajnalka (2), Dorottya (2), Brigitta (2), Renáta (2), Dominika (2), Viktória (2), Alexandra (2), Noémi (2), Henriett (2), Irén (2), Roxána (2), Bea (2), Ildikó (2), Jolán (2), Regina, Borbála, Léna, Barbara, Robertina, Liza (Erzsébet), Bianka, Klára, Beatrix, Ágota, Petra, Laura, Annamária, Gabriella, Rita, Etelka, Evelin, Kitti, Tina, Ivett, Anett, Lívia, Melinda, Karolin, Janka, Zoé, Kíra, Nelli, Adrienn, Boglárka, Tímea, Anikó, Emese, Napsugár, Vanessza és Dzsenifer.

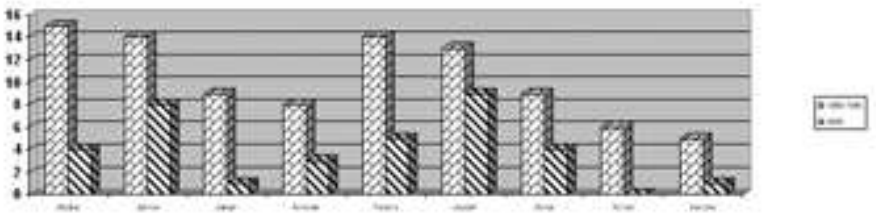
Férfi keresztnevek: József (27), János (24), László (20), Ferenc (16), Antal (12), Ádám (11), Zoltán (11), István (9), György (9), Gábor (9), András (8), Attila (8), Imre (7), Miklós (6), Tamás (6), Sándor (6), Róbert (5), Krisztián (5), Tibor (5), Norbert (4), Péter (4), Béla (4), Mihály (4), Dávid (4), Zsolt (4), Konrád (3), Roland (3), Márk (3), Balázs (3), Ákos (3), Anton (2), Szilveszter (2), Erik (2), Ede (2), Valentin (2), Milán (2), Kevin (2), Jakab (2), Krisztofer (2), Gyula (2), Gergő (2), Csaba (2), Bertalan (2), Viktor (2), Richárd, Norman, Larion, Flórián, Benjámin, Kálmán, Rajmund, Gvendolin, Vencel, Ágoston, Dominik, Adrián, Olivér, Vendel, Ramón, Lajos, Dániel, Bálint, Nándor, Felicián, Szilárd, Árpád, Márton, Kornél, Boldizsár, Noel, Áron, Alex, Mário, Ernő, Vilmos, Máté, Jenő, Barna, Dezső, Levente, Géza, Oszkár, Koppány, Vajk, Laborc és Hunor.

[16] Ófelnémet eredetű nevek (Schill, Ines (1998): Von Alexander bis Zoe, 4000 Vornamen aus aller Welt, Bassermann, Niederhausen).

1. ábra. A női keresztnevek gyakorisága régen és ma (%-os arányban)



2. ábra: A férfi keresztnevek gyakorisága régen és ma (%-os arányban)



A régi és mai keresztnevek kontrasztív elemzésénél érdekes megnézni, hogy hány név használatos ma is[17]. A kapott eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a 'régi' keresztnevek 60%-a ma még használatos[18]. Ez az eredmény is azt implikálhatja, hogy a német identitástudat még jelen van a mai kisebbségi családokban. A vizsgálat utolsó lépéseként a becéző neveket vizsgáltam, hogy a kapott adatok segítségével meg lehessen állapítani, hogy a becézésben megmutatkozik-e a német nyelvi hatás, illetve identitástudat. Elmondható, hogy a német becéző nevek jelzővel is gyakran használatosak, pl. Webers Resi, Bachs Ana, Engert Lissi, Dittrich Kathi stb. Ez a tendencia a férfi neveknél is megfigyelhető: pl. Weber Joseph, Weisse Sepi (Seppl), Bayer Sepi, Dittrichs Adam, Neumeisters Toni, Wesan Edi stb.

6. táblázat: Keresztnevek és becenevek – 2008

Teljes keresztnév	Becéző név	Száma	Aránya	Női és férfi nevek aránya, összesen
Női keresztnév (82)	van német becéző név	47	57%	82= 49%
	nincs német becéző név	35	43%	
Férfi keresztnév (86)	van német becéző név	54	63%	86= 51%
	nincs német becéző név	32	37%	
Összes keresztnév (168)	van német becéző név	101	60%	168= 100%
	nincs német becéző név	67	40%	

A keresztnevek becéző formájában még 60%-nál létezik a német becézési forma. Ez arról tanúskodik, hogy a német identitástudat megjelenik a keresztnevek mindennapi használatában.

5. A kapott eredmények összegzése – konzekvenciák és reflexió

A kutatás kérdésfeltevése volt, hogy fel lehet-e mutatni korrelációt a névhasználat és a német kisebbségi identitás között. Első hipotézisemet, miszerint *a német kisebbségi lakosság nagy része német családnévvel rendelkezik és nevét németül is használja (német artikulációval),* az eredmények alapján beigazoltnak tekintem. A vizsgált nevek ortográfiája is tendenciálisan azt mutatja, hogy a német nyelvnek megfelelő névhasználat győzedelmeskedik. Második feltevésem, miszerint *a lakosság nagy hányadában a keresztnevek használata hasonlít a tradicionális keresztnévhasználathoz,* tendenciálisan igazolható. A múlt és a XIX. század leggyakrabban előforduló keresztneveinek nagy része ma is jellemző.

Összegzésül megállapítható, hogy elvárásaimat a statisztikák segítségével részben tudtam beigazolni. A dolgozat célja volt, hogy megvizsgáljam a nevekben megnyilvánuló egyéni német identitástudat egy komponensét. A család- és keresztnévvizsgálat során bebizonyosodott, hogy a német kisebbségi lakosság nagy része a nevek tekintetében kitart német identitása mellett. A továbbiakban érdekes lenne mintegy 50 év múlva a kutatás megismétlése, hogy a névadás szempontjából meg lehessen állapítani, hogy milyen folyamat megy végbe az identitástudat alakulásában.

Irodalom

Deminger, Szilvia/Fögen, Thorsten/Scharloth, Joachim/Zwickl, Simone (Hg.) 2000. *Einstellungsforschung in der Soziolinguistik und Nachbardisziplinen*, Studies in Language Attitudes, Variolingua, Bd. 10, Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.

Földes, Csaba 2001. Orthographische Assimilation von Familiennamen deutschsprachigen Ursprungs in Ungarn, In: Eichhoff, Jürgen/Seibicke, Wilfried/Wolffsohn, Michael (Hrsg.): *Name und Gesellschaft. Soziale und historische Aspekte der Namengebung und Namenentwicklung*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag (= Thema Deutsch, Bd. 2): 226–243 (www.uni-pannon.hu/german) (2008.03.25.)

Hajdú, Mihály 2003. *Általános és magyar névtan*, Budapest: Osiris.

Knipf, Elisabeth/Erb, Maria 1998. Sprachgewohnheiten bei den Unragdeutschen, In: Hutterer, Claus Jürgen/Pauritsch, Gertrude (Hg.): *Beiträge zur Dialektologie des ostoberdeutschen Raumes* (Arbeitstagung, 1995), Göppingen: Kümmerle.

Mirk, Maria 1997. Sprachgebrauch in Sanktiwan bei Ofen, In: MANHERZ, Karl (Hg.): *Ungarndeutsches Archiv 1.* ELTE Germanistisches Institut, Budapest

Internet-címek

http://www.ungarndeutsche.de/vertreibung2.html (2008.03.28)
http://www.terkepcentrum.hu (2008.03.28.)
http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/04/tabhun/maptoc13002.html (2008.03. 26.)

Források

Hausnamen von Tiedisch / Hercegtöttös háznevei, Stand 1946, gezeichnet von Toni Richter (Töttös háznévtérképe 1946-ból)

Házasultak anyakönyve – I. kötet, 1888–1931, A töttösi római katolikus plébánia, Rácztöttös, anno Domini 1888 erecta, Váci Könyvkötészet; RÁCZ-TÖTTÖSENSIS
Schill, Ines 1998. *Von Alexander bis Zoe*, 4000 Vornamen aus aller Welt, Niederhausen: Bassermann
Töttös község házszámjegyzéke, 2008. március. 12. (Engert Ferenc – polgármester)

Adatközlőim: Neumeister Anton (nyugdíjas), Amrein Ádám (nyugdíjas), Ujvári András (nyugdíjas, krónikaíró), Bayer József (nyugdíjas, zenész), Engert Ferenc (polgármseter)

Erdélyi magyarok véleménye a nyelvről és a kétnyelvűségről

Fülöp Erzsébet Mária

Bevezetés

Nyelvi attitűdvizsgálatomban arra keresek választ, hogy erdélyi magyar időskorúak hogyan vélekednek az anyanyelvükről, a második és az általuk tanult idegen nyelvekről. Azt is szeretném megtudni, hogy a nemi, illetve az iskolázottsági szintkülönbségek mennyire befolyásolják a nyelvvel és a nyelvhasználattal kapcsolatos nézeteiket, meglátásaikat. Végül azt is vizsgálom, hogy a szórványvidéken élő magyarok pozitívabban és részletesebben fejtik-e ki gondolatukat a második és az idegen nyelvekről, valamint a kétnyelvűségről, mint a többségben magyarlakta vidéken élők.

A népi nyelvészet témakörébe tartozó vizsgálati eredményeim alapjául azok az interjúk szolgálnak, amelyeket Erdély két városában, Vulkánban és Csíkszeredában végeztem. A vizsgálatban összesen 22 nyugdíjas adatközlő vett részt, 14 nő és 8 férfi, akik közül senki sem részesült felsőszintű oktatásban.

A hipotézisem az, hogy a nők részletesebben fejtik ki véleményüket a nyelvekről és nyelvhasználatról, mint a férfiak, valamint a szórványvidéken élők pozitívabb attitűdökkel rendelkeznek a második és az idegen nyelvek iránt. Mivel a nyelvi attitűd a viselkedéssel szorosan összefüggő tényező (Borbély, 1995: 287), azt feltételezem, hogy Vulkánban, a szórványvidéken élők gyakrabban néznek román és idegen nyelvű tévéműsorokat, mint Csíkszeredában. (Természetesen az interjúk szövegeinek feldolgozása egyéb használható adatokat is szolgáltatott az időskorúak nyelvhasználatára irányuló kutatásomban.)

Kutatási módszertan

Adatközlők

A kutatást Erdély két városában, Vulkánban és Csíkszeredában végeztem.
Vulkán Délkelet-Erdélyben, szórványvidéken található. A 30 188 lélekszámmal rendelkező város 90%-a román, és csak a népesség 7%-át teszik ki magyarok. Csíkszereda többségében magyarlakta település, ahol a 42 029 lakosnak a 81%-a Magyar és csak 17%-a román.

A vizsgálatot mindkét városban 11-11 erdélyi magyar adatközlővel végeztem, akik ismerőseim körébe tartoznak. Míg a vulkáni adatközlők átlagéletkora 71,9 év, csíkszeredaiaké 67,8 év.

Az 1. táblázat az adatközlők életkorát, nemét és az iskolai végzettségét tartalmazza. A 2. táblázat külön nemekre és a két helységre (V = Vulkán, Cs = Csíkszereda) lebontva mutatja az adatközlők iskolázottsági szintjét.

Eszközök

Vizsgálati eszközként mély-interjúk szolgáltak, amelyeket 2007 augusztusában végeztem. Ezek az interjúk 20 kérdés alapján készültek, amelyek az adatközlők anyanyelvét, a magyart, a második nyelvét, a románt és az idegen nyelv tanulását és használatát, valamint a róluk alkotott véleményeket igyekeztek feltárni.

1. táblázat

Erdély									
Vulkán					Csíkszereda				
Adatközlők	Adatközlők kódja	Életkor	Nem	Legmagasabb iskolai végzettség	Adatközlők	Adatközlők kódja	Életkor	Nem	Legmagasabb iskolai végzettség
1	V1N	69	Nő	elemi iskola	1	Cs1N	67	Nő	elemi iskola
2	V2N	67	Nő	elemi iskola	2	Cs2F	72	Férfi	szakiskola
3	V3N	73	Nő	általános iskola	3	Cs3F	66	Férfi	általános iskola
4	V4N	75	Nő	általános iskola	4	Cs4N	78	Nő	szakiskola
5	V5N	80	Nő	szakiskola	5	Cs5N	66	Nő	általános iskola
6	V6N	67	Nő	középiskola	6	Cs6N	75	Nő	elemi iskola
7	V7F	71	Férfi	középiskola	7	Cs7N	69	Nő	szakiskola
8	V8F	72	Férfi	szakiskola	8	Cs8F	71	Férfi	szakiskola
9	V9N	68	Nő	általános iskola	9	Cs9F	60	Férfi	szakiskola
10	V10F	73	Férfi	középiskola	10	Cs10N	61	Nő	középiskola
11	V11N	76	Nő	középiskola	11	Cs11F	61	Férfi	középiskola

2. táblázat

	Férfiak		Nők	
Középiskola:	3	(2 V + 1 Cs)	3	(2 V + 1 Cs)
Szakiskola:	4	(1 V + 3 Cs)	3	(1 V + 2 Cs)
Általános iskola:	1	(1 Cs)	4	(3 V + 1 Cs)
Elemi iskola:	0		4	(2 V + 2 Cs)
Összesen:	8	(3 V + 5 Cs)	14	(8 V + 6 Cs)

Eredmények

A bevezetésben szereplő hipotéziseim bizonyítási szándékán túlmenően, vizsgálati eredményeim és az interjúkból kiemelt példák szemléltetésével arra is sor kerül, hogy a nyelveknek, nyelvváltozatoknak tulajdonított értékekbe és a velük kapcsolatos értékelésekbe is betekintést nyerjünk. Ezt a nyelvi értéket és értékelést egy nyelvhez vagy nyelvváltozathoz kapcsolódó attitűd, éppúgy mint a státusz vagy presztízs is magukban hordozzák (Péntek, 2002: 311).

A román nyelvhasználattal kapcsolatos nehézségek

Minden adatközlő magyar anyanyelvű, és a többségük magyarul gondolkozik még akkor is, amikor románul fejezi ki magát. Így szinte mindenki először kigondolja magyarul, hogy mit szeretne mondani románul, és azt lefordítja. Mindkét településen gondot szokott okozni a mondanivaló magyar nyelvről román nyelvre való fordítása, mert bevallásuk szerint nem mindig sikerül pontosan és helyesen lefordítani a gondolataikat román nyelvre. Ezek a hasonló eredmények érthetőek abból a szempontból, hogy egy csíkszeredai nőt leszámítva mindegyik adatközlő funkcionálisan kétnyelvű (P. Lakatos és T. Károlyi, 2003: 386). Meglepőek, azonban, abból a megfontolásból, hogy a szórványvidéken élők mindennapi kommunikációjuk során gyakrabban használják a román nyelvet, mint a tömbben élő magyarság.

A magyarlakta vidékhez képest a szórványvidéken több azoknak a nőknek a száma, akiknek a román nyelvtanulással és nyelvhasználattal kapcsolatos nehézségeik vannak és voltak. A magyarlakta vidéken csak egy középiskolát végzett nő állította azt, hogy számára nehéz volt megtanulni és helyesen használni a román nyelvet. A román nyelv nehézségére reagáló férfiak fele a román nyelv tanulását és használatát nehéznek vallotta; a férfiak másik fele pedig ennek az ellentétét állította.

Vulkáni nők

1. „Nem nagyon tudtunk románul. Nagyon nehéz volt, nagyon – nagyon nehéz volt (az első osztály, mert akkor román osztályba járt). … Nagyon nehéz, nagyon nehezen tanultam meg (a román nyelvet miután 18 évesen szórványvidékre került). Többek között mikor mondtam, hogy „sfîrşitul lunii (a hónap vége)" nekem az olyan nehéz volt kimondani." (V4N)
2. „A nyelvtan tűnt nehezebbnek nem a szókincs. … Elég (idegen nyelv számára a román…), mert nem mindent lehet lefordítani pontosan románra." (V6N)
3. „Tanultunk az iskolában románt, de valahogy nehezen fogtuk fel." (V9N)
4. „Nem jött eszembe egy kukkot se a románból. … Képeket, amit kellett volna mondjak románul azt nem tudtam mondani. … Aki nem tudott állva maradt (az iskolában) … mikor román volt, akkor mindig állva maradtam." (V11N)

Csíkszeredai nők

1. „Akkor nem volt olyan nehéz, akkor mégis könnyebb volt (román nyelv és irodalomkönyvből tanulni)." (Cs1N)

2. „Egy kicsit nehéz volt, de belejöttünk (a román nyelvbe).” (Cs4N)
3. „Amennyit kellett, annyit megtanultunk. … Nem kellett olyan nagy dolgot csinálni vele. S ha megtanultuk (a román leckét) jó, s ha nem úgy is jó volt.” (Cs5N)
4. „Elég nehezen (jönnek a román szavak). … Ahogy gondolom úgy mondom, és eléggé nem tudok jól románul. … Nekem elég nehéz volt (a román nyelvkönyvből tanulni). Elég nehéz volt, mert nekem olyan fa nyelvem van, olyan székely fanyelv, hogy soha nem hajlott oda, ahova kellett volna.” (Cs10N)

Vulkáni férfiak
1. „Sokszor inkább románul könnyebb kimondani (a szavakat), mint magyarul.” (V7F)
2. „Nehéz volt a (román nyelvtan), mert még a magyart is nehezen értettem meg.” (V10F)

Csíkszeredai férfiak
1. „Nekem nem volt nehéz semmi soha se. … lassan (belejöttem) aztán már románul tudtam, úgyhogy nem kellett engem segíteni sehol. … Talán egy év múlva nem vették észre, hogy magyar vagyok (a katonaságnál).” (Cs2F)
2. „Most már magyarul nem kell gondolkozni (amikor románul beszélek). Az úgy bejön, mintha román volnék.” (Cs3F)
3. „A fordítással volt a gond.” (Cs8F)
4. „Nem forog a nyelvem (románul).” (Cs9F)
5. „Nekünk magyaroknak biza nehéz volt (a román tankönyvből tanulni). … Volt egy román tanárom … egy szót magyarul nem tudott, s akkor volt nehéz.” (Cs11F)

Míg a vulkáni megkérdezettek közül mindenki egyértelműen alkot véleményt arról, hogy mennyire tud jól románul, a csíkszeredaiak között akadt két adatközlő, akik maguknak ellentmondó válaszokkal érzékeltették román nyelvtudásukat.
1. „Nem (jelent gondot, most hogyha románul kell megszólalni). … Jönnek, jönnek (a szavak).Amit tudok mutogatok, mert közben én is sokat elfelejtettem. Ugye nem beszéltem románul.” (Cs4N)
2. „Én értek mindent mese nélkül. … Vannak olyan szavak... Csak nézem... most hogy nem tudom? Elfelejtem... Nem beszélek, s annyi az egész. … Meghallgatom én a román műsort, csak mondom, kezdem már elfelejteni (a románt).” (Cs2F)

Nyelvtani kifejezések

A román nyelvet és nyelvtudásukat illetően a férfiak több nyelvtani kifejezést, szakszót említettek, amelyek bővebb és többnyire helyesebb megfogalmazásban fordultak elő, mint a nők esetében. Továbbá, csak egy férfi tükrözte a magyar és a román nyelvek közötti különbségeket román nyelvű példák segítségével. A nők közül például hárman a hangsúlyt is megemlítik, és ezen belül két esetben olyan nyelvi elemként kerül bemutatásra, amit nem könnyű elsajátítani és helyesen alkalmazni a román nyelvben.

Nők:
1. hangtan: „Olyan, mint egy *a betű*, s akkor kell csinálni rajta egy olyan *sapkát*. *Fântânele*. …M*ássalhangzó* nincs a román nyelvben, mert *mássalhangzók* csak a magyarban vannak. Vagy más nyelvben is van *mássalhangzó*?" (V4N)
2. hangsúly: „…a *hangsúlyt* átteszem másra esetleg." (V6N)
3. hangsúly: „… ahogy olvasták a *betűket*, úgy tanultam én is olvasni. … Az ábécét … egyedül kellett megtanuljam, és azt a *hangsúlyt* egyedül." (V5N)
4. hangsúly: „… nem oda teszem a *hangsúlyt* ahova kéne, a *nyelvtannal* gondom van, örökké problémáim." (Cs10N)

Férfiak
1. mondatszerkesztés: „Hogyha beszélek valakivel románul még megtörténik az, hogy a *sorrend*, vagyis a *mondat* … inkább magyar gondolkodási sorrendbe van elmondva. Na, de igyekszem azon, hogy minél helyesebb, minél hivatalosabb legyen… Ha románul egyféleképp elől mondasz egy szót, de magyarban mondod a mondat végén… Románban van … mondjuk *én megyek haza* … szóval magyarul mondod *én hazamegyek*. *Eu ma duc acasa*, szóval fordítva." (V10F)
2. hangtan: „A *betűköt* meg kellett ismerni, hogy mondjuk másik *betű*, hogy van a *kiejtése*, milyen *ékezetei* hogy vannak. Mikor hogy van a szó *kiejtése*. … A *ragozást* nem szerettem egyáltalán tanulni, meg nem tudtam megjegyezni. … Nagyon későre fogtam fel azt, hogy mi az a *magánhangzó*, s mi az a *mássalhangzó*." (Cs3F)
3. igeragozás: „Mind *jelen idő*, *múlt idő*, ilyen idő, olyan idő, mindenféle időben kellett *ragozni*. … Általában azért jó volt … az a sok *igeragozás*. … Annak sok hasznát vettük." (Cs8F)

A román nyelvi nehézséget magában hordozó egyik szupraszegmentális hangjelenségről, a hangsúlyról egyetlen férfi sem szól az interjúk folyamán. A némettel mint idegen-nyelvvel kapcsolatban egy férfi tesz említést a *hangsúlyról*, és ezt a beszédpercepció kapcsán teszi.

> 1. „Hát mikor elmentünk Bajorországba, ott is borzasztó *hangsúllyal* beszélnek." (V10F)

Visszatérve az interjúalanyok mondatszerkesztéséhez megjegyezném, hogy a vulkáni adatközlők esetén a román nyelvvel való rendszeres érintkezés a magyar nyelvű *szórendben* is érzékelteti hatását. Szórendet érintő kontaktushatás követhető nyomon egy-két esetben azon férfi (V10F) magyar nyelvű beszédében is, aki részletesen kifejti, hogy az egyik nyelvi tényező, ami megkülönböztetheti a román és a magyar nyelvet egymástól az nem más, mint a szavak sorrendje.

> 1. „A szászok beszélnek másképp. …csinálok tévedéseket." (V10F)
> 2. „Még tudok egynéhány verset románul, amit tanultam az elsőben." (V8F)

Kódváltás

Kódváltás nagyobb mértékben fordult elő a szórványvidéken, négy vulkáni nő és két vulkáni férfi esetében. A nők közül az az adatközlő élt a legtöbbször a kódváltás lehetőségével, aki a családban és a munkahelyén is évtizedeken át a román nyelvet használta. Az ő esetében a több éven át tartó nyelvcsere a házastárs választásának és talán a társadalmi elismerésre való törekvésnek is köszönhető (Fodor, 2005: 3).

A csíkszeredaiak közül csak egy nő használt kódváltást egyetlen egy alkalommal, és két férfi. Az adatközlő beszédét akkor tarkították román nyelvű szavak, kifejezések és/vagy mondatok, amikor saját vagy ismerőseik román nyelvű megszólalásaiból idéztek, vagy amikor az iskolai román nyelvóráikról, román nyelvű tananyagról fejtették ki véleményüket. A katonaságra visszaemlékezve két vulkáni és két csíkszeredai férfi alkalmaztak román nyelvű szakszavakat beszédükben.

Nők

1. "Volt egy olvasmány, aminek az volt a neve, hogy *Iarna (tél)*" (V1N)
2. „… mikor mondtam, hogy *sfirşitul lunii (a hónap vége)*, nekem olyan nehéz volt. … Hogy írjam hogy *şapci (sapkák)*? (V4N)
3. „Re*şi*pan mindenkinek azt mondtam tu (te) (románul mindenkit tegeztem). … *şef de echipă (osztagvezető)*, *paznic (őr)*, *domnul director (az igazgatóúr)*, *ai fost deşteaptă (ügyes voltál)"* (V5N)
4. „*O gîndire scrisă sau spusă se numeşte propoziţiune (Egy leírt vagy elmondott gondolatot mondatnak nevezünk)*. … Hát az túl *sever (szigorú)* volt. … Elég jól *descurcálódott (feltalálta magát)*." (V11N)
5. „*Habar n-am (fogalmam sincs)*" (Cs7N)

Férfiak

1. „Voltam *plutonier de companie (század főtörzsőrmester)*. …minden reggel kellett vinni a *batalionhoz(zászlóaljhoz)*." (V7F)
2. „*caporal (tizedes)*, szóval szakaszvezető." (V10F)
3. „Négy mondatot kellett elemezni, már nem tudom *punct de vedere morfologic (morfológiai szempontból)* … s akkor volt egy vers románból a *Iubeşte ţara ta (Szeresd az országod*). … Lecseréltek mint *surplus de contingent (egyidőben besorozott katonatöbblet)"* (Cs2F)
4. „Magyarokat egy „grupába (csoportba)" nem raktak." (Cs11F)

Ahogy Veress (2000: 244) is kifejti, a romániai magyar nyelvben sok regiszter nem fejlődött ki. Ilyen például a katonai szaknyelv, amelyből a fentebbi példák származnak. Ide tartoznak még a hivatalos jellegű regiszterek és más szaknyelvek is, amelyekben nagy gyakorisággal fordulnak elő a második nyelvi szavak és kifejezések (Kontra, 2006: 566). Ezekre a regiszterekre két csíkszeredai férfi is utalt az interjú folyamán.

> 1. „Sokszor még most es úgy van, hogy a magyar szóba belékeverjük a románt is." (Cs8F)

2. „Voltak olyan szavak, … kifejezések, amik csak románul voltak, tanultuk, vagy nagyon használtuk.” (Cs9F)

Nyelvhasználati különbségek (nyelvhelyesség – érthetőség)

A vulkániak a helyes román nyelvhasználatot nagyon fontosnak tartják, ezért szigorúbban ítélik meg saját nyelvtudásukat a csíkszeredaiakhoz képest, akiknél viszont lényegesebb szempont az, hogy megértsék és megértessék magukat a román anyanyelvűekkel. Továbbá a vulkániak arra is igyekeznek rámutatni, hogy miért nem anyanyelvi szintű az ő román nyelvtudásuk.

1. „Mondták…, hogy nem is vevődik észre, hogy nem vagyok román. Mondom, dehogy nem, mert nem minden szót tudok kifejezni becsületesen, de azért igyekszek.” (V4N)
2. „Gondolkozok és azután lefordítom és közbe olyan nagyon furcsán fordítom le sokszor. … A nyelvtan (a fontos), hogy helyesen tudjak beszélni, mert anélkül nem tudsz helyesen. Hiába ismered a szavakat, ha nem tudod a nyelvtant nem tudod rendesen kifejezni magadat.” (V6N)
3. „Rosszul nem, de nem éppen olyan tökéletesen (beszélek románul).” (V11N)
4. „Én egyből beszélek (nem fordítom)… azért mert nem gondolkozok. Ha egy kicsit nem helyesen, de annyira tudok románul, hogy megérti, hogy miről beszélek. … Megértették, hogy én mit akarok, ha nem helyesen ejtettem ki es, de a lényegit ők mán a tartalomnak tudták. … Most se tudok én olyan normálisan. El nem adnak annyit tudok.” (Cs7N)
5. „Nem perfekt beszélünk mi románul, de olyan vegyesen beszéltünk. Elég jól megértettük egymást. … Kézzel-lábbal megmagyaráztuk.” (Cs10N)

Nyelvhasználat és emberi kapcsolatok

A nyelv elsősorban kommunikációs célt szolgál, és nem különíthető el a nyelvhasználótól sem. Az itt ismertetett két példa is alátámasztja ezt az általános igazságot.

1. „Nagyon keveset tudok románul ... Nem hogy gyűlölöm a románt, mert szeretem őket.” (V2N)
2. „Ha románokkal találkozom, akkor románul beszélek, mert a barátiság kötelezi az ő nyelvit. … Ha engem tiszteletben tartottak, én is visszaviszonoztam azt, hogy ők nem tudtak magyarul. Akkor én románul, amit tudtam, ugyanúgy visszabeszéltem, s megértették.” (Cs7N)

Interjúalanyok által feltett kérdések

A nőknél gyakrabban fordultak elő kérdések az interjúk készítése alatt, mint a férfiaknál. Ezek a kérdések többnyire a beszéd-interakció folyamatosságát szolgálták, és általában az interjúkészítőnek az elhangzottakkal kapcsolatos egyetértését vagy egyet

nem értését igyekeztek feltárni. Ebből is következtethetünk arra, hogy az interjúalanyok nemcsak beszélni, hanem kommunikálni is óhajtottak a nyelvről, nyelvekről.

Nők

1. „Mi a csoda az a *crăciuni (karácsony)*? – visszaemlékezés a román nyelv tanulására (a szerző) – … [Gavarity pá-ruszki (Beszélsz oroszul?)]?" (V1N)
2. „Ha ők szeretnek engemet én is szeretem őket, hát nem?" (V2N)
3. „… más nyelvben is van mássalhangzó? … akkor kiáltottam… hogy írjam hogy *şapci (sapkák)?*" (V4N)
4. „Mert, ha állandóan románul beszéltünk, akkor, ha elmentem valahová, a munkában csak románul, igaz?"
5. „Amit nem értek azt megkérdezem, s két perc múlva elfelejtem. Mit csináljak?" (V11N)
6. „Ha román, románul beszélek, mert a barátiság kötelezi az ő nyelvit. Aztán így van? Romániában laksz, akkor tudjad a történelmet. Nem?" (Cs7N)

Férfiak

1. „Románul egyféleképp elől mondasz egy-egy szót, de magyarban mondod a mondat végén, ugye? Én megyek haza. Nem? Én haza megyek. Nem?" (V10F)
2. „Hát vannak olyan szavak … hát én azt mind tudtam, csak nézem, s állj meg hát ezt én tudtam, mondom, most hogy nem tudom? Elfelejtettem na hiába." (Cs2F)

Vélemények a nyelvjárásokról

Nyelvjárásokról, és a nyelvjárásban beszélőkről csak magasabb iskolázottságúak ejtettek szó. A német nyelvváltozatokkal kapcsolatos negatív attitűdöt a nyelvváltozat nehézkes vagy lehetetlen megértése kapcsán lehet nyomon követni három adatközlő esetében. A negyedik interjúalany a csángó nyelv iránt pozitív érzelmekkel viseltetik. Az adatközlők anyanyelvüket, vagy más nyelvjárásokat illetően sem fejeztek ki szégyenérzetet. Ebben az értelemben ők ellenpéldáját képezik Menyhárt (2001) attitűdvizsgálatában résztvevő adatközlőinek, akik bizonyos beszédhelyzetekben szégyellik saját nyelvváltozatukat.

Nő

1. „A *svábok* mindenesetre egész kitekerve beszélnek, a *svábok* és a *szászok* az pláne." (V11N)

Férfiak

1. „A *szász*, a *sváb* elüt az illető német nyelvtől, mind a kettő. Nem, ők is németül, de mégis szóval elütnek." (V10F)
2. „Olyan furcsán beszélnek a németek mostan. … olyan tájszólásos… Aztán én beszéltem vele *hoch Deutschot*, s akkor ő megértette. … Egy német nem értette a német nyelvet." (V8F)

3. „…*csángók*. Tulajdonképpen az ő magyar beszédük az archaikus, az eredeti. Azt hiszem legtöbb eredeti kifejezés van. Épp az igen, az nem eredeti, mert az igennek azt mondják *há*. Igen az átjött a dákból." (Cs11F)

Idegennyelű szavak említése

Úgy Vulkánban, mint Csíkszeredában az alacsonyabb iskolázottságúak említettek csak orosz szavakat. Ez azzal magyarázható, hogy közülük többen csak az oroszt tanulták idegen nyelvként. Csíkszeredában például többen használtak orosz szavakat, kifejezéseket, mint a másik városban.

Említett orosz példák:
Vulkániak
1. [Gávárity pá-ruszki]? [Dájtye mnje …] (V1N)
2. „Például tudom, hogy mi az a tejnek hogy mondják oroszul, hogy a kenyérnek." (V7F)

Csíkszeredaiak
1. [Dászvidánia. Sto gyéláete? hárású] (Cs1N)
2. [igyiszudá, háráso] (Cs5N)
3. [Lág logi paruszál] (Cs2F)
4. [Drásztvujtye.](Cs8F)
5. [Sto eto? háráso, agyin, dvá, trí, csetire, okrito, zakritó; Drásztvujtye táváres.] (Cs9F)

Motiváció az idegennyelv-tanulásban (Az orosz nyelv iránti motiváció)

Vulkáni nők
1. „Az oroszban különleges betűk vannak... Én mindig nagyon hajlottam a nyelvekre." (V1N)
2. „Inkább szerettem az oroszt, mert könnyebb volt (mint a román nyelv). Úgy haragudtam akkor az orosz nyelvre (amikor Sztálint egy egész nap kellett gyászolni a munkahelyen)." (V3N)
3. „Az orosz nagyon szerettem, de már nem tudok semmit. Jobban tetszett az orosz, mint a német. Azt még értettem. … Románból és oroszból jobb jegyem volt, mint magyar nyelvtanból (nem kértek annyit)." (V6N)
4. „Az oroszt azt jól felfogtam én, mert mindig tízesem volt belőle... Énekeket tanultunk." (V9N)

Vulkáni férfi
1. „Oroszból nagyon jó jegyeim voltak, de azért felejtettem el... Nem volt kivel, hol használni." (V7F)

Csíkszeredai nők
1. „Szerettük az írást is, … az orosz nyelvet.” (Cs1N)
2. „Akkor szerettem, mikor tanultam. Mert olyan érdekesek voltak benne, olyan érdekes szavak.” (Cs5N)
3. „Volt rajta amit szeretni ... Az orosz pótnyelv volt.” (Cs7N)

Csíkszeredai férfiak
1. „Könnyen ment az orosz is nekem. Még most is tudom az orosz verset. Az orosz nyelvet szerettem erőst.” (Cs2F)
2. „Nem is szerettük egyáltalán. Örvendtünk, hogy megszabadultunk tőle.” (Cs3F)
3. „Könnyebben ment az orosz, mint a francia. A francia furcsa erősen, mert ott ugye két szó volt... füzetet keresztül kellett írni.” (Cs8F)
4. „Idegen nyelvet tanítottak, nem tanultam, tanítottak oroszra.” (Cs9F)

Ahogy a példák is mutatják, több nő, mint férfi fejezte ki egyértelműen, hogy ők szerették az orosz nyelvet. Ez a két nem nyelvhasználatának a stílusbeli különbségével is magyarázható: a férfiak közvetlenebb, tárgyilagosabb stílusával szemben a nők inkább az emocionális kifejezőmódot részesítik előnyben (T. Károlyi, 2002: 334).

Rokonnyelvek, hasonló nyelvek

Egy nő és egy férfi is említést tettek rokon-, illetve hasonló nyelvekre.
1. „Szóval nagyon hasonlít a román az olaszhoz. A román, az olasz és a spanyol. Ez a három nyelv ez rokonnyelv, mert nagyon sok szó van, ami na, hogy egy szó éppen eltér, de nagyon sok szó van, ami hasonlít a románhoz, s akkor meg lehet érteni.” (V1N)
2. „Általában ezek a szlovák nyelvek, orosz, lengyel, szerb, szlovák, cseh, horvát, ezek mind hasonlítanak, a bulgár. Ezek mind hasonlítanak egymáshoz.” (Cs8F)

Következtetések

A második nyelvvel való kontaktus intenzitása valamint az iskolázottsági szintkülönbség befolyásoló tényezőknek bizonyultak abban, hogy az emberek hogyan vélekednek az általuk használt és ismert nyelvekről. Úgy tűnik, hogy azt a hétköznapi gondolkodást, amely szerint a nyelvnek létezik egy ideális formája (Domonkosi, 2005: 1), leginkább a magasabb iskolázottsággal rendelkezők, és a nagyobb mértékű nyelvi kontaktushatásnak kitett adatközlők vallják magukénak. Erre a megállapításra utalnak azok a megjegyzések, amelyek román nyelv tanulásával és használatával kapcsolatos nehézségekre reflektálnak. Más szóval, minél nagyobb kontaktushatásnak vannak kitéve, és minél magasabb iskolázottságúak a férfi és a női adatközlők, annál magasabb elvárásaik vannak magukkal szemben a helyes román nyelvhasználatot illetően.

Feltevéseimmel ellentétesen azonban, a szórványban élő magyarok nem viszonyulnak pozitívabban a második és az általuk tanult idegen nyelvhez, nyelvekhez. A kissé részletesebb második nyelvről szóló véleménykifejtéseik is az intenzívebb nyelvi kon-

taktushatással és nem a pozitívabb érzülettel magyarázható a szórványvidékiek esetében.

A másik hipotézisemmel is ellentétes az a felfedezés, hogy a nőknek a nyelvekkel és nyelvhasználattal kapcsolatos véleménynyilvánításaik nem részletesebbek a férfiakéhoz viszonyítva. Ellenkezőleg, a férfiaknak a román nyelvtanával kapcsolatos megfogalmazásaik bővebbek és pontosabbak, mint a nőké.

Az interjúk folyamán arra is fény derült, hogy mindkét városban szoktak román nyelvű műsorokat nézni, és többségük leggyakrabban a híreket követi nagy figyelemmel. Idegen nyelvű tévéműsorokat viszont csak a vulkániak közül szoktak nézni hárman: ketten (V10F és V11N), akik német származásúak német nyelvű műsorokat, és egy másik hölgy (V1N), olasz nyelvű programokat szoktak nézni.

Irodalom

Borbély Anna. 1995. Attitűd és nyelvválasztás egy magyarországi román nyelvközösségben. In: Kassai Ilona (szerk.): *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat.* A 6. élőnyelvi konferencia előadásai. Budapest. 287–297.

Domonkosi Ágnes. 2005. Nyelvi babonák és sztereotípiák: a helyes és a helytelen a népi nyelvészeti szemléletben. *http://www.gramma.sk/hu/kozonsegszolgalat/alkalmazott/domonkosi.rtf.*

Fodor Dóra. 2005. Nyelvi attitűd, nyelvválasztás és nyelvcsere egy aranyosgyéresi kétnyelvű családban. *http://www.hhrf.org/kisebbsegkutatas/kk_2005_2/cikk.php?id=1263.*

Kontra Miklós. 2006. A határon túli magyar nyelvváltozatok. In: Kiefer Ferenc (főszerk.): *Magyar Nyelv*. Akadémiai Kiadó.

Menyhárt József. 2001. Nyelvhasználatunk zabigyerekei (Tűnődés kontaktusjelenségeink pragmatikáján). *Társadalomtudományi Szemle.* III/1. 121–137.

P. Lakatos Ilona és T. Károlyi Margit. 2003. Attitűdvizsgálat kisebbségi beszélőközösségben. In: Hoffmann István, Kiss Tamás (szerk.): *Magyar Nyelvjárások XLI. Köszöntő könyv Nyirkos István 70. születésnapjára.* Debrecen. 383–391.

Péntek János. 2002. Státus, presztízs, attitűd és a kisebbségi nyelvváltozatok értékelése. In: Hoffmann István, Juhász Dezső, Péntek János (szerk.): *Hungarológia és dimenzionális nyelvszemlélet.* Debrecen – Iyväskylä. 311–316.

T. Károlyi Margit. 2002. A nyelvi tudatosság és attitűd vizsgálata a beregszászi főiskola hallgatóinak különböző csoportjaiban. In: Hoffmann István, Juhász Dezső, Péntek János (szerk.): *Hungarológia és dimenzionális nyelvszemlélet.* Debrecen – Jyväskylä. 329–338.

Veress Márta. 2000. Attitűdvizsgálat és nyelvhasználat a kolozsvári magyar fiatalok körében. In: Bobély Anna (szerk.): *Nyelvek és kultúrák érintkezése a Kárpát-medencében.* MTA Nyelvtudományi Intézet. 239–246.

Komposita in den mundartlichen Handwerk-Fachwortschätzen in Pilisvörösvár/Werischwar

Márta Müller

1. Zielsetzung und Korpus

Die Expansion von Ausdrücken, d. h. die Bildung von Zusammensetzungen passt sich den Ansprüchen an, die aus dem Bedürfnis erwachsen, dass man sich bemüht, die fachlichen Inhalte möglichst genau wiederzugeben. Die Zusammensetzung von bereits vorhandenen gemeinsprachlichen oder Fachwörtern, die dann zu Termini werden, ist ein sehr produktives und im Deutschen sehr beliebtes Mittel der Fachwortschatzerweiterung. Eine Zusammensetzung ist als treffend zu bezeichnen, wenn das Benennungsmotiv bei der Bildung gut zu erkennen ist und wenn die Bedeutung der gesamten Konstruktion aus der Kombination der einzelnen Teilbedeutungen herleitbar ist (Fraas 1998), denn diese Eigenschaften erleichtern erheblich ihre Rezeption und Speicherung im menschlichen Gedächtnis. Mehrgliedrige Termini kommen in den Fachsprachen weitaus häufiger vor, als in der Gemeinsprache bzw. häufiger in schriftlicher als in mündlichen Fachkommunikationssituationen (Fluck 1996). Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, einen – durch direkte Abfragung gewonnenen – ungarndeutschen (ostdonaubairischen) Korpus daraufhin zu untersuchen, welche morphologischen Eigenschaften die in dem Korpus vorhandenen fachsprachlichen Komposita aufzeigen.

2. Fachmundartliche zwei- und dreigliedrige Komposita

In dem aus 2728 selbständigen lexikalischen Einheiten bestehenden Korpus finden sich 910 zweigliedrige Zusammensetzungen, d. h. ungefähr 33% der erhobenen Fachwörter sind zweigliedrige Komposita. Die Anzahl der dreigliedrigen Fachwörter im Korpus ist erheblich kleiner: Es konnten 44 erhoben werden, d. h. circa 1,6% des Gesamtkorpus. Aus diesem Grund und aus dem der bereits angedeuteten Sprachökonomie sind in Fachwortschätzen zweigliedrige Zusammensetzungen überrepräsentiert, darüber hinaus wird bei mündlicher Kommunikation statt der Benutzung von mehrgliedrigen Fachwörtern oft auf ihre Kurzformen rekurriert (Fluck 1996). Die Rekurrenz auf die Kurzform kann aufgrund des Korpus sowohl bei zwei- als auch bei dreigliedrigen Komposita belegt werden: *phok (<pheschlookphok),* 'Beschlagbock'; *khile (<khilegramm),* 'Kilogramm' (Schmied); *fuksschwanz (<fuksschwanzsook),* 'Fuchsschwanzsäge' (Zimmermann); *lauch (<spuntlauch),* 'Spundloch' (Böttcher).

3. Wortbildungsmuster der zweigliedrigen fachmundartlichen Komposita

Bei der Bildung von Zusammensetzungen sind alle Möglichkeiten der Kombination verschiedener Wortklassen gegeben. Die semantische Relation zwischen den Konstituenten bezieht sich oft auf die Form, Lage, Herkunft, Funktion, Eigenschaften oder auf Teil-von-Beziehung der Komponenten. Eine Übersicht über die Wortbildungsmuster, die bei der Entstehung von zweigliedrigen fachmundartlichen Zusammensetzungen wirksam sind, bietet die nachfolgende Tabelle:

Konstituenten (Bestimmungswort + Grundwort)	**Fachgebiet**	**mundartliches Fachwort**	**binnendeutsche Äquivalente**
Substantiv + Substantiv	Schneider	*phööklaad*	*Ballkleid*
Substantiv + Partizip	Drechsler	*hauntketrübn*	*handbetrieben*
Substantiv + Adjektiv	Maurer	*peakhooch*	*aufwärts*
Substantiv + Verb	Zimmermann	*latnfesichern*	*verschalen*
Adjektiv + Substantiv	Maurer	*fääfeputs*	*Feinverputz*
Adjektiv + Adjektiv	Schmied	*schwoatswoam*	*schwarzwarm*
Adjektiv + Verb	Böttcher	*laungschnäin*	*abenden*
Verb + Substantiv	Maurer	*laafziegl*	*Laufziegel, Läufer*
Verb + Adjektiv	Möbeltischler	*wintschüf*	*windschief*
Verb + Verb	–	–	–
Abkürzung + Substantiv	–	–	–
Zahlwort/Buchstabe/ Maß-angabe + Substantiv	Bäcker Fleischer Schlosser	*ochtemöö* *esshoge* *zoischtauk* *uääsn*	*8-Mehl* *S-Haken* *Zollstock* *U-Eisen*
Formel + Substantiv	–	–	–

Von den Wortbildungsmustern, die bei der Entstehung von zweigliedrigen fachsprachlichen Zusammensetzungen wirksam werden, sind nicht alle bzw. nicht alle in gleichem Maße in den untersuchten Handwerk-Fachwortschätzen präsent. Die Konstituenten der meisten Komposita gehören der Wortklasse der Substantive an, folglich ist die Anzahl der Zusammensetzungen Substantiv + Substantiv die höchste. Die Wortbildungsmuster Verb + Verb und Formel + Substantiv konnten in dem Korpus nicht belegt werden. Die Präsenz der Verb + Verb Komposita im Korpus würde die Existenz von solchen Handwerkstätigkeiten voraussetzen, die aus zwei, miteinander direkt verbundenen Handlungen bestehen. Die Arbeitsschritte der untersuchten Handwerke sind aber einerseits nicht so komplex gestaltet, dass zu ihrer Bezeichnung Zwillingsverben vonnöten wären. Andererseits werden von den Sprechern eher präfigierte Verben bevorzugt als Zusammensetzungen aus zwei Verben. Ebenfalls auf die Schlichtheit der Abfolge der Arbeitsschritte bzw. auf den der Praxis (versus Theorie) zugewandten Charakter der mundartlichen Fach-

wortschätze ist die Tatsache zurückzuführen, dass im Korpus das Wortbildungsmuster Formel + Substantiv nicht belegbar ist.

Manche Bezeichnungen, die in den binnendeutschen Fachsprachen als Komposita erscheinen, wurden von den Informanten in Form von Syntagmen aufgelöst, z. B. *fäti saa* 'Fettschwein' (Fleischhauer); *phraati tafi* 'Spunddaube' (Böttcher) oder *oidji fäile* 'Armfeile' (Schmied). Dies ist ein Indiz dafür, dass mundartliche Fachwortschätze bzw. ihre Benutzer die Komprimierung der Wortbedeutung in Komposita meiden, und nicht selten statt Zusammensetzungen auf aus mehreren Wörtern bestehende Fügungen zurückgreifen.

Nach der Relation der Konstituenten innerhalb der Komposita unterscheidet man Kopulativ- und Determinativzusammensetzungen, wobei Kopulativkomposita – hinsichtlich der Häufigkeit ihres Auftretens – sowohl für die binnendeutsche Gemeinsprache als auch für das untersuchte Korpus nicht typisch sind. Die mundartlichen Fachwortschätze der Informanten stehen eher der im Dorf von der älteren Generation in allgemeinen Situationen verwendeten Dorfmundart näher, als den technisch-industriellen Fachsprachen des binnendeutschen Sprachraums, da im Korpus kein einziges Kopolativum gefunden werden konnte.

Die Mehrheit der im Korpus gefundenen Determinativa ist endozentrisch, ihre Gesamtbedeutungen liegen innerhalb der sich aus der Kombination der Konstituenten ergebenden Bedeutungen. Exozentrische Determinativzusammensetzungen, deren Gesamtbedeutungen außerhalb der sich aus der Kombination der Konstituenten ergebenden Bedeutungen liegen, wie z. B. im Falle von *leimknecht* 'beim Verleimen von Werkstücken benutzte Holzzulage; Leimknecht'; *steeknecht* 'Vorrichtung, mit der lange Bretter beim Hobeln unterstützt werden; Stehknecht' (Möbeltischler), sind in begrenzter Anzahl im Korpus vertreten. Die gefundenen exozentrischen Komposita reichen dafür nicht aus, dieses Wortbildungsmuster als relevant für die mundartlichen Fachwortschätze bezeichnen zu können. Die Möglichkeit der Verschleierung der „Geschäftsgeheimnisse", der „Zunftgeheimnisse" der handwerklichen Tätigkeit durch die für die Laien enigmatisch vorkommenden, „exklusiven" Bezeichnungen, wird von den betreffenden Fachwortschätzen nicht genutzt.

Die aufgrund des Musters Verbstamm + Substantiv entstandenen Zusammensetzungen werden in den binnendeutschen Fachsprachen oft ohne Bedeutungsspezialisierung univerbiert, d. h. zu einem einzigen Wort zusammengezogen. Dennoch ist dieses Phänomen, eine im Korpus in insgesamt 5 Fachwortschätzen durch drei Fachwörter belegte, dementsprechend unproduktive Wortbildungserscheinung, genauso wie die neben der Univerbierung zur Abkürzung der Formseite der Bezeichnungen benutzte Strategie der Kürzung von Komposita zu Schwanzwörtern.

Manche der Komposita, die nach dem Muster Adjektiv + Substantiv entstanden sind, können aufgrund der entgegengesetzten Bedeutungen der Bestimmungswörter in oppositionelle Paare gestellt werden, wie z. B. *khodjstämääsn*/*woamstämääsn,* 'Kaltschrotmeißel/Warmschrotmeißel' (Schlosser)*; runtföö*/*spizföö,* 'Rundfeile/Spitzfeile' (Drechsler)*; schwoatsproot*/*weisproot,* 'Schwarzbrot/Weißbrot' (Bäcker); *wakshuits*/*hoathuits,* 'Weichholz/Hartholz' (Zimmermann, Möbeltischler).

Innerhalb der nominalen Komposita können unter semantischem Aspekt die Wortbildungstypen hervorgehoben werden, in denen das jeweilige Bestimmungswort die Basisgröße konkretisiert, eine Finalbestimmung des Grundwortes ist, in einer Zugehörigkeitsrelation zum Grundwort steht, eine Eigenschaft des Grundwortes bezeichnet oder den charakteristischen Inhalt der Basisgröße nennt. Aus der hohen Frequenz der genannten semantischen Typen im Korpus ergibt sich die semantische Kategorisierung der nominalen Komposita der untersuchten Fachwortschätze: Die ökonomische und fachkundige Handwerkstätigkeit und damit verbunden die Herausbildung der fachmundartlichen zusammengesetzten Gegenstandsbezeichnungen wird davon regiert, welche Typen, Modelle, Arten und Sorten von Geräten, Werkzeugen und Rohmaterialien die Kommunikatoren (semantischer Typ: Konkretisierung) zu welchem Zwecke (semantischer Typ: Finalität) gebrauchen; ferner in was für einer hierarchischen Beziehung die bereits spezifizierten Geräte, Werkzeuge und Rohmaterialien zueinander stehen (semantischer Typ: Zugehörigkeitsrelation), schließlich welche Eigenschaften oder weitere charakteristische Merkmale diese besitzen (semantische Typen: Eigenschaft, Inhalt). Dafür ist weder für die Werkstattarbeit, noch für ihre sprachliche Realisierung die räumliche (semantischer Typ: Ortsbestimmung, Direktivergänzung), zeitliche (semantischer Typ: Zeitbestimmung) sowie ursächliche (semantischer Typ: Kausalbestimmung) Situierung der Geräte, Werkzeuge und Rohmaterialien wichtig.

Adjektivische und verbale Zusammensetzungen sind eindeutig unproduktive Wortbildungsmuster im Korpus. Die in der Werkstattkommunikation benutzten, erhobenen Adjektive sind überwiegend einfache, sensorische, die von den Informanten für die Wiedergabe der Eigentümlichkeiten und Beschaffenheiten von Vorgängen, Gegenständen als völlig ausreichend erachtet werden, z. B. *plaa* 'blau'; *fää* 'fein'; *floch* 'flach'; *khroop* 'grob'. Adjektiven kommt neben den nominalen Komposita, auch in dem verbalen Bereich eine – zwar viel bescheidenere, als im nominalen – Rolle zu: Von den sechs erhobenen verbalen Zusammensetzungen sind fünf nach dem Muster Adjektiv + Verb zustande gekommen: *runttreen* 'runddrehen' (Drechsler); *laungschnäin* 'abenden', *schrechschnäin* 'abschrägen' (Böttcher); *scheelhaen* '(ein Tier) auf dem Kopf hauen' (Fleischer); *roohaen* 'abarbeiten' (Steinmetz).

Literatur

Fluck, H-R. 1996. *Fachsprachen*. Tübingen und Basel: A. Francke.

Fraas, C. 1998. Lexikalisch-semantische Eigenschaften von Fachsprachen. In: *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft.* Hoffmann, L. et. al. (Hg.) Berlin–New York: de Gruyter. 428–438. (= HSK 14.1)

A magyar nyelv megmaradását és a nyelvcserét okozó tényezők a szerbiai Székelykevén

Pál Helén

1. Bevezetés

Székelykeve szerbiai település, Belgrádtól 46 km-re délkeletre, az Al-Duna mellett fekszik. Bár eredetileg bukovinai székelyek, bolgárok, németek és más magyar települések lakói is részt vettek a falu létrehozásában, ma a lakosság többsége magyar anyanyelvűnek vallja magát. A nyelvi kisebbségben élők anyanyelvének megtartását több tényező is befolyásolja. Dolgozatomban azt vizsgálom, hogy a nyelvmegőrzés/nyelvcsere faktorok hogyan alakították, illetve alakítják Székelykeve lakosainak életét.

A nyelvi kisebbségben élők anyanyelvének megmaradását és nyelvcseréjét befolyásoló tényezőket a szakirodalom nyelvmegőrzés/nyelvcsere faktoroknak nevezi (Bartha 1999: 131). E faktorok többsége nem nyelvi tényező, hanem többek között olyan politikai, társadalmi, gazdasági vagy kulturális hatás, mely a közösség életét, ezáltal pedig nyelvhasználatát is befolyásolja (Bartha 1999: 132).

2. Történelmi háttér

Az Al-Duna melletti területek ármentesítésére és termőfölddé tételére a 19. század második felében érkeztek letelepülők. Így jött létre 1869-ben Gyurgyevó is, melynek lakói később (1887-ben) az állandó árvízveszély miatt egy magasabban fekvő területre költöztek, és ott megalapították Székelykevét. Gyurgyevó alapító lakosai magyarok, németek, bolgárok, és néhány szerb család volt (Galambos 2001: 30–31), hozzájuk csatlakoztak 1883-ban bukovinai székelyek. Székelykeve a nevét a többségben levő bukovinai székely lakókról és a közelben fekvő Kevevára (ma Kovin) nevéről kapta (Solymár 2000: 265; Galambos 2001: 30–48).

3. A közösség típusa

A szociolingvisztikai kutatások a kétnyelvűség szempontjából jelentőséget tulajdonítanak annak is, hogyan vált az adott nyelvi csoport kisebbséggé (Bartha 1999: 78). Általában különbséget tesznek őshonos és bevándorló kisebbségek között, a jogalkotás szempontjából például másfajta jogok illetik meg az őshonos és a bevándorló kisebb-

ségeket (Bartha 1999: 80). Szemben a bevándorló kisebbségekkel, az őshonos kisebbségek esetében a kétnyelvűség hosszabb ideig is fennmaradhat.

A székelykevei magyarok elődei belső migráció következtében kerültek az Al-Dunához. A terület az Osztrák–Magyar Monarchiához tartozott egészen az első világháború végéig, és a székelyek betelepítésével a terület magyar lakosságának számát kívánták gyarapítani.

4. A településen belüli nemzetiségi számarány

A 2002-es népszámlálás adatai szerint Székelykevén a 2574 lakosból 2232 vallotta magát magyarnak, 141 szerbnek, 77 bolgárnak, 27 jugoszlávnak, 7 montenegróinak, 7 albánnak, 1 macedónnak, 2 németnek, 6 románnak, 1 ukránnak, 4 horvátnak, 69 fő pedig az egyéb kategóriába sorolandó (ide tartoznak a nem nyilatkozók, a felsorolásban nem szereplő nemzetiségűek és az ismeretlen nemzetiségűként összeírtak). Eltérést mutatnak a népszámlálás anyanyelvre vonatkozó adatai: 2284 ember anyanyelve a magyar, 185-é szerb, 72-é bolgár, 4-4 emberé albán és román, 1-1 emberé macedón, cigány és horvát, 22 fő pedig az egyéb vagy az ismeretlen anyanyelvű kategóriába tartozik.

A lakosság 86,74%-a tehát magyarnak vallja magát, de a letelepülés idején még nagyobb számban laktak a faluban németek és bolgárok (más néven paltyenok, vagy a helyi nyelvhasználat szerint paltyánok). Nagy György telepítési kormánybiztos adatai szerint 1868-ban Gyurgyevón a 175 családból 404 lakos volt német, 500 pedig bolgár (Nagy 1883: 58). Más források szerint az őstelepesek között magyarok is voltak, akik Ürményházáról (Jermenovci), Újfaluról (Novo Selo) és Sándorfalváról (Janošik) érkeztek (Galambos 2001: 30–31). Mindenesetre vallásbeli különbségek nem lehettek, mert a lakosság vallás szerinti összeírása 1884-ben azt mutatja, hogy 1901 katolikus székely és 699 különféle nemzetiségű katolikus őslakos volt Gyurgyevón (Galambos 2001: 42). A falubeli magyarok székelyeken kívüli részét palócoknak nevezi a lakosság.

A németeket a II. világháború után kitelepítették, helyükre az úgynevezett kolonizáció idején (1945 és 1946 között) más nemzetiségűek érkeztek, ezek a betelepülők voltak a kolonisták (Galambos 2001: 144). Az 1948-as népszámlálás adatai már azt mutatják, hogy Székelykevén a 4465 lakosból 3771 magyar, 501 bolgár, 142 szerb, 32 német, 6 horvát, 5 montenegrói, 3 cseh, 2 szlovén, 1 macedón, 1 szlovák és 1 orosz volt (Galambos 2001: 269). A magyarok többségben maradtak. A beszámolók szerint a bolgárok asszimilációja a tudatos telepítésnek is köszönhető, mivel a faluban nem különítették el egymástól a különféle nemzetiségeket (Sebestyén 1989: 112). A bolgárok asszimilációjában azonban az iskolai és egyházi (magyar) nyelvhasználat is fontos szerepet töltött be, a magyarok számbeli fölénye mellett.

5. A közösség lélekszáma

A kutatások szerint a közösség kis lélekszáma a nyelvcsere folyamatát erősíti (Borbély 2000: 37). A 2002-es népszámlálás adatai szerint Közép-Szerbia és a Vajdaság 7 498 091 lakosából 293 299 fő volt magyar (Sebők 2003: 120). Székelykevén kívül még

Sándoregyházára (Ivanovó) és Hertelendyfalvára (ma közigazgatásilag Pancsova városhoz tartozik) is telepítettek székelyeket 1883-ban. Ivanovón 2002-ben 452 fő vallotta magát magyarnak az 1131 lakosból, Pancsova 77 087 lakosából 3279 volt magyar, emellett pedig a 14 250 lakosú Kovinban is élt 786 magyar.

A népszámlálási adatok szerint Székelykeve lakossága 1910-ig nőtt, ekkor érte el a csúcspontját, 4541 főt, ettől kezdve azonban a lakosok száma fokozatosan csökkent, a csökkenés pedig az 1960-as évektől kezdve felgyorsult. Például 1991-ben 518 fővel voltak kevesebben, mint 10 évvel korábban, 2002-ben pedig 639 fővel volt kevesebb lakosa a falunak, mint 1991-ben.

A csökkenés mögött több tényező is áll. Egyrészt a faluban csökken a születések száma (Galambos 2001: 269–272), másrészt az 1960-as évektől kezdődően jelentős volt az elvándorlás, ez az országon belülre és azon kívülre is jellemző volt. Többen élnek például Németországban, Ausztriában, Svédországban és Ausztráliában is. Az országon belül a falutól 6 km-re fekvő Kovin, a 30 km-re található iparváros Pancsova (Pancevo), és a 46 km-re fekvő főváros Belgrád kínál munkalehetőséget és lakóhelyet a fiataloknak.

Az elvándorlás másik változata a Délszláv háború kapcsán elrendelt katonai mozgósítás miatt jött létre. 1991-től a fiatal férfiak egy része (némelyek családostól) a katonai szolgálat elől menekült külföldre (többen Magyarországra), bár egy részük nem emigrálási szándékkal ment, és a háború után hazatért (Sebők 2003: 125; Galambos 2001: 206).

6. A közösség területi elhelyezkedése

A kisebbség területi elhelyezkedése, tehát tömb vagy szórvány helyzete is befolyásolja a kisebbségi nyelv sorsát. A periférián, szórványhelyzetben, nyelvszigeteken vagy vegyes lakosságú nagyvárosokban élő kisebbségek a nyelvcserét élik át (Bartha 1999: 143). Székelykeve nyelvsziget jellegű település.

A kisebbség területi elhelyezkedése aszerint is vizsgálható, hogy városban vagy faluban él-e az adott kisebbség. A nyelvmegtartás szempontjából kedvezőbb lehet a kisebbség falusi élete, de a gazdasági kényszerítő körülmények miatt világszerte jellemző, hogy a vidéki lakosság városokba áramlik, mely a nyelvcserének kedvez (Bartha 1999: 144).

7. A közösség saját intézményei

A kutatások szerint a nyelvmegtartás és nyelvcsere a kétnyelvű közösségekben együttesen van jelen, bár nem egyforma mértékben (Bartha 1999: 129). „A nyelvmegtartás arra a helyzetre utal, amikor egy közösség tagjai megpróbálják megtartani az(oka)t a nyelv(eke)t, amely(ek)et eddig használtak és megőrizni azokat a nyelvválasztási mintákat, amelyek eddig jellemezték a közösség nyelvhasználatát” (Bartha 1999: 129).

7.1. Egyház

Az egyházi szertartásokon használt anyanyelv elősegítheti a nyelvmegőrzést, míg a többségi nyelven folyó szertartások a nyelvcserének kedveznek (Borbély 2000: 41). Továbbá az egyház a közösség tagjainak egész életében jelen lehet, míg például az iskola csak egy adott korszakban fejtheti ki hatását (Borbély 2003: 326).

Székelykevének egy temploma van, a római katolikus templomot 1892-ben szentelték fel (Galambos 2001: 227), ide jár a falu katolikus lakossága. Az egyházi szertartások nyelve magyar, valószínűleg ez is hozzájárult a paltyenok (bolgárok) asszimilációjához, akik a 16. század óta szintén katolikusok (Galambos 2001: 38). Azonban a közeli Sándoregyházán, ahol a 452 magyar mellett 307 bolgár is él, bolgár nyelven is miséznek.

A határon túli magyarság megmaradásában jelentős szerep jut az egyháznak. Székelykevén az egyház keretein belül működik a Varrócska Kézimunkacsoport, és a drámai csoport. A drámai csoport mutatja be karácsonykor a Huszárjáték nevű előadást, amikor a szereplők házról házra járnak és énekelnek.

7.2. Iskola

Az oktatásnak is szerepe lehet a kisebbségek asszimilációjában (Bartha 1999: 83; Borbély 2000: 42). Az adatok szerint Székelykevén 1889-től működik állami iskola, ez akkor hatosztályos volt, és magyar nyelven folyt az oktatás. 1906-tól működik óvoda is a faluban. Galambos Tibor kutatásai szerint az 1920/21-es tanévtől kezdve szerb és német nyelvű tagozatok is voltak, ugyanis „a katolikus bolgár tanulóknak a törvény értelmében szerb tannyelvű tagozatra kellett járniuk” (Galambos 2001: 230). A német tannyelvű tagozatot 1927-ben szüntették meg (Galambos uo.). Az iskola 1950-től nyolcosztályos elemi iskolaként működik, a tanítás magyar nyelven folyik, a szerb nyelvet mint államnyelvet tanítják (már az óvodától kezdve) (Galambos uo.).

1982-ben készült el a falu új, modern iskolája, ebben 8 tanterem, 4 szaktanterem, tornaterem, könyvtár, iskolai konyha és étkező is található (Galambos 2001: 231). Azóta nyelvi laboratóriumot is kapott az iskola, 2008-ban pedig új elektronikai berendezéseket is beszereztek.

A falu korszerű iskolája azonban gondokkal is küzd. A falu csökkenő gyerekszáma az iskola működését is befolyásolja. A 2007/2008-as tanévben csökkent először a beiratkozott tanulók száma 200 alá. Ezért az elsőtől a negyedik évfolyamig csak egy-egy osztályt indítottak, továbbá a felső tagozaton a hetedik évfolyamon is csak egy osztály van, míg a másik három évfolyamon kettő. Az iskolában arra törekednek, hogy a szaktantárgyakat is magyarul tanulják a gyerekek, ezért a falu kisbuszával is hordják a faluba (Pancsováról) a magyar nyelven tanító szaktanárokat az iskolába. A nyolcadik osztály elvégzése után szerb és magyar nyelvű iskolában is folytathatják a gyerekek a tanulást, szerbül például Kovinban, Pancsován (Pancevo) vagy Szendrőn (Smederevo) tanulhatnak, a magyar nyelvű oktatásért pedig Becskerekre (Nagybecskerek–Zrenjanin), Szabadkára (Subotica), Zentára (Senta) vagy Újvidékre (Novi Sad) mennek.

7.3. Helyi folyóirat

A falunak négyhetente megjelenő folyóirata is van, a Székelykevei Igaz Szó első száma 1997 májusában jelent meg a Moj Kovin mellékleteként. A folyóirat alapítója Székelykeve Önkormányzata. A lapot a falubeliek írják magyarul, és elsősorban a településre vonatkozó információkat tartalmazza. Rendszeresen jelennek meg írások például a falu egyházi életéről, az aktuális mezőgazdasági munkákról, az iskolai programokról, a hagyományőrző csoportok fellépéseiről vagy a sporteseményekről, mint például a labdarúgó csapat eredményei. A Székelykevei Igaz Szó több cikkét az interneten is elhelyezik (www.hirmondo.info/hirmondo.php?hirmondo=szekelykeve).

7.4. Helyi szerveződések

A faluban aktív társadalmi élet zajlik, például művelődési egyesületek (Szalmaszál Ifjúsági Művelődési Egyesület, Petőfi Sándor Művelődési Egyesület), sportegyesületek (például asztalitenisz és labdarúgó csapat), fajbaromfi, galamb és nyúltenyésztő egyesület, vadász egyesület, nyugdíjasegylet és önkéntes tűzoltó testület is működik. Nyaranként rendezik a Székelykevei Nyári Estek nevű rendezvénysorozatot, melyen különféle műsorszámokat láthat a közönség. Évenként rendezik az osztálytalálkozókat, továbbá 2008 augusztusára tervezik a székelykevei elszármazottak találkozóját is.

8. Az anyaországhoz fűződő kötelékek

Székelykeve többféle módon is kapcsolatban áll Magyarországgal. A hagyományőrző egyesületek szerepelnek például a bukovinai székely rendezvényeken is, előfordul, hogy Magyarországon tanulnak tovább székelykevei gyerekek, 2007 karácsonyán a Duna Televízió Székelykevéről is sugárzott műsort, a falusi turizmus révén pedig (mely 2003-tól jelent jövedelmet a helyieknek) elsősorban magyarországi vendégeket fogad a település. 2003-ban egészéves rendezvénysorozattal ünnepelte a három al-dunai, magyarok által is lakott település a bukovinai székelyek betelepülésének 120. évfordulóját. Abban az évben több magyarországi hagyományőrző egyesület műsorral is szerepelt Székelykevén. A rendezvények megszervezéséhez és lebonyolításához Magyarországról is kaptak támogatást. A programokon magyarországi és székelyföldi újságírók is részt vettek és tudósítottak. Az anyaországgal való kapcsolattartást nehezíti, hogy a szerbiai állampolgárok csak vízummal utazhatnak Magyarországra.

A felsorolt nyelvmegőrzés/nyelvcsere tényezőkön kívül további faktorok is befolyásolhatják a közösség nyelvhasználatát. Az itt áttekintett szempontok mellett például a beszélők iskolázottsági, foglalkozási háttere, az anyanyelvhez való viszonya, a társadalmi, gazdasági és politikai változások, az exogám házasságok aránya, és az érintkező csoportok között fennálló társadalmi vagy kulturális hasonlóság mértéke is jelentősen befolyásolhatja egy csoport életét és ezáltal nyelvhasználatát is, ezért ezek a faktorok további kutatásokat igényelnek.

Irodalom

Bartha, Cs. 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései – Beszélők és közösségek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Borbély, A. 2000. A nyelvmegőrzést és a nyelvcserét befolyásoló demográfiai és társadalmi faktorok. *Valóság* XLIII. évf. 6. szám. 36–47.

Borbély, A. 2003. Mi lehet az egyház szerepe a nyelvmegőrzésben és a nyelvcserében? In: Hajdú M., Keszler B. (szerk.) 2003. *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára*. Budapest: ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézete és a Magyar Nyelvtudományi Társaság. 324–330.

Borbély, A. 2006. Kétnyelvűség és többnyelvűség. In: Kiefer F. (szerk.) 2006. *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 595–627.

Galambos, T. 2001. *Székelykeve (Skorenovac). A falu története*. Kovin: Székelykevei Helyi Közösség és LO Press Kovin.

Nagy, Gy. 1883. *Emlékirat az aldunai munkálatokról és a bukovinai magyarok hazatelepítéséről*. Szeged: Várnai L. kiadása.

Popis stanovnistva u. 2002. g. 2003. (A 2002. évi szerbiai népszámlálás. CD). Beograd: Szövetségi Statisztikai Hivatal.

Sebők, L. 2003. A 2002-es szerbiai népszámlálás kérdőjelei, különösen a Vajdaság vonatkozásában. In: Gyurgyík L., Sebők L. (szerk.) 2003. *Népszámlálási körkép Közép-Európából 1989–2002*. Budapest: Teleki László Alapítvány.

Solymár, I. 2000. Újabb adatok a bukovinai székelyek al-dunai áttelepítésének gazdasági hátteréhez. In: Foki I., Solymár I., Szőts Z. (szerk.) 2000. *Források a bukovinai székelyek történetének tanulmányozásához*. Szekszárd: Babits Kiadó. 263–280.

Székelykevei Igaz Szó.

A „mozgás” nemi különbségei

A szabad asszociációk szociolingvisztikai vizsgálatban[1]

Romsics Nóra

Bevezetés

A női és a férfi nyelvi regiszter különbségéről elsőként az 1664-ben megjelent karibi nők nyelvhasználatáról írt tudósításból olvashattunk, amit további megfigyelések követtek. Közös ezekben a publikációkban, hogy a női nyelvhasználatot „női nyelv”-ként, a férfi nyelvhasználatot „a nyelv”-ként említették (Jespersen 1922). A 70-es évektől megkezdődtek a korrelatív-kvantitatív szociolingvisztikai kutatások (Labov, Trugdill, Mattheier stb.), valamint a női nyelvhasználat vizsgálata is a középpontba került. Elemeztek fonológiai, morfológiai és szókincsbeli különbségeket, tipológiából eredeztethető eltéréseket, mégis sokan kételkednek a gender nyelvészet objektivitásában.

Jelen munkában szabad asszociációkon keresztül szeretném alátámasztani az eddigi kutatások eredményeit (melyeket itt most nem veszek sorra), és bemutatni a női és a férfi szemantikai mező különbségét. A nemenkénti szabad asszociációs vizsgálat arra próbál bizonyítékot adni, hogy egyes kifejezések a mentális lexikonban nemspecifikus szemantikai sémát vonnak maguk után. A kérdőíves felmérés a *testmozgás* különböző értelmezésére irányul. Hipotézis: 1. A férfiak asszociációira főként a versenyszellem dominanciája jellemző, míg a nők gondolkodásában a szociális kooperáció kerül előtérbe. 2. A fiatalabb korosztály asszociátumai között kisebb az eltérés mértéke, sőt a fiúk gondolkodásmódja az ellentétes nem (nő) mentális reprezentációjához áll közelebb. A kisszámú feldolgozott adat ellenére a feltevések bebizonyosodtak: nem mindig *egy nyelvet* beszélnek a nők és férfiak, még ha közös témáról is van szó.

A vizsgálatban igyekszem olyan kifejezések nemi különbségeire rámutatni, melyek az interakciókban a mondanivaló háttérében impliciten vannak jelen, s nemspecifikus szemantikai sémákat tartalmaznak. Az asszociációs vizsgálat témája a *testmozgás*ról kialakított vélemények explicitté tétele, valamint egyes kifejezések kapcsán felmerülő társadalmi kategóriák (hatalmi viszonyok) megvilágítása. Már a 70-es évek elején Lakoff (1973) rávilágított arra, hogy a nemi nyelvi különbségek kulturális eredetűek, s

[1] Köszönet Huszár Ágnesnek a segítségért és a támogatásért, valamint Juhász Valériának az inspiráló ötletért.

társadalmi elvárásokat tükröznek. A társadalomban betöltött szerepek közti eltérés mértékének növekedésével párhuzamosan alakul ki a nyelvi kompetencia, amit az asszociátumok magukban hordoznak. A korosztályok szerinti kifejezés-értelmezés bizonyítékként szolgál a társadalmi probléma szimptomájára, s rávilágít a női (lány)-fiú szemantikai sémák átfedésére. Emellett arra is rámutat, hogy a szocializáció folyamatának nyelvi szempontból meghatározó első szakaszának mozzanatai (dajkanyelv, az anya/nő nyelvhasználata) tovább „öröklődnek", s majd csak a felnőtt korban kezd a *férfi*gondolkodás kialakulni.

A résztvevők és adatgyűjtési módszer

A kérdőíves felmérés olyan szubjektív nyelvi adatokra irányul, melyek a beszélők kognitív sémáiban differenciáltan jelenik meg. A kérdőív témája a testmozgással kapcsolatos jelentésmező vizsgálata, melyet 37 (18 nő és 19 férfi) adatközlő segítségével elemeztem. Az adatközlők 43,24%-a diplomával 32,43%-a középiskolai érettségivel, 18,92%-a pedig általános iskolai bizonyítvánnyal, valamint elenyésző hányaduk, 5,4% diplománál magasabb végzettséggel rendelkezik. Az életkort tekintve hasonló arányban oszlanak el a megkérdezettek, 24,32%-a az adatközlőknek 10-20 év közötti, 67,57%-a 21-40 év közötti, valamint 8,11%-a 41 év felett volt. A lakóhelyet tekintve a megkérdezettek 48,65%-a él városban, 35,14%-a nagyvárosban és 16,22%-a falun.

A vizsgálathoz a résztvevők életkor, végzettség és lakóhely faktorának másodlagos szerepe volt irányadó.

Adatközlés

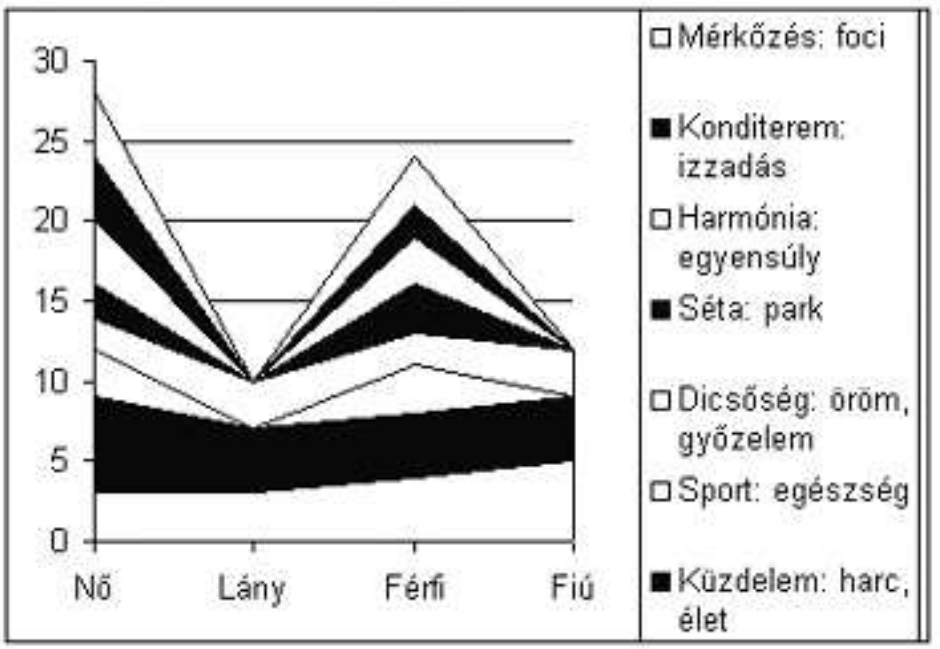
(Nem)Közös asszociátumok. Adataimban a nők és férfiak asszociációi paradigmatikus szinten több egyezést mutatnak, mint a szintagmatikus asszociációk szintjén. A *mozgás, küzdelem, sport, verseny, séta, harmónia, konditerem, mérkőzés* szavaknál erősek a közös asszociációs együtthatók.

1. ábra. Közös asszociátumok

Az asszociációk differenciájának mértéke a *szépség*, a *játék*, a *verseny* és a *tánc* kifejezések szemantikai mezőiben a legnagyobb. A *szépség* szó asszociációjaként a nők 16,67%-a adta válaszként a *fiatalság, jóság* valamint a *magabiztosság (önkifejezés, megnyilvánulás)* értelmezést, míg a férfiak hasonló arányban a *mulandóságot* és a *nő* kifejezéseket adták meg. A *szépség* szó tehát a nők részéről önreflexió, míg a férfiak részéről a másik nemre való reflektálás, amit a 42,11%-ban adott válaszok (*nők, asszony, lány, barátnő, szép lányok* stb.) is tükröznek. A nők imponálása külső (*ruha, smink, szemek, szép arc és bőr, mosoly*) és belső *(jóság, makulátlanság, nemesség, erény, kedvesség, báj)* szépségben, valamint az esztétikai szinten felüli asszociációkban *(Isten, ember, élet, lélek, harmónia)* nyilvánul meg. A *fiatalság-mulandóság* antoníma a férfiak és a nők közötti motiváltság különbségeire utalhat, míg a nők a szépség megőrzésére, illetve elérésére törekednek *(egészség),* a férfiak a „már meglévőt" tekintik esztétikum-

nak. A nő szinonimáinak túlsúlya is ezt mutatja: az *asszony* szóval szemben főként *lány, barátnő* és *szép lányok* szerepelnek.

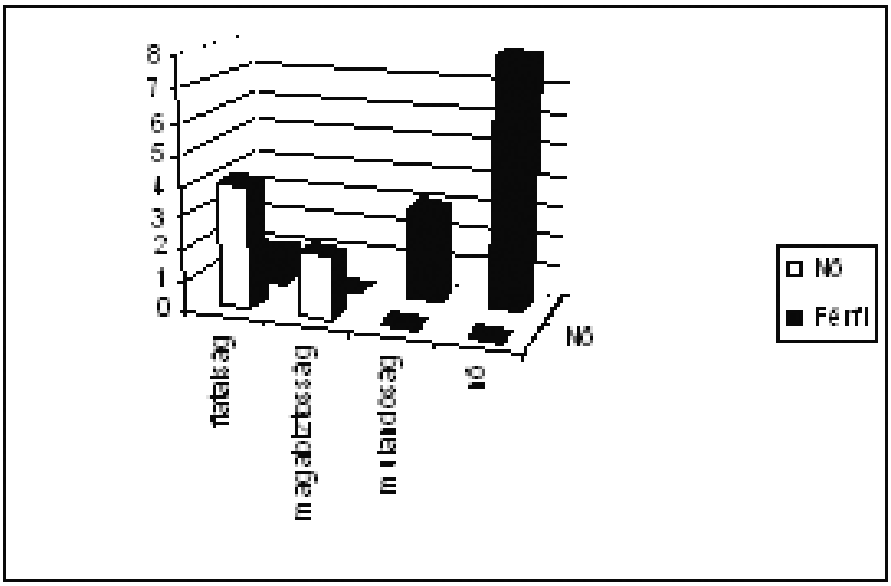
2. ábra. A *szépség* asszociátumai



A *játék* szó asszociációjánál a nők a különböző játékfajták *(kidobó, ping-pong, fogócska, lego, activity, Catan)* mellett a *vidámság (vidámság, nevetés, jókedv, mosoly, boldogság*) és a *család*dal kapcsolatos *(gyerek, kisgyerek, gyerekek)* asszociátumokat adták meg. A férfiak játékfajtái *(foci, póker, ulti, paintball, csocsó)* a játék, pontosabban a játszma társas vetületét tükrözi *(társaság, szórakozás).* A nők szociális érzékenysége a *kíváncsiság* és *feszültség-levezetés* asszociátumokban is kirajzolódik, ellentétben a férfiak győzni akarásával *(győzelem)*. Ugyanakkor a férfiak a testmozgást, mint például a labdarúgást, játéknak tekintik, ellentétben a nőkkel.

A *verseny* szó értelmezésében is hasonló eredményt kapunk, mint az előzőben. A férfiak 14,3%-a adta a *győzelem* szót asszociátumnak, míg a nők 2,9%-a gondolt erre a kifejezésre. Az ehhez kapcsolódó asszociációk is markáns különbséget mutatnak: a férfiak az *eltapos, hajsza, kitartás* és, *kihívás* szavakkal sugallnak dominanciát, míg a nők *megmérettetés, küzdelem, idegek, fair play, hajtás, stressz* és *tapasztalat* kifejezésekkel reflektálnak.

3. ábra. A *Győzelem* asszociátumai



A testmozgás versenyszellemét a férfiak asszociációi (különböző sportágakat *(motor),* a bajnokságokat *(pókerverseny, kajak-kenu)* tükrözik, míg a nők a *verseny*t önmaguk megfelel(tet)ésének motivációjaként *(önbizalom, bizonyítás),* valamint a szociális élet részének *(gyerekek, iskola, játék)* tekintik.

A nők nagy része a *tánc*ot *romantiká*nak, *szerelem*nek, *szenvedély*nek, *harmónia*nak és *érzékiség*nek, kis hányaduk sz*órakozás*nak *(buli, mulatság, élmény)* érzi, a férfiak számár elsősorban *zené*t, *buli*t és *verseny*t jelent. A nők asszociációiban szerepel továbbá az *életerő* és a *mozgás* is mint a testmozgás egyik megnyilvánulási formája.

A testmozgás asszociációi. A mozgás, a *sport, a konditerem és a mérkőzés.*
A *mozgás* szó alatt a férfiak és a nők is elsősorban *egészség*et, *sport*ot, és azon belül is *futás*t értenek. További asszociációként a férfiaknál *szabadság, testedzés, energia* jelenik meg, a nőknél ezzel szemben *fáradság, kimerülés* és *fogyókúra*. Míg a nők a *sétá*t mozgásnak tekintik, s *kikapcsolódás*t, *beszélgetés*t jelent, a férfiak nem is gondolnak ilyesfajta asszociációra.

A *konditerem* egyöntetűen az *izmok* és az *izzadság* asszociációit hívja elő a mentális lexikonban. A *gépek (súlyzók, bordásfal)* és a *kigyúrt testek* a nőkben *önkínzás*sal, *fogyókúrá*val, *tetszeni-akarás*sal azonosíthatók, ezzel szemben a férfiak ezek alatt a *karbantartás*t, a *megelégedettség*et és az *edzés*t értik. A *konditerem* így nem egy egészséges testmozgásra alkalmas helyként jelenik meg a nők tudatában, hanem egyrészt a megfelelési vágyból fakadó erőltetett mozgásnak a helyszíne, másrészt pedig szociális töltetű értelmezése is van: *barátok* találkozó helye, valamint zsúfolt *(zsúfoltság, emberek) ismerkedő hely*e.

A férfiak *megütközés* és *győzelem* asszociátumokkal magyarázzák a *mérkőzés* kifejezést. A nők ezzel szemben a pszichikai változókat *(izgalom, feszültség, várakozás)* emelik ki.

Kor és az asszociáció. Az 1970-es években az amerikai kutatások kimutatták, hogy a gyermekek a felnőtt viselkedésekből leszűrhető sztereotip magatartásformákat követik (vö. Brooks-Gunn, Matthews 1979), melyek nyelvi szinten is megjelennek. A lányok és a fiúk nyelvi szocializációja a beszédstílus különbségében is kimutathatók: a lányok interakcióban kooperatívabb, visszafogottabb, harmonikusabb beszélgetést elősegítő, valamint személybevonó stílusban beszélnek, míg a fiúk főként tényeket, konfrontatívabb és önmagukra vonatkozó témákat vetnek fel. Az asszociációs vizsgálattal ez a megállapítás finomítható: egyes témák esetében szembetűnő lehet a különbség, de a gondolkodásmód a szociális élettel párhuzamosan alakul ki. A szocializáció természetes velejárója a nemi identitás különbségei és a hozzájuk kapcsolódó szerepek elfogadása, gyakorlása. A kérdőíven feltüntetett korosztályok asszociátumai különbséget mutatnak. Míg a nők és férfiak (20-40 év között) szemantikai sémái jelentősen eltérnek, addig a fiatalabb nem képviselőinek értelmezései egyezést mutatnak. Sőt! A fiúk véleményezései a nőkével is hasonlóságot mutat, ellentétben a férfiakéval.

A *mozgás, szépség, küzdelem* és *játék* kifejezéseknél a fiatalabb korosztály (10-20 év között) hasonló meghatározást adott. A *mozgás* számukra főként a *testnevelésóra* és a különböző szakkörök keretében tanult sportágak asszociátuma jelenti *(röplabda).* A *szépség* szemantikai jelölői is az adott társadalmi életből vett lexikai tartalmat adják vissza *(barátnő, szép lányok, ruha, smink),* ellentétben a felnőtt korosztály *fiatalság, magabiztosság, mulandóság* és *nő* asszociátumokkal. Azonban már itt kitűnik a fiúk még társadalmi normáktól mentes gondolkodása, mivel még náluk is jelen van a nők által megfogalmazott *belső szépségek (harmónia, jóság, kedvesség stb.)* mentális reprezentációi. A *küzdelem* nem a *harc* és az *élet*, hanem az utóbbiban foglalt *iskola* és *diplomaszerzés* szűkítése.

A *séta* és a *harmónia* a fiúknál is *romantikus (nyugalom, két ember, pihenés, házasság, szerelem, falum)* felfogást képvisel, ellentétben a férfiak *(tötye-vötye, shopping)* feladatvállalást érzékeltető felfogásával.

Összegzés

A dolgozat témája a férfi és női jelentésmező különbségének vizsgálata volt. A kutatás eredménye alátámasztja a jelentésmező nemspecifikus különbségét. A kapott válaszok alapján differencia mutatkozik a felnőtt és a gyermekek nemspecifikus válaszai között; a fiúk nagy arányban adtak hasonló választ, mint a lányok, ellentétben a férfiakkal és a nőkkel.

Függelék[2]

	Nők asszociációi (paradigmatikus*)	Férfiak asszociációi (paradigmatikus)
mozgás	futás, séta, erőkifejtés, egészség; sport; tenisz, friss levegő, tánc; túra, fitness, fogyókúra; fiatalság, úszás; beszélgetés; öröm; fáradság; kocogás, séta	lendület, erő, szabadság; energia; kézilabda; egészség; sport; testedzés; napi igény; futás, sport, tesiórák, futás, foci
Szépség	ruha, smink, bál; boldogság; nő, fiatalság, makulátlanság; jóság, nemesség, erény, élet, Isten, ember, mosoly, fiatalság, derű, önbizalom; magabiztosság, önkifejezés	mulandóság; nő; kedvesség, harmónia; asszony; lány; táj; tisztaság, mosoly; szörnyeteg; fiatalság, barátnő, szép lányok, tisztaság, külső és belső összhang
Séta	park, fák, nevetés; megnyugvás, szabadidő; pihenés; kikapcsolódás; kutya; természet, rózsák; harmónia; gyerekek	nyugalom, erdő, park; természet; pihenés; ősz, shopping; kutya; kikapcsolódás, friss levegő, tötye-vötye; romantikus, falum, felfrissülés
Konditerem	gyúrás, súlyzók; emberek, gépek, önkínzás; izzadás; kitartás, tetszeni akarás; bordásfal kemény munka; fogyókúra, sport, formás alak	karbantartás; hiányérzet, megelégedettség; futógépek; izzadság, fájdalom; szenvedés; edzés; életerő

Irodalom

Brooks-Gunn, J.–Matthews,W. 1979. *He and She: How Children develop their sex-role identy.* Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall

Jespersen, O. 1922. *Language: Its Natur, Development and Origins*. London: Allen and Unwin

Lakoff, R. 1973. *Language and Women's Place*. New York: Harper and Row

[2] A függelékben szereplő szóelőfordulás a dolgozat terjedelmének korlátozása miatt nem teljes.

* Paradigmatikus: (azonos szófaj) szinoním, antoním, azonos szemantikai mező, hiponím, hiperiním, rész-egészt kifejező szavak, hívószók.

A magyar nyelv szimbolikus terei

Szoták Szilvia

Bevezető gondolatok

Egy társadalom és annak közösségei – többség és kisebbség – mindig térben elképzelhető entitások. Ez a társadalmi tér azonban nem kínál azonos feltételeket és módokat a térben szereplőknek. A valóságos tér mellett mindig megtalálható egy szimbolikus tér, amely (…) „valóságos talapzatokon épült valódi társadalmi jelenségek köré-közé tagozódik, valóságos emberek körül szerveződik, akiknek magatartását gyakorta szimbolikus cselekvések jellemzik." (A. Gergely 2001.) „Az egyes közösségek különböző helyszíneket, tárgyakat emelhetnek szimbólummá. Ezek hordozhatnak tágabb, akár nemzeti szinten szimbolikus tartalmakat, de vannak, amelyeknek csak egy adott közösségben van jelentésük." (Geszti–Pákay 2005:198)

A címben megjelölt szimbolikus tereket a burgenlandi magyar nyelv megnyilatkozásainak helyeiként vizsgálom.

A kutatásom célja főként az 1989 utáni olyan események (viszonyításképpen a korábbiak is), ünnepek, esetleges szimbolikus térfoglalások feltérképezése volt, amely a közösség és az egyén szintjén a magyar nyelv használatának adott újabb tereket. Többek között megvizsgáltam, hogy a magyarlakta településeken ebben az időszakban voltak-e szoboravatások, állítottak-e műemlékeket, kereszteket, kopjafákat, emléktáblákat, alapítottak-e civil szervezeteket, intézeteket, kialakultak-e új szokások, stb. Ezek a különböző formákban reprezentálódott emlékhelyek nemcsak a múlt hagyományairól szólnak, olyan cselekvések helyszínei is lehetnek, amelyeken keresztül egy adott közösség jelenbeli identitástudata is kifejeződhet. Megvizsgálom, mikor keletkeztek ezek a magyar nyelvű emlékhelyek, mi motiválta létrehozásukat, milyen szerepet játszanak a többségi és kisebbségi közösség életében. Milyen hatással vannak ezek a jelentéstartalmak a magyar nyelvű kultúra megtartására az Őrvidéken.

A '90-es évek politikai változásai szinte mindegyik határon túli közösség számára lehetőséget kínáltak az identitásteremtésre. „ A közép-kelet-európai régióban az etnikai identitás a közösségi identitás fontos részét képezi, a nemzeti önkifejezésre irányuló törekvéseknek a helye a nyilvános szférában van." (Bodó J. 2000.) Kérdés az, hogy tudott-e, vagy milyen dimenziókban tudott élni a legkisebb nyugati magyar szórvány az identitásépítés, a szimbolikus térfoglalás lehetőségével? Mennyire váltak ezek az alkalmak a magyar nyelv szimbolikus tereivé?

Az elmúlt – lassan két évtized – lehetőségek széles spektrumát aktivizálta a társadalmakban. Kérdés az, hogy az ilyen kisközösségek – mint amilyen a burgenlandi magyarság is – melyeket tudta önmaga számára hasznosítani, önképére alakítani.

A legkisebb nyugati magyar szórvány életében az etnikai identitás kifejeződésének a második világháború után nem volt tere, az a magánszférába szorult vissza. A többségiből kisebbségi státuszba került népcsoport azonban egy *hagyományokkal rendelkező* (Bodó 2005:46, Ilyés 2000.) szórványközösség volt, számarányához képest aktív egyesületi élettel, programokkal. Az értelmiség elvándorlásával ezek az egyesületi rendezvények – amelyek a közösséget összetartották, s a nyelv használati terei voltak – egyre ritkábbak lettek. A hitleri korszakban a magyar nyelv használata tiltott volt, az azt követő időszakban pedig a burgenlandi magyarság nem tudott azonosulni a kommunista Magyarország nyelvével, s ez az ideológiai aspektus a magyar nyelv használatát is korlátozta.

A közösségről térben és időben

A tér a burgenlandi magyarság életében települések szintjén reprezentálódik: a legkisebb nyugati szórvány beszélőközössége a gyakran emlegetett négy településre koncentrálódik: a közép-burgenlandi felsőpulyai nyelvjárásszigetre, illetve a dél-burgenlandi három település alkotta nyelvszigetre, amelyhez Alsóőr, Felsőőr és a közigazgatásilag Vörösvárhoz csatolt Őrisziget tartozik. A településhatár közigazgatási fogalom, amely egy lokális közösséget foglal magába. Ez a határ átjárható, de vallási szempontból a burgenlandi települések között sokáig átjárhatatlan volt, a vallási felekezetek egymás között nem keveredtek, nem házasodtak. (Baumgartner, 1989; Szoták 2002, 2006.) Ez a vallási „határzár" az 1960–70-es évektől kezdődően feloldódott. A községek között megvan a jó kapcsolat, az egymás közelségében fekvő három déli település között a szál jóval szorosabb, mint a városias jellegű távolabbi Felsőpulyával. A községekre jellemző egyfajta lokálpatriotizmus (Alsóőrnek sokáig nincs testvériskolája, hiába jönnek a felkérések), lokalitás, ugyanakkor a vasfüggöny után ezek a települések rátaláltak Trianon előtti központjaikra: az élet több dimenziójában (testvériskolák, intézményi kapcsolatok, rokonsági viszonyok, gazdaság, kereskedelem) ápolnak szoros kapcsolatot kőszegi, szombathelyi, északon soproni intézményekkel.

Az 1989. szeptember 10-én az NDK-s menekültek számára megnyitott határ a vasfüggöny leomlásának beteljesülése volt. Kitágult a tér: új határátkelők nyíltak és a hajdani utak, vasutak járhatóvá tétele, sűrűbb buszjáratok kialakítása az EU által is előtérbe helyezett regionalitást, kisrégiós kapcsolatrendszert erősítették. Az un. Eurorégiók[1] határokon átnyúlva kötnek össze állampolgárokat, civil szervezeteket, intézményeket. (Varga 2005.)

---

[1] *Alpok-Adria Munkaközösség*, az ezt új alapokra helyezni kívánó, Stájerország által kezdeményezett Jövőrégió („*Zukunftsregion*"), valamint a bécsi központtal létrehozott *Centrope* régió.

A közösség demográfiai adatai

Lélekszámát tekintve a használati nyelv alapján 6641 fős magyarság él Burgenland tartományban. Az osztrák statisztikai szokásokat ismerve tudjuk, hogy ebből 4704 személy osztrák állampolgár, azaz feltételezhetően az autochton kisebbségi csoporthoz tartozó, s a fennmaradó 1937 személy olyan külföldi állampolgár, aki hivatalosan bejelentett lakcímmel rendelkezik, így a statisztikai összeírásoknak részese. A legutóbbi statisztikák igazolták, hogy még az észak-burgenlandi településeken is megtalálhatóak a hajdani majorságokban élők leszármazottainak nyomai (Boldogasszony, Kismarton).

Az 1991–2001-es népszámlálások községsoros adatai[2]

Település	Magyar lakosság		Százalékos arány	
	1991	2001	1991	2001
Kismarton/Eisenstadt	245	228	2,4	2, 1
Nezsider/Neusiedl am See	48	70	1,1	1,3
Boldogasszony/Frauenkirchen	179	191	7,0	7,0
Alsóőr/Unterwart	617	499	86,3	74,4
Felsőőr/Oberwart	1514	1044	25,6	17,5
Felsőpulya/Oberpullendorf	608	599	23,7	21,5
Őrisziget/Siget i.d. Wart	217	183	81,9	70,4

Felsőpulya és Felsőőr város, Alsóőr és Sziget falu. Etnikailag az összes település vegyes: a városokban a magyarság létszámát tekintve kisebbségben, a falvakban többségben van. (l. 1. számú táblázat) Mindkét népcsoport kiépítette saját intézményrendszerét. A települések vezetősége kétnyelvű. Pulyának többségi, Felsőőrnek és Alsóőrnek kisebbségi, a magyar népcsoporthoz tartozó kétnyelvű polgármestere van.

Emlékhelyek, szimbolikus terek

Az **emlékmű**állítások célja a legtöbb esetben politikai (Fleischmidt 2006:370). Őrvidéken az emlékművek sorát az első-, második világháborús oszlopok zárják. Terepmunkám során tapasztaltam, hogy az őrvidéki magyarság intézményi rendszerében, nyilvános reprodukcióiban nincs jelen a politika. (Csiszár 2007) Ez egyedülálló a határon túli magyarság körében. Az említett települések szimbolikus térszerkezetében fontos helyet foglaltak el ezek az emlékhelyek, általában a központban vagy a sokak által látogatott templomok közelében állították őket. Burgenlandban a magyar nyelvű feliratok csekély számát gyarapítják. Anyaországi kezdeményezésre a millenniumi

[2] Forrás: www.statistik.at

emléksorozat részeként Alsóőrnek is jutott millenniumi zászló és az ebből az alkalomból felállított kereszt.

Egyéb olyan szoboravatás, amely az etnikai alapú szimbolikus térfoglalás jelenségkörébe lenne sorolható, nem volt. A kilencvenes években a határon túli magyarságra jellemző emlékmű-állítási és ünnepszervezési hullám (Bodó J. 2000), amikor is a határokon túli magyarság **emléktáblák**at állított a magyar történelem és kultúra nevezetes alakjainak (főként azoknak, akik az adott településen megfordultak), ezzel prezentálva a magyar nemzethez tartozást. Burgenlandban ez szerény kereteket ölt.[3]

Az **ünnepeknek** fontos közösségteremtő erejük van, ilyenkor többlettartalommal telik meg a tér, amelyben a közösség él. Olyan érzésekkel, élményekkel gazdagodnak az emberek, amelyekkel a profán időben nem találkoznak. A korábban tiltott magyar ünnepnapok a legfontosabb ünnepekké váltak szerte a magyarság körében. Az Őrvidéken egészen más a helyzet: az elmúlt néhány évben találkozunk csak pl. március 15-ei, október 23-ai megemlékezésekkel.[4] Arra is volt példa, hogy a közösség némely tagjai Bécsben, az emigráns magyarokkal ünnepeltek. Az osztrák főváros magyarsága ezeket az ünnepeket magáénak érzi és megtartja. Burgenlandban nincs Petőfi-szobor és nem honosodott meg augusztus 20. sem ünnepnapként.

A magyar nemzeti ünnepeknél hangsúlyosabbak a jeles ünnepnapok (Karácsony, Húsvét, Anyák Napja, Farsang, stb.) és a közösség által teremtett lokális ünnepek (Tűzoltónap, Árkádünnep, civil szervezetek évfordulós ünnepei, népszínművek előadása a helyi amatőr színjátszókörök előadásában) amelyek a múlt reprezentációi[5] vagy éppen egy újonnan konstruált hagyomány.[6] Noha minden településnek megvannak az önálló rendezvényei, ezeken a napokon van némi az átjárás.[7] A lokális ünnepeket a helyi egyesületek, iskolák és egyházak szervezik településenként (Csiszár 2007).

---

[3] Ilyen a felsőlövői gimnázium falán található kétnyelvű Móra Ferenc-emléktábla még 1975-ből való: „Itt tanított 1900-ban Móra Ferenc /1879 – 1934/ Hier wirkte im Jahre 1900 der ungarische Schrieftsteller Ferenc Móra", a felsőpulyai Kozina Sándor festőművész emlékére állított szintén kétnyelvű szövegezésű emléktábla 1985-ből. Felsőőrben található Imre Samu nyelvész, akadémikus kétnyelvű emléktáblája, amelyet 1997-ben állítottak.

[4] 2008-ban az Ausztriai Független Magyar Kultúregyesületek Csúcsszervezete Nickelsdorfban, az UMIZ Alsóőrben és a Felső Ausztriai Magyar Kultúregyesület Linzben emlékezett meg a szabadságharc 160. évfordulójáról.

[5] Pl. A Felsőőri Református Ifjúsági Olvasókör minden évben előadott népszínműve, amelynek a 19. század elejétől hagyománya van, BMKE Tarka zenés estje főként műdalokkal, Rőke társas, zenés összejövetel Felsőőrben, a Három tánc hagyományának felelevenítése Felsőpulyán. (Régen ezt a középpulyai temlom előtt járták, manapság a Felsőpulya főutcáján.) Szent Judás napján régén a falu fiataljai a mise után a templom előtt három táncot táncoltak el kiválasztottjukkal. Gyakran ezen az ünnepen mutatták be a falunak jegyesüket.

[6] Ilyenek a bálok, amelyet szinte minden egyesület tart évenként: BMKE, a Közép-Burgenlandi Magyar Kultúregyesület Felsőpulyán, a felsőőri reformátusok, az UMIZ-ban megszervezett tojásírás immár negyedik alkalommal.

[7] A lokalitáson belül is van lokalitás: A kis létszámú őrvidéki magyar közösség négy települése egyenként is önálló szerves egységet alkot. Vannak olyan rendezvények (pl. Tűzoltónap,

A legtöbb autochton/őshonos és emigráns kisebbség nyelvének megőrzésében és fennmaradásában a **vallás** játssza az egyik legfontosabb szerepet (Borbély 2001: 26; Szoták 2006: 210). Vallási-felekezeti szempontból a magyar szórvány összetétele heterogén, az őrvidéki magyarok három felekezethez tartoznak: a római katolikushoz (Alsóőr, Felsőpulya, Felsőőr), az evangélikushoz (Őrisziget) és a reformátushoz (Felsőőr). Míg régen inkább házasodtak az őri magyarok egy osztrák katolikussal, mint egy magyar evangélikussal, s ezzel a vegyes házasságok számának növekedését eredményezték, mára az egyházak közötti összefogás minden év januárjában a három (Felsőőr, Alsóőr és Sziget) egyház által közösen megrendezett ökumenikus imahét formájában reprezentálódik.[8] A települések templomai a magyar kultúrához kötődő szimbolikus tartalommal bírnak. Az egyházakon belül működő szervezetek (tánccsoport, olvasókör, színjátszó kör, kórus) és rendezvények a magyar kultúra hagyományait őrzik. Egyszerre van jelen a hagyományőrzés és hagyományteremtés az egyház szervezeteiben. Vannak több évtizedes múltat maguk mögött tudó egységek, s a'90-es években alakult tánccsoportok, kórusok, amelyek segítségével újra visszahozták a magyar nyelv használatát a közösség életébe.[9] Ez azzal is magyarázható, hogy az egyházi közösségek élén olyan lelkészek állnak, akik küldetésüknek érzik a magyar nyelv és kultúra védelmét.

Délen a templomok a magyar nyelvhasználat aktív színterei[10] (szentmisék, gyermekfoglalkozások, szervezeti rendezvények, házasságkötések, keresztelők, temetés). Az egyházi szolgáltatások, ha azt igénylik, akkor magyar nyelven folynak. Ezzel szemben Pulyán mára a havi két-három alkalommal megtartott magyar misén kívül semmilyen más szolgáltatást nem ad a templom a kisebbség nyelvén. A négy település közül a nyelvcsere legutolsó fázisához legközelebb álló pulyai magyar beszélőközösségnek van esélye arra, hogy a magyar nyelvhasználat a templom szakrális teréből is kiszoruljon.

Az anyanyelvű kultúra fennmaradását szolgálják a kisebbségi közösségek és szórványok által fenntartott **intézményrendszerek és civil szerveződések** (Lanstyák 2000: 113, Szoták 2006: 209), amelyeknek azontúl, hogy közösség összetartó szerepük fon-

---

Anyák napja), amelyeken csak a falu közössége vesz részt, míg olyanok is, amelyen több település léakossága. Az átjárás leginkább a fiatalok körében lehet megfigyelni, illetve népszínművek esetében, amikor a darabban szereplőket szívesen elmegy megnézni a szülő, nagyszülő, szomszéd, ismerős. Ezek az egyik legnépszerűbb rendezvények.

[8] Az elsőt Alsóőrben tartották meg 1990-ben. Alsóőrben a továbbiakban 1994, 1998, 2002, 2006-ban, A felsőőri katolikus templomban 1991,1996, 2000, 2004, (2008-ban már elmaradt), az őriszigeten evangélikus közösségben 1992, 1995, 1999, 2003, 2007, felsőőri református templomban 1993, 1997, 2001, 2005-ben.

[9] Ilyen például az Őriszigeti Néptáncegyüttes és Asszonykórus létrejötte, amely a falu új evangélikus lelkészének és feleségének köszönhető.

[10] A német nyelv is megjelenik a mindennapokban. Felsőőrben a presbiterek ülésein már a német dominál, mert a presbiterek között van magyarul nem beszélő. Egy újabb térvesztése a magyar nyelvhasználatnak.

tos, az anyanyelvhasználat lehetőségét is megteremtik a közösség szintjén. Aktivitásuk minősége szintén befolyásolhatja a nyelvmegőrzést és a nyelvcserét (Borbély 2001: 27).

Az őrvidéki magyar közösségben a több évtizedes múltra visszatekintő hagyományos népi kultúrát megjelenítő politika és társadalmi megkülönböztetéstől mentes egyesületek, civil szervezetek a legaktívabb rendezvényszervezők. A legrégebbi alapítású egyesületek a felsőőri[11] és alsóőri egyházhoz tartoznak. A rendezvények jellege a hagyományos értékeket képviselő magyar nép kultúrában gyökerezik.

A burgenlandi magyarok érdekvédő szervezete a felsőőri központú Burgenlandi Magyar Kultúregyesület 1968-as alapítású. Fellépésének is köszönhető, hogy az őrvidéki szórványmagyarság ma vallási különbözőséget félretevő egységet alkot, s az 1976-os Népcsoporttörvény a burgenlandi magyarokat is elismeri autochton kisebbségként Ausztriában. Tevékenysége szerteágazó[12]: nyelvtanfolyamokat, nyelvi táborokat szervez kicsiknek-nagyoknak, Pedagógus Fóruma a magyar nyelvet oktató tanárok továbbképzését segíti. Magyar nyelvű kiadványai[13] a népcsoporttal kapcsolatos híreket és eseményeket dolgozzák fel, ugyanakkor a magyar nyelvű sajtóorgánumok egyedülálló megnyilvánulásai Burgenlandban.

Mint láttuk, a műemlék-, illetve emléktáblák állítása terén nem figyelhető meg kellő aktivitás a közösségben, addig az egyesületi életben igen.

A civil szerveződések aktivitásától nagymértékben függ a közösségek sorsa. Ennek jelentőségét ismerte fel a pulyai nyelvsziget lakossága, akik 2003-ban megalapították a Közép-Burgenlandi Magyar Kultúregyesületet. A korábbi BMKE filiáléjaként működő egység önállósult. A BMKE az északi szórványmagyarság bevonása érdekében 2006-ban Kismartonban nyitott irodát.

Az újonnan alakult egyesületek legaktívabb tagja a 2000-ben megalakult Magyar Média és Információs Centrum, amelynek központja Alsóőrben van. A több funkciót is ellátó szervezet (könyvtár legnagyobb magyar nyelvű könyvállománnyal, internetszolgáltatás, tudományos előadások, kiállítások megszervezése) minden korosztályt meg tud szólítani, és minden igényt ki tud elégíteni, s kitűnő kapcsolatokat ápol nemcsak Magyarországgal, de a legtöbb határon túli magyar szervezettel is. Bizottságai a kulturális élet minden területét lefedő programokat kínálnak. Az egyesületen belül működik az Imre Samu Nyelvi Intézet, amely az MTA nyelvi kutatóállomásainak sorában az ötödik. MTA szlovákiai, kárpátaljai, erdélyi, vajdasági kutatóállomásai a kisebbségi magyar közösségek magyar nyelvhasználatának, a magyar nyelv kontaktusváltozatainak, a magyar nyelvhasználati színterek kutatását végzik.[14]

Hajdanán minden településnek megvoltak az azonos funkciót ellátó szervezetei, amelyek kiszolgálták a kulturális, társadalmi és nyelvi igényt. Az akkori zártság mára

---

[11] A Felsőőri református Ifjúsági Olvasókör 1889-es alapítású.

[12] Az egyesületen belül működnek az alábbi szervezetek: *Virgonc Néptánccsoport, Őriszigeti Magyar Néptáncegyüttes*, *Szeberényi Lajos Citerazenekar*, *Színjátszókör, Énekkar.*

[13] Őrség, Őrvidéki Hírek, Napocska, Cooltúra.

[14] További információ a honlapon olvasható.

feloldódott, megvan a természetes kíváncsiság egy másik szervezet által kínált rendezvény iránt. Főként az autochton népcsoporthoz tartozó helyi fiatalok és a Magyarországról emigráltak nyitottak: egyikük-másikuk több település szervezetének is aktív tagja.

Az elődöktől örökölt tradíciót egyházi és világi néptáncegyüttesek, egyesületek, énekkarok, színjátszókörök elevenítik fel. A magyar nyelvhez való kötődést a nagyszülőktől hallott örökség jelenti: büszke a közösség a mesemondó nagyszülőkre, a népszínművekben szereplő elődökre. (Van olyan család, amelyben egyszerre több generáció a játszik egy előadásban.) Nyelvi szempontból fontos, hogy a mesék, dalok, népszínművek nyelvezete könnyebben érthető. Az előadásokat a település lakói, annak minden korosztálya szívesen látogatja. Legnépszerűbbek a színjátszókörök előadásai (a gyermekeket megnézik a szülők, nagyszülők, szomszédok, barátok stb.) és a táncos mulatságok. A felkonferálás és a narráció a legtöbb rendezvényen kétnyelvű.

A különböző társadalmi szervezetek a formális nyelvhasználatnak szinte egyedüli színterét képezik (Bartha, 2002:123;). Megfigyeléseim azt igazolták, hogy míg a bécsi magyarságra ez igaz, a burgenlandi népcsoportra nem. A magyar nyelv használatának dominanciája főként a három település egyházához kötődő formális és informális helyzetekben valósul meg. Az egyesületi és polgári élet szervezte kommunikációs helyzetekben a megszólalás kétnyelvű informális szituációkban is. Az egyesületek és az egyház által szervezett programok nagymértékben hozzájárulnak ahhoz, hogy lehet magyar szót hallani Burgenlandban, azaz egyértelműen nyelvcserét hátráltató tényezők (Csiszár 2007). A ’90-es évek óta egyre nagyobb számban megrendezett magyar nyelvű programok a magyar nyelv szimbolikus tereivé váltak, s lehetőséget adtak a magyar nyelv használatára is. A tapasztalatok azt igazolták, hogy ezzel növekedett a népcsoport nyelvet használók nyelvi kompetenciája is, ugyanakkor azt is meg kell jegyezni, hogy a színjátszó körökben, kórusokban, tánccsoportokban való aktív részvételnek nem feltétele a magas kompetenciájú magyar nyelvtudás, olykor az is elég, hogy a dalok, versek szövegét megtanulja valaki. Mint ahogy a nyelvhasználat motivációs tényezőjének tekinthető az államhatáron való átjárhatóság, a határon átnyúló kapcsolatok kiépülése és a népcsoport iránt megnövekvő figyelem is.

Összegzés

A rendszerváltás után lehetőség nyílt a hiányzó identitáskategóriák kidolgozására, a lokális identitás megkonstruálására (v. ö. Turai 2006:81) Burgenlandban is. A politikai és társadalmi változások következtében a ’90 -es években a kisebbségi lét új szakasza kezdődött. Az őrvidéki magyarság a múlt hagyományait elevenítette fel, arra építkezve keresi jövőjét. Egyesületi élete aktív, a programok megvalósításában szinte minden korosztály részt vesz. A rendezvényeken való részvételnek nem feltétele a magyar nyelvtudás; az események kétnyelvűek. Ez magyarázható a burgenlandi magyarság kulturális toleranciájával, a németnél alacsonyabb nyelvi kompetenciájával, ugyanakkor a magyar kulturális értékek közvetítési lehetőségének megteremtésével a többségi osztrákok felé. Etnikai identitásának megőrzésében nem a nyelv a legmeghatározóbb tényező.

A burgenlandi magyarok lokális identitástudata mindig is erősebb volt a nemzeti identitástudatnál. Azonosságtudatuk sajátos, „nem lehet összehasonlítani a Kárpát-medence egyéb magyar kisebbségeivel. *Itt az embereknek mindig is helyi identitástudatuk volt*"[15]. A hajdani határőrök leszármazottai már a 16. században nyelvszigetet alkottak. Az itt élők azóta is büszkék az elődök nemesi származására, büszkék a helyre, ahol születtek. Különböznek az osztrákoktól, *érzik, hogy valami plusz van bennük*, *ha nem is tudják megfogalmazni".* A magyarlakta vidékek falvaira manapság oly jellemző radikálisan átalakuló paraszti gazdaságok, ingázás, s egyéb negatív trendek felerősödése Burgenlandban negyven évvel ezelőtt lejátszódott. A kisebbségi léthelyzet közegét itt is a vegyes települések, olykor két-három-négy nyelvű etnikai kontaktuszónák jelentik. Megfigyelt tendencia, hogy az ilyen településeken az etnikai változások következménye a kisebbségi magyarok térvesztése (vö. Szarka 2005: 126).

A burgenlandi magyarság nem a gyors vagy lassú eltűnésben gondolkodik. Civil szervezeteinek aktivitása és a határokon átnyúló kapcsolatrendszer is hozzájárulhat az itteni magyarság nyelvcseréjének lassításához, mert a kultúra folyamatában az emberek újraélik mindennapi létük diskurzusait: a szomszédsági viszonyokat, barátságukat, kapcsolatokat, rokonsági viszonyokat.

Irodalom

Gergely A., 2001. Tér, idő, határ és átmenet. *Kultúra és Közösség*, 2000/4–2001/1. sz., http://vmek.oszk.hu/01600/01678/01678.htm (2006.10.21.)

Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bartha Csilla 2002. Nyelvhasználat, nyelvmegtartás, nyelvcsere amerikai magyar közösségekben. In: Kovács N., Szarka L. (szerk.). *Tér és terep. Tanulmányok az etnicitás és az identitás kérdésköréből.* Budapest: Akadémiai Kiadó 111–136.

Baumgartner, Gerhard 1989. „Idevalósi vagyok" – „Einer, der hierher gehört". Zur Identität der ungarischen Sprachgruppe des Burgenlandes. In: Baumgartner, Gerhard–Müllner, Eva–Münz, Rainer (herg.). *Zur Identität und Lebenswelt. Ethnische, religiöse und kulturelle Vielfalt im Burgenland.* Eisenstadt: Prugg. 69–85.

Bodó Barna 2005. Szórványnarratívák. In: Ilyés Z.–Papp R. (szerk.) *Tanulmányok a szórványról*. Budapest: MTA ENKI – Gondolat. 43–52.

Bodó Julianna 2000. Jelek a térben. Identitástermelés és térhasználat a Székelyföldön. In: Bodó Julianna (szerk.) *Miénk a tér? Szimbolikus térhasználat a székelyföldi régióban.* Csíkszereda: KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja –Pro-Print Kiadó

Borbély Anna 2001. *Nyelvcsere.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet Élőnyelvi Osztálya.

Csiszár Rita 2007. A kétnyelvű családi kommunikáció különböző típusai a migráns eredetű bécsi magyar diaszpóra és az alsóőri (Burgenland) őshonos magyar kisebbség körében. *Kisebbségkutatás.* 16 évf. 2. szám 262–289.

Feischmidt Margit 2006. Lehorgonyzott mítoszok. Kőbe vésett sztereotípiák? A lokalizáció jelentősége az aradi vértanúk emlékműve és a millenniumi emlékoszlopok kapcsán. In: Bakó B.–Papp R.–Szarka L. (szerk.) *Mindennapi előítéletek. Társadalmi távolságok és etnikai sztereotípiák.* Budapest: Balassi Kiadó. 351–370.

[15] Részlet egy adatközlővel folytatott beszélgetésből.

Geszti Zsófia–Pákay Viktória 2006. Az identitás vizsgálata Kárpátalja beregi mikrórégiójában. In: Bakó B.–Szoták Sz. (szerk.) 2006. *Magyarlakta kistérségek és kisebbségi identitások a Kárpát-medencében.* Budapest: Gondolat Kiadó–MTA ENKI, 195–209.

Ilyés Zoltán 2000. A specializált háziipari tevékenység és a vallás szerepe egy allochton szórványközösség fennmaradásában. *Erdélyi Múzeum* 3–4. 128–138.

Szarka László 2006**.** A nemzeti azonosságtudat kistérségi sajátosságai. In: Bakó B., Szoták Sz. (szerk.) 2006. 121–137.

Szoták Szilvia 2006. Az identitás „morzsái". Őrvidéki civil szervezetek a magyar nyelv és kultúra fennmaradásáért. In: Bakó B., Szoták Sz. (szerk.) 209–224.

Szoták Szilvia 2003a. Lokális identitásvizsgálat és interetnikus kapcsolatelemzés a burgenlandi Felsőpulyán (Oberpullendorf). In: Bakó Boglárka (szerk.). *Lokális világok.* Stratégiai Kutatások Sorozat, Budapest: MTA Társadalomkutató Központ. 259–283.

Szoták Szilvia 2003b. Nyelvtörvények és gyakorlat Burgenlandban. In: Szekszárdi Alkalmazott Nyelvészeti Füzetek 2. A MANYE XI. (pécsi) és XII. (szegedi) kongresszusa nemzetiségi és nyelvpolitikai tárgyú előadásaiból. Sorozatszerkesztő: Drescher J. Attila. Szekszárd–Pécs–Budapest: Drescher J. Attila, 151–161.

Szoták Szilvia 2002. A magyar nyelvű kultúra jelenléte Felsőpulyán. In: *Kisebbségkutatás*. 2. évf. 432–37.

Turai Tünde 2006. A szilágysomlyói kistérség nemzeti identitásának komponensei. In: Bakó B., Szoták Sz. (szerk.) 77–92.

Varga Mihály 2005. www.talaljuk-ki.hu/index.php/article/articleview/77/1/42/ – 82k. Utolsó olvasat 2008. május 30.

Alkalmazott szövegnyelvészet, stilisztika

A szitkozódás, káromkodás nyelvi formái Móricz Zsigmond Sári bíró című vígjátékában

Imre Rubenné

1

A Nyelvművelő kézikönyv a nyelvi durvaságot a *stílusárnyalatok* címszó alatt tárgyalja. Megkülönböztet vulgáris és közönséges, durva stílust. Az előbbiben „a nyelvi tanulatlanság vagy legalábbis igénytelenség, szintsüllyedés tükröződik. Szóhasználatát alsóbb szintű, argószerű elemek tarkítják" (NyKk. II. 1985: 702). Az utóbbi „nemcsak a műveletlenségnek, hanem a faragatlanságnak a megnyilatkozása is" (uo.).

Bachát László a Nyelvi illemtan „A trágárságtól, ments meg, Uram, minket!" című fejezetében különbséget tesz az ízléstelen, a durva és a trágár beszéd között. A szóbeli vagy írásbeli megnyilatkozás akkor ízléstelen, ha sérti a jó ízlést, és nem felel meg az illendőségnek (vö. Bachát 1999: 350). A durva beszéd „az érintkezés kifinomult formáit figyelembe nem vevő, mások önérzetét, érzékenységét sértő, az erkölcsi érzéseket bántó emberi megnyilatkozás" (uo.). A trágár beszédmód esetén a beszélő a szemérmet durván, közönséges módon sértő, obszcén, ocsmány szavakat használ (uo.). Az a személy, aki ilyen szavakkal él, csúnyán beszél, szitkozódik, átkozódik, vagy káromkodik. Ezeket a beszédformákat a hirtelen felindulás, harag váltja ki az emberekből és dühük, bosszúságuk levezetésére használják.

A Magyar néprajzi lexikon az átkot beszédformulának nevezi, amellyel „a beszélő valakinek, valaminek vagy saját magának rosszat kíván" (NéprLex. I. 1977: 166). Eredetileg a mágia egyik eszközének tartották, mert a kimondott szó erejébe vetett hiten alapult. Az egyik legjellemzőbb sajátosságuk, hogy az indulatos beszédben elhomályosult a jelentésük, s ezért már nem érezzük átkozódásnak. Az említett szakirodalom szerint bár formailag és tartalmilag átoknak tekinthetők, de funkciójukat tekintve nem átkok, csak sztereotip szövegformulák (uo.). A káromkodás címszóról a következőket olvashatjuk: „Egy része állandósult szókapcsolat, más része a nyelvalakító fantázia pillanatnyi improvizációja: alakilag a szólásokhoz áll közel" (NéprLex. III. 1980: 81). A káromkodások szövegében általában egymást, egymás nemzetségét, az Isten és a szentek nevét emlegetik durva, trágár jelzők kíséretében jó törekvés, hogy tisztázza a fogalmakat, de mindegyik kérdéskör sokkal bonyolultabb.

A népnyelvben, az igénytelenebb társalgási nyelvben és a szépirodalmi nyelvben gyakran találunk ilyen nyelvi formákat. A szépirodalomban általában paraszti szerep-

lők szájából hangzanak el. Ez az egész kérdéskör azért nem ilyen egyszerű. Általában sem, a maibb szépirodalomra nézve meg nem is igaz! Sokkal árnyaltabb kérdés az, hogy a fenti formáknak mi a szerepük a szépirodalomban. Ebbe nyilván nem lehet részletesen belemenni, de szólni lehetne róla. Maga a Móricz-szakirodalom meg a stilisztika is foglalkozik vele. A nyelvészetben meg például Herczeg Gyula tárgyalja Móricz kapcsán a népi észjárás, nyelv és stílus kapcsolatát. Jó példa erre Móricz Zsigmond „Sári bíró" című vígjátéka, amelynek cselekménye egy nyírségi falusi bíróválasztás bonyodalmairól szól. Móricz Zsigmond 1909-ben, Borosznón töltött nyaralása közben írta meg első színdarabját, amelyet még ugyanabban az évben a Nemzeti Színházban hatalmas sikert aratva mutattak be. A történet szereplői a falusi osztálytagozódásnak megfelelően gazdag- és szegényparasztokra különülnek. Sári bíró, a felesége, a gyerekei, a sógora, Pengő Kovács és a lánya a módos parasztságot, az öreg Varjú Gábor és Gedi a szegényparasztságot képviselik. Az ő nyelvhasználatukban a szitkozódások, káromkodások különböző nyelvi formái fordulnak elő Túlzott leegyszerűsítés ez így. A szitkozódó, káromkodó nyelvi formák általában tartalmaznak valamilyen kulcsszót, amely kap egy alapigét vagy valamilyen más mondatrészt, esetleg csak ragot vagy névelőt. Pl.: *„A fene egye meg!"; „A fenét!".* Bachát László már említett munkájában a kulcsszók alapján a szitkozódások, káromkodások következő csoportjait különíti el: 1. régi betegségnevek 2. a vallásos hitvilág szavai 3. az állatvilágból vett szavak 4. az emberi test részeinek megnevezése 5. a fel- és lemenő ági rokonság megnevezése. Jelen írásomban Bachát László szempontjait figyelembe véve rendszerezem a vígjátékban előforduló szitkozódó, káromkodó nyelvi formákat. A nyelvi adatokat a szereplők dialógusaiból gyűjtöttem. Vizsgálatomban a „Nyugat" kiadásában, 1910-ben megjelent kötet szövegét vettem alapul, a továbbiakban erre hivatkozom. Móricz Zsigmond ebben a művében gyakran alkalmazza a „betűnépieskedés" (Deme 1951: 41), a „betűnépiesség" (Herczeg 1961: 299) módszerét, ezzel is a népies nyelv illúzióját adja az olvasónak. A vígjátékban előforduló nyelvjárási jelenségeket hitelesen rögzítem.

3. A szitkozódások, káromkodások első csoportjában régi betegségnevek szerepelnek: *fene, nehézség, guta, dög.* Galgóczi László *„Szitokszóvá vált betegségneveink"* című cikkében arra mutat rá, hogy a betegségnevek szitokszóvá válását a szavak jelentéstartalmának elhomályosodása segítette elő. A konkrét betegségnév előbb egy átokformula része lett, majd a gyakori használat következtében szitokszóvá vált. A szavak jelenlegi funkciójáról a szerző a következőket állapítja meg: „Ma már ezek a nyelvi egységek szövegformulák, klisék; állandóságukat eredetük mellett zárt nyelvtani szerkezetük biztosítja" (Galgóczi 1984: 184).

A paraszti szereplők beszédében gyakran előfordul a *fene* szó. Galgóczi László a szó eredetét kutatva arra a következtetésre jut, hogy eredetileg fekélyes bőrbetegséget jelentett, de a jelentés a köznyelvi használatban teljesen elhomályosult (v. ö. Galgóczi 1981: 193). Ez a durva, népnyelvben használatos kifejezés az Értelmező kéziszótár szerint „indulatos beszédben, különböző szitkozódásban, bosszúság, beletörődés, tagadás, visszautasítás, csodálkozás kifejezésére vagy kérdés nyomósítására szolgál" (ÉKsz. 399). A vígjátékban általában a szereplők bosszúságát érzékelteti.

A bíróné mérgében így kiált fel, amikor megtudja az öreg Varjútól, hogy Pengő Kovács ellenzi a legelő felosztását: „*Egye meg a fene* azt a legelőt!" (25). A bíró szintén dühében használja ezt a kifejezést, amikor nem tud megegyezni Pengő Kováccsal: „Fele essen ide, fele essen oda — *fene essen bele*" (37). Jóskát, a bíró fiát először a libagágogás, majd Gedi szavai idegesítik: „*Egyen meg a fene* benneteket!" (42); „*Egyen meg a fene*, te csámpás!" (47). Az utóbbi mondat igazán durvának minősül, hiszen a szereplő közvetlenül a beszélőpartnerét becsmérli. Hajdók József, a bíró sógora indulatosan gondol vissza a bíróválasztásra, úgy érzi, hogy becsapták. Felháborodását fejezi ki: *„Egye meg űköt a fene!"* (83). Majd az öreg Varjút szidja: „*Egye meg a fene* a kapczáját!" (85). Mindkét mondatban távollévőkre vonatkozik a szitkozódás, így veszít a durvaságából. Egy esetben maga a *fene* szó nem szerepel a mondatban, csak az alapige: „*Eggye meg*… a bides kölykit, hogy tud hazudni" (19). A három pont jelzi, hogy a szereplő nem ejti ki, elhallgatja a durva szót.

Hasonló elhomályosult jelentése van a népnyelvi *nehézség* szónak. Galgóczi László szerint eredetileg 'nyavalyatörés' a jelentése (vö. Galgóczi 1981: 195). Az Értelmező kéziszótár szerint elhomályosult jelentéssel különböző szitkozódásban, tagadó, visszautasító kifejezésekben szerepel. A történetben visszautasítás, tagadás nyomósítására alkalmazza ezt a szót Lizi, amikor az udvarlója az iránt érdeklődik, mit tenne meg érte: „*Rossz nehéssíget*!" (20).

A szitokszóvá vált betegségnevek közé tartozik a *guta* szó is. Galgóczi László szerint eredetileg 'agyszélhűdés' a jelentése (vö. Galgóczi 1981: 195). Indulatos beszédben elhomályosult jelentéssel szerepelhet. A vígjátékban Jóska a gágogó libákra szórja ezt a szitkot: „*Ütte vón meg a guta*, mikor az első kibújt a tojásbul" (42).

Elhomályosult jelentése van a *dög* szónak is, amely eredetileg szintén betegséget, elsősorban 'leprát' jelentett, de jelentette az 'emberi és állati hullát' is. „A XVI. és XVII. századi orvosi könyvek már *dögösség*-nek nevezik a leprát, a *dög*-nek pedig megmaradt az 'emberi és állati hulla' jelentése, majd kizárólag csak az állati hullát jelentette" (Bachát 1999: 355). Emberre vonatkoztatva sértő és durva szónak minősül. A történetben Jóska a bírót okolja mindenért: „Még a porába is *dög essen,* aki kalamust faragott belőle" (43).

4. A káromkodások második csoportját azok a szavak alkotják, amelyek a vallásos hitvilág szókincséből kerültek be a szitkozódó nyelvi formulákba: *Isten, Jézus, Krisztus, a teremtő, Szűz Mária, az istennyila, szentség, angyal, ördög, pokol, az ég, a mennykő* stb. Aki ilyen szavakat mond, arra azt szoktuk mondani káromol valakit vagy valamit, vagy káromkodik. A *káromol* szó jelentése A magyar nyelv értelmező szótára szerint: „vallásos tiszteletben részesülő személyeket vagy fogalmakat durva, ocsmány, trágár szavakkal gyaláz, szidalmaz" (ÉrtSz. III. k. 1960: 765). A *káromkodik* szó jelentése még a következőkkel egészül ki: „…esetleg az ezek nevét helyettesítő kifejezéseket durva, gyalázó módon, olykor trágár kapcsolatokban emlegeti" (uo.). A *káromol* ige ma is inkább a vallásos nyelvben használatos, a *káromkodik* fogalmi körébe pedig szinte mindenfajta durva és trágár szó beletartozik.

A vallásos hitvilág szavainak egyik részében *Isten* vagy *Jézus* és azok szinonimái jelennek meg: *jó isten, szent isten, Jézus isten, mennybéli Jehovaisten, istenem, Uramiste-*

nem, teremtőm, teremtő szent atyám, mennybéli mindenható egy isten, Jézus Krisztusom, jebuzeusa.

A nyelvi példák egy része bosszankodást fejez ki. Jóskát idegesíti, hogy Lizi azt hiszi, ő más lányt szeret: „*Jóisten,* te jány!" (22). Lizi mérgelődik, mert Jóska nem vallja be neki nyíltan az érzéseit: „Jaj, *istenem*! Meg lehet őszülni" (63). A bíróné a leendő menyével vitatkozva így kiált fel: „Óh, *mennybéli Jehovaisten!*" (89).

A példák másik része a szereplők kétségbeesését tükrözi. Az édesapját elvesztő Veróni így kesereg a történetben: „Óh, *Uramistenem*, Sári, belehalok én abba, Sári" (13). A bíróné elkeseredett lelkiállapotában halmozottan alkalmazza a vallásos nyelv szavait tartalmazó formákat, mert fél, hogy Gedi mindenkinek elénekli a bírót csúfoló nótát: „Jaj, *istenem, istenem*! Jaj, *teremtő szent atyám!* Jaj, *mennybéli mindenható egy isten*! Jaj, *megváltó szent isten!* (50). A bíróné elkeseredésében ejti ki a következő mondatot, mert mindenki neki panaszkodik: „Jaj, *teremtőm,* de meg vagyok veletek áldva" (77).

Három példa a bíróné meglepődését érzékelteti: „*Szent isten*! Verekedett?" (81); „*Jézus!*" (82); „*Jézus Krisztusom! Krisztus Jézusom!*" (85). Az első mondatban még azt hiszi, hogy Pengő Kovács verekedett, a másodikban azért kiált fel, mert megtudja, hogy Pengő Kovács lett az új bíró. A harmadik felkiáltás akkor hangzik el a szájából, amikor a sógora a bíróválasztás eseményeit részletezi neki.

Egy példa a bíró tehetetlenségét fejezi ki: „*Jézus isten,* most mán mihez kapjak?" (66). A bíró nem tudja, miként cselekedjen a bíróválasztás körüli zűrzavarban.

Hajdók József, a bíró sógora a bírót védve indulatában fenyegetésként emlegeti *Jézus* nevét: „Addig senki emberfia fel ne merje tátani a száját a bíróságra, aki sárgacsutorás *jebuzeusa* van ennek a világnak!" (30).

A durva szavak mellett találtam példákat enyhítő, szépítő kifejezésekre is. Jóska féltékenykedésében így ripakodik kedvesére: „De a ki *megváltója!* Hallom, amit hallok!" (20). Hajdók József meg akarja mutatni a bírónénak, hogy kiáll a régi bíró mellett: „Ide kék az ilyet bízni! *A ki* áldója! … De *a ki teremtésit,* a mán semmi, ki vót?" (28–29). A bíró haragosan válaszol a bíróné azon kérdésére, akar-e bíró lenni: „Meg *a ki teremtette*!" (52). Hajdók József meglepetésének ad hangot, amikor a bíróné a szegényparasztok szervezkedéséről mesél neki: „*Az árgyélussát*!" (27). Az *árgyélusát* szóalak az *arkangyal* megszépítésére szolgál.

A fent említett káromkodó formák közös sajátossága, hogy nyelvileg megszólítások, tehát tagolatlan mondatok.

A vallásos hitvilág szavai között szerepel a *Jézus Mária* is. Jézus és Szűz Mária összevonásából keletkezett a szó. A bíróné megtudva, hogy Veróni öccse őt becsmérelte, mérgében így szidja a fiút: „Ki ne mondd, mert a *jézusmáriáját* az öcsédnek! Becsukatom, ha olyat mond, ami megkisebbít" (39).

A szitkok kifejezésére előfordul az *ördög* szó is általában egy alapigével kiegészítve. Jóska szájából fenyegetésként hangzik a következő mondat: „Az *ördög* sámfázzon ki!" (46). A fiú elítéli Manczi viselkedését. A bíró dühét a kabátján vezeti le: „Hogy az *ördög* bújjik beléd helyettem" (74). A bíróné ingerültségében leveri az ablakban lévő virágot: „Óh, az *ördög* vigye el!" (86). A bíró így szidja a róla csúfolódó nótát költő Gedit: „*Ördögök* szánkáztassák meg azt a Gedit!" (71).

Az indulatot kifejező szavakban az *angyal* is megjelenik. Hajdók József így káromkodik: „A *ficzfán fütyülőjét*!" (28). Az eredeti káromkodás így hangzik: *„Azt a fűzfán fütyülő rézangyalát!"* A szereplő a rövidített formát alkalmazza.

A szitkozódások között szerepel a *pokol* szó is, szintén egy alapigével összekapcsolva. A bíróné gyűlöli az öreg parasztembert, Varjút, és a távollétében így átkozódik: „*Pokol* nyelje el a vín toprongyosát!" (11). A bíró az őt körülvevő környezetet okolja mindenért: „Egye meg űket a *pokol!*" (71). Pengő Kovács szigorúan kérdőre vonja a lányát, mert a bíró házában találja: „Hát te hun a *pokolba* jársz itt?" (95). Egy esetben a *pokol* szó vallásos nyelvi formáját *gyehenna* alkalmazza, amikor durván elzavarja Manczit: „Tágujj mán a *gyehennába!*" (61).

Egy nyelvi példát találtam a *mennykő* népies alakjának *ménkű* alkalmazására. A szó jelentése: 'villámcsapás'. Az öreg Varjú a becsület értékére hívja fel a bíróné figyelmét, s szitkozódással egészíti ki: „Pedig drága az becsüllet, üssön bele a *ménkű!*" (59).

A vallásos hitvilág szókincsébe tartozik a *kénkű* is. A népnyelvi szó a babonában az ördög jelenlétét eláruló kénes bűzt jelenti. A történetben a szó népies alakváltozata szerepel: *kénkű*. Jóska így szidja a bírót: „Azér kell a bíró a faluba, *kénkű* vesse fel, hogy a sok buta helyett irkáljon" (43).

5. A durva és trágár szavaknak a harmadik csoportjába az állatvilágból vett szavak tartoznak. A következő állatnevek fordulnak elő erősebb érzelmek, indulatok kifejezésére: *kutya, szamár, marha, disznó, macska, kígyó, béka, ló, nyű.* Ezek a szavak eredeti jelentésükben, az állatvilágra vonatkoztatva semlegesek, de az emberi világra alkalmazva rosszalló értelművé válnak.

A legtöbb esetben a *kutya* szó szerepel. A bíróné a *kutya* szó említőnévi használatával a csúfolódó nótát költő Gedi iránt érzett megvetését érzékelteti: „Vajon kit vett nótába a *kutya?"* (8); „ Hallod, hogy vonítja a *kutya* végig a falun" (50); „Meg kell fogni a *kutyát*" (uo.). A bíróné a szereplő iránt érzett gyűlöletét nyíltan is felvállalja, s így szidja szemtől szembe: „Ágrul szakadt *kutya te!"* (48); *„Te kutya te!"* (uo.).

A bíró a vetélytársa, Pengő Kovács iránti ellenszenvét fejti ki a feleségének: „Én ugyan szívembül-lelkembül utálom a *czudar kutyát"* (33). Pengő Kovács is hasonlóképpen érez a bíró iránt, agyafúrtnak tartja ellenfelét, s ezt a szemébe is mondja: „*Vín kutya* kend bíró komám" (36). A bíró fia, Jóska is észreveszi apja ravasz viselkedését, s így emlegeti: „*Vín kutya* az öreg. Micsoda *vín kutya!"* (56). A bíróné a sógorát becsmérli elítélő szavakkal, mert úgy érzi, hogy cserbenhagyta őket: „No, Hajdók József, kedves öcsém, sohase hittem vóna, hogy egy ijen szép derék ember ijen becstelen, utálatos *kutya* legyen" (83).

Az öreg Varjú felől Jóska csak így érdeklődik kedvesétől: „Ott vót a *vén kutya?*" (64). A szegény parasztember, Varjú az indulat hevében mindenért Pengő Kovácsot okolja: „De hogy ki is kergetem ezt a *kutya* Pengő Kovácsot a falubul" (61). Állati tulajdonságot emberre alkalmaz: „attul a *kutyaszívű zsivántul* nincs mit várni" (60).

Az *ebadta* népnyelvi szó komisz jelentésben, a bíró szóhasználatában fordul elő, amikor Pengő Kovács kérdésére válaszol: „Hát az édesapádat, *ebadta*" (41).

Az *ebugadta* szót a népnyelvben a haszontalan, mihaszna személy megnevezésére alkalmazták. A vígjátékban a bíróné Gedit és Pengő Kovácsot is ilyen embernek tart-

ja: „ Hadd várjon az apád, *az ebugatta*” (23); „Mír nem fogtátok itt az *ebugattát*, hogy ki ne kürtölje legalább hónapig” (50).

Egy kijelentésben egyszerre két állatnév is szerepel: „Tyhű, *a kutya, macska!”* (50). A bíró indulatos nyomósításként alkalmazza, amikor megtudja, hogy Gedi gúnyos dalt írt róla. A *kutyaság* szó bizalmas szóhasználatban huncutságot, kópéságot jelent. A bíró így zsörtölődik, amikor nem hagyják aludni: „E mán mégis *kutyaság”* (65).

A következő állatnév a *szamár*. A bizalmas, nem erős stílusértékű szó az ostoba ember megnevezésére szolgál. A bíróné mérgében így szidja egykori barátnőjét: „De a legnagyobb *szamár* mégis te vagy” (10). A bíróné a férjét is ostobának tartja, mert az nem akar újra bíró lenni: „Vén *szamár*” (32). A bírót idegesíti a fia buta viselkedése, ezért elmarasztalja: „Ó, de nagy *szamár* vagy fiam” (55). Nem ért egyet fia álláspontjával: „A’ fiam, *szamár beszéd*. E mán igazán *szamár egy beszéd*” (uo.). Lizi hasonlóképpen vélekedik a fiúról: „*Szamár*” (65). A bíróné lekicsinylően nyilatkozik az idős parasztemberről: „Az a vén *szamár* Varnyu beszéli tele a fejét ilyen butaságokkal” (27).

A *marha* szitokszóként durva stílusúnak minősül, bizalmas beszédszituációban az ostoba, buta embert nevezik így. A vígjátékban Jóska Pistát, a bíróné unokáját emlegeti így, mert becsapta őt: „Hogy lehet ijen kis tökmag ijen nagy *marha*” (19). A bíró pedig a fiát illeti ilyen becsmérlő szóval: „Ne röhögj a szemembe, te *marha!*” (55).

A *disznó* durva stílusminősítésű szó egy alkalommal szerepel a történetben. A bíróné megvetendő, undorító embernek tartja a sógorát, mert az becsapta őt: „Hogy egy ijen valóságos, jó magyar ember ojan galád, piszok *disznó* legyen” (84).

A következő állatnév a *macska*, amely a nő kissé gúnyos megjelölésére szolgál. Jóska így csúfolódik kedvesével: „Ismerlek, *macska*” (20). A bíróné álnok hazudozónak tartja Lizit, ezért gúnyos megjegyzést tesz rá: „Ijen kis *macska* akar vélem körmölősdit játszani” (87).

Szerepel a nyelvi példákban a *kígyó* szó is. A bíróné fennhangon szitkozódik, s amikor meglátja az ablakban a hozzájuk siető Lizit, így kiált: „Nini! A kis *kígyó*!” (85). A lány álnok viselkedését elítéli: „Hiszen ez nem vércse, ez kettősfejű tüzes *sárkánykígyó*” (89). A bíró bizalmas beszédszituációban így gúnyolódik a lánnyal: „Bújj a kebelembe, te kis *áspiskígyó*” (71).

Egy nyelvi példában előfordul a *béka* szó is, amelyet általában a csúnya lány jellemzésére alkalmaznak. A bíróné Lizit így korholja: „Te, te. Rücskös *béka*. Iszen te pirosítóval kened magad” (87).

A következő állatnév a *ló*, amely emberre vonatkoztatva durva stílusú. A bíróné férjét minősíti így: „Vén *ló*” (75).

Egy nyelvi példában a *nyű* tájnyelvi szó szerepel, amelynek jelentése ’féreg, tetű’. Jóska így szidja a daloló Gedit: „A *nyű* essen a kis bűröd alá!” (48).

6. A káromkodások negyedik csoportját a fel- és lemenő ági rokonság szavai képezik. Az *anya, apa, nagyanya* szavak közül a vígjátékban csak az *anya* szó szerepel ilyen formában. Jóska az indulat hevében így válaszol a bíróné unokájának: „Szól az *anyád czifrája*, az eszed csengése” (17). Az adott kifejezést a mindennapi nyelvhasználatban inkább *„Az anyád keservét!”* vagy *„Az anyád kínját!”* változatban használjuk.

A szitkozódó kifejezésben a szülő megnevezése erősen sérti azt, akinek a szitok szól. Az adott szituációban elutasító tagadószó szerepét tölti be.

7. Az utolsó csoportba olyan példákat soroltam, amelyekben testrészek megnevezései szerepelnek különböző alapigével összekapcsolva. A bíróné a pénzt kéregető unokáját így rázza le magáról: „Mingyán *kitekerem a nyakad!*" (10); „*Kitépem a nyelved*, csak káromold az Istent!" (uo.). A csúfolódó nótát költő Gedit így szidja: „Tüzes harapófogóval *tépetem ki a nyelved* te" (48). Az említett mondatok közös sajátossága, hogy fenyegetésként hangzanak el a bíróné szájából. A bíróné fia, Jóska a távollévőkre irányítja a haragját: „*Szaladjon görcsre a nyelve*, aki rám uszított" (22); „*Hullott vón le a körme*, aki az első tollát kiczibálta" (42).

Összefoglalva: Móricz paraszti szereplői haragjukban, elkeseredettségükben indulatuk levezetésére gyakran alkalmazzák a szitkozódás, káromkodás különböző nyelvi formáit, amelyeknek erősségét, stílushatását mindig a beszédhelyzet dönti el. A beszélgetőpartnerre vonatkoztatva durvának, a távol lévő személyre kevésbé durvának minősülnek. Ha dologra, jelenségre vagy a valóság valamely részére irányulnak, akkor ízléstelennek érezzük. Móricz jól ismerte a parasztság mindennapi nyelvhasználatát: bizalmas beszédszituációban gyakran szidták egymást. Hát ez az összegzés is így túlzottan sommás megállapítás, alá kellene támasztani, megindokolni, különösen az utolsó mondatban lévő megállapítást.

Irodalom

Bachát L. 1999. A trágárságtól, ments meg, Uram, minket! In: Deme L.–Grétsy L.–Wacha I.. (szerk.) *Nyelvi illemtan*. Budapest: Szemimpex Kiadó. 349–383.
Bárczi G., Országh L. (szerk.) 1959–1962. *A magyar nyelv értelmező szótára I–VII*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Deme L. 1951. A nyelvjárási alakok irodalmi használatának határai. *Magyar Nyelvőr* 33–42.
Deme L.–Grétsy L.–Wacha I. (szerk.) 1999. *Nyelvi illemtan*. Budapest: Szemimpex Kiadó.
Galgóczi L. 1981. Szitokszóvá vált betegségneveink. *Magyar Nyelv* 188–196.
Galgóczi L. 1984. Állandósult szókapcsolataink egy csoportjának grammatikájához. *Magyar Nyelvőr* 2: 184–194.
Grétsy L., Kovalovszky M. (szerk.) 1983. 1985. Nyelvművelő Kézikönyv I–II. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Herczeg Gy. 1961. Móricz Zsigmond stílusa. In: *Stilisztikai tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó 240–329.
Juhász J.–Szőke I.–O. Nagy G.–Kovalovszky M. (szerk.) 1978. *Magyar értelmező kéziszótár.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
Ortutay Gy. (szerk.) 1977–1982. *Magyar néprajzi lexikon I–V.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Forrás

Móricz Zsigmond 1910. *Sári bíró.* Budapest: A „Nyugat kiadása".

A nyelven kívüli eszközök többletjelentéséről

H. Tóth István

A címben jelölt tényezőket a **látható nyelv**en (Zolnai 1926) kívüli eszközöknek, **extralingvális** elemeknek nevezzük, a többletjelentésükkel kiváltott stílushatásukkal foglalkozom.

A szövegek sokoldalú elemzésekor megkülönböztetjük az íráskép és a közlemény hangosítását kísérő különböző jelenségeket. A szövegmű elmondásával járó nem nyelvi eszközök (= arckifejezés, testtartás, test-stilizáció, térközszabályozás stb.) a megerősítést, a kiegészítést, az ellentmondást, a helyettesítést szolgálják. E nonverbális jeltípusok stilisztikáját itt nem érintem, mivel elemzési tárgyam a nyelvközpontú közlésmód. Ugyanígy nem taglalom a szupraszegmentális tényezők (= ritmus, hanglejtés stb.) stilisztikumát sem, bár kétségtelenül van többletjelentésük.

Abból indulok ki, hogy a kézírásnak és a nyomtatott írásképnek is megvan a maga konnotációja, hangulatkeltő ereje; ezt vizsgálva mutatok rá az íráskép stílusbeli többletértékére.

A látható nyelv tényezőinek: az **íráskép**, a **nyomdatechnikai megoldások** ötletességének, a **szépírói helyesírás** stiláris vonatkozásainak a bemutatását kísérlem meg vázlatosan. A leírt poétikai közlemény **nyelvi külsőség**einek némely látható összetevőjét vizsgálom. (Szikszainé 1994) A célul tűzött probléma tárgyalásakor érdemes elgondolkodnunk, hogy az alábbi nyomdatechnikai és egyéb eszközök hogyan befolyásolják visszamenőleg a beszédet. Korábban fordítva volt: a beszéd állt az első helyen, ma viszont az írott nyelv tűnik dominánsabbnak. A „zárójelben jegyzem meg", „idézőjelben mondom" esetében rendszeresen fel is tűnik, amint a beszélő mondandója közben rajzolja a levegőbe a záró- és/vagy idézőjeleket. (H. Tóth–Patloka 2008)

Miközben nézzük, olvassuk a szövegművet, annak az **íráskép**e különböző intenzitással hat ránk. Hangulatot kelt, képasszociációkat idéz a *betűtípus*, *a betű mérete*, az *írásjelek* léte vagy elmaradása, a *tördelés*, a különböző *grafikai elemek* elrendezése. Meghökkentő írásképet, felolvasáskor különös hangzást ébreszt a határjegy szövegbeli többféle tagolási lehetőségének játékos formájával az alkotó, például a *Csacsi rímek*ben:

Tömörkény! Van írásában némi vad tömör kény!
S úgy zeng szava, mint az az ágyú, melyet töm Örkény!
(Kosztolányi Dezső)

Az istenek halnak, az ember él soraiban visszafelé olvasta a költő a „kultúra" szót, majd értelmes szavakra tagoltan teremtett ítéletalkotást:

A rút luk!
(Babits Mihály)

A stilisztika is él az intarziával, Weöres Sándor a szóhatár-módosítás eszközével így alkotott az eredeti mondatból (= „A Jenőke belül idióta") mágikus sóhajt:

Aj, e nőkebelü Lidi óta.
(Weöres Sándor)

Arany János a Buda halála énekei címeihez gót betűket választott a nyomda betűkészletéből a korhangulat érzékeltetésére. Nem kellene idézőjelbe tenni se a verscímeket, se pl. a Nyugatot. De akkor ezt végig kellene vinni.

A Nyugat számait lapozva feltűnik, mennyire szokatlan betűtípust alkalmaztak a lap készítői, nyugtalanítván ezzel a korabeli olvasókat.

Az expresszionisták a plakátszerűséggel a költészeti forma újjászületését, mások szerint anarchiáját teremtették meg. Gondoljunk Kassák Lajos „Világegyetem"-ére, amely a képversek és a plakáttipográfia ötvözete.

A meghökkentés, az eltűnődésre késztetés, a disszonanciakeltés is szándékában lehetett több költőnek, írónak, amikor számjegyeket, matematikai jeleket, kémiai képleteket, a modern élet intellektualitását akarták jelezni, Barta Sándor így:

(…) (vér-lúgkő és gyomorgörcs H_2O-ja).
(Barta Sándor)

A *Levél a hitveshez* lírai hősének a valóságra ébredését a matematikai elemek lírai szövegbe emelésével oldja meg a költő:

A 2 x 2 józansága hull rám.
(Radnóti Miklós)

A ***nyomdatechnikai eszközök*** közül egy-egy *új sor*, *bekezdés* jelentéskiemelő lehet. Amikor egymást követő iramban váltakoznak az egyes bekezdések, néha csak mondatnyi terjedelemben, akkor felfokozott elevenséget, stilisztikai többletet érzünk. „A Reményhez" című Csokonai-alkotás szókészletében, stílustörténeti jegyeiben és a vizuális megjelenítése által is rokokónak nevezhető, hiszen csupa játék a formája még a legégetőbb fájdalom felpanaszolásakor is.

A költői nyelvben a ***helyesírás*** nagyobb szabadságot élvez, mint a köznyelvben. A költő és az író bizonyos határok között el-eltér a közösségre érvényes helyesírási szabályoktól. Költészetünkben főképp Juhász Ferenc lírájában találkozhatunk sajátságos felfogású nyelvhasználattal, helyesírással, meghökkentő írásmóddal.

(…) Mert az
angyalok csak képzetünk reménye, agyunk embersűrű képzelet-fényreménye,
ők nem a Zene, csak a Tömött Puha Fény átlátszó Tűzlepkéi,
a Küldetés-Remény semmi-csápú Iszonyat-Pillangói, Vak Villámcsönd
Szúnyoglovak, hemzsegő Fényszúnyogok az Isten Világpillantás-Szemén.
(Juhász Ferenc: *Halott feketerigó*)

Hogy a költők nem mindig veszik figyelembe az érvényes helyesírási szabályokat, annak több oka is lehetséges. Az egyik: az adott költő életében még nem létezett a mai felfogásban használatos helyesírás-szabályozás. A másik: létező akadémiai helyesírás mellette érvényesült a nyomdászok írásmódja, továbbá jelentékenyen hatott a szépírói írásváltozat. Ezek az eltérések, nevezhetők szabálytalanságoknak is, a költői szabadság jegyében arra szolgálnak, hogy még erőteljesebbé tegyék az alkotás kifejezőrendszerét, poétikai, nyelvi-stilisztikai eszköztárát. Nem véletlenül mondjuk, hogy a lírai szöveg mindig érzékenyen egyensúlyoz a megszokott és a szokatlan kettős elvárása között. Ezzel együtt a vers grafikai eszközei, így a cím kiemelt formája, helyzete stb. a részét adják, alkotják a költői, írói szokáskövető és/vagy meghökkentő kifejezésmódnak.

Befolyásolhatja a helyes írásformát az időmértékes verselés szabta kötelezettség, amikor ***a*** magyar rövid–hosszú ***magán- és mássalhangzók írásmódja*** eltérhet a szabályokban rögzített követelményektől.

Maradj közöttünk ifju szemeiddel,
Barátod arcán hozd fel a derűt:
Ha napja lettél, szép delét ne vedd el,
Ne adj helyette bánatot, könyűt.
(Vörösmarty Mihály: *A merengőhöz*)

Hangulati különbséget okoz, ha egy-egy közszót a helyesírási szabályzattól eltérően ***nagybetűvel kezd*** a költő, az író. Kétségtelen, az adott szó nagy kezdőbetűvel történt írása átértékelést jelent, az olvasó befolyásolását célozza.

Flóra zsengét nyújt mosolyogva néki.
Nyomdokin rózsák s violák fakadnak,
A vidám Tréfák, Örömek, Szerelmek
Lejtnek utána.
(Berzsenyi Dániel: *A tavasz*)

A magyar költészetben a szimbolizmus idején lett gyakorivá a nagybetűk kitüntetett szerepű alkalmazása, e stílustöbbletnek az erőteljesebbé tétele. A „Nyugat" alkotóit követő generációk ugyancsak éltek ezzel a jelentős hatású stílusteremtő tényezővel.

> *Babits Mihály: (…) hatalmas szellem és hatalmas okosság, a magyar és minden bizonnyal az európai líra egyik nagy újjáteremtője, a legokosabb és leggyötrőbb emberfők közül való, és nemcsak az Újat-teremtés, de a Megtartás, Megőrzés, a Fönntartás és Megóvás Okos Bizonyossága, (…)*
> (Juhász Ferenc: *Egy lángelme szenvedése és hatalma*)

Mindenképpen figyelemre méltó költészeti eszköz, a többletjelentést erősítő, amikor az egész szót, esetleg mondatot nagybetűvel, vagy a szövegkörnyezettől ***eltérő betűtípus***sal, esetleg ***ritkítás***sal emeli ki az alkotó. A nagybetűvel, betűtípusváltással szedett szavak, szószerkezetek, mondatok nem véletlenszerű alkalmazásakor a forma a gondolat kiemelése, az érzelmek befolyásolása vonatkozásában különös képzeteket, érzékeny hatást kelt.

> *Hol vagytok ó, felzengő állomások:*
> *CHÁTELET-CITÉ-St MICHEL-ODÉON!*
> *s DENFERT-ROCHEREAU, – úgy hangzol mint egy átok.*
> (Radnóti Miklós: *Páris*)

Különös jelentésbeli rétegzettsége van Nagy Gáspár itt olvasható versrészletének, amelyhez a megértést segítő társadalmi-politikai háttérismeretet kétségtelenül a történelmi kontextus adja. 1989 nagy formátumú történelmi pillanat, mindenki kereste a maga igazságát: reménykedve, csendesen, ilyen-olyan helyezkedéssel. Az olvasóval való együtt gondolkodást, egy nyelven beszélést segíti az alkotó a tipográfiai megoldásokkal is.

> *A bukdácsoló repülőből*
> *időben kidobott/kilebegtetett*
> *veterán és ifjabb* ejtőernyősök
> *még a levegőégben egy költségvetésből*
> *kiutalt kvarclámpával próbálták*
> *elvégezni azt a* színváltást
> *amire normális körülmények között*
> *a T I S Z T Í T Ó T Ű Z elnevezésű*
> *– amúgy isteni rendeltetésű –*
> *intézmény szolgálhatott volna.*
> (*Karcolat ernyőselyemre* [*és rossz álomra*])

A sajátságos írói, költői helyesírás körébe tartozik a ***nevek rendhagyó formájú rögzítése***. Lehet ebben a kor hangulatának a felidézése: *Dessewffy*, *Thewrewk*. Egy-egy szóalakban felsejlik a csipkelődés: *Keocherepy*, az ironizálás: *Mindenváró Ádám* vagy a ke-

gyetlen gőg: *Rideghváry* – Jókai Mórnak a „Kárpáthy Zoltán" és „A kőszívű ember fiai" című regényeiből valók e beszélő nevek. A komikus hatást váltja ki Petőfi Sándor a „Kiskőrös" településnév francia átírásával: *Quichequeureuche*. A *tulajdonnevek kisbetűs írása* viszonylag ritka irodalmunkban. A legismertebb példa Molnár Ferenc kamasz fiúkról szóló regényében található, ahol a gittegylet tagjai megrovásul, lefokozásul, kiközösítésül csupa kisbetűvel írják Nemecsek Ernő nevét: *nemecsek ernő áruló!!!*.

A ***tájnyelvi alakok*** a szépirodalmi alkotásokban fontos szerepet játszanak a jellemzésben, a környezet, a helyzet árnyaltabb érzékeltetésében. A népiesség erőteljes alkalmazását nyomon követhetjük irodalmunkban a 19. századtól, a 20. század derekán felerősödött ez az alkotói eljárás.

– Őtözz fel leánynak!… Köss pántlikát a hajadba!
– Azt métt? – csattant fel a menyecske.
– Mert mönyünk a püspökhöz.
(Nyírő József: *Anikó a zárdában*)

Stílusfokozó szerepű a ***fonetikus átírás***, amely jelölheti a szereplő beszédmódját, így a selypítést: *tesszík adni két pízíj babíjjevejet* Veres Péternél; a kedveskedést: *Fúad méd, bátókám* Móra Ferencnél; az érzelemkitörés hevességét: *kuttya-fikom-terremtette* Babits Mihálynál.

A különféle hatásfokok: a finomabb, a választékosabb hangulat megteremtésére, vagy az ellenkezőjére, a tréfás, gúnyos, bántó hatás elérésére, az egyes korok érzékeltetésére, a láttatni kívánt környezet megjelenítésére, felidézésére, a társadalmi rétegek bemutatására régtől fogvást használják az írók, költők az ***idegen szavak***at, mondatokat. „Oly korban" született Radnóti Miklós pontos korábrázolása, „mikor az ember úgy elaljasult, / hogy önként, kéjjel ölt / nemcsak parancsra, …".

(…) Halált virágzik most a türelem. –
Der springt noch auf, – *hangzott fölöttem.*
Sárral kevert vér száradt fülemen.
(*Razglednicák 4.*)

Különös élményt nyújt az olyan szöveg, ahol az igényesebb forma mellett szokatlan, meghökkentő tagolással éppúgy találkozhatunk, mint jelentést erősítő, új értelmezést is lehetővé tevő gondolatjelezéssel és eltérő betűtípussal szedett idegen kifejezéssel. Erre a sokszínűségre ad példát Baka István allegóriájának részlete.

Ma akadnak, a tort akik állják,
de utána vezekl-
eni kell, ha – benyújtva a számlát –
jön a fin de siècle.
(*Esős tavasz*)

Az alkalmi ***szóegység-kombinációk***, a közismert összetételek szokatlan tagolása is figyelmet kelt az olvasóban. A helyesírási normától eltérő egybe- és különírás, a kapcsolásul szolgáló *kötőjelek halmozása* is stíluselem, hiszen ez a jelenség kelthet az olvasóban kellemes hatást, riadalmat, előhívhatja az elutasítás érzetét is. A barokk idején díszítő eszközül szolgált az összetétel-halmozás. A „Nyugat" indulása óta ismét jelen van a magyar irodalomban.

S ha Tibur gazdadalnoka egykor ily
mértékben zengte a megelégedést,
hadd dalljam rajt ma himnuszát én
a soha-meg-nem-elégedésnek!
(Babits Mihály: *In Horatium*)

A ***központozás***, az ***írásjelek*** alkalmazása az ortográfia körébe tartozik, ám a gondolatok árnyalásában, az érzelmek sejtetésében, a modalitás szolgálatában is szerepet játszanak, mert az írásjelek hozzájárulnak a költői képalkotás stílusértékéhez is. Egyetérthetünk ezzel a lényegláttató nézettel: „Általában mennél komplikáltabb a mondatszerkezet, mennél intellektuálisabb a nyelv, annál fejlettebb az interpunkció." (Szathmári, 2001) Az itt jelzettem probléma már egy másik dolgozatot kíván.

Irodalom

H. Tóth István–Radek Patloka 2008: *Kettős tükrök* (A stilisztikáról magyarul – a magyarról stílusosan). Károly Egyetem, Prága
Szathmári István 2001: *A magyar irodalmi nyelv és stílus kérdései*. Kodolányi Füzetek 9, Székesfehérvár
Szikszainé Nagy Irma 1999: *Leíró magyar szövegtan*. Osiris, Budapest
Zolnai Béla 1926: *A látható nyelv*. Minerva

Sajtónyelvi neologizmusok elemzése angol és magyar nyelvű korpuszon

Nádai Julianna

A szaknyelv és mint ennek része a nyomtatott sajtó nyelve állandó átalakuláson megy keresztül. Az új szavak, fogalmak és terminusok létrejöttével a nyelv a mindenkori társadalmi, gazdasági állapotokat tükrözi. A kifejezések új jelentéstartalommal bővülnek, régi jelentésük akár feledésbe is merülhet (Burger, 1984). Az így keletkezett neologizmusok új nyelvi jelenségeket takarnak. Szathmári (1961: 487) meghatározása: „A neologizmusok azok a szavak, kifejezések, jelenésárnyalatok, nyelvtani formák, amelyekkel a nyelv a társadalmi viszonyok és a gondolkodás fejlődésével párhuzamosan állandóan gazdagodik."

A neologizmusokat Minya (2003: 14) nyomán a neologizmusok keletkezésének célja és keletkezésük módja szerint csoportosítjuk. A csoportokat jelen munkában az angol és a magyar nyelvű ismeretterjesztő gazdasági sajtóból vett példákkal mutatjuk be. A nyomtatott sajtó széleskörű elterjedtsége megerősíti a sajtó felelősségét az új kifejezések rögzítésében.

Keletkezésük célja szerint a (1) szükségszerű és (2) stilisztikai neologizmusokat különböztetjük meg. A szükségszerű neologizmusok új jelenségek leírására alkalmazhatók, amelyek hosszabb időre rögzülnek a nyelvben. Elfogadottságukat jelzi, hogy az idegen kifejezések bizonyos idő elteltével akár magyar helyesírással rögzülhetnek a nyelvben, pl. *desztináció, biznisz, rentábilis.*

A stilisztikai neologizmusok alkalmi kifejezések (hapaxok), amelyek hangulatkelő szándékkal keletkeznek, érvényességük az adott szöveg kontextusára terjed ki, pl. *hekkerkedik, gétszes (Bill Gates), natoul.*

A neologizmusok keletkezésének számos módja lehetséges, amely az új kifejezések végtelen sorát hozza létre. A következőkben a kilenc leggyakoribb típust elemezzük a *Heti Világgazdaság (HVG)* és a *The Economist (TE)* című sajtótermékek 2007-ben megjelent lapszámaiból vett példák segítségével.

Jelentésmódosulások

A szaknyelvi kifejezések folyamatos bővülése nemcsak az újonnan alkotott terminusok révén történik, hanem a már meglévő, mindennapjainkban használt fogalmakon

keresztül is. A köznyelvi szavak a gazdasági szaknyelv szókincsét is képezik, úgy, hogy új jelentéstartalommal bővülnek, vagy jelentésük átalakul.

A szakszókincs gyarapodása a köznyelvi szavak adaptálásával gyors folyamat, ami a szaknyelv és a köznyelv szoros kapcsolatát igazolja. Az új jelentéstartalmak leginkább a gazdasági sajtó által válnak ismertté, és ugyancsak a sajtó ereje az, ami bizonyos jelentéseket mellőzötté tesz.

A szavaknak csak a jelentése változik, hangalakja megmarad, a jelentésmódosulást követően mégis új szó jön létre. A szó ugyanis a hangalak és a jelentés összessége (É. Kiss 1998), ezért ha a jelentés megváltozik, új szó keletkezik.

Néhány magyar nyelvű példa a *HVG*-ből:

> *Befagyasztás:* bérek befagyasztása, azaz huzamosabb ideig változatlan a bér összege
> *Injekció:* pénzbeli támogatás. Szóösszetételben: *tőkeinjekció*
> *Kommandó:* olyan állami, szakértőkből álló szervezet, amely törvénytelenségek felderítésére alakul. Szóösszetételben: *vámkommandó, árkommandó*

Angol nyelvű példák a *TE*-ből:

> *Takeover:* eredetileg katonai hatalomátvétel, jelen szóhasználatban cégek felvásárlása.
> *War*: a 'háború' jelentésű szót a súlyosabb horderejű viták kifejezésére használják (energy wars – energiaháború)
> *Race:* 'verseny' – gazdasági verseny

Az új jelentés által keletkezett új szavak tartóssága a használat gyakoriságától és körétől függ. Nagyrészt a sajtó felelőssége, hogy az új kifejezések csak alkalmi szókapcsolatok maradnak vagy a köztudatban is rögzülnek.

Idegen szók a gazdasági nyomtatott sajtóban

A köznyelvi és szaknyelvi szókincs bővüléséhez az idegen szók használata is hozzájárul. Az idegen szók elterjedésének okai a következők:

1. Anyanyelvi kifejezés teljes hiánya: *VIP, pool, multiplex*, *chip, speditőr, outdoor-training*
2. Anyanyelvi kifejezés, ahol csak részleges a fogalmi egyezés: *audit – vállalati átvilágítás*, *monitoring – megfigyelés*, *supervisor – ellenőr, broker – alkusz, design – terv, sztori – történet, smart kártya – okos kártya, aktor – piaci szereplő*
3. Nyelvi sznobizmus: Idegen szavak túlzott mértékű használata a műveltség fitogtatására, olyan beszédhelyzetben is, amikor az anyanyelvi kifejezés is helytálló lehetne.

Az idegen szavak átvételének, a nyelvek kölcsönhatásának több évszázados múltja van. A nyelvek folyamatos fejlődésének és változásának szabna gátat az idegen szók száműzése a nyelvből. Szépe (1999: 124) gondolatával értünk egyet, mely szerint „Nincs időszerűsége a magyarítási kampánynak. Negatív kampányok helyett inkább

olyan vizsgálatokra van szükség, amelyek segítségével helyesen és megfelelően lehetne használni a görög–latin alapú és egyéb jövevényszavakat".

Bár idegen szavaink többsége az angol nyelvből került a magyarba, az idegen szók többnyire valóban latin és görög eredetűek. Zimányi (2000: 500) ezért „angol hatására megújuló latinizmusoknak" is nevezi napjaink divatos idegen kifejezéseit legalábbis azokat, amelyek korábban a latinból már megvoltak a magyarban .

Az idegen szók szükségességét a gazdaság, és általa a szaknyelv nemzetközi jellege is alátámasztja. Ésszerűtlen lenne ragaszkodni a purista nézetekhez és elvetni az idegen szavakat. Bár az angol nyelv markánsan hat a magyar gazdasági szaknyelvre, az angol (eredetű) kifejezések helyénvaló használata nem káros a magyar szaknyelvre. Természetesen a túlzott idegenszerűség a megértés akadálya lehet. Az olyan megjegyzés, mint a 'tímben vitatják meg a prodzsektet', erőltetett anglicizmus.

Az idegen szavak elfogadottságának és nyelvi illeszkedésének jele, ha helyesírásában a magyar nyelvrendszerhez igazodik. Néhány példa: *menedzser, lízing, portfólió, büdzsé, díler, szponzor, disztribútor, logó, korridor*

Ezek a kifejezések általában már léteztek korábban is, vagy gyakran használatosak.

Vannak olyan idegen szavak, amelyek még őrzik idegenszerűségüket, ami helyesírásukban is tükröződik. Néhány példa: *franchise, PR (pí-árnak ejtjük!), boom, executive, sci-fi, stewardess, play back, controlling, know-how, triple play (=háromelemű mobilszolgáltatás), on-line.* Valamennyi példa újabb átvétel – az előző csoporthoz képest –, a meghonosodáshoz azonban még idő kell. Az is szerepet játszik, hogy az itt felsoroltak akusztikai bázisukat tekintve is nehezebben illeszkednek a magyarba, mint az előző típus.

A jelen tanulmányhoz felhasznált korpusz gazdasági jellege miatt meg kell említeni Országh (1977), Szűts (1992) és Bencze (1993) kutatásait, melyek a közgazdasági szaknyelvben elterjedt anglicizmusokra összpontosítanak.

Az idegen szók között speciális helyet foglalnak el az úgynevezett internacionalizmusok. A multinacionális vállalatok megjelenése, a szerteágazó üzleti kapcsolatok, a gazdasági élet nemzetközi összefonódása az idegen szavak terjedését felgyorsították. A gazdasági szaknyelv szókincse is bővült a nemzetközivé vált idegen szavakkal. A többnyire angol eredetű terminusok nem csak hazánkban terjedtek el eredeti formájukban (is), hanem más nyelvekben is, amelyekre az angol hatást gyakorol. Néhány kifejezés: *tender, buy-and-hold, leasing, license.*

Mozaikszók és rövidülések

A mozaikszók vagy betűszók a szóképzés speciális termékei, mivel a nyelvi leleményesség és a gyors információátadás igénye elegyedik bennük. A sajtótermékek cikkeinek rövidülése megköveteli a nyelvi kifejezések 'gazdaságosságát'. Betűszókat, mozaikszókat alkalmaznak például a következő kategóriák rövidítésére:

– gazdasági, politikai fogalmak, jelenségek: *GDP*, *BTL*
– pártok: *CDU, AML, Fidesz, MSZP*
– intézménynevek: *UCLA, ORTT, MÚOSZ, ÉDÁSZ*
– szervezetek neve: *WHO, Sinosz, UNICEF*
– titulusok: *PhD, DSc, CEO*

A mozaikaszavak használatával tudományos-ismeretterjesztő gazdasági sajtótermékekben a szerzők feltételezik, hogy az olvasó értelmezni tudja a rövidítéseket. Ismertté és a köznyelvben is gyakorivá válnak a mindennapokban használt rövidítések. Az előző felsorolásból láthatjuk, hogy közneveket és tulajdonneveket is rövidítünk. Néhány példa:

Magyar nyelvű tulajdonnevek rövidítése:

HVG – Heti Világgazdaság, OEP – Országos Egészségbiztosítási Pénztár, RET – Regionális Egészségügyi Tanács, EBESZ – Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet

Magyar nyelvű köznevek rövidítése:

eva – egyszerűsített vállakozói adó, kkv – kis- és középvállakozások, taj – társadalombizotási azonosító jel, Zrt – Zártkörű részvénytársaság

Angol nyelvű tulajdonnavek rövidítése:

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultutral Organisation, EBRD – European Bank for Reconstruction and Development, OPEC – Organisation of Petrol Exporting Countries, FTSE – Financial Times Stock Exchange

Angol nyelvű köznevek rövidítése:

ATM – automated teller machime, GDP – Gross domestic product, PPP – public private partnership, IPO – initial public offering

Előfordulhat, hogy egy mozaikszó többszörös referenciával (és nem jelentéssel!) rendelkezik, amelyek rendszerint különböző kategóriákba sorolhatók. A referencia kifejezés tulajdonnevek esetében különösen helytálló: „A tulajdonnevek referenciája esetén egy nyelvi jel egy egyedre referál, szemben a köznevekkel, ahol egy nyelvi jel egy csoport minden tagjával referenciális kapcsolatban áll […] (Huszár 2005: 92)

Ha egy mozaikszó egy intézmény nevét rejti, a másik referencia nem egy intézményhez, hanem egy fogalomhoz vagy jelenséghez kötődik. A mozaikszavak helyénvaló használata és felismerése kontextusfüggő. Főleg idegen nyelvű sajtótermékek szövegeiben jelenthet nehézséget. Néhány példa: *ECB – European Central Bank – electronic codebook*, *PC – Parliamentary Commissioner (=ombudsman) – personal computer*, *GM – General Motors Corporation – genetically modified*, *USA – United States of America – United States Army*

Számos mozaikszó azonos referenciával több nyelvben is használatos az adott nyelv rövidítését elterjesztve a köztudatban. Néhány példa:

Angol és agyar nyelvű mozaikszavak azonos referenciával:

UNO – ENSZ: United Nations Organisation – Egyesült Nemzetek Szervezete, VAT –áfa: value added tax – általános forgalmi adó (nem ugyanaz a terminus az eltérő jogrend miatt: VAT – Hozzáadott érték adó), OSCE – EBESZ: Organisation for Security and Cooperation in Europe – Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet

Helyesnek tartjuk a szaknyelvi szókincs bővítését mozaikszavakkal. A gazdasági szaksajtó cikkeiben a rövidítések helyes arányának betartása színesebb és pontosabb megfogalmazást tesz lehetővé, és az információ közvetítése felgyorsul.

Szóösszetételek

Neologizmusok leggyakrabban szóösszetétellel keletkeznek. A szóösszetételek két szabad morfémából álló kifejezések, jelentésüket a szót alkotó tagok adják. Az összetételek kategorizálásához meg kell adnunk néhány szabályszerűséget (É. Kiss–Kiefer–Siptár 1999).

A szóösszetételek azonos és eltérő szófajú szavak összekapcsolásával is létrejöhetnek. Kiefer (1999) osztályozását alkalmazzuk:

Két főnév összekapcsolódásával képezhető a legtöbb szóösszetétel mint neologizmus. Példa: *tagtulajdonos, euroövezet, brókerház, ügynöktörvény*

A főnévből és igéből képzett neologizmusokat tovább osztályozhatjuk az igei vonzat szerint.

1. Alanyi vonzat: Csak azok a szóösszetételek nevezhetők alanyi összetételeknek, ahol az igei tag nem rendelkezik ágens funkcióval. Az alanyi vonzatot tartalmazó szóösszetételek többnyire birtokos jelzős szerkezettel is körülírhatók. Példa: *okafogyott*, *exportnövekedés (az export növekszik* vagy *az export növekedése)*
2. Tárgyi vonzat: az utótag tárgyas ige vagy igéből képzett főnév, melléknév. Példa: *utasszállító, vagyonkezelő, információ, ingatlanbefektető*
3. Lokativus: Rendszerint lexikalizálódott szerkezetek. Felbontásuk a *való* szó segítségéve történik. Példa: *helyreállít, tönkremegy*
4. Instrumentális: Többvonzatú igei tag esetében a második vonzat a cselekvés eszközére utal. Példa: *rendszerműködtetés, energiaellátás, aszfaltborítás, felületkezelés*

Jelzős szerkezetek szóösszetétellé alakíthatók. Példa: *kisvállalkozás, nagyvállalat, útikalauz, fizetővendég, ejtőernyős*

A melléknévvel képzett szóösszetételek között az utóbbi évtizedben a *– köteles* taggal képzett neologizmusok 'divatosak' lettek. Példa: *adóköteles, illetékköteles, térítésköteles, tanköteles, vényköteles*

Nyelvünkbe számtalan szóösszetétel került az utóbbi évtizedben, melynek nagy részét a sajtó honosította meg. A neologizmusok nyelvben való rögzülését bizonyítja, hogy 2003-ban a *Magyar helyesírás* című kötetbe is bekerültek: *médiareprezentáció, kedvezménytörvény, tenderbontás.*

A folyamatos társadalmi változások hatására az új összetételek megjelenése ugyanakkor feltételezi, hogy más összetételek elavultak, használatuk csak alkalomszerű. Az új szóösszetételek a helyesírási szabálykönyvből kiszorították a régi kifejezéseket, mint például: *propagandaosztály, mennyiségtankönyv.*

Szóképzéssel létrejött neologizmusok

Fábián (1993) szerint a neologizmusok nagyrészt szóösszetétellel kerülnek a nyelvbe, szóképzéssel kevesebb neologizmus keletkezik a nyelvújítás kora óta.

É. Kiss (1999) a szóképzést a 'bemeneti' és a 'kimeneti' szó szófaja alapján három alapcsoportra osztja.

1. Főnév alapú szóképzés: kamatozik, hitelez, közgazdaság
2. Melléknév alapú szóképzés: értékesít, drágul, hatékonyan, európaias
3. Ige alapú szóképzés: stagnálás, fenntartható, leolvasó (szerkezet)

A szóképzési alapkategóriák a két utolsó képző alapján osztályozzák a 'bementi' és 'kimeneti' szavakat, és figyelmen kívül hagyják a tőmorféma szófaját. Előfordulhat, hogy egy szó többszörös szófajváltással éri el a végső alakot. Tekintsünk át néhányat a felsoroltakból: Adj→V→Adj: *biztosított*, V→V→Adj→N: *áttekinthetőség*, V→V→Adj: *fenntartható*, N→Adj→V: *értékesít*, N→Adj→Adj: *európaias*

Elvonással létrejött neologizmusok

Az elvonás a szóalkotás viszonylag ritkábban előforduló módja. Célja a meghökkentés. Az így keletkezett szavak által a szakszavak köznyelvivé válnak. Létrejötte azzal magyarázható, hogy a beszélők a szavak végén felfedezett valós vagy vélt képzőket elhagyják és új szófajú, új stílust képviselő kifejezéseket hoznak létre. A mai nyelvújításunknak része az elvonásos szóképzés, a tudományos-ismeretterjesztő gazdasági nyomtatott sajtóban azonban csak ritkán fordul elő. Példák: *művezet, árleszállít, gépír, közhaszon.*

Szóvegyüléssel létrejött neologizmusok

A szóvegyülés nem gyakori jelenség a tudományos-ismeretterjesztő gazdasági nyelvben (Fairclough, 2002). Néhány példát találunk: *Spanglish (Spanish + English), eurovízió (European+ television), infotainment (information + entertainment).*

Lexéma értékű szószerkezetek

Nagyon gyakori jelenség a sajtóban is. Az új társadalmi, gazdasági, technikai vagy tudományos fogalmak, tárgyak, jelenségek elnevezésének szükségszerűsége indokolja a lexéma értékű szószerkezetek létrejöttét. A neologizmusok segítségével a bonyolult szerkezetű magyarázó mondatok elhagyhatók a fogalom megértéséhez. Példa: *költségvetési hiány, kártyás díjcsomag, vállalkozói igazolvány, civil szervezet, supply chain, lowcost airline.*

Következtetések

A publicisztikai stílus sajátossága a köznyelv és szaknyelv összefonódása, aminek szókészletbeli jelenlétét vizsgáltuk. A sajtónyelvben megszilárdult új köznyelvi és szakkifejezések osztályozása alapján megfigyeltük, hogy a szóösszetétellel alkotott neolo-

gizmusok száma nagy, szóképzéssel viszont a nyelvújítás kora óta kevesebb kifejezés keletkezik. Ez persze a teljes szóalkotásra vonatkozik, arányaiban bizonyára itt is igaz. Az idegen szók indokolatlan használatától óvni kell a nyelvet, de egyetértünk azzal a felfogással, hogy a természetes nyelvi kölcsönhatás a nyelvfejlődés előmozdítója, ami az idegen- és jövevényszók nyelvünkbe történő befogadását ösztönzi.

Irodalom

Bencze I. 1993. Idegenszerűségek a mai magyar közgazdasági szaknyelvben. *Magyar Nyelvőr*. 583–585.

Burger, Harald 1984. *Sprache der Massenmedien.* Berlin, New York.

É. Kiss Katalin–Kiefer Ferenc–Siptár Péter 1998, 1999 *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó.

Fábián Pál 1993. Egyetemes nyelvművelést. *Magyar Nyelv* 129–136.

Fairclough, Norman 2002. *Media Discourse.* London: Oxford University Press

Huszár Ágnes 2005. *A gondolattól a szóig. A beszéd folyamata a nyelvbotlások tükrében.* Budapest: Tinta Könyvkiadó

Minya Károly 2003. *Mai magyar nyelvújítás*. Budapest: Tinta Kiadó.

Országh László 1977. Angol eredetű elemek a magyar szókészletben. (*Nyelvtudományi értekezések*. 93.) Budapest: Akadémiai Kiadó

Szathmári István 1961. *A magyar stilisztika útja*. Budapest: Gondolat

Szépe György 1999. Szakemberek és beszélők együttműködése. In: Glatz (szerk.) *A magyar nyelv az informatika korában.* Budapest: Magyar Tudományos Akadémia 119–129.

Szűts László 1992. Az újonnan átvett idegen szavak beilleszkedése szókincsünkbe. In: Kemény Gábor (szerk.) *Normatudat – nyelvi norma*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete.

Zimányi Árpád 2000. Angol hatására megújuló latinizmusaink. In: Balázs Géza (et al.) *Éltető anyanyelvünk. Írások Grétsy László 70. születésnapjára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 500–504.

Vizuális költészet a digitális közegben

Sándor Katalin

1. Elméletek között

A nyomtatott vizuális költészet kutatásában a digitális médiummal kapcsolatos elméleti kérdések egyre inkább megkerülhetetlennek tűnnek. A nyomtatott képversek mediálisan hibrid szövegeit gyakran konceptualizálják újra a digitális médium vagy főként a hipertext-elméletek kérdései, fogalmai, metaforái felől. Ebből a perspektívából a nyomtatott vizuális költészet produktív, bár nem problémamentes referenciapontnak számít bizonyos diszkurzusok számára, amelyek nem érdekeltek olyan oppozíciók újratermelésében, mint a Könyv és a Világháló/Hipertext, illetve a (régi) nyomtatott és az (új) digitális médium. Az ilyen ideologikus és hierarchikus, egymással szembeállított konstrukciók – éppen hierarchikusságuk folytán – egy nagytörténet, mi több: egyfajta (a könyv és nyomtatás kultúrájától a hipertext „új" kultúrája felé tartó) történeti fejlődés képzetének kedveznek a médiumokról való beszédben. Így a techno-optimisták az újabb technikai-mediális feltételek között létrejövő képlékeny szöveget, a multilinearitást (mint a felhasználói szabadság terepét), a felhasználói részvételt és a tudás (látszólag demokratikusabb) elosztását ünneplik az új médiumban. Másfelől – amint Bolter is megjegyzi – a szkeptikusabbak a könyv kultúrája miatt aggódnak; tagadják, hogy az írás technológiáinak fizikai aspektusai meghatároznák az írás gyakorlatát, és amellett érvelnek, hogy ezek a technológiák csak társadalmi szükségletek és preferenciák mentén írhatóak le. Ez a beszédmód egy téves dichotómiát tart fenn; téveset, mivel a társadalmi szükségletek és a kultúra technikai-mediális feltételei kölcsönösen alakítják egymást, lehetetlen ezeket szétválasztani (Bolter 2004: 350).

2. A nyomtatott vizuális költészet helye a digitális szövegről és a hipertextről való elméleti beszédben

Miként is kerül be a nyomtatott vizuális költészet a digitális, a hipertextuális és a nem-lineáris szövegek köré íródó elméleti diszkurzusokba?

Espen Aarseth abbéli kísérletében, hogy a nem-linearitás elméleti-fogalmi keretét felvázolja (többnyire, de nem kizárólag hipertext- és kibertext-produkciókra), elismeri, hogy bizonyos számítógépes digitális szövegek több hasonlóságot mutathatnak

nyomtatott szövegekkel, mint saját digitális „rokonaikkal" (Aarseth 2004: 314). Aarseth textuális variációkat és felhasználói funkciókat leíró modelljében a nem-linearitás nem kötődik szükségszerűen és esszenciálisan egyetlen médiumhoz (pl. a hipertexthez). Nem-lineáris szövegeket osztályozó, négy átfogóbb típust körvonalazó tipológiájában – 1. egyszerű nemlineáris szöveg, 2. nem-folyamatos nemlineáris szöveg 3. determinált kibertext, 4. meghatározatlan kibertext (Aarseth 2004: 325) – bizonyos nyomtatott vizuális költemények az első típushoz rendelhetőek, hiszen szkriptonjaik (textuális szekvenciáik) nem lineárisan kötöttek, textonjaik (a textualitás alapegységei) nyitottak és az olvasó által konfigurálhatóak.

Józsa Péter (é. n.) a digitális irodalomról írott tanulmányában kiemeli, hogy Aarseth a nyomtatott–digitális oppozíciót az ergodikus–nem ergodikus dichotómiával váltja fel. Aarsethnél az ergodikus aspektus, azaz a szövegen való „átkelés" nem triviális erőfeszítése (a triviális a sorok követésének és a lapok forgatásának rutinszerű, lineáris folyamata lenne) nem kizárólag egyetlen médiumhoz vagy a hipertexthez, illetve a kibertexthez köthető. Ugyanakkor Józsa szerint a terminológia diffúzzá válásának elkerülése végett szerencsésebb lenne a „hipertextet" mint terminust csak nem-lineáris digitális szövegekre használni, a nem-lineáris nyomtatott szövegeket pedig proto- vagy kvázi-hipertexteknek lehetne nevezni. (Józsa é. n.)

Úgy tűnik tehát, hogy némely elméleti perspektívából a nyomtatott képversek és konkrét költemények – együtt a lexikon-regényekkel, multilineáris narratívákkal és kollázs-szerű szövegekkel – elgondolhatóak proto-hipertextként, hiszen konfiguratív írásfunkciókkal és olyan nem-lineáris szövegtestekkel szembesítenek, amelyek olvashatóságának nincs előrelátható mintázata, csupán konfigurálásra nyitott lehetőségei, útvonalai.

Mégis érdemes odafigyelni Müllner Andrásnak arra az észrevételére, miszerint az olyan kánon-konstrukciók, mint intertextuális vagy hipertextuális irodalom meglehetősen instabilak és megkérdőjelezhetőek. Müllner szerint nem lehet kánont létrehozni olyan posztstrukturalista fogalmak alapján, mint az intertextualitás, hiszen a posztstrukturalista elméletekben nincs különbség a szövegek között azok szövegközisége szempontjából: egyik szöveg nem lehet „intertextuálisabb", mint egy másik (Müllner 2003: 84). Ugyanez az argumentáció a nem-lineáris irodalommal kapcsolatban is működhet, hiszen már-már irodalomelméleti klisének számít, hogy minden szöveg és minden olvasás (ilyen vagy olyan szempontból) nem-lineárisnak tekinthető: pl. a prospektív irányból megelőlegezett, majd retrospektív irányból felülírt olvasói elvárásrendszerek, az olvasás „vonalból", szövegből kilépő szövegközi és asszociatív mozgásai mind de-linearizálják a jelentésképzés folyamatát. Így a linearitás és nem-linearitás nem kizárólag a szöveg szkriptonjainak, elemeinek specifikus, alineáris elrendezéséből vagy az ezt lehetővé tevő technikai feltételekből magyarázható. Ugyanígy egy teljesen alineárisan szerveződő szöveg elemeit is (ki)betűzéskor, a szöveg percepciója folyamatában szekvenciálisan, időbeli egymásutánban, egyfajta (út-)vonal mentén rendezzük újra. (Kappanyos András szerint az olvasás „komprehenzív" (megismerő, interpretatív) szintje sosem kötődik a linearitáshoz, míg „a perceptív szint alighanem mindig is lineárisan fog működni" (2003: 77).

Mindezek után mégis elmondható, hogy a nyomtatott szövegek hipertextualitásának, nem-linearitásának kritikai reflexiója és hangsúlyozása (anélkül, hogy ez valami totalizáló struktúrába fordulna át) termékeny lehet a médiumok de-esszencializáló újragondolásában, melyben megkérdőjeleződik az egyes médiumok sajátosságának fetisizálása, lényegi jellemzőként való elméleti kisajátítása. Ugyanakkor az olyan beszédmód, amely kizárólag egy nem-lineáris irodalom kánonjának, sajátosságainak megkonstruálásában érdekelt, éppen azt a struktúrát ismételheti meg, amelyet aláásni próbál: így a nyomtatott – digitális oppozíció diszkurzív felcserélése a lineáris – nem lineáris párra még nem garantálja, hogy a nem-linearitásról szóló diszkurzus maga nem válik elméletileg uni-lineárissá (linearizálóvá), kritikátlanná, totalizálóvá. (Koskimaa (é. n.) szerint például Aarseth elmélete az ergodikus irodalomról a nem-linearitás kérdésének javára a temporalitás problémáját szorítja háttérbe.)

Ugyanakkor a nem-linearitás és a proto-hipertextualitás kérdése diszkurzív konstrukcióként, vagyis nem valami eleve adottként működik: a korpusz maga, a nyomtatott vizuális költészet médiumközi retorikája végső soron éppen úgy kisajátítható olyan diszkurzusok által, amelyek a proto-hipertextualitás mellett érvelnek, mint azok által, amelyek élesebb határokat próbálnak húzni a nyomtatott és a digitális közé.

Ami érdekesebb a nyomtatott és a digitális vizuális költészet intermediális retorikája felől az, hogy voltaképpen éppen a mediálisan egynemű konstrukciók képzetét, a dualista oppozíciókat és az ezekre alapozott kánon-konstrukciókat billenti meg, ássa alá: a képversek esetében a linearitás – nem-linearitás viszony például nem tartható kizáró vagy mediálisan eleve adott szembenállásként, amely határokat jelölhet ki különböző médiumok között.

A nyomtatott vizuális költészet az elektronikus előtt már rákérdez a szövegek medialitására, aláássa a nyelvi jel átlátszóságát és reprezentációs funkcióit, rámutathat arra, hogy a nyelvi materialitás miként feltételezi, vagy éppen miként lehetetleníti el a jelentésképzés folyamatait, illetve hogy a jelhasználatnak milyen mediális-diszkurzív feltételei lehetnek. Ez a nyomtatott vizuális költészet pedig a digitális képszövegek egyfajta folyton felülírt, áthelyezett, kiterjesztett poétikai tradíciójává válik. Roberto Simanowski szerint míg a nyomtatott képversek a betűk nyelvi és grafikai funkcióit kombinálják, addig „a digitális médiumban az időkezelés és az interakció két további kifejezésmód" (Simanowski 2004). Friedrich Block (2004) amellett érvel, hogy az 50-es és 60-as évek experimentális és konceptuális költészete a digitális térben programatikusan folytatódik, ám jelentős poétikai változásokkal: pl. a mozgás animációba és folyamatszerűségbe vált, az intermedialitás a jelölő és jelölt ún. „diabolikussá" válása felé mozdul el, az interakció a mű létrehozásában való részvételként tételeződik.

Az alábbiakban csupán néhány aspektus vizsgálatára van lehetőség: a szöveg által felkínált interfész lehetőségeknek és olvasói pozícióknak, a szöveg animációjának, (el)mozgatásának, illetve a szöveg alakításában való olvasói részvétel elbizonytalanításának, illuzórikusságának reflexiójára.

3. Animáció és interfész a digitális szövegben

A digitális szövegekben az animáció, a mozgás / mozgathatóság és az interfész-jelleg együtt járhat a szöveg konstrukciójának, eltörlésének vagy rekonstrukciójának, illetve a jelentésképzés különböző gyakorlatainak reflexiójával, az olvasói részvétel technikáinak és különböző olvasói pozíciók, szerepek (pl. kvázi szerző-funkciók, szöveg fölötti kontroll) lehetőségének vagy éppen akadályozottságának tudatosításával.

Jim Andrews *Seattle Drift* című szövege egy korlátozottabb interfész-felületet kínál az olvasó számára: *I am a bad text. I used to be a poem but drifted from the scene. Do me. I just want you to do me.* ('Rossz szöveg vagyok. Vers voltam, de elsodródtam a színtérről. Csinálj meg. / Tegyél rendbe. Csak azt akarom, hogy csinálj meg / tegyél rendbe.' – saját fordítás S. K.)

Az olvasónak három opciója van: *do the text, stop the text, discipline the text*, azaz (meg)csinálni, megállítani és fegyelmezni a szöveget. A *do the text* felületre kattintva az olvasó elindíthatja a szöveg elmozgását, szétszóródását, szavakra való szétesését, a *stop the text* paranccsal a szétesésnek ez a folyamata egy bizonyos ponton megállítható, és ennek eredménye egy nem-lineráis, szétkapcsolt textuális anyag. A *discipline the text* ('fegyelmezni a szöveget') opcióval pedig a kezdeti, kohezív és lineáris szöveg visszaállítása hajtható végre.

Simanowski (2002) szerint ez esetben az irónia azáltal működhet, hogy egyfajta ellentét van az elveszett eredeti elrendezés megnevezése (amit az olvasó olvas) és visszaállításának eredménye (amit az olvasó lát) között: *I drifted from the scene* ('elsodródtam a színtérről') – mondja a szöveg, amikor megfelelő sorrendben van, és még inkább érvényteleníti magát, amikor „segíteni" próbálnak rajta. Simanowski (2002) szerint a szöveg a *différance*-elméletek egyfajta játékos adaptációjaként azt mondja, hogy megnevezni valamit egyenlő annak redukciójával.

Ehhez viszont még mindenképp hozzáfűzhető az, hogy a médiumközi retorika, a törés aközött, amit az olvasó olvas és amit az olvasó lát (éppen a szöveg széttagolása és a többértelmű, kisiklatott olvasói opciók felkínálása által), előtérbe helyezi a nyelv retoricitását, kitérő jellegét, meghatározatlanságát. Vagy akár fordítva: a nyelv, a képszöveg retorikai elkülönbözése, kisiklása folytán az olvasói opciók maguk is ellehetetlenülnek, teljesíthetetlenekké, ellenőrizhetetlenekké válnak. Így a *bad text* ('rossz szöveg') szókapcsolat ironikusan reflektálhat a nem-költészetre, az irodalmiság elvesztésére, illetve ennek konstruált, konvencionális-kanonizáló jellegére, arra, hogy ez különböző diszkurzív-kanonizációs, ún. „fegyelmező" műveletek függvénye. A *do the text* opció valójában a szöveg szétesését, feloldódását indítja el, a fegyelmezés parancsa pedig a kezdeti „rossz szöveget" állítja vissza. A fegyelmezés lehetne egy olyan olvasási gyakorlat metaforája, amely redukálja a szöveg határozatlanságát, ellenőrizhetetlenségét, viszont maga a fegyelmezés is olyan parancs, ami kisiklik, ami teljesíthetetlen, hiszen amit visszaállít, az újra csak a „rossz szöveg", amely beavatkozásra szólít(ott) fel. Az aposztrophé által (*Do me. I just want you to do me*.) a szöveg egy kvázi szerzői funkciót mint elfoglalható szubjektumpozíciót ajánl az olvasónak, ugyanakkor a nyelv kitérő figurativitása és látható szétbomlása aláássa bármilyen válaszadás, illetve performatív aktus teljesíthetőségét. Így a *bad text* szókapcsolat egy nyelvileg és

képileg fegyelmezhetetlen, redukálhatatlan szöveg metaforájaként is olvasható, olyan szövegéként, amely egyszerre provokálja és ellehetetleníti a részvételt, a beavatkozást, kérdőre vonva az olvasó szöveg feletti kontrollját.

Marko Niemi *Concrete Stir Fry Poems* képszövegei szintén egyfajta, a szöveg alakulásának, alakíthatóságának textuális-grafikus folyamatába való beavatkozással kísérleteznek: az olvasó a kurzor mozgatásával vizuálisan felbonthatja a grafémák alakját: törölhet, torzíthat, letakarhat különböző betűrészeket. A *four musicians* című képszövegben az *ECHO* szó négy betűje látható: a médiumközi retorika csavarja éppen a visszhang auditív effektusának képi átdolgozásában tételeződik: a hangok visszhangszerű feltöredezése, sokszorozódása a betűk szétírt képében ismétlődik, amelyek rögzítetlennek tűnő, szétdarabolódó alakzatai mindig már egy másik írásjelet vagy ennek töredékét pre-figurálják. A képszöveg a lettrizmus nem-diszkurzív, aszemantikus nyelvhasználatát idézve részben eloldja az írásjeleket a fonológiai és másodlagos, vagyis a hangnak alárendelt jelölőfunkcióiktól: a betűk (*e, c, h, o*) kodifikált alakja már nem visszaállítható, folyékony kontúrú, előreláthatatlan látvánnyá alakulnak.

4. Összegzés

Az, hogy a fentebb tárgyalt szövegek már fenomenológiailag, megjelenésüket tekintve is az olvasó / felhasználó beavatkozásához kötődnek, kimozdíthatja, átértelmezheti a szöveggel kapcsolatos fogalmainkat: a szöveg mint tárgy képzete a textualitás folyamatszerűsége felé mozdul el, egy olyan (a posztstrukturalista elméletekből már ismerős, bár nem a digitális szövegre vonatkozó) folyamatszerűség felé, amelynek nincs határozott identikussága és finalitása. Ez az áthelyeződés az olvasó számára nem egyszerűen egyfajta szerzői funkció vagy szöveg fölötti kontroll illúzióját tartja fenn: legalább ennyire felfüggeszti az olvasó tervezhető, ellenőrizhető, megnevezhető (belátható döntésekre alapozott) részvételének képzetét. Az olvasó szerzővé válásának egyértelmű, akadályozatlan és individualizáló folyamata, amelyet a techno-optimisták olykor igen gyorsan és kritikátlanul üdvözölnek a digitális médiumban és a hipertextben, nem bizonyul tarthatónak olyan képszövegek esetében, amelyekben nem eldönthető, hogy az olvasó játssza ki a szöveget, vagy éppen a retorikailag folyton kitérő képszöveg előreláthatatlan alakulása az olvasót. Roberto Simanowski (2004) – Andrew Darley-re hivatkozva – a nyomtatott és a digitális vizuális költészet viszonya kapcsán még egy hangsúlyeltolódásra hívja fel a figyelmet: szerinte a szimbolikus és szemantikai érdekeltségű olvasói-nézői tapasztalat az utóbbi esetében eltolódik a szenzuális esztétikája, a felszín manierista spektákuluma felé. Amit ehhez mindenképp hozzáfűzhetünk az, hogy a vizuális költészet poétikájában magának a nyelvi (és nem nyelvi) kódnak vagy a nyelv szenzuális, materiális közvetítettségének a tematizálása valóban egy totális meta-költészetbe fulladhat. A nyomtatott és a digitális vizuális költészet önmagába forduló nyelve bizonyos perspektívákból túlságosan hermetikus, politikailag, ideológiakritikailag gyenge diszkurzusnak bizonyulhat. Azonban éppen a különféle jelölőgyakorlatoknak, a nyelvi materialitásnak és a nyelvhasználat különféle technikáinak reflexiója által felfedheti, kitakarhatja nagyon is politikai, korántsem ártatlan nyelvjátékaink diszkurzív-mediális feltételezettségét.

Irodalom

Aarseth, J. E. 2004. Nem-linearitás és irodalomelmélet. *Helikon* 50. évf. 3. szám. 313–348.
Block, W. F. 2004. Beyond Pages. Von der visuellen zur digitalen Poesie in Japan. *Dichtung Digital* nr. 31. URL: http://www.dichtung-digital.org/2004/1-Block.htm (letöltés ideje: 2007. június 7.).
Bolter, D. J. 2004. Ekphraszisz, virtuális valóság és az írás jövője. *Helikon* 50. évf. 3. szám. 349–365.
Józsa P. é. n. *Irodalom a digitális közegben*. URL: http://mek.oszk.hu/02300/02313/html (letöltés ideje: 2007. június 14.).
Kappanyos A. 2003. Irodalom a digitális közegben. *Literatura* 29. évf. 1. szám. 59–79.
Koskimaa, R. é. n. *Digital Literature: From Text to Hypertext and Beyond.* http://www.cc.jyu.fi/~koskimaa/thesis/thesis.shtml (letöltés ideje: 2007. május 18.).
Müllner A. 2003. A hipertextuális közlés anomáliái és a *Megbocsátás* hipertextualizálásának kérdése. *Literatura* 29. évf. 1. szám. 80–97.
Simanowski, R. 2004. Concrete Poetry in Digital Media. Its predecessors, its Presence and its Future. *Dichtung Digital* nr. 33. URL: http://www.dichtung-digital.org/2004/3-Simanowski.htm (letöltés ideje: 2007. április 17.).
Simanowski, Robert. 2002. Fighting/Dancing Words. Jim Andrews' Kinetic, Concrete Audio-visual Poetry. *Dichtung Digital* nr. 21. URL: http://www.dichtung-digital.org/2002/01-10-Cramer.htm (letöltés ideje: 2007. május 9.).

Források

Andrews, J. é. n. *Seattle Drift*. URL: (letöltés ideje: 2007. május 16.).
Niemi, M. é. n. *Concrete Stir Fry Poems*. (four musicians) URL: http://www.vispo.com/StirFryTexts/marko/index.htm (letöltés ideje: 2007. május 23.).

A diskurzusjelölővé válás folyamatáról

Schirm Anita

1. Bevezetés

Dolgozatomban a diskurzusjelölők közül a *hát*, a *tényleg* és a *szóval* elemeknek a diskurzusszervezésben betöltött szerepét mutatom be történeti korpuszokból, vitaműsorokból és országgyűlési jegyzőkönyvekből származó gyűjtött anyag segítségével. Célom annak megmutatása, hogy ezek az elemek a diskurzusjelölővé válás különböző stádiumaiban vannak.

2. A diskurzusjelölők

A diskurzusjelölők a nyelvi elemeknek egy olyan sajátos csoportját alkotják, amelyek a diskurzus szervezésében vesznek részt: diskurzusszegmenseket kötnek össze és pragmatikai viszonyokat jelölnek. Fraser szerint (1999: 938) a fő funkciójuk az általuk bevezetett S2 szegmens és az azt megelőző S1 szegmens közti viszony jelzése. A diskurzusjelölők (DJ) egy olyan két helyiértékű viszony <S1. DJ+ S2> jelölőjének tekinthetők, ahol az egyik argumentum (S2) az általuk bevezetett részben található, míg a másik (S1) a diskurzus korábbi részében, s a viszonyt a diskurzusjelölő (DJ) teszi explicitté (Fraser 1999: 938). Például: *Későn indultunk* (=S1). ***Mégis*** (=DJ) *időben érkeztünk* (=S2).

A diskurzusjelölők általában nincsenek hatással a megnyilatkozás igazságfeltételeire, nem befolyásolják a megnyilatkozás propozicionális tartalmát, azonban emocionális és expresszív funkcióval bírnak (Jucker 1993). Jelentésük procedurális és nem konceptuális (Fraser 1999: 944), valamint szintaktikailag és prozódiailag elkülönülnek a mondat többi részétől. A diskurzusjelölő elemek szófajtanilag különfélék lehetnek: leggyakoribbak a kötőszók, a határozószók, a partikulák és a módosítószók. A diskurzusjelölők alapvetően az élőszó jellegzetességei, de különböző funkciókban az írott nyelvben, újabban pedig az írott beszéltnyelviség szövegtípusaiban is megjelennek (Dér 2008).

A diskurzusjelölők kialakulásáról a nyelvtörténeti szakirodalomban eltérő nézetek olvashatók (vö. Dér 2005), én Traugott (1999) álláspontját elfogadva grammatikalizációnak tartom ezt a folyamatot. A grammatikalizáció olyan nyelvi változás, amely során lexikális egységekből és szerkezetekből nyelvtani morfémák alakulnak ki,

illetve ezek elvontabb grammatikai jelentésű morfémákká válnak (Hopper–Traugott 2003). Traugott szerint (1999) a diskurzusjelölők lényegi grammatikalizációs tulajdonságai közé tartozik a fonológiai redukció, a dekategorizáció, a pragmatikai erősödés és a szubjektifikáció. A fonológiai redukció a rövidülést, illetve az elhangsúlytalanodást jelenti, a dekategorizáció az eredeti szófaj elvesztését. A pragmatikai erősödés a pragmatikai, azaz a szubjektív és a modális funkció megjelenésével következik be. A szubjektifikáció pedig a beszélő különféle attitűdjeinek a grammatikalizálódó elem jelentésébe való beépülését jelenti.

A grammatikalizálódás és a diskurzusjelölővé válás azonban nem egyformán zajlik le minden elemnél. Egyesek már teljesen grammatikalizálódtak, mások azonban még átmeneti állapotban vannak. Ezt az eltérő kialakulást és viselkedést a továbbiakban a *hát*, a *tényleg* és a *szóval* elemek diskurzusjelölővé válásán keresztül mutatom be.

3. A *hát* diskurzusjelölő grammatikalizálódása

A *hát* partikula a grammatikalizáció tipikus fázisain ment keresztül, mire a mai diskurzusjelölői használata kialakult. Először helyviszonyt, majd időviszonyt fejezett ki, aztán logikai viszonyt jelölt, végül a diskurzusjelölői funkciója fejlődött ki.

A *hát* első előfordulása ‘akkor’ jelentéssel a TESz. (Benkő 1970: 72) szerint 1474-re tehető: *ha kedig ëg honapif nç vala?tandnak, hat me?ter va? p[ro]uincialis ?ere??en [con]uçtnek p[ri]ori??at* (BirkK.6). A toldalékszói használatra 1476-os az első ismert adat: *Ez…lwn nalok hat twkelletes* (SzabV.), 1519-ből pedig már a kötőszói jelentés adatolható. A TESz. (Benkő 1970: 72) és az EWUng (Benkő 1992: 537) szerint a *hát* megszilárdult ragos alakulat, amely a *ha-*, *ho-* névmástőből alakult ki az *-i* lativusi és a *-t* locativusi raggal. A *hát* eredetileg helyhatározószó, majd ‘akkor’ jelentésű időhatározószó volt. A kései ómagyar kor elején háttérbe szorult, elvesztette az időhatározói jelentését, és tartalmatlan elemként kezdett viselkedni (Benkő 1991: 417). A Szabács Viadala a *hát*-nak még mindkét fajta használatát illusztrálja: a „*Halalt es vallottak hat nemellyek*” mondatban a *hát* még az eredeti ‘akkor’ jelentésében szerepel, míg a „*Mert Ez…lwn nalok hat twkelletes*” példánál már a töltelékszószerep dominál.

A XVI. század második évtizedétől már adatolható a *hát* a latin *ergo, igitur* szavak megfelelőjeként is, ám csak kérdésekben (Juhász 1992: 776). Például a Jordánszky Kódexből (1516–1519) származnak a *hát az setétség minemű lészen?; ki vagy hát?* kérdések. A *hát* partikula kezdettől fogva gyakran szerepelt kérdő mondatokban. Ha elfogadjuk a partikulának a TESz-ben (Benkő 1970: 72) és az EWUng-ban (Benkő 1992: 537) szereplő származtatását, azt, hogy a szóban a *ho-*, *ha-* névmási tő van, akkor máris érthetővé válik a kérdésekben való gyakori megjelenése. Ugyanis a *ho-, ha-* névmási tő kérdő névmási funkcióban közkeletű volt, ahogy azt a *hol, hová* kérdőszók is mutatják (Balázs 1963: 50). A XVII. századtól pedig a *hát* a *tehát*-tal együtt a következtető mondatok kötőszavává vált (Klemm 1940). Majd állandósult a diskurzusjelölő funkciója is.

Az Erdélyi Magyar Szótörténeti Tár (Szabó T. 1984) legkorábbi példái már a *hát* partikula széles használati körét mutatják. Az 1556-os ‘akkor’ jelentésen túl megfigyelhető e szócska elbeszélésben élénkítő szóként (*Eyel Nykorgast hallek, Tolway*

Jwoltest, ky Menek ***hat*** *az szoch kyalt tolvayt*) és kérdést bevezető szóként (*Mond neky az Anna,* ***hat*** *myert eskwek ream az Te vrad*) is. De nyomósíthat állítást (*És hogy ez vallo zemere vetette volna, negh azt monthak neky Loptam* ***hath*** *ha Banod tegy rola*), kifejezhet megengedést (*Meg alkwttak egimaszal, De* ***hat*** *az vtan zabo ferenchet Mas tanach Erte Es Nem akara allany az vegzesnek*) és szitkozódásban is megjelenhet töltelékszóként (*Megh lata ezt Kelemen Takach monda Ah essez* ***hatt*** *Az en felesegemet Akarod meg Mordallany*) valamint nyomósíthat felszólítást, biztatást és kérést is (*Ambrus Gergely mo(n)da hogj ted le* ***hat*** *te Antal Vram, s eó le teúe*).

A diskurzusra vonatkozó információk jelzésének a lehetőségét a határozószói használat teremtette meg. A fenti példákból látható, hogy a *hát* diskurzusjelölővé válását az is segíthette, hogy sokszor fordult elő mondással kapcsolatos szerkezetekben (*mond neky*, *azt monthak neky, monda*), így könnyebben hozzátapadhatott a beszélői attitűd kifejezése, majd ezek implikatúraként a szó jelentésévé váltak.

A Magyar Történeti Korpuszból (http://www.nytud.hu/hhc) származó XVIII. századi példák a *hát* diskurzusjelölőnek már a nyomósító és a retorikus használatát mutatják: *Sijessünk* ***hát*** *Vitéz el-érni tzélunkat, Hordozzuk vígyázva, el-kezdett dolgunkatt; Térjetek* ***hát*** *vígan felsö hazátokba, Éljetek tsendesen pompás házatokba.*

A *hát* határozószói kiüresedése azokban a szerkezetekben érhető tetten, amelyekben együtt szerepel a *hát* és az *akkor*: *Mért nem vólt* ***hát akkor*** *jobb a' tzifra püstöly a' rosdásnál?; Kávéház? No* ***hát akkor*** *adjon nekem kávét.* A fordított sorrendű szerkezetekben még erősebben tetten érhető a nyomatékosító funkció: *S* ***akkor hát*** *mit haragszik reád?;* ***Akkor hát*** *mégis nekem van igazam – mondá Don Quijote.*

Pragmatikai aspektusból nézve a *hát* diskurzusjelölő grammatikalizálódását, megállapítható, hogy a *hát*-nak az időbeli jelentése mellett megjelent az oksági következtetés jelentése is és egy nyomósító jelentésköre is, amely kezdetben csak mint pragmatikai következtetés volt jelen egyes kontextusokban, később azonban a *hát* szemantikai jelentésének a részévé vált. Annyira beépült a *hát* jelentésébe a diskurzusjelölői funkció, hogy egyértelműen el lehet különíteni a többi használati módtól. Ennek bizonyítására következzen egy példa a Parlamenti Naplóból (Arcanum DVD könyvtár V., Parlamenti Napló 1990–2004.):

Dr. Isépy Tamás (KDNP): *Két percre sem lesz szükségem, mert sajnos nem az ellenzék nem következetes, a kormány nem következetes. Miért nem kérte a magyar–román alapszerződéshez a parlament hozzájárulását? Egy szándék megvalósításához miért kéri? Egy szándék megvalósításához!* ***Hát*** *ez nem következetesség. Mi éppen azt mondjuk – most ebben a felszólalásban is, a három ellenzéki párt álláspontját –, hogy mi szükségesnek tartjuk a probléma megoldását, de ez nem a probléma megoldása.* ***Hát*** *hol van az alapító okirat tartalma?* ***Hát*** *azt kell megmondani!* ***Hát*** *ahhoz milyen szándékok? És tessék mondani, 28 százalék meg tudja akadályozni egy szándék megvalósítását?*

A *hát* ebben a példában egyrészt kötőszói értelmében szerepel (*Hát ez nem következetesség*), konklúziószóként viselkedik, azaz a mondanivaló részösszefoglalását végzi el. Másrészt kommunikációszervező funkciója van: összeköti a megnyilatkozásokat *(Hát azt kell megmondani!)*. A két kérdésben *(Hát hol van az alapító okirat tartalma? Hát ahhoz milyen szándékok?)* pedig a szubjektív és az érzelmi többlettartalom miatt a partikula a kérdések retorikusságát erősíti. Vagyis igazából nem vár választ a kérdező

a feltett kérdésekre, sőt, e kérdések átfordíthatók ellentétes értelmű állításokká *(Sehol nincs az alapító okirat;* illetve *semmilyen szándékok)*.

A *hát* partikulához nagyon hasonló szerepet tölt be a kérdésekben a *tényleg* elem, így a továbbiakban ennek a történetét és diskurzusjelölővé válását mutatom be.

4. A *tényleg* mint diskurzusjelölő partikula

A *tényleg* szónak lehetséges konceptuális és pragmatikai értelmezése is. Kijelentésként episztemikus modalitást illetve evidenciát fejez ki, például: ***Tényleg*** *betartotta az ígéretét*, illetve ***Tényleg*** *elvitt vacsorázni*. A szó nem tekint vissza nagyon régi múltra, így a diskurzusjelölői használata is újabb keletű.

A *tényleg* 1830-ból adatolható először a *tény* nyelvújítási származékszó megszilárdult határozóragos alakulataként. A Nyelvújítási szótár (Szily 1908: 586) szerint Széchenyi a Hitel című munkájában 'praxis' jelentésben használta a szót: *Végre a' dolog praxisába –* ***ténylegébe*** *bocsátkozott.* A hétkötetes értelmező szótár (Bárczi–Országh 1962: 604) már két jelentését adja meg a szónak. Az első: 'A tény(ek)nek, a valóságnak megfelelően'. Például: *Az eset* ***tényleg*** *megtörtént.* Ebben az értelemben az evidencialitás jelölője a *tényleg*. Míg a másik jelentése: 'A beszélő v. a szóban forgó személy állásfoglalásának, véleményének megfelelően'. Például: *Ez a leány tényleg szép!* Ez a jelentés kapcsolódik a *tényleg* diskurzusjelölői szerepéhez.

Az evidencialitás jelzésére bőven van példa a Magyar Történeti Korpusz anyagában: *Alkudoznak az erősebb véleményárnyalatok elenyésztetése végett s mindenik enged, ha nem is* ***tényleg,*** *legalább tagadólag*; *szakadatlanul birta 1848-ig, midőn* ***tényleg*** *elváltak Magyarországtól*.

A diskurzusjelölői használat felismerése azonban pótkompetencia problémák (Forgács 1993–1994) miatt már nehezebb, ráadásul az átmeneti állapotban mindkét jelentés megfigyelhető, s gyakran a szövegkörnyezet sem igazít el bennünket, mert a két jelentés mindegyike egyszerre is értelmezhető a példában, hiszen a tények és a beszélő állásfoglalása egybe is eshet.

A beszélőnek a közléshez való viszonyát (is) jelöl(het)i a *tényleg* a Magyar Történeti Korpusz következő korai példáiban: ***Tényleg,*** *a régi kornak is megvoltak a mai sárgakamáslis, pemzlis kalapu gigerli puskaforgatókhoz hasonló vadász stricziei; De amugy is* ***tényleg*** *jellel vannak ellátva a birkák, hát hiába volna minden; S* ***tényleg*** *akadtak egyesek, kik leszurták a 10 pengőt egy ilyen részvényért.*

A Magyar Nemzeti Szövegtárban (http://corpus.nytud.hu/mnsz) végzett keresések azt mutatták, hogy napjainkban a *tényleg* diskurzusjelölőként a beszélő attitűdjét jelzi, viszonyítást és fokozást is kifejez, valamint emocionális és expresszív árnyalatot közvetít, néha pedig töltelékelemszerűen viselkedik.

A *tényleg* diskurzusjelölő képes a kérdést állítássá változtatni, s ilyenkor az evidencialitás helyett a beszélő kétségét fejezi ki. Ennek illusztrálására következzen egy részlet a Pro és Kontra című műsorból:

A: *Ha én jól emlékszem Kocsi Ilonának és a Magyar Hírlapnak is számos írásából elég egyértelmű, határozott véleménye van e tárgykörben. De mielőtt ennek kifejtésére kérném röviden, mégis, tisztázzuk akkor, hogy hol vagyunk most. Szóval, mi a helyzet?* ***Tényleg***

van Magyarországon sajtószabadság, olyan sajtószabadság, amellyel elégedettek lehetünk tizenkét évvel a demokrácia indulása után? És a fogyasztókra, a piac szereplőire kell bízni, hogy ha nem tetszik valami, akkor változtassanak?

B: *Én ezt már több műsorban kifejtettem, hogy én azt gondolom, hogy Magyarországon sajtószabadság van. Hogy ennek a sajtószabadságnak milyen a minősége, ez tőlünk függ.*

Az idézett példában szereplő kérdések állításokkal egyenértékűek. A kérdések állításként való értelmezésére van egy szabály, miszerint negatív kérdést pozitív állításként értelmezünk, pozitív kérdést pedig negatív állításként (Kocsány 2001). *A tényleg van Magyarországon sajtószabadság?* eszerint a *Nincs Magyarországon sajtószabadság* kijelentést kódolja. Az A beszélő előre kétségbevonja azt, amit a B beszélő mondani fog s a *tényleg* diskurzusjelölővel jelzi ezt a fajta szembenállást.

Ugyanígy állítássá változtatja a kérdést, ezáltal a beszélő eltérő véleményét vezeti be a *tényleg* elem a Parlamenti Napló következő felszólalásában:

Bauer Tamás: *Egyetlenegy érve volt erre most is Horváth képviselő úrnak, nevezetesen, hogy eldöntötték tervfeladatban, hogy ennek január 1-jén hatályba kell lépni, annak ellenére, hogy amikor a folyosón beszélünk kormánypárti képviselőtársainkkal és nem itt az ülésteremben, akkor mindannyian elismerik, hogy ez így, ahogy van, nem jó, ezért is nyújtották be már az első általános bizottsági vitára is a maguk módosító csomagját.* ***Tényleg*** *olyan fontos ez a január 1-je, ez a rajtaütésszerű törvényalkotás, hogy a közös gondolkodásnak nem lehet teret hagyni?* ***Tényleg*** *csak arról szólhat az ellenzéki pártokkal való beszélgetés meg az önmagunkkal való beszélgetés is, hogy a kétharmados ügyekhez is hozzányúlunk vagy sem, és abban a pillanatban, hogy nincs kétharmad, már nincs is pártok közti konzultáció?*

A *tényleg* diskurzusjelölővé válásánál az eredeti határozói viszonyt (‘a tényeknek megfelelően’) egyből a diskurzusjelölői funkció váltotta fel, a grammatikalizáció tipikus lépései közül a logikai viszony fázis kimaradt. A szó diskurzusjelölői használatának a felismerése és elhatárolása azért különösen problémás, mert a *tényleg* szó két jelentésköre nagyon közel áll egymáshoz, valamint a beszélő állásfoglalása egybe is eshet a tényekkel.

Az általános grammatikalizálódási tendenciának az általam vizsgált utolsó diskurzusjelölő, a *szóval* jelentésfejlődése is megfelel.

5. A *szóval* diskurzusjelölő

A *szóval* önálló szóból szekunder határozóraggal jött létre. Grammatikalizálódása a megszokott utat járta be: vagyis az önálló szói jelentést határozószói viszony, majd logikai viszony váltotta fel.

Az ‘élőbeszéddel, nem írva’ jelentést követte a ‘röviden, egyszóval’ jelentés (Czuczor–Fogarasi 1870: 1436), s ebből alakult ki a kötőszói használat. Az Erdélyi Magyar Szótörténeti Tár (Szabó T. 2005: 644) a *szóval* címszó alatt a kötőszói ‘tehát’ jelentést adja csak meg, s a következő példát közli: *az ottan volt Lent, Törökbuzát, kölest – mily eszközőkkel, és mi modon károsittattak el –* ***szoval*** *becsülje meg a’ Tanu az elkárositott Terméseket, ‘s mondja meg hogy azok kész pénzben mit értek volna.*

A magyarázó logikai viszony kifejezésével párhuzamosan a *szóval* magába olvasztotta a beszélő attitűdjének a kifejezését, s így vált diskurzusjelölővé. A Magyar Történeti Korpusz 1872-es példája már a beszélő viszonyulását jelzi: ***Szóval** - ön telivér kormánypárti lett!* Egy 1886-os adat pedig a *szóval* beszédtoldó szerepét mutatja: ***Szóval** ez a csudálatos fiatalember és lángelme… .*

Az ÉrtSz. (Bárczi–Országh 1962: 371) a *szóval*nak három jelentését adja meg. Az első a mondanivaló rövid összefoglalása (*Ez az ember iszákos, kártyás, pazarló, verekedő, **szóval** hitvány alak*). A második a kötőszói jelentés (***Szóval**, (,ha jól értem), nem akar eljönni*), a harmadik pedig a beszédtöltelék funkció (*Bementünk a terembe, **szóval** én nem is akartam, de ő nagyon hívott*). Ez utóbbi kötődik a diskurzusjelölői használathoz. A Magyar Nemzeti Szövegtár találatai is sok példát adnak a bevezető szói illetve a töltelékszói szerepre: *Hát, **szóval**, ezentúl itt laknak; is…na **szóval** … izé; No **szóval** akkor hányadán állunk?; média, ti ott, igen, **szóval** az egész úgy, ahogy van, nem fontos; izé, **szóval** a lét; amivel leitattak, na **szóval**, akkor meg itt van.*

A vizsgált korpusz elemzése azt mutatta, hogy napjainkban a *szóval* gyakori töltelékelemként és a beszélői viszonyulás jelölőjeként, valamint használatos kötőszóként is (*szecskát vágott a kacsáknak, **szóval** akadt dolga elég; azzal az intenzitással, **szóval** akkoriban vetődött fel*). Viszont a szó eredeti jelentése annyira eltávolodott a kötőszói és a diskurzusjelölői funkciótól, hogy kérdéstesztek nélkül is könnyű az egyes használati módokat elkülöníteni és felismerni.

4. Összefoglalás

Összegzésképpen megállapítható, hogy a *hát*, a *tényleg* és a *szóval* diskurzusjelölők mind grammatikalizációval jöttek létre, ám a folyamat hosszában és intenzitásában már vannak köztük különbségek, illetve abban is, hogy milyen implikatúrák épültek be a jelentésükbe.

A legjobban a *hát* diskurzusjelölő távolodott el eredeti jelentésétől, a határozószói használata a múlt század elején már csak a csángóknál volt adatolható (Rubinyi 1901), napjainkban pedig csupán kötőszóként és partikulaként általános a nyelvünkben. A *tényleg* és a *szóval* partikuláknál is megfigyelhető a szemantikai kiüresedés, közülük a *tényleg* esetén problematikus a diskurzusjelölői használat felismerése.

A vizsgált korpusz elemzése azt mutatta, hogy a *hát*, a *tényleg* és a *szóval* partikulák gyakran jelennek meg kérdésekben, s ilyenkor képesek a kérdést állítássá változtatni, így jelzik a beszélő eltérő veleményét. A diskurzusjelölővé válás folyamata pragmatikai aspektusból is megragadható implikatúrák konvencionalizálódásával.

A diskurzusjelölők grammatikalizálódását nem csupán elméleti síkon lehet tanulmányozni, hanem alkalmazott nyelvészeti haszna is lehetséges e szócsoport vizsgálatának. Az oktatás különböző szintjein a tanulók előképzettségének megfelelően be lehet mutatni a diskurzusjelölők különféle használati körét. Fontos felhívni arra a figyelmet, hogy nem arról van szó, hogy egy adott kifejezés mindig diskurzusjelölő egy nyelvben, hanem arról, hogy ez az elem képes diskurzusjelölőként funkcionálni bizonyos feltételek mellett. Érdemes a tanulókkal felfedeztetni a grammatikalizáció lépéseit, saját gyűjtött anyagon megnézni a módosítószók, kötőszók, beszédtöltelékek ta-

nításakor ezek pragmatikai tulajdonságait, a kommunikációban betöltött szerepét és jelentésváltozásait.

Irodalom

Balázs J. 1963. Névmás-tanulmányok. In: Pais D.–Benkő L. (szerk.) Szótörténeti és szófejtő tanulmányok. *Nyelvtudományi Értekezések* 38. szám. Budapest: Akadémiai Kiadó. 48–50.
Benkő L. (főszerk.) 1970. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára 2. kötet.* Budapest: Akadémiai Kiadó
Benkő L. (főszerk.) 1991. *A magyar nyelv történeti nyelvtana I. kötet.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
Benkő L. (főszerk.) 1992. *Etymologisches Wörterbuch des Ungarischen. Band I.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
Czuczor G.–Fogarasi J. 1870. *A magyar nyelv szótára V. kötet.* Pest: Athenaeum.
Dér Cs. I. 2005. Diskurzusszerveződés és grammatikalizáció–néhány magyar diskurzusjelölő kialakulásáról. *Nyelvtudományi Közlemények* 102. 247–264.
Dér Cs. I. 2008. Diskurzusjelölők az internetes nyelvhasználatban. In: Sárdi Cs. (szerk.) *MANYE XVII., Kommunikáció az információs technológia korszakában*. Pécs–Székesfehérvár: MANYE–Kodolányi János Főiskola. 444–450.
Forgács T. 1993–1994. Zárt korpuszok és pótkompetencia. *Néprajz és nyelvtudomány* 35. 17–23.
Fraser, B. 1999. What are discourse markers? *Journal of Pragmatics* 31. 931–952.
Hopper, P. J.–Traugott, E. C. 2003. *Grammaticalization.* Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press. second edition
Jucker, A. H. 1993. The discourse marker *well*: A relevance-theoretical account. *Journal of Pragmatics* 19. 435–452.
Juhász D. 1992. A kötőszók. In Benkő L. (szerk.) *A magyar nyelv történeti nyelvtana* II/1. Budapest: Akadémiai Kiadó. 776–781.
Klemm A. 1940. *Magyar történeti mondattan.* Budapest: Magyar Tudományos Akadémia
Kocsány P. 2001. A retorikai kérdések egy lehetséges tipológiája. In: Szathmári István (sorozatszerk.) *Az alakzatok világa 2.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 7–21.
Rubinyi M. 1901. Adalékok a moldvai csángók nyelvjárásához. *Magyar Nyelvőr* 30. 116.
Szabó T. A. 1975–2005. *Erdélyi Magyar Szótörténeti Tár.* Budapest–Kolozsvár: Akadémiai Kiadó–Erdélyi Múzeum-Egyesület.
Szily K. 1908. *A magyar nyelvújítás szótára, második rész.* Budapest: Hornyánszky Viktor kiadása.
Traugott, E. C. 1999: *From Subjectification to Intersubjectification.* elérhető volt: http://www.stanford.edu/traugott/papers/subject2intersubject.pdf

Források

Erdélyi Magyar Szótörténeti Tár.
Magyar Nemzeti Szövegtár. http://corpus.nytud.hu/mnsz/secret/szovegtar_hun.html

Kommunikáció

Kommunikáció és médiatudomány

Nők a médiában

Eklics Kata

1. Bevezetés

A média megjelenése óta láthatunk férfiakat a tv képernyőn, műsorvezetői és meghívott vendég pozícióban egyaránt, legyen egy műsor akár politikai, tájékoztató jellegű, vagy akár szórakoztató műfajú. Illeszkedvén a társadalmi struktúrákhoz a nők korlátozott számban ölthetik magukra a fenti szerepeket, különös tekintettel igaz ez a politikai műsorokra. A 21. század változásainak egyik látványos eredménye a média területén az, hogy gyakrabban tűnnek fel női műsorvezetők a képernyőn. Az 1970-es évektől egyre gyakrabban jelennek meg a tömegkommunikációt, s annak hatásait vizsgáló kutatások eredményei. Meghatározó szakirodalmi háttérként tekinthetünk Clare Walsh 2002-ben megjelent tanulmányára, amelyben egy férfi és egy nő beszélgetésirányító kommunikációs stratégiáját hasonlítja össze a BBC Radio 4 Today című hírmagazin politikai interjúi alapján. A brit Today című hírműsor az elemző szerint egy férfias kultúrát teremtett, ahol az agresszív, támadó hangnem lett meghatározó. Ezen keretek között a „nőies hangnem" meghonosítása nem járt sikerrel. A férfi kollégák között érvényesülni kívánó női beszélgetésvezető a tények kihámozásának finomabb módszerét próbálta bevezetni az állandó közbevágások, a beugratós kérdések helyett, sajnálatos módon, azonban a 21. század első éveinek brit média kultúrája ezt nem tette lehetővé.

Jelen tanulmány egy hosszabb terjedelmű szociolingvisztikai kutatás részeként női-férfi interjúvezetési stílusokat hasonlít össze, s arra keresi a választ, hogy mennyiben gender-specifikusak az eltérések. Vizsgálatunk három magyar televíziós csatorna belpolitikai műsorának női és férfi műsorvezetői által irányított beszélgetéseire koncentrál. A politikai interjúk speciális szituációk a tekintetben, idézem Huszár Ágnest (2007), hogy

„mindkét résztvevő sajátos hatalom birtokában van: a műsorvezetőnek **szimbolikus** ha**t**alma van, a politikusnak viszont **valóságos**. A műsorvezető természetesen csak a naiv néző-hallgató számára jelenik meg e hatalom birtokosaként. Valójában a csatorna, az a mögött álló erők, a műsor koncepciójának kialakításában részt vevő szakemberek, szerkesztők ennek a hatalomnak az igazi birtokosai. Ők döntenek arról is, hogy kit, milyen típusú embert választanak arra, hogy ezt a hatalmat műsorvezetőként mindenki számára látható-hallható módon gyakorolja. A műsor irányítását, a beszél-

getés vezetését közvetlenül is befolyásolhatják, mivel – a néző számára láthatatlanul – egy fülhallgatón keresztül állandó kapcsolatban állnak a műsorvezetővel."

A programok hasonló szerkezetűek, többnyire belpolitikai beszélgetéseket mutatnak be, az interjúalanyok politikusok, közéleti személyiségek, szakértők. Az interjúk hossza általában 8-10 perc, de 20-25 perces beszélgetés is előfordul. A beszélgetések rögzítésére 2007 áprilisa és 2008 januárja között került sor. Mindhárom műsor több műsorvezetőt szerepeltet, akik közül a választott és videofelvételre került műsorvezetők:

> Krizsó Szilvia és D. Bányász Gergő Az Este (M1) a műsorvezetői
> Kálmán Olga és Németh Péter az Egyenes beszéd (ATV) műsorvezetői
> Nagy Katalin és Erdős Miklós a Rájátszás (HÍR TV) műsorvezetői
>
> Az Estében Krizsó Szilvia partnerei Hiller István oktatási és kulturális miniszter és Orbán Viktor a Fidesz elnöke. D. Bányász Gergő Veres János pénzügyminiszterrel, valamint Tarlós Istvánnal a Fidesz fővárosi frakcióvezetőjével beszélget.
>
> Az Egyenes beszéd c. műsorban Kálmán Olga vendégei Eörsi Mátyás az SZDSZ frakcióvezetője és Tarlós István. Németh Péter beszélgető partnere Kiss Péter kancelláriaminiszter, valamint Nyitrai Zsolt Fideszes képviselő.
>
> A Rájátszás meghívott vendégei Nagy Katalinnál Tarlós István és Kovács Zoltán, Pápa polgármestere szintén Fideszes képviselő, Erdős Miklósnál pedig Martonyi János a Magyar Polgári Egyesület elnöke, továbbá Áder János a Fidesz parlamenti alelnöke.

A tartalmi elemeket összefoglaló táblázatok nem a műsorvezetők nevét tüntetik fel, hanem a műsor címét, utalással a beszélgetésirányító nemére. Magyarázatul szolgál erre az, hogy a genderre jellemző jegyeket keressük, emellett az adott műsor koncepciójára vonatkozó sajátosságokat kíséreljük megragadni. A számozás mellett található *a)* illetve *b)* pontok a női és a férfi interjúvezetők által irányított beszélgetések adatait mutatják A továbbiakban a verbális kommunikáció tudományterületéről az együttműködési együttható, valamint a beszédszervező beszédaktusok (a témaajánlás, elfogadás, negatív válasz, a partner félbeszakítása) vizsgálatának eredményeiről szólunk, a nem-verbális jelek közül pedig a mosoly gyakoriságát szemléltetjük, kitérve a képernyőre vitt sztereotípiákra is.

2. Együttműködési együttható

A Huszár Ágnes (1994) által bevezetett arányszám a beszélgető partnerek együttműködési szándékát, valamint készségét mutatja. Ezt úgy számoljuk ki, hogy a meghívott beszélő által kimondott szavak számát elosztjuk a kérdező szavainak számával. Minél több szóval válaszol az interjúalany a kérdésre, annál magasabb ez az érték. Egy átla-

gos interjúszituációban (felvételi elbeszélgetésen, közéleti személyekkel történő beszélgetésekkor) az interjúvezető beszél kevesebbet, s partnerének elegendő lehetőséget biztosít a válaszadásra. Az interjúvezető nagyobb mértékben befolyásolhatja a szám alakulását. A politikai interjúk együttműködési együtthatója 1.5–2.5 közötti viszonyszám.

2.a. táblázat. Együttműködési együttható. Nők

partner	Az Este	Egyenes beszéd	Rájátszás
kormánypárti	2,20	1,95	(ellenzéki!) 4,24
ellenzéki	2,04	1,43	3,43

2.b. táblázat. Együttműködési együttható. Férfiak

partner	Az Este	Egyenes beszéd	Rájátszás
kormánypárti	1,80	3,09	(ellenzéki!) 4,68
ellenzéki	1,65	2,10	3,29

A táblázatból kitűnik, hogy a Rájátszás című műsor interjúi a műsorvezető nemétől függetlenül rendkívül magas együttműködési együtthatókat eredményeznek, amelyek nem politikai interjú specifikusak, inkább a munkafelvételi elbeszélgetés vagy a pszichológiai, feltáró jellegű interjúk sajátosságait mutatják. A beszélgetésirányító alárendeli magát az interjúszituációnak, ahol a vendég és közte lévő hatalmi távolság elemei közül a vendég presztízse lesz a mérvadó. A műsor feltételezett koncepciójához alkalmazkodik mind a női, mind a férfi műsorvezető, akik az aktuális témával kapcsolatban lehetőséget biztosítanak a partnernek saját, valamint pártja gondolatainak átadására. Az Este és az Egyenes beszéd adásai a politikai interjúkra jellemző együttműködési készséget jelzik. Az Egyenes beszéd női és Az Este férfi interjúvezetője által irányított beszélgetés hasonló értéket mutat. A vastagon szedett számok arra utalnak, hogy az ellenzéki képviselő ugyanaz a személy. A riportalany társadalmi neme és hatalmi pozíciója alapján többször a riporterek fölé helyezi magát, akik viszont beszélgetésirányítási jogaikat kívánják érvényesíteni. A határozott témavezetést a vendég feltehetően homlokzatfenyegetésnek minősíti és ellenstratégiát folytat. Mindkét interjú a kompetitív interjúvezetésre nyújt példát, gyakoribbak a közbevágások, a kérdések ismétlése, a nézőpont ütköztetések. A partner mindegyik interjúban jelzi nemtetszését, amiért nem sikerült maradéktalanul közölnie üzenetét, bár ezt a női interjúvezetővel ellenséges hangnemben közli, s a megszégyenítéstől sem tartózkodik.

> **„TI:** Ennek így nincs értelme, hogyha nem engedi a mondatot befejezni. <kissé sértődötten> Akkor ne beszélgessünk. (52. a beszélgetés megszakítása, a műsorvezető figyelmeztetése, érzelemkifejezés)
> **KO**: Hallgatom. (53. nyugtázás, visszavonulás)”

A kormánypárti politikusokkal folytatott beszélgetésekben a partnerek negatív tartalmú, minősítő véleménynyilvánításait a női és a férfi interjúvezető is igyekszik tartalmi közlésekké változtatni. Mérsékelt, elfogultság-mentes interjúvezetési stratégiájuk nem mellőzi a határozott beszélgetésirányítást, a tematikai lánc követtetését, élnek a szimbolikus hatalommal. Így az arányszám viszonylag alacsony. Az Este női és az Egyenes beszéd férfi műsorvezetője ellenzéki partnerrel történő beszélgetése közel azonos értéket mutat, amely átlagosnak mondható. Kiemelkedik a kormánypárti kérdezett és az Egyenes beszéd férfi interjúvezetőjének együttműködési együtthatója. A rendkívül magas együttműködési együttható valószínűleg annak is köszönhető, hogy a partnerek nem keverednek homlokzat körüli csatározásokba, KP arra használja fel a lehetőséget, hogy elmondja, amit szeretne. Bár az interjúvezető gyakran él a körülhatárolás technikájával, értelmezi az elmondottakat, s kiemel bizonyos szempontokat, amelyekkel a partner nem mindig ért egyet, válaszai a megértetést segítik elő, nem váltanak ki dominancia-harcokat.

3. Beszédszervező beszédaktusok: témaajánlás, elfogadás, negatív válasz, a partner félbeszakítása

3.1. Témaajánlások

A beszédszervező beszédaktusok közül a következőkben a témaajánlásokkal foglalkozunk.

Az interjúk tematikai szerveződésére általánosan jellemző, hogy a beszélgetés 2-4 főbb témát tartalmaz. Mind az interjúvezető, mind a meghívott beszélgetőpartner kiegészítheti altémákkal a diskurzust. Az interjúk sajátossága, hogy az interjúvezető ajánlja a témákat, a vendég pedig elfogadja azokat, s kifejti azzal kapcsolatos véleményét. A politikai interjúk tematikai felépítése változatosabb, hiszen a témaajánláson, elfogadáson túl gyakrabban fordul elő a téma elhárítása, figyelmen kívül hagyása.

A táblázatban látható témaajánlások száma magukba foglalja a fő és altéma ajánlásokat is, zárójelben viszont kiemeltük a főtéma ajánlásokat. Az interjúk során előfordul ugyanazon témaajánlás ismétlése, ezek számát nem tartalmazza a táblázat.

3.1. a. táblázat. Témaajánlások

Műsor	Az este		Egyenes beszéd		Rájátszás	
Pártállás	kormány-párti	ellenzéki	kormány-párti	TI ellenzéki	TI ellenzéki	ellenzéki
Női interjúvezető	11(2 fő)	11(2 fő)	6 (2 fő)	6 (4 fő)	5 (3 fő)	6 (2 fő)
Vendég	2 altéma	6 altéma	5 altéma	1 altéma	1 altéma	1 altéma

3.1. b.táblázat. Témaajánlások

Műsor	Az este		Egyenes beszéd		Rájátszás	
Pártállás	kormány-párti	TI ellenzéki	kormány-párti	ellenzéki	ellenzéki	ellenzéki
Férfi interjúvezető	10 (4 fő)	4 (3 fő)	11 (3 fő)	5 (3 fő)	4 (1 fő)	7 (1 fő)
Vendég	1altéma	2 főtéma 1 altéma	4 altéma	3 altéma	1 altéma	4 altéma

A női műsorvezetők témaajánlásai megközelítően azonos eredményeket mutatnak a főtémákat illetően. A vastagon szedett számok a korábbihoz hasonlóan itt is ugyanazon ellenzéki képviselőre vonatkoznak. Egy korábbi előadás a fenti két női interjúvezető beszélgetés irányítását vizsgálta, s arra a következtetésre jutott, hogy a vendég kora, neme és presztízse befolyásolta a nők által választott stratégiát, amely az alárendelt női szerepkör felvállalására utal, ahol a nő a férfi politikusra, mint meghatározó, hatalommal rendelkező szubjektumra tekint, s több témában kívánja hallani szakértő véleményét. Ez az értelmezés azonban nem állja meg a helyét mindkét műsorvezető esetében. Láttuk, hogy az együttműködési együttható az előbb elmondottakat csak a Rájátszás műsorvezetőjénél igazolja.

Az Este és az Egyenes beszéd férfi műsorvezetői átlagos-bár a női műsorvezetőkénél magasabb számú (3-4) főtéma ajánlást tettek, amelyek a partnerek kevesebb altéma ajánlásával jártak együtt. A Rájátszás című műsor férfi műsorvezetője egy főtéma köré szervezte a beszélgetést, s azt altéma javaslataival egészítette ki. Az Este és az Egyenes beszéd műsorvezetőinél az altéma javaslatok számának növekedése a vendég presztízsét jelezheti. A két nagy párt vezetői, valamint miniszterei feltehetően átfogóbb ismeretekkel rendelkeznek az adott témákról, ezért ajánlhatnak ezzel kapcsolatban újabb szempontokat az interjúvezetők. Itt tehát nem a gender-szerepek, hanem a hatalmi pozíció határozza meg a témaajánlások számát.

3.2. A témaajánlásra adott pozitív válasz – a téma elfogadása

A politikusok kommunikációs tréningje – mint az Bruck Gábortól hallhattuk – a Friderikusz most 2007. áprilisi adásában, tartalmaz olyan információt, miszerint az interjút egy lehetőségként kell kezelni a párt alapelveinek széleskörű terjesztésére, s az adott kérdést, témaajánlást úgy célszerű értelmezni, módosítani, hogy a meghívott politikus udvariasan átvegye a tematikai irányítást. Ha ezt úgy teszi, hogy reagál a kérdésre, akkor elfogadja a témát, s az interjúvezető szimbolikus, irányítási hatalmát tiszteletben tartja. Ebben az esetben nem kerül sor ismételt ajánlásokra, a témafejlődés lineárisabb. A téma elfogadásával az interjúalany együttműködési készségét jelzi. Ez a beszédszervező beszédaktus jellemzően a partner kommunikációjának eleme, de előfordul az interjúvezetőnél is.

3.2. a. táblázat. Témaelfogadás

Műsor	Az este		Egyenes beszéd		Rájátszás	
Pártállás	kormány-párti	ellenzéki	kormány-párti	ellenzéki	ellenzéki	ellenzéki
Női interjúvezető	2	2(2)	1	1	1	1
Partner	8(2)	8(2)	6(2)	(4)	4(3)	5(2)

A női műsorvezetők által ajánlott főtémát mindegyik vendég elfogadta politikai hovatartozásától függetlenül. A műsorvezetők között azonban adódtak eltérések. A Rájátszás interjúvezetője mindegyik ajánlott altémát elfogadta, feltehetően az 'elfogadó nő' sztereotípiáját jeleníti meg. A maszkulin társadalmak klasszikus női-férfi szerepeit látszik megerősíteni a csatorna ezen műsora, ahol a nő verbális és nem-verbális kommunikációjával egyaránt támogatja a férfit. A másik két műsorvezető bizonyos altéma ajánlásokat figyelmen kívül hagyott. A határozott beszélgetésirányítás jellemző mindkettőjükre, valószínűleg a műsorok koncepcióját kialakító szakemberek ezt kívánják műsorvezetőiktől. Nem a nők férfiassá válását láthatjuk, hanem azt, hogy az adott interjúszituációnak megfelelően elszakadnak a gender-szerepektől és hatékony kommunikációt valósítanak meg. A nem helyett a szakmaiság dominál.

3.2.b. táblázat. Témaelfogadás

Műsor	Az este		Egyenes beszéd		Rájátszás	
Pártállás	kormány-párti	ellenzéki	kormány-párti	ellenzéki	ellenzéki	ellenzéki
Férfi interjúvezető	–	1	1	1	–	1
Partner	10 (4)	(1)	11 (3 fő)	5 (3)	4 (1)	4 (1)

A férfiak esetében csatornától függetlenül a férfi dominancia utáni vágyának sztereotípiája érvényesül. A csekély számú altéma elfogadása az interjúvezetők szimbolikus hatalmához való ragaszkodását sejteti. Partnereikkel szemben valóságos politikai hatalommal nem rendelkeznek, így legalább a beszélgetés tematikájának irányítási jogát szeretnék fenntartani. Ez azonban legtöbbször nem eredményez látványos kompetitív stratégiát.

3.3. A témaajánlásra adott negatív válasz

A témaajánlás természetes válaszreakciója a témaelfogadás, vagy a téma elutasítása. A témaajánlásra adott negatív válasz lehet:

– **a téma elutasítása**, amikor a kérdezett határozottan kijelenti, hogy adott témáról nem kíván beszélni. Ez homlokzatfenyegető aktusként értelmezhető (Goffman 1955) az interjúvezető számára. A konfliktus elkerülésére irányuló szándék lehet az oka annak, hogy nem találtunk egyetlen példát sem.

– **a téma elhárítása**, amely során a válaszadó nyugtázza a hallottakat, és más témát javasol. Gyakoriak az „inkább, ehelyett, fontosabbnak tartom, engem az érdekel" kifejezések. Feltehetően a politikusok kommunikációs képzése során felhívják a figyelmet a nyílt támadás kerülésére, így az udvariasabb, homlokzatkímélő elhárítás figyelhető meg az elemzett interjúkban.
– **a téma figyelmen kívül hagyása,** azt jelenti, hogy a beszélő nem reagál a korábban elhangzott témaajánlásra, hanem másról beszél. Ez a beszédaktus gyakorta az interjúvezető stratégiájának egyik eszköze a tematika követésére, s anélkül, hogy megsértené a vendégét egy esetleges „erről most ne beszéljünk megjegyzéssel", folytatja kérdés feltevését.

A rögzítésre került 12 beszélgetés interjúvezetési stílusa minimális eltérést mutat a téma elhárításával, annak figyelmen kívül hagyásával kapcsolatban, így táblázat formájában nem kerülnek megjelenítésre. Mindazonáltal megfigyelhető, hogy az Egyenes beszéd és a Rájátszás férfi interjúvezetői élnek a téma elhárítás lehetőségével, míg Az Este műsorvezetői nemtől függetlenül ezt a beszédaktust nem alkalmazzák. A másik két női műsorvezető is inkább a téma figyelmen kívül hagyásának módszerét választja, mint udvariasabb megoldást a tematika kézben tartására.

3.4. A partner félbeszakítása

A félbeszakítások lehetnek a kompetitív diskurzus stratégiák kellékei, jelezve, hogy a beszélgetés irányításáért folyik a harc. Létezik sikeres és sikertelen formája is, a sikertelen félbeszakítás kevésbé fenyegető, hiszen a potenciális félbeszakító felismeri a másik homlokzatának fenyegetettségét és visszavonul. Ez persze jelentheti azt is, hogy a potenciális félbeszakító mégsem rendelkezik elég hatalommal, hogy sikerüljön átvennie a szót.

A mai előadás a sikeres félbeszakításokat vizsgálja. A brit Mullany tanulmányában, amely a BBC Radio 4 negyven interjúját elemezte, a meghívott vendégek közbevágásainak száma messze elmarad a kérdezőkétől. (Mullany 1999: 134) Az alábbi táblázatok szerint a magyar politikai műsorok harciasabb hangvételűek, különösen a női műsorvezetők férfi politikusokkal folytatott beszélgetései. Itt ugyanis a partnerek által kezdeményezett félbeszakítások csaknem egyező számot mutatnak az interjúvezetők közbevágásaival. Az irányítási jogaikat érvényesíteni akaró nők és az ő határaikat kijelölő férfiak küzdelme érhető tetten. Kiemelkedő figyelmet érdemelnek Az Este és az Egyenes beszéd női műsorvezetőinek és ellenzéki vendégeiknek közbevágásai. A rendkívül magas szám a női-férfi életharc-szimbólumon túl utalhat az ellentétes nézőpontok és érvelések ütköztetésére.

3.4.a. táblázat. A partner félbeszakítása

Műsor	Az este		Egyenes beszéd		Rájátszás	
Pártállás	kormány-párti	ellenzéki	kormány-párti	ellenzéki	ellenzéki	ellenzéki
Női interjúvezető	4	12	7	14	4	2
Partner	2	11	6	12	4	1

3.4.b. táblázat. A partner félbeszakítása

Műsor	Az este		Egyenes beszéd		Rájátszás	
Pártállás	kormány-párti	ellenzéki	kormány-párti	ellenzéki	ellenzéki	ellenzéki
Férfi interjúvezető	1	7	8	6	–	1
Partner	–	3	1	4	–	–

A rögzített interjúkban a férfiak mérsékeltebb magatartást tanúsítottak a partner félbeszakítását illetően. Legszembetűnőbb a Rájátszás férfi beszélgetőpartnereinek egymás iránti kölcsönös tisztelete. Ezen adatok minden műsor-koncepció ellenére a mélyen rögzült gender-szerepek meglétére mutatnak rá, vagyis a férfi természetesnek veszi a férfi által történő irányítást, míg a nőt nem szívesen fogadja el –akár csak percekre is-vezető szerepben.

4. Nem-verbális jelek/Mosoly

A politikus interjúk elemzésekor célszerű a nem-verbális jeleket a verbális kommunikációval összevetni. A testtartás, a vállak felemelése, a nyak behúzása, a kéz mozdulatai, a szemkontaktus, a szemöldök felemelése kifejezhet érdeklődést, támogatást, magabiztosságot, félelmet, felsőbbrendűséget és alárendeltséget egyaránt, nyomatékosíthatja az elhangzottakat. Utalhat az igazmondásra, s gyakran sejteti a hazugságot. Ha az interjú résztvevői megtanulták összhangba hozni a verbális és nem-verbális jeleiket, a közönség számára hitelesnek bizonyulnak. Előfordulhat, hogy szándékosan eltérő üzeneteket küldenek verbális és nem-verbális csatornáikon, ekkor általában a nem-verbális jelek az irónia eszközeivé válnak. A mai alkalommal a nem-verbális kommunikáció egyik legfontosabb eszközét, a mosolyt, illetve annak gyakoriságát, funkcióját figyelhetjük meg a három csatorna műsorvezetőinél. Az erre vonatkozó szakirodalomból Goffman (1955) értelmezését tekinthetjük meghatározónak, aki szerint a mosollyal elsősorban azt jelezzük, hogy:

– nem ellenségesek szándékaink, bátran megnyílhat nekünk partnerünk, nem élünk vissza a helyzettel, tehát a partnerünk szimpátiáját szeretnénk megnyerni
– a többiekkel egy csoportba valónak tartjuk magunkat, közös realitást kívánunk létrehozni, vagy fenntartani
– alárendeljük magunkat beszélgetőpartnerünknek, őt magasabb presztízsű személynek tartjuk (így a hatalmi távolság érzékeltetésének fontos kellékévé válhat)

4. a. táblázat. Mosoly

Műsor	Az este		Egyenes beszéd		Rájátszás	
Pártállás	kormány-párti	ellenzéki	kormány-párti	Ellenzéki TI	ellenzéki TI	ellenzéki
Női interjúvezető	1	4	2	4	7	3
Partner	2	14	7	5	3	7

4. b. táblázat. Mosoly

Műsor	Az este		Egyenes beszéd		Rájátszás	
Pártállás	kormány-párti	Ellenzéki TI	kormány-párti	ellenzéki	ellenzéki	ellenzéki
Férfi interjúvezető	–	2		1		8
Partner	3	1	2	4	2	10

A mosoly szerepe az interjúvezetők esetében hasonló (a műsor végén a nézőkre mosolyognak búcsúzáskor, s megköszönik a figyelmet), míg az interjúalanyok más és más szituációkban alkalmazzák. A női műsorvezetők közül a Rájátszás műsorvezetőjének kommunikációjában lelhetők fel a Goffman által megfigyelt funkciók. A vélhető hallgatói szimpátiák elnyerése vezérelheti a műsorvezetőt, hiszen interjúszituációit átszövi a mosoly. Pl. a Tarlós István beszélgetés során 7-szer mosolyog. Legtöbbször a témaajánlásokat kíséri mosolyával, de megfigyelhető a beszélgetés kezdetén és végén, a közönséghez fordulva csakúgy, mint a partner válaszainak elhangzása közben, amelyet egyetértő bólintással ötvöz. A másik két női interjúvezető beszélgetéseiben a műsorvezetők mosolya az interjú megfelelő pontjain (leggyakrabban az elején és a végén) az interjúszituációnak szól, továbbá a mosoly feszültségoldó szerepe is meg figyelhető. Ha vitáznak a partnerrel, nem mosolyognak, azonban, amikor az ellentétes gondolatok feszültséget teremtettek közöttük, mosollyal finomítják, tompítják a helyzetet, pl. a partner félbeszakításakor. Látható a mosolygás számának növekedése az ellenzéki politikusokkal való párbeszédek idején. Krizsó Szilvia Orbán Viktorral folytatott interjújában az alárendelődést kifejező mosoly is észrevehető.

A férfi partnerekről általánosan elmondható, hogy többet mosolyognak a nőkre, mint férfi kollégáikra. Kivételt a Rájátszás férfi interjúvezetője és partnerei beszélgetése képez, akik között több mosoly-váltásra kerül sor, mint némely női-férfi diskurzus során azt tapasztalhattuk. Vélhetően a csatorna és a műsor szerkesztőinek elvárásai, valamint a közönség megnyerése szolgálnak a műsorvezető motivációjául.

Az M1 és az ATV elemzett programjainak férfi műsorvezetői nem mosolyukkal gyakorolnak hatást a közönségre, s beszélgetőpartnereikre. Komoly, számos alkalommal érzelemmentes mimikáik a tartalomra irányítják a figyelmet. Ha élnek ezzel a nem-verbális eszközzel, azt feszültségoldásra vagy üdvözlésre használják.

Összegzés

Jelen tanulmány két, markáns eltéréseket mutató női és férfi interjúvezetési stratégiát tár elénk; egyrészt a partnert maximálisan támogató, önmagát háttérbe helyező műsorvezetői stílust, amelyre a *Rájátszás* című műsor beszélgetései szolgáltak példával. A műsorvezetők közül Nagy Katalin a tradicionális női szerepelvárásoknak is megfelel. Mivel az általunk rögzített műsorokban kizárólag a jobboldal képviselői voltak jelen, nem mérhető, hogy a műsorvezetők interjúvezetési stratégiái univerzálisak-e.

A vizsgált beszélgetések másik jellegzetes stratégiája Az Este és az Egyenes beszéd című műsorokban megfigyelhető, a párbeszéd tematikus irányítását szorosan kézbentartó műsorvezetők stratégiája, amely elszakad a gender-szerepektől, s hatékony kommunikációt valósít meg, mind a jobboldal, mind a baloldal képviselőivel. A női sztereotípiák a nem-verbális kommunikáció szintjén mutathatók ki határozottabban.

Irodalom

Császi L. 2002. *A média rítusai.* Budapest: Osiris Kiadó MTA–ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport

Goffman, E. 1955. On Face –work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. Idézi: Wardhaugh, R (2005): *Szociolingvisztika*. Budapest, Osiris Kiadó. 266.

Huszár Á. 1994. Az együttérzés beszédaktusai. *Studia Nova* I. 99–109

Huszár Á. 2007. Egy politikai interjú anatómiája. *Alkalmazott nyelvészeti közlemények. A Miskolci Egyetem Közleményei.* 2. évf.1. 109–118.

Mullany, L. 1999. Linguistic politiness and sex differences in BBC Radio 4 broadcast interviews.

www. Leads. Ac. Uk/linguistics/WPL/WP1999/mullany.pdf

Walsh, Cl. 2002. Gender and the Genre of the Broadcast Political Interview. *Researching the Female Voice in Public Contexts* 121–138.

A térképi nyelv, mint sajátos vizuális kommunikációs eszköz fejlődése

Tokaji Ildikó

A civilizáció és a kommunikáció fejlődése mindig szorosan összefüggött egymással. Az ember az állatvilágból való kiemelkedése óta alkalmazza az információkódolás legmagasabb szintű módját, a beszédet, és az információtárolás egyre tökéletesebb eszközeit: a rajzot, az írást, a térképet, a nyomtatást, és a digitális adatrögzítést.

Az információk látványos és gazdaságos rögzítése képekhez, szimbólumokhoz, jelekhez, formákhoz és színekhez kötődik, így a képek kommunikációs jelentősége egyre nő, értelmezésük pedig nagyrészt vizuális ismereteinktől, készségeinktől, műveltségünktől függ. A képi kommunikáció *Gombrich* (1977–78) megállapítása szerint olyan közlésekre alkalmas, amely egyedül így kódolható. A szinte mindenki által naponta használt, mindennapi információs igényeket kielégítő *térkép* a legfontosabb vizuális adattárolók, és kultúraterjesztők közé tartozik.

1. A térképi ábrázolás fejlődése

A térképészet, mivel egyre pontosabb földfelszíni ábrázolásra törekedett, megteremtette azt a sajátos, vizuális nyelvnek tekinthető szemiotikai jelrendszert, amely lehetővé tette a legrészletesebb reprezentációt. A térképen a jelek mindhárom típusának alkalmazásával (ikon, index, szimbólum) ábrázolják a földfelszín természet alkotta képződményeit, a domborzati és a vízrajzi "mintázatot", valamint a településhálózatot, és a többi mesterséges létesítményt.

Kezdetben egyszerű, képszerű térképjeleket alkalmaztak, ezek azonban a térképészet fejődésével, és az ábrázolni kívánt információ mennyiségi növekedésével azonos mértékben egyre absztraktabbá váltak, a jelzett tárgyra, domborzati elemre néha már alakjában, formájában is alig hasonlító szimbólumokká lettek. Nem csak a térképjelek változtak, hanem a térkép megjelenése is gyökeresen átalakult, a korábbi, esztétikai, művészi értékkel bíró kéziratos térképek helyét átvette a nagy példányszámban készülő, kevesebb esztétikummal rendelkező egyezményes jelekkel szerkesztett térkép. A hagyományos, kézzel történő, majd nyomtatott formában megjelenő térképkészítést napjainkra már majdnem teljes egészében felváltotta a számítógépes térkép-

szerkesztés, melynek eredménye a képernyőn megjelenő digitális térkép. A térképfelhasználók széles rétegeinek sokféle igényét kielégíti a digitális térkép, kezdve a képernyőn történő szemléléstől az útvonaltervezésen keresztül a bonyolultabb térinformatikai elemzésekig. A digitális térképek raszteres vagy vektoros formában jelennek meg. A raszteres változat az egyszerűbb, a térkép apró pontokból, úgynevezett képelemekből (pixel) épül fel. A vektoros forma amellett, hogy kisebb terjedelmű adatállomány, rugalmasabban kezelhető, sokoldalúbban használható. A vektoros térkép tartalma könnyen változtatható, frissíthető. A jelkulcsi jelek cseréjével különböző méretarányú és tartalmú térképek generálhatók.

2. A térkép nyelve

A vizuális kultúrához tartozó térkép jelentőségét, mint vizuális információforrást, úgy érzékelhetjük legjobban, ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy a sikeres kommunikáció feltétele minden esetben valamilyen közvetítőeszközként szolgáló (verbális, vagy vizuális) nyelv, jelen esetben a térképi nyelv. A térképen a természeti környezet, a térbeli valóság felülnézetben, kicsinyítve és grafikus kódon keresztül jelenik meg. A térképi ábrázolás jellegéből következően olyan információkat képes láthatóvá tenni, amelyekre más, verbális (írott, vagy hangzó) eszközökkel nem lennénk képesek. A térképek kifejezőereje, olvashatósága, és esztétikai értéke az alkalmazott térképi nyelvi elemek, a térképjelek és színek helyes kiválasztásától nagymértékben függ. A térképi ábrázolás egyidejűleg több kódot alkalmaz, képolvasással fejtjük meg amit így érdemes, verbálisan, amit pedig csak úgy lehetséges.

Leonard Bloomfield (1933, 40: 41) azt írta: „az írás nem nyelv, hanem csupán a nyelv rögzítésének módja látható jelek segítségével." Én mégis úgy gondolom, hogy a térkép jelrendszere, amely szerkezetét többségében ikonikus jelek, színek, pontok, vonalak, felületi struktúrák alkotják, nyelvnek tekinthető.

Az alábbi, Ratajski (1976: 56) által meghatározott elemek grammatikai kombinációja alkotja a térképi nyelv grammatikai modelljét: *morfémaszint, szavak szintje, szintaktikai szint.*

Az első szintnek a pontok, vonalak, a másodiknak a belőlük alkotott jelek, a harmadikak pedig a jelek együttes kombinációi felelnek meg. Benveniste (1966) szerint a nyelv egy olyan szemiotikai rendszer, amely képes más szemiotikai rendszerek értelmezésére. Léteznek viszont olyan szemiotikai rendszerek, (ide sorolom a térképet is), amelyek esetében a nyelv csak nagyon korlátozottan tudja betölteni ezt a szerepet. A nyelv ugyanis a valóságot csak részben képes megragadni, ezért van szükség az olyan szemiotikai rendszerekre, mint a térkép, amellyel a térhez kötött információk közvetíthetővé válnak.

„A nyelv gondolatokat kifejező jelek rendszere, és ezért összehasonlítható az írással, a süketnéma ábécével, a szimbolikus szertartásokkal, az udvariassági formákkal, a katonai jelzésekkel, stb. " (Saussure 1967: 45)

Saussure nem gondolhatott a térképre, a térképi nyelvre, de a párhuzam a nyelvek és a térképi nyelv között az előbbi idézet alapján még nyilvánvalóbbá válik.

Azonban az állandónak tűnő térképi nyelv sem egységes, számtalan variációban fordul elő. Egy alaptérkép átszerkesztésével, tartalmi kiegészítésével különböző jeleket alkalmazva ugyanis sok variációt (tematikus térképet) tudunk létrehozni. A tematikus térképeket minden esetben sajátos szakmai igények hozzák létre, megjelenésük, a szerkesztésükhöz alkalmazott térképi nyelv ennek megfelelően rendkívül sokféle. A megjelenítendő tulajdonságokat kiemelt jelekkel jelzik, melyek méretben, színben, alakban eltérhetnek a többitől. Új térkép készítéséhez, az új tartalom pontos bemutatásához a jeleket gyakran kibővítik, átalakítják, vagyis megváltozott térképi nyelvet alkalmaznak.

3. A térképi nyelv változása

A térképi nyelv változásának elemzéséhez Nádasdy Ádám a „Mindentudás Egyetemén" tartott „Miért változik a nyelv?" című előadását vettem alapul. Azokat a szempontokat, amelyek megfelelést mutattak, adaptáltam a térképi nyelvre.

„Az emberi nyelvek egyik legérdekesebb vonása, hogy folyamatosan változnak, méghozzá az egyes ember számára jórészt észrevétlenül. A nyelvi változás célját, értelmét mindmáig nem tudjuk, hiszen a legpraktikusabb az volna, ha a nyelvek sosem változnának. Van olyan nézet, miszerint a nyelv egyre egyszerűsödik, mások szerint meg éppen bonyolultabb lesz."

A *nyelvi változás* az a jelenség, amelyek során egy nyelv hangtani, alaktani, jelentéstani, mondattani és egyéb jellemzői az idő során módosulnak. Minden nyelv folyamatosan változik. Bármely adott pillanatban a legtöbb nyelvnek számos változata létezik.

3. 1. Nádasdy a nyelvi változásokat az alábbi szempontok szerint vizsgálja

I. A nyelv változása késve és nehezen figyelhető meg
II. A nyelvi változás nem azonos az írás változásával
III. A szókincs változása nem igazi nyelvi változás
IV. A nyelvi változás: a nyelvi rendszer, a nyelvtan változása
V. Példa a hangváltozásra: az „ormány-nyúlás"
VI. A nyelvi változás lehetséges okai I: Egyszerűsödés? Bonyolódás?
VII. A nyelvi változás lehetséges okai II: Társadalmi igény? A gondolkodás változása?
VIII. Érzelmi viszony a nyelv változásához
IX. A nyelvi változás lehetséges és lehetetlen okai

3. 2. A Nádsdy által megállapított nyelvi változások alkalmazása a térképi nyelvre

I. A nyelv változása késve és nehezen figyelhető meg

A felvilágosodásig a tudomány úgy vélte: a nyelvekben a szavak változnak, és attól mások az egyes nyelvek is, hogy más szavakat használnak. A korai nyelvészeti kutatások egyik felfedezése volt, hogy ez nem így van: az igazi nyelvi változás mindig a rendszerre és sohasem valamely szóra vonatkozik.

A térképi nyelv változása, mivel vizuális nyelv „egy pillanat alatt” megfigyelhető. A térképi nyelv egyes térképek (kataszteri és topográfiai) esetében szabályozott, más esetben a konvenciók miatt viszonylag állandónak tekinthető. A térképi nyelv változása is valamilyen szisztematikus fejlődés, szabályszerű változás eredménye lehet, de nem csak szabályszerűség eredménye. A verbális nyelvi változás észrevételét nehezíti az, hogy az írásbeliség nem követi gyorsan a beszédben bekövetkező változásokat.

A verbális nyelv esetében írást másodlagosnak lehet tekinteni, mert előbb tanulunk meg beszélni, mint írni. A téri kifejezéseket is előbb tanuljuk meg kiejteni, mint a térképjelük értelmezését. A verbális nyelvek előbb beszélt formában léteztek, a térképi nyelv azonban nem létezik csak írott formában!

Az átlag (normális) ember tud beszélni, de nem feltétlenül tanul meg írni. A térképi nyelvnek csak írott formája létezik azt pedig nem mindenki tanulja meg olvasni, még az írástudók közül sem!

II. A nyelvi változás nem azonos az írás változásával

A térképi nyelv fő jellegzetessége, hogy írásbeli nyelv, nincs beszélt változata, ezért elmondható, hogy ebben az esetben a változás egyenlő az írásbeli változással.

III. A szókincs változása nem igazi nyelvi változás

Nyelvészetileg a szókincs változása, mivel nem mutat szabályszerűséget nem tekinthető nyelvi változásnak. A térképi nyelv esetében a szókincset a „jelkincs” képezi, amely önkényes voltánál fogva vizuális kommunikációs szabályszerűségen alapulva tervezett. A jelkincs sok esetben változik. A jelek alkotórészei/morfémái a pontok, vonalak, felületek, méretükben, formájukban és színükben változnak.

A szókincs változása a laikus megfigyelő számára minden más változásnál feltűnőbb: napjainkban például mindenki észreveszi, hogy áradnak be a magyarba idegen szavak. A térképen ábrázolni kívánt épített környezetben folyamatosan újak jelennek meg – a radarállomásoktól kezdve a bevásárlóközpontokig. Az ilyen változások a szókincsben az élet változásait tükrözik, s ezért igen érdekesek egyes területeken, de a nyelvészek számára ezek sem tükrözik a valódi változást.

Új dolgok – új szavak?

A világban végbemenő változásokat követő szókincsváltozások megjelennek a térképeken is. Az új tereptárgyak ábrázolásához új jelekre van szükség, a térhez kötött új fogalmakat szintén új szimbólumokkal kell ábrázolni. A lexikális információ változását az egyezményes jelek gyűjteménye hűen tükrözi.

IV. A nyelvi változás: a nyelvi rendszer, a nyelvtan változása

Nyelvészeti szempontból valódi nyelvi változásnak a mondattan, az alaktan és a hangtan tekinthető. Alaktani változások megfigyelhetők a térképjelek között is. Míg a jelkincs nagy része nem változik, a térképi nyelv változása alkotórészeinek, kiegészítéseinek változása/bővülése miatt szintaktikai változások léphetnek fel.

V. Példa a hangváltozásra: az „ormány-nyúlás”
Ilyen jellegű változás nem fordulhat elő.

VI. A nyelvi változás lehetséges okai I: Egyszerűsödés? Bonyolódás?
A verbális nyelvek esetleges egyszerűsödése a térképi nyelv esetében éppen ellenkező előjelű. (Habár valamilyen mértékű, elsősorban alaki változások a számítógéppel szerkesztett térképeken előfordulnak.) A társadalmi és gazdasági változások, a tudomány fejlődése folyamatosan új feladatokat állít a térképi ábrázolás elé, ezért nem egyszerűsödhet a térképi nyelv. Érdekes jelenség, hogy a turisztikai célú térképeken több évszázaddal ezelőtti térképi nyelvi jelekre hasonlító (ikonikus jelek) újra gyakran fordulnak elő.

VII. A nyelvi változás lehetséges okai II: Társadalmi igény? A gondolkodás változása?
A térképi nyelvi rendszer –mint bármelyik nyelvé – önkényes, de ezt nem a belső, hanem a külső hatások (térképszerkesztők) szabályozzák. A térképi nyelv és változásai, és a térképhasználók növekvő igényei között egyértelmű összefüggés fedezhető fel. Korábban nem látott mennyiségben készülnek térképek és térképszerű alkotások, amelyeket egyre gyakrabban „nagyfogyasztásban” szórólapokon elérési útvonalak bemutatásának céljából alkalmaznak. A megváltozott életmód, a nemzetközi és belföldi turizmus soha nem tapasztalt mennyiségű térképet igényel.

A nyelv szerkezetében beálló változásokat nem tekintjük a társadalmi változások tükrének vagy termékének, de a térképi nyelv változásai magukon viselik a társadalmi a civilizációs és gazdasági változásokat. Ez elsősorban a szókincset érinti.

VIII. Érzelmi viszony a nyelv változásához
Ez a térképi nyelv szemszögéből nem értelmezhető, ha csak olyan szempontból nem, hogy az idegenforgalmi térképeken a szerkesztő ízlésvilágát tükrözi az alkalmazott térképi nyelv.

IX. A nyelvi változás lehetséges és lehetetlen okai
Nem tudjuk, miért változik a verbális nyelv, de a térképi nyelv esetében tudjuk. A változás oka a térkép(-i nyelv) tervezése. A térképi nyelv rendszerének változása egyértelműen térképtervezési okokra vezethető vissza. Amint már említettem, új térképi tartalomhoz új jelrendszert dolgoznak ki, amely azonban csak részben lehet új. A térképi nyelvre is érvényes, ami a verbális nyelvről elmondható, hogy a nyelv a változások következtében ugyan olyan értékes, szép és hasznos, vagyis *nem romlik*.

3. 3. A térképi nyelv változására érvényes következtetések

Nádasdy azt mondja, hogy nincsenek okai a nyelvi változásnak, a térképi nyelvi változásnak azonban nagyon is kézzelfogható okai vannak. A kommunikációs cél, a közlés mindkét, a verbális és a vizuális térképi nyelv esetében is megvalósul.

Egyéb térképészeti okok a változtatásra:
– rajzi könnyítés
– technikai megoldások (pl. kevés szín).

Minden nyelv folyamatosan változik ugyan, de nem állandó „sebességgel". A térképi nyelv változásában a nyomdatechnika feltalálása, majd fejlődése, a mai tömegtermelés, és a tematikus térképek túlsúlya hozott nagy változást. Könnyen belátható, hogy a nyelv három fő „rétege" (nyelvtan, hangtan és szókincs) közül a szókincs a legváltozékonyabb. A nyelvi változás mértékét verbális nyelvek esetében szubjektív módon látjuk, a térképit objektív módon.

A térképi információtárolás fejlődése a kezdetleges, térképvázlatnak sem tekinthető pálcikatérképektől a mai korszerű digitális térképek kialakulásáig hatalmas utat járt be. E közben a térkép kommunikációs eszköze, a *térképi nyelv* szemantikai és szintaktikai felépítése nagymértékben fejlődött.

Irodalom

Benveniste, Émile, 1966. *Problémes de linguistique générale.* Paris: Gallimard.
Bloomfield, Leonard, 1933. *Language.* New York: Holt, Rinehart and Winston.
Bloomfield, Leonard, 1968. *Posztulátumok a nyelv tudománya számára*. Telegdi Zsigmond (szerk.), Szöveggyűjtemény az általános nyelvészet tanulmányozásához: Budapest: Tankönyvkiadó
Gombrich, Ernst, 1977–78. A látható kép. In.: *Kommunikáció* I–II. Budapest.
Nádasdy Ádám, Miért változik a nyelv. Mindentudás Egyeteme www.mindentudas.hu/nadasdy/2031117nadasdy1/html
Ratajszki, L., 1983.: *Nekotorie aspekti garmmatiki jazika karti*. In.: V. M. Gohman, A: A: Ljutov szerk.: Kartografia, Progress: Moszkva.
Saussure, Ferdinand, 1967. Bevezetés az általános nyelvészetbe. Budapest.

Interkulturális kommunikáció

Nemzetközi tárgyalások – kompetenciák a gyakorló szakemberek szemével

Ablonczyné Mihályka Lívia–Tompos Anikó

1. Bevezetés

Az elmúlt évtizedben számos gazdasági-üzleti profilú szakon bevezetésre került az interkulturális kommunikáció és az üzleti tárgyalások tantárgy, illetve az e két tárgy során megszerzett ismereteket és kompetenciákat ötvöző és továbbfejlesztő nemzetközi tárgyalástechnika. A tárgyakat gyakran idegen nyelvi tanszékek, nyelvi lektorátusok, kommunikációs tanszékek gondozzák és idegen nyelven oktatják. E stúdiumok fontosságáról és hasznos voltáról általában az oktatók és hallgatók pozitívan vélekednek, hiszen azok az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztésén túl a munka világában nélkülözhetetlennek tartott készségeket és jártasságokat is kialakítanak.

A tanulmány célja egy strukturált interjúkon alapuló, még folyamatban lévő kutatás első eredményeinek ismertetése. A vizsgálat során arra kerestük a választ, vajon az idegen nyelven gyakorló tárgyalók is pozitívan vélekednek-e az interkulturális kommunikáció és tárgyalások elméleti ismeretének hasznosságáról, valamint milyen nyelvi, kulturális és készségszintű nehézségek fordulnak elő a tárgyalások során; egyáltalán tudatosul-e a gyakorló szakemberekben az, hogy a nehézséget mi okozza.

2. A kutatás háttere

A Széchenyi István Egyetem Nemzetközi Kommunikáció Tanszéke 2006-ban sikeresen pályázott az Egyetem által támogatott kutatási főirányok egyikére *Szakmai, szervezeti és nemzeti kultúrák dialógusa* programjával. A program célja a kultúraközi és szervezeti kommunikáció több aspektusból történő vizsgálata és az eredmények a Tanszék által oktatott szakmai kommunikációs tantárgyprogramokba (interkulturális kommunikáció, menedzser kommunikáció, üzleti tárgyalások, nemzetközi tárgyalástechnika, stb.) történő integrálása. A hároméves program első támogatott évében kérdőíves felmérést végeztünk a multinacionális vállalatoknál dolgozó szakemberek által megtapasztalt, az eltérő kulturális háttér okozta nehézségek és azok tudatosságának feltérképezése céljából (Ablonczyné 2007), illetve telekommunikációs rendszermérnökök külföldi kollégáknak angol nyelven írt autentikus elektronikus üzeneteit elemeztük a címzett kultúrájához történő alkalmazkodást vizsgálva (Tompos 2007).

3. A kutatás célja és módszerei

A kutatók célja információk szerzése az alábbi kérdéskörökben:
– Beosztás, életkor, nem, munkahely típusa, stb. (statisztikai adatok).
– Tárgyalási szokások (gyakoriság, tolmács, tárgyalópartner nemzetisége, egyedül vagy delegációval).
– Nemzetközi tárgyalásokhoz kapcsolódó tanulmányok.
– Hasznosnak tartják-e a formális képzést?
– Egyéni vélemények és tapasztalatok (milyen a jó tárgyaló, nehézségek oka, partnerek jellemzői stb.).

A vizsgálat módszeréül a strukturált interjút választottuk annak érdekében, hogy részletesebb információkat kapjunk, mint egy kérdőíves vizsgálat során. A kutatás így természetesen jóval időigényesebb.

Az adatközlők kiválasztása a könnyen elérhető alanyok módszerével (Babbie 1997) történik. Az adatközlők magyar állampolgárok, akik más kultúrák képviselőjével tárgyalnak, vagy folytatnak megbeszéléseket idegen nyelven tolmáccsal vagy anélkül. Az adatközlők munkahelyi státuszukat tekintve középvezetők vagy az alsó középvezetői szinten helyezkednek el (ezek azok a beosztások, amelyeket hallgatóink a BA diploma birtokában betölthetnek.

4. Eredmények

Eddig 19 interjút dolgoztunk fel. A további interjúk felvétele és feldolgozása folyamatban van. Jelen eredmények az adatbázis mérete miatt részeredménynek tekinthetők.

4.1. Statisztikai adatok

Az interjúalanyok végzettségére, beosztására, életkorára, nemére, idegennyelv-tudására, munkatapasztalatára és munkahelyének jellemzőire (ágazat, cégtípus, tulajdonosi kör) vonatkozó információk feldolgozása és a korrelációk vizsgálata később történik meg, amikor a tervezett 120 interjúból származó adatok a rendelkezésünkre állnak.

4.2. Tárgyalási szokások

– Munkájának körülbelül hány százalékát teszik ki a külföldiekkel történő megbeszélések, tárgyalások?
– 20–90%
– Milyen nemzetiségűekkel szokott tárgyalni?
– német (6), brit (4), osztrák (4), japán (3), francia (2) horvát (2), olasz (2), szlovák (2), amerikai, belga, finn, kínai, koreai, román
– Milyen gyakran alkalmaz tolmácsot?

– nem: 15, ritkán/attól függ: 3, igen: 1 (beosztása: biztonságszervező)
– Egyedül vagy delegációval tárgyal?
– egyedül: 9. mindkettő: 5, delegációval 5
– Nehezebb-e külföldiekkel tárgyalni, mint magyarokkal?
– igen: 10, nem: 6, nem tudom**:** 3

4.3. Nemzetközi tárgyalásokhoz kapcsolódó tanulmányok

Az előtanulmányokra vonatkozó kérdések statisztikai feldolgozása szintén a teljes adatbázis rendelkezésre állásakor történik meg. A kérdések az alábbiakra vonatkoztak:
– Tanulta-e
– a tárgyalások elméletét
– a nemzetközi tárgyalások elméletét
– a kultúraközi különbségek elméleti modelljeit és gyakorlati megjelenési formáit
– a nemzetközi tárgyalások nyelvhasználatát idegen nyelven.
– Milyen keretek között folytatta a fenti stúdiumokat:
– egyetemi/főiskolai kurzus, vállalati továbbképzés, önképzés.
– Hasznosak ítéli-e a fenti képzéseket, illetve a megszerzett ismereteket?

Eddigi tapasztalatunk az, hogy a megkérdezettek körülbelül kétharmada részesült képzésben tanulmányai során, vagy a munkahelyén, és általában hasznosnak tartják őket.

4.4. Milyen tulajdonságokkal rendelkezik a jó tárgyaló

A 19 interjúalany által adott válaszok az alábbiakban foglalhatók össze:
– pontos fogalmazás, jó kommunikációs készség (7)
– érdekérvényesítő, de empatikus (6)
– céltudatos (4)
– felkészült (3)
– gyors észjárás (3)
– nyitott (2)
– higgadt, lojális, türelmes, jó nyelvtudás, figyelmesség, pontosság, ápolt megjelenés, magabiztosság (1)

4.5. Hogyan jellemezné azoknak a kultúráknak a képviselőit, akikkel tárgyalni szokott?

Az interjúalanyok válaszaiban megfigyelhető az erős hajlam a sztereotipizálásra. Ez a részeredmény megerősíti kérdőíves felmérésünk eredményeit (Ablonczyné 2007). Több válaszadó úgy nyilatkozott a németekről, hogy felkészültek, célorientáltak, érdekérvényesítők, konzervatívok, zárkózottak, szabálykövetők, szigorú megszólítási szabályokat alkalmaznak, a britek pedig derűsek, nyugodtak a tárgyalás alatt, céltuda-

tosak, de készek a kompromisszumokra, szimpatikusak, megértők, keresztneveket használnak.

A nem ritkán negatív, vagy rossz gyakorlatnak ítélt sztereotípiákban történő gondolkodás bizonyítására álljon itt az egyik adatközlő véleménye német, olasz, angol és amerikai tárgyalópartnereiről, akikkel egyedül tárgyal németül vagy angolul (20–35 év közötti férfi, vevői kapcsolattartó külföldi tulajdonú középvállalatnál, felsőoktatási képzés keretében tanult interkulturális kommunikációt és nemzetközi tárgyalástechnikát és munkájának 90%-át teszik ki a külföldiekkel történő tárgyalások):

> *A németek precízek, pontosak, jó kommunikációs képességűek, ragaszkodnak a tényekhez, fontos a tények vizuális megjelenítése (diagrammok, Excel táblák, stb.). A magánélet és az üzleti élet teljes mértékben elkülönül. Számukra nem fontos az üzleti partner személyének megismerése. Sokszor kimértek, de tisztelettudóak, betartják az üzleti életudvariassági szabályait. Szigorú megszólítási szabályok, még kollégák között is. Általában jó az idegennyelv-tudásuk, de ritkán meglepően kevés, sőt saját anyanyelvükön is csak tájszólásban képesek tárgyalni. Az olaszok tekintélyelvűek. Az üzleti életben fontos a hierarchia. Az udvariassági szabályokat gyakran felrúgják. Tárgyalás alatt sokszor agresszívek, modortalanok, máskor megalázkodóak. A tárgyalás menete nem igazodik szabályokhoz, csaponganak. Sokszor a csapaton belül is hiányzik az összhang. Nyelvtudásuk hiányos, ha beszélnek is angolul, rossz kiejtéssel és nyelvtannal. Egymás között más nyelvű partnerek jelenlétében is csak olaszul beszélnek. A tárgyalás után barátkozóak, a mindennapi üzleti kommunikációban közvetlenek. Az angolok általában derűsek, nyugodtak a tárgyalás alatt. Kedvelik a keresztnéven szólítást, szívesen beszélgetnek felszínes magántémákról: család, hobbi, politika és persze az időjárás. Ha tárgyalni jönnek, tudják, mit akarnak elérni, de hajlandóak kompromisszumra. A formaságokat előszeretettel hagyják figyelmen kívül: ha nyakkendőt vesznek is, a zakó már frusztrálja őket. Legtöbbször a tárgyalás alatt ingben ülnek. Tárgyalás után szívesen vesznek egy vacsorameghívást. Idegennyelv-tudással még nem találkoztam. Az amerikaiak jó értelemben vett laza tárgyalók. Nem sokat törődnek a formaságokkal: megszólítás szigorúan keresztnéven, ritka az öltöny és a nyakkendő. A tárgyalás alatt nagyon magabiztosak, ritkán komorak vagy agresszívak. Egyszerűen, de jól fogalmaznak, kerülik a kétértelmű fogalmazást. Gyakran túl egyszerűen fogalmaznak, sokszor hangsúlyoznak dolgokat. Szeretik, ha az elhangzottakat valaki összefoglalja. Idegen nyelvtudás? Maximum spanyolul beszélnek, azt is csak olyan mértékben, ami arra elég, hogy italt rendeljenek egy mexikói bárban.*

4.6. Egyéni tapasztalatok a kommunikációs zavarok vonatkozásában

Arra a kérdésre, hogy az adatközlő vissza tud-e emlékezni olyan esetre, amikor a tárgyalásokhoz való hozzáállás a kultúraközi különbségek ismeretének hiánya vagy a

nyelvi hiányosságok akadályozták a megbeszélés/ tárgyalás hatékonyságát, többnyire túlságosan általános válaszokat kaptunk, sőt 6 alany nemmel nyilatkozott.

Az eddigi adatokból megállapítható, hogy az adatközlők inkább nyelvi hiányosságoknak, mint az eltérő tárgyalási rutinnak, vagy a kultúraközi különbségek ismerete hiányának tulajdonították a kommunikációs zavarokat. Ez az eredmény meglepő annak tükrében, hogy a válaszadók nagy többsége tanult a kultúraközi különbségekről és a nemzetközi tárgyalások elméletéről.

Egy általunk érdekesnek tartott példával szeretnénk ezt illusztrálni (25–35 év közötti női adatközlő, ügyvezetői asszisztens vegyes tulajdonú középvállalatnál, felsőoktatási képzés keretében tanult interkulturális kommunikációt és nemzetközi tárgyalástechnikát; munkájának 50%-át teszik ki az osztrák, finn, kínai partnerekkel történő tárgyalások angol és német nyelven tolmács nélkül):

> *Egyetlen konkrét esetre emlékszem, amikor a tárgyalás folyamán kellemetlen helyzetbe kerültünk, mégpedig a magyar „persze" szó használata miatt. A tárgyalás rendben, olykor-olykor kötetlenül zajlott. A finn partnerek, ahogy mi is, közben saját nyelvünkön kommunikáltunk egymással. Kollégám elbambulva nézte az egyik finn urat, miközben én hevesen magyaráztam neki a dolgokat, mire ő helyeselvén nekem többször használta a „persze" szót. Amikor a finnek meghallották, hirtelen elhallgattak és fura arckifejezéssel, kérdőn néztek ránk, amit mi nem értettünk. Pár perc után kiderült, hogy a finn nyelvben a „persze" szó káromkodás, így érthető, hogy fennakadtak rajta.*

Az alanyok kisebb hányadának közlései utalnak csak arra, hogy tudatosan számba veszik a kultúraközi különbségeket a tárgyalásra történő felkészülésük során. Egy példa ez utóbbi megállapításunkra (25–35 év közötti férfi adatközlő, termelési és műszaki vezető helyettes külföldi tulajdonú középvállalatnál, felsőoktatási képzés keretében tanulta a tárgyalások, vállalati továbbképzés keretében a nemzetközi tárgyalások elméletét és nyelvhasználatát, önképzés során szerzett ismereteket a kultúraközi különbségekről; munkájának 50%-át teszik ki az angol, japán, német, francia partnerekkel történő tárgyalások angol nyelven tolmács nélkül):

> *Egyszer egy magyar kolléga azonnali döntést próbált kicsikarni egy japán vezetőtől egy meglehetősen összetett kérdésben. Ha ismerné a japán kultúrát, tudta volna, hogy ez a magatartás nem vezet eredményre.*

5. Következtetések

A kutatási jelenlegi fázisában a következő megállapításokat tehetjük:

– A nyelvtudás, az idegen nyelvi szakmai kompetenciák szerepe felértékelődött.
– A kultúraközi kommunikációval kapcsolatos elméleti és gyakorlati képzések a felsőoktatásban és a vállalatoknál is egyre nagyobb hangsúlyt kapnak.

– A szakemberek az elméleti tudást bár hasznosnak tartják, csak akkor alkalmazzák, amikor a gyakorlatban nehézségek adódnak.
– Mindemellett hajlamosak a nemzetközi tárgyalások során felmerülő problémákat nem a kulturális különbségeknek, hanem a nyelvtudás hiányosságainak tulajdonítani.

Irodalom

Ablonczyné Mihályka L. 2007. Power of the word in the multinational business world. Elhangzott. *Discourse, Communication and the Enterprise (DICOEN) IV*. Nemzetközi Tudományos Konferencia. The University of Nottingham, Nottingham, 2007. szeptember 10–12.

Babbie, E. 1999. *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.* Budapest: Balassi Kiadó Kft.

Tompos A. 2007. Professional identities and English as a lingua franca. Elhangzott. *Regions and Identities. International Association for Languages and Intercultural Communication (IALIC) 8*. Nemzetközi Tudományos Konferencia. Széchenyi István Egyetem, Győr, 2007. november 30–december 2.

Interkulturális kommunikáció magyarországi multinacionális nagyvállalatoknál.

Ki beszél magyarul?!

Balogh Erzsébet–T. Balla Ágnes

1. Bevezetés

A multinacionális nagyvállalatok mindennapi életében végbemenő kommunikációt vizsgáló kutatásunkat a LINEE (Languages In a Network of European Excellence) FP6-os projekt keretében végezzük (szerződésszám: 028388). A LINEE egy olyan 9 európai ország egy-egy egyetemét magában foglaló tudományos konzorcium projektje, amely a partnerek együttműködése során feltérképezi Európa sajátos nyelvi helyzetét és sokszínűségét. Az elnevezés egyrészről az Európai Unió „kiválósági hálózatának" tudományos-kutatói programcsoportjára utal, másrészről pedig az együttműködés fő céljára, az európai nyelvi sokszínűség koherens és tudományközi vizsgálatára. Magyarországot a LINEE Projektben a Szegedi Tudományegyetem Angol–Amerikai Intézete képviseli, melynek oktatói és doktoranduszai több kutatócsoportban is tevékenykednek, és a többi egyetem oktatóival, kutatóival és doktoranduszaival működnek együtt. A mi kutatócsoportunk a Prágai Károly Egyetemmel közösen folytat vizsgálatokat a Csehországban, illetve Magyarországon tevékenykedő multinacionális nagyvállalatok kommunikációjával kapcsolatban.

A multinacionális nagyvállalatok mindennapi életében végbemenő kommunikációs folyamatokat több irányból lehet megközelíteni. Jelen tanulmányunkban a nyelvi menedzselés elméletet alapul véve igyekszünk képet adni arról, hogy két, Magyarországon működő multinacionális nagyvállalat hogyan kezeli a multinacionalitásából fakadó speciális nyelvi helyzeteket.

A nyelvi menedzselés elméletét Jernudd és Neustupný 1987-ban fejlesztette ki, majd Nekvapil és Nekula 2006-ban kifejezetten a multinacionális nagyvállalatokra dolgozta át ugyanezt az elméletet. Ez utóbbi alapján a nyelvi menedzselés a multinacionális nagyvállalatok esetében egy négy, egymást követő szakaszból álló folyamat. A kiinduló helyzetben a nagyvállalatok alkalmazásában álló nyelvhasználóknak bizonyos elvárásaik vannak azzal kapcsolatban, hogy a közöttük lejátszódó nyelvi és kommunikációs folyamatoknak optimális esetben hogyan kellene végbemenniük. Ebből az alaphelyzetből kiindulva a nyelvi menedzselés első szakaszáról akkor beszélhetünk, amikor maga a nyelv kerül a figyelem középpontjába, és a nyelvhasználók felfigyelnek azokra a nyelvi jelenségekre, amelyek az elvárásaiknak nem felelnek meg. A következő szakaszban a nyelvhasználók az észlelt nyelvi jelenségeket értékelik, mely

értékelés lehet pozitív, illetve negatív. Amennyiben az észlelt nyelvi jelenség negatív megítélés alá esik, nyelvi problémáról beszélünk. A harmadik szakaszban a nyelvhasználók megkísérelnek megoldást találni a keletkezett nyelvi problémákra; majd a negyedik szakaszban átültetik a megoldást a gyakorlatba.

2. A vizsgálat menete

Két magyarországi multinacionális nagyvállalatnál azt vizsgáltuk, hogy a vállalatok nyelvi menedzselése a gyakorlatban mennyire követi a fenti elméletet. Az egyik vállalatnál (F Vállalat) gyűjtött adatok elemzése arra példa, hogy a fenti nyelvi menedzselés elmélet pontról pontra megvalósul a gyakorlatban, míg a másik vállalatnál (N Vállalat) felvett adatok elemzése azt mutatja, hogy a nyelvi menedzselés másféle formája is létezik.

2.1. A vizsgált nagyvállalatok

2.1.1. F Vállalat

Egy francia cég az 1990-es években vásárolta meg F Vállalatot, ahol a francia dolgozók általában a döntéshozatal felső szintjein vesznek részt a magyarországi leányvállalatban. Ebből a helyzetből adódóan, a különböző szinteken a dolgozók különböző nyelveket használnak a mindennapi interakció során. A magyar anyanyelvű dolgozók egymás között minden esetben magyarul beszélnek, kivéve, ha akár egyetlen francia munkatárs is jelen van. Ebben az esetben az interakció elsősorban angolul, esetleg néhány esetben angolul és franciául is zajlik.

2.1.2. N Vállalat

N Vállalat eredetileg egy német tulajdonú vállalat volt. Abban az időben a leányvállalatok közötti kommunikáció nyelve jellemzően német volt, illetve a német tulajdonost a magyarországi leányvállalat élén német cégvezető képviselte. Azon dolgozók többsége, akik akkor kezdtek a vállalatnál dolgozni, eleve rendelkeztek német nyelvtudással. 3 évvel ezelőtt tulajdonosváltás történt, az új tulajdonos szintén német, de a cég akkor egy, a világ minden táján leányvállalatokkal rendelkező óriási multinacionális vállalat része lett. Ennek a vállalatnak a hivatalos nyelve már nem a német, hanem az angol.

A nyelvi helyzet a vállalatnál jelenleg a következő: a magyarországi leányvállalatnál kizárólag magyar munkavállalók dolgoznak. Ugyanakkor a vállalat dolgozói napi kapcsolatban vannak egyrészt azzal a német tulajdonú anyavállalattal, amelytől a mostani tulajdonos három évvel ezelőtt felvásárolta őket, másrészt az új tulajdonossal és az ő összes többi leányvállalatával, valamint a világ minden részéről őket megkereső ügyfelekkel. A magyar munkavállalók magyarul csak egymással kommunikálnak, külföldi partnereikkel és ügyfeleikkel angolt és/vagy németet használnak. Az angolt pillanatnyilag jellemzően a vállalati vezetés legfelső szintje használja elsősorban arra, hogy más leányvállalatok felsővezetésével, illetve a német anyavállalat menedzsment-

jével tárgyaljon. Továbbra is a német nyelvet használják azok a dolgozók, akik a korábbi német anyavállalat munkatársaival tartják a kapcsolatot. Az ügyfelekkel általában az ő általuk kezdeményezett nyelven, angolul vagy németül folyik a szóbeli és írásbeli kommunikáció.

2.2. Adatgyűjtés

F Vállalatnál az adatokat résztvevő megfigyelés és csoportos interjú formájában gyűjtöttük. Az adatok a magyar fél nézőpontjába engednek betekintést, ezért elsősorban a magyar adatközlők helyzetét áll módunkban elemezni. N Vállalatnál az adatfelvétel a munkavállalókkal és az egyik angol nyelvtanárral készített interjúk segítségével történt.

3. Eredmények

Az adatok alapján a nyelvi menedzselés elmélet segítségével bemutatjuk, hogy az általunk vizsgált magyarországi multinacionális nagyvállalatoknál megfigyelhető-e, és ha igen, akkor hogyan nyilvánul meg a nyelvi menedzselés a gyakorlatban (1. számú táblázat).

1. táblázat. A nyelvi menedzselés szakaszainak megjelenése F és N Vállatoknál

A nyelvi menedzselés szakaszai	F Vállalat	N Vállalat
1. szakasz: észlelés	nyelvi korlátok	potenciális nyelvi korlátok
2. szakasz értékelés	negatív → nyelvi probléma	nem negatív → a nyelvi korlátokat nem problémaként értékelik
3. szakasz megoldáskeresés	javaslatok: francia–magyar tolmács; angol nyelvi kurzusok a helyszínen, illetve angol nyelvterületen	új megoldásokat nem keresnek, mert a bejáratott módszerek működnek
4. szakasz: kivitelezés	angol nyelvi kurzus a helyszínen	angol és német nyelvi kurzusok a helyszínen, illetve egy-egy olyan dolgozó minden területen, aki angolul és/vagy németül problémamentesen kommunikál

3.1. Nyelvi menedzselés az F Vállalatnál

Az adatok alapján F Vállalatnál a nyelvi menedzselés terén a következő figyelhető meg: mivel a mindennapi interakció során a munkavállalók három nyelvet használnak, ezért minden fél észlel olyan nyelvi jelenségeket, amelyek nem felelnek meg az elvárásaiknak, így tehát megvalósul a nyelvi menedzselés első szakasza. Ezeket a jelenségeket a magyar dolgozók mind a produkció, mind a percepció szintjén észlelik;

főleg az idegen nyelven – a legtöbb esetben angolul – folyó megbeszélések során szembesülnek olyan helyzetekkel, hogy nem érzik nyelvtudásukat elegendőnek ahhoz, hogy elmagyarázzák saját gondolataikat, ötleteiket, javaslataikat, illetve ahhoz, hogy érdemileg részt vegyenek az angol nyelven folyó, a vállalati ügyeket érintő döntéshozatali folyamatokban. Ugyanakkor azt is gyakran megtapasztalják, hogy amikor angolul nyilvánulnak meg, sem a francia dolgozók, sem saját, magyar kollégáik nem értik meg őket.

A nyelvi menedzselés második szakaszában a fenti jelenségeket a magyar résztvevők a legtöbb esetben negatívan értékelik, tehát F Vállalat esetében a mindennapi interkulturális kommunikáció során nyelvi problémák előfordulásáról beszélhetünk, melynek oka lehet az is, hogy egyik fél sem a saját anyanyelvén (tehát magyarul vagy franciául), hanem mindkét fél egy általa idegen nyelvként tanult, harmadik nyelven próbál egymással szót érteni. Figyelemre méltó, hogy a vállalatnak nincs hivatalos nyelve, tehát nem kellene, hogy az angol legyen a kommunikáció nyelve, a felek mégsem tesznek kísérletet arra, hogy egymás anyanyelvén, azaz a franciák magyarul, a magyarok pedig franciául tanuljanak és így az angol mint közvetítő nyelv kihagyásával kommunikáljanak egymással.

A nyelvi menedzselés harmadik szakaszában az előbb említett nyelvi problémákra a felek a következő megoldásokban gondolkodnak: először is véleményük szerint a francia és magyar felek közötti interakciók során a francia–magyar, magyar–francia tolmácsolás maradéktalanul kiküszöbölné a kommunikációs nehézségeket. A problémák megoldását látnák továbbá abban is, ha a saját angoltudásukat olyan szintre fejleszthetnék, akár a vállalat által biztosított angol nyelvi kurzusok, akár egy bármilyen céllal angol nyelvterületen töltött hosszabb időszak segítségével, amellyel a jelenleg fennálló nyelvi problémák megszüntethetőek.

A negyedik, kivitelezési szakaszban a fenti javaslatok közül egy tűnik mindkét fél számára elfogadhatónak és megvalósíthatónak, mégpedig az, hogy azok a dolgozók, akik napi szinten, illetve rendszeresen kapcsolatban vannak más anyanyelvű munkatársakkal, a vállalat által finanszírozott angol nyelvtanfolyamokon vesznek részt.

3.2. Nyelvi menedzselés az N Vállalatnál

F Vállalattal ellentétben N Vállalatnál a nyelvi menedzselés nem minden szakasza tapasztalható, még annak ellenére sem, hogy gyakoriak az olyan szituációk, hogy ugyanazon dolgozónak mind angolul, mind pedig németül képesnek kellene lennie kommunikálnia.

N Vállalat esetében a nyelvi menedzselés első szakasza ugyanúgy megvalósul, mint ahogyan az elmélet, illetve F Vállalat esetében, tehát a magyar felek észlelik saját potenciális nyelvi korlátaikat, ugyanakkor a második szakaszban nem negatívan értékelik ezeket a jelenségeket, tehát nem nyelvi problémaként azonosítják ezeket, hanem minden törekvésük arra irányul, hogy munkájuk hatékony elvégzése érdekében a nyelvi korlátokat áthidalják. Az áthidalásban segítségükre vannak a már bejáratott, jól működő módszerek, amelyek magukba foglalják egyrészt a vállalat által biztosított angol vagy német nyelvtanfolyamokat, másrészt az egyes részlegek úgy épülnek fel, hogy az ott dol-

gozók (elsősorban vezető beosztásúak) között mindenhol vannak angolul és/vagy németül beszélő munkatársak, akik készséggel állnak a többiek rendelkezésére. Ebből az látható, hogy a nyelvi menedzselés harmadik, megoldás-keresési szakasza teljes mértékben hiányzik, hiszen nem keresnek új megoldásokat az általuk nem nyelvi problémaként megélt helyzetekre. A nyelvi probléma hiányát az magyarázhatja, hogy a kivitelezési szakasz olyan mértékben kidolgozott és működőképes, hogy megelőzi, és ezáltal kizárja a második szakasz, tehát a nyelvi probléma megjelenését.

3.3. Ki beszél magyarul?

Amikor arra a kérdésre kerestük a választ, hogy „Ki beszél magyarul?", mindkét magyarországi multinacionális nagyvállalatnál azt figyeltük meg, hogy míg a magyar anyanyelvű dolgozók minden olyan esetben idegen nyelvű interakcióban vesznek részt, amikor akár csak egy magyarul nem beszélő munkatársukkal kell kommunikálniuk, addig sem a magyar anyanyelvű, sem a nem magyar anyanyelvű dolgozók nem tűzik azt ki célul, hogy a magyar legyen a mindennapi kommunikáció eszköze. Mindkét vállalat esetében az a gyakorlat, hogy a magyar anyanyelvű dolgozók idegen nyelvet tanulnak, amely az esetek legnagyobb részében az angol. Ugyanakkor bizonyos esetekben a magyar munkavállalók készek arra, hogy az angolon túl a felsővezetők anyanyelvét (a francia, illetve a német nyelvet) is elsajátítsák. A külföldi tulajdonosok és felsővezetők, illetve a külföldi ügyfelek célkitűzései között viszont nem szerepel a magyar mint idegen nyelv elsajátítása, és annak interakcióban való használata. Ehelyett az általános tendencia az, hogy amennyiben valamilyen idegen nyelvet kell tanulniuk, az az angol.

4. Összefoglalás

A két vállalat nyelvi menedzselési folyamatának összefoglaló összehasonlításából az rajzolódik ki, hogy találunk olyan multinacionális nagyvállalatokat Magyarországon is (például F Vállalat), ahol a nyelvi menedzselés valóban úgy játszódik le, ahogyan azt Nekvapil és Nekula egy 2006-os cikkében leírja. Ugyanakkor olyan nagyvállalatot is találunk Magyarországon (N Vállalat), amelynek nyelvi menedzselése nem egy az egyben illeszthető bele az előbb említett elméletbe.

Irodalom

Jernudd, B. H. és Neustupný, J.V. 1987. Language planning: for whom? [Nyelvtervezés: kinek szól?] In: L. Laforge (szerk.). *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning.* Québec: Les Press de L´Université Laval, 69–84.

Nekvapil, J. és Nekula, M. 2006. On language management in multinational companies in the Czech Republic [Nyelvi menedzselés csehországi multinacionális nagyvállalatoknál]. *Current Issues in Language Planning* 7: 307–327. [újra kiadva in: A. J. Liddicoat és R.B. Baldauf (szerk.). *Language Planning in Local Contexts*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters. 2008. pp. 268–287].

Nyelvoktatás és Kultúraközi Kommunikáció a Sport világában

Falkné Bánó Klára

Bevezetés: a projekt célkitűzései és résztvevői

Az Európát alkotó színes kultúrapaletta megismerésének, és a számos európai nyelv oktatásának, illetve tanulásának támogatása az Európai Unió egyik legalapvetőbb célkitűzése. A nyelvek a kultúrák sokszínűségét képviselik, de az emberek közti kommunikáció gátjaivá is válhatnak, ha nem ismerjük a nyelveket. Új aspektusa lehet a kérdéskörnek, hogy a sport fontos nyelvtanulási katalizátorként is működhet egy olyan közösségben, ahol sokféle nemzet és csapat képviselteti magát, és a közös szabályok elfogadása, az azokhoz való alkalmazkodás bizonyos értelemben egyesíti őket.

Újszerű, nem szokványos a projekt, amelyet szeretnénk bemutatni. A 'Swim the Language Challenge' program 2006. október és 2008. szeptember között zajlott, törekvése a kevésbé ismert európai nyelvek és kultúrák megismerésének elősegítése nemzetközi úszóeseményeken és internetes nyelvtanulási versenyen keresztül. A projekt az Európai Bizottság támogatásával a Szokratesz Lingua Programme keretei között zajlott, elsődleges célja a nyelvtanuláshoz való kedv felkeltése, illetve a különböző európai kultúrákkal való megismerkedés elősegítése. A program az Európai Úszó Szövetség vezető testületének, a LEN-nek, Ligue Européenne de Natation, irányítása alá tartozott.

A sport világának szempontjából a program szándéka, hogy a LEN által szervezett nemzetközi úszó- és vízilabda bajnokságok résztvevői és nagyszámú, főleg fiatalokból álló közönsége megismerje és tanulja a kevésbé ismert nyelveket is, pl. a magyart, a finnt, vagy a szlovént legalább alapszinten használni. Ezáltal lehetőségünk nyílik Európa nyelvi és kulturális sokszínűségének értékét hangsúlyozni és támogatni is a sporteseményeken zajló kulturális programokon keresztül.

A program lényeges törekvése, hogy a kevésbé ismert résztvevő országok, Finnország, Magyarország, Olaszország, Szlovénia, nyelvét és kultúráját, esetleges interkulturális súrlódásokhoz, konfliktusokhoz vezető sajátosságait megismertesse ezen országok, de tulajdonképpen minden európai ország rendszeres vízi sportversenyeken résztvevő versenyzőivel és közönségével, és segítse őket abban, hogy képesek legyenek reagálni az interkulturális kommunikációs helyzetek kihívásaira.

A partnerek a szlovén University of Primorska Faculty of Humanities, a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Kara, a projekt koordinátor olasz 'Leader' interkulturális konzultációs vállalkozás, illetve a finn Transdemica interkulturális projektek web dizájnjaira specializált cég voltak.

A munkaterv és a munkamódszerek

A nyelvtanulási, ill. nyelvi verseny programot négy modulban kommunikatív, interaktív internetes alkalmazásra dolgoztuk ki, a teljes anyag megtalálható a www.swimthelanguage.org weboldalon 2009. januárig.

A nemzetközi sportversenyek nyelvi igényeinek elemzése után a 2006. decemberi első projekttalálkozón, Helsinkiben, az Úszó Európa Bajnokság helyszínén alakítottuk ki a négymodulos programtervezetet. Mivel a program a nyelvtanulási folyamatot on-line és ugyanakkor az európai úszóeseményeken is működtette, a munkatervet az Európai Úszóbajnokságok időbeosztásához igazítottuk:

December, 2006	A Projekt bemutatása a LEN kongresszusán – 180 küldött az európai vízi sportszervezetek képviseletében, Európai Bajnokság, Helsinki, Finnország – Első Projekt Találkozó
Március, 2007	Sajtó bemutató, a web oldal elindítása
Május, 2007	A Len Magazineban cikk megjelentetése a programról
Június–Július, 2007	Levél küldése az Európai Úszó Szövetség Tagszervezeteihez
Augusztus, 2007	„Swim the Language" stand az Európai Master Úszóbajnokságon,
November, 2007	Második Projekt Találkozó –Kranj, Szlovénia
	Az első Modul és a verseny indítása a web oldalon
December, 2007	„Swim the Language" stand az Európai Rövid távú Úszóbajnokságon, Harmadik Projekt Találkozó – Debrecen, Magyarország
Március, 2008	Tömegkommunikációs kampány, a második modul indítása a web oldalon
Március, Április, 2008	„Swim the Language" stand az Európai Úszóbajnokságon, – Eindhoven, Hollandia, a harmadik és a negyedik modul indítása a web oldalon.
Július, 2008	A nyelvi verseny döntője az Európai Vízilabda Bajnokságon, Záró Projekt Találkozó – Malaga, Spanyolország
Augusztus, Szeptember, 2008	A nyertes akkreditációja a Pekingi Olimpiai Úszóbajnokságok Döntőire, a projekt értékelése

Az értékelést 2008 szeptemberében végeztük el. Az értékelés a végső projekttermék minősége, disszeminációja, és a felhasználókra való hatása alapján történt. A diszszeminációt és a termék hatását a weboldal látogatottságának és a nyelvtanulási folyamat résztvevőinek számadatai alapján mértük. A nemzetközi úszó eseményeken a standokon versenyző résztvevők és az interneten versenyzők visszajelzéseit az általuk kitöltött értékelési kérdőívek alapján elemeztük.

A „Swim the Language Challenge" folyamata és a Projekttermék

A nyelvi, illetve nyelvtanulási verseny egy sportnyelven fogalmazva, vegyes váltó, amelyben mind a négy szám, illetve rész egy-egy modulnak felel meg, amelyek négy szókincs területet ölelnek fel a négy célnyelven. **1. Érkezés, tájékozódás 2. Kapcsolatteremtés, barátkozás 3. Részvétel úszóversenyeken 4. Ismerkedés más kultúrákkal.**

A Verseny

A résztvevők az Európai Úszóbajnokságok virtuális uszodájában zajló versenyre a honlapon nevezhettek be.

A verseny négy európai nyelven folyt, **finn, magyar, olasz és szlovén** nyelven. A verseny során a résztvevők megismerkedhettek az utazás, kapcsolatteremtés, barátságkötés, valamint az úszóversenyek témaköreinek szókincsével az általuk választott egy vagy két célnyelven, és jelentős ismereteket szerezhettek a versenyek vendéglátó országainak kultúrájával kapcsolatosan is.

A „nyelvi medence"

A virtuális úszómedencét egy világoskék nyitott terület jelzi, melyen interaktív számítógépes feliratok láthatók és ahol a résztvevők „alámerülhetnek" a verseny négy nyelvének rejtelmeibe, pontosabban a két általuk választott nyelv néhány alapszintű szituációs szókincsébe. A nyelvi tréningek a négy modulban zajlanak, mindegyik végén egy teszt megoldása után lehet a következő modul tréningjeit elkezdeni.

Mind a négy modul három 'szekcióból', részből áll, és minden rész három szituációra oszlik, melyek egy témakör kommunikációs feldolgozását célozzák. A tréningek is három részből állnak: az első a 'Language in action' rész, itt egy rövid dialógus vezeti be a nyelvi szituációt. A dialógusokat hangosítva kapja a tanuló, ez fontos segítséget jelent a kiejtés elsajátítása szempontjából. A második rész a 'Practice', ahol néhány nyelvi gyakorlat szerepel a dialógusok szókincsére építve, illetve azt némileg kibővítve. Nyelvtant nem tanítunk, nem hagyományos értelemben vett nyelvtanulásról szól a program, hanem alapszintű kommunikációs készség kialakítása a cél. Fontos volt a feladattípusok megfelelő kiválasztása, mint a kommunikatív készség fejlesztésének eszköze. Leginkább a kérdés-felelet, feleletválasztós, igaz-hamis, mondatkitöltés, mondat párosítása képpel, ill. képek párosítása egy kifejezéssel/mondattal feladatokat alkalmaztuk.

A harmadik rész valójában nem külön rész, hanem a virtuális tréner, a segítséget nyújtó web nyelvtanító, a 'virtual coach' angol nyelvű magyarázatait tartalmazza. A 'web tanító' jelzi, hogy helyes-e a gyakorlatok megoldása, és hogy mikor kész a 'tanuló' a teszt elvégzésére. Az egész nyelvi program összekötő nyelve az angol, az anyagokat is először angol nyelven készítettük el, majd lefordítottuk a célnyelvekre. Ez szükséges volt az egységes nyelvi anyag szempontjából, de sokszor lassította a munkafolyamatot, mert számos esetben kiderült, hogy egyik vagy másik nyelven kulturális szempontból nem állja meg a helyét egy gyakorlat, vagy egy dialógus valame-

lyik eleme. Pl. a szlovének esetében problémát jelentett, hogy villamos is szerepelt a közlekedési eszközökről írt dialógusokban, mivel Szlovéniában nincs villamos.

Szakmai szempontból fontos volt, hogy a negyedik, kulturális információkat tartalmazó modulban dialógusok helyett rövid, képekkel illusztrált, szövegek szerepeltek, melyeknek nyelve mind a négy célnyelvi változatban az angol volt.

Mikor a résztvevő a web-tanító szerint kész a versenyre, megoldja a modultesztet két választott nyelvén, pontokat szerez, és elkezdheti a következő modul tréningjét. A teszt feleletválasztós jellegű, és a dialógusok, illetve gyakorlatok anyagát tartalmazza. Érdekes és jellemző probléma volt, hogy a finn és a magyar ékezetek internetes megjelenítési problémái miatt kellett kizárólag feleletválasztós teszteket alkalmazni, ahol önálló mondatokat nem kellett a versenyzőknek leírni. A résztvevők végeredménye a modultesztek során szerzett pontok összege volt. Azonos pontszámú versenyzők esetén az idő tényező döntötte el, ki volt eredményesebb a versenyben. Az interneten a web tanító regisztrálta a teszt megoldására fordított időt.

A Díj

Az első négy legjobb „nyelvúszó” meghívást kapott a Swim the Language Bajnoki Rangadóra, melyre a 2008 júliusában Malagában megrendezésre kerülő Európai Vízipóló Úszóbajnokság keretein belül került sor. Itt a verseny egy része alapszintű szóbeli beszélgetésből állt nemzetközi zsűri előtt. Az első helyezett, egy magyar versenyző, akkreditációt nyert a 2008-as Pekingi Olimpiai Játékok úszó döntőin való részvételre.

A „Swim the Language” Nyelvsziget Stand az Európai nemzetközi sportesemények helyszínein

A nemzetközi sportesemények helyszínein standokat állítottunk fel. Ezeket nyelvszigetnek ’language isle’-nak neveztük, és a LEN szervezésében zajló nemzetközi sportesemények szerepeltek. Ez nyitott, színes, mozgatható nagyméretű sátor volt, ahol hat felszerelt számítógép várta a stand látogatóit, akik a helyszínen regisztrálhattak, és elkezdhették a tréningeket. Az első ilyen esemény, a 2007. augusztusi Master Úszó Európa Bajnokságon volt a szlovéniai Kranjban, ahol az első modul elkészült részeinek demo anyagát tesztelték a látogatók, nagy sikerrel és lelkesedéssel. A bajnokság három napján naponta mintegy ötven-hatvan látogatója volt a standnak. A következő esemény Magyarországon, a debreceni Rövid Távú Úszó Európa Bajnokságon volt 2007. december 13–16-án. Itt még többen, az egyik napon több mint nyolcvanan látogatták a nyelvsziget standot. A „nyelvszigetek” fő célja, hogy támogassák, hirdessék a programot, és élő interaktív helyszíni kulturális, ill. interkulturális programokkal színesítsék a sportesemányeket.

Kranjban és Debrecenben is nagy sikere volt a ’Taste the Culture’, ”Kóstold meg a kultúrát” eseménynek, melynek során minden nap a szlovén, illetve a magyar kultúra különböző termékeit állítottuk ki a standon, elsősorban valódi kóstolók keretében.

Kranjban a ’Meet your Idol’ „Találkozz a példaképeddel” program keretében egy fiatal szlovén úszóbajnok válaszolt a többnyire fiatalokból álló lelkes közönség kérdé-

seire. Decemberben egy fedett csarnokban voltunk Debrecenben, nem szabadtéren, a szűkebb tér viszonyai nem tették lehetővé ilyen típusú program szervezését.

A projekt eredményei, tapasztalataink

Kommunikáció: Az olasz koordinátor, illetve fő LEN partner és a többi partner között kitűnő volt az együttműködés, heti három-négyszer elektronikus üzenetek és skype útján tartottuk a kapcsolatot. Négy projekt találkozót tartottunk, ahol jó légkörben, de heves vitáink voltak az anyag nagyságával, tartalmával, a modul tesztek jellegével kapcsolatban. Sok esetben kellett alkalmazkodnunk az internetes megvalósíthatóság módszereihez.

Problémák: a munka előrehaladtával egyre inkább előtérbe kerültek a partnerek eltérő kulturális sajátosságai, ez interkulturális súrlódásokhoz, konfliktusokhoz is vezetett, de a résztvevők elkötelezettsége a projekt iránt legyőzte a problémákat. Elsősorban az idő szempontja okozta a problémákat. Az olasz koordinátor és a szlovén partner, mindkettő polikronikusabb kultúrát képvisel, ahol a határidőket rugalmasabban kezelik, a finn partner, aki egyébként brit születésű, erősen monokronikus beállítottságú, és nagyon nehezményezte a határidők csúszását. Mi magyarok mindig elsőként készültünk el az anyagokkal, nem véletlen, a magyar kultúra alapvetően polikronikus, de monokronikus vonásokat is mutat.

A problémáknál számításba kell vennünk, hogy a két nem indoeurópai nyelv, a finn és a magyar sokkal nehezebben elsajátítható indoeurópai nyelveket beszélők számára.

Eredmények: Az Interim Projekt-jelentés pozitív visszajelzést eredményezett, az olasz koordinátor projekt vásárokon, a többi partner nemzetközi konferenciákon is bemutatta a program eredményeit, és ezeken is nagyon pozitív értékeléseket kapott.

Több mint ötszáz résztvevő regisztrált a nyelvi versenyre, ez a siker bizonyítéka, még akkor is ha csak tizenöt százalékuk küldte vissza a kitöltött értékelő kérdőívet. A LEN eseményeken sikeresen működött a „nyelvsziget", az európai úszóbajnokságokon naponta hatvan-nyolcvan fő látogatta meg a standot, ez a 2008. márciusi Eindhoven, Hollandia, eseménnyel együtt több mint ezerfős közönséget jelentett.

A kitöltött értékelő kérdőívek jellemző válaszai:
Főbb információs források a programról: iskola, a nemzetközi úszóversenyek standja, ismerősök
A résztvevők fő célja: megismerkedni új nyelvekkel és kultúrákkal
Választott nyelvek gyakorisága: az olasz és a szlovén népszerűsége vitathatatlan
A „nyelvúszás" eredménye: nagyobb magabiztosság idegen kultúrájú környezetben
Legnépszerűbb modulok: A második és a harmadik, „Kapcsolatteremtés" és „Úszás"
A Swim the Language Challenge főbb minőségi tulajdonságai: érdekes, felhasználóbarát, koncepcióját tekintve nagyon jó
A nyelvoktató program legfőbb erőssége: életszerű szituációk, kommunikatív gyakorlatok
Szívesen részt vennének hasonló web-alapú nyelvi kurzusokon

A projekt termékének alkalmazhatósága más területeken

Felmerült a program más sportterületekre való alkalmazásának lehetősége is, úgy véljük más területeken is eredményesen alkalmazható egy ilyen típusú nyelvi és kulturális „villámkurzus". Elsősorban az Európa-szerte egy szemesztert különböző felsőoktatási intézményeinél hallgató Erasmus hallgatók számára volna hasznos ilyen jellegű internetes segítő program. Ennek lehetőségét a program olasz koordinátora is támogatja.

Összegezésként elmondhatjuk, hogy ez újszerű, a nyelvoktatás és az interkulturális kommunikáció sajátos aspektusait a sport világában bemutató projekt.

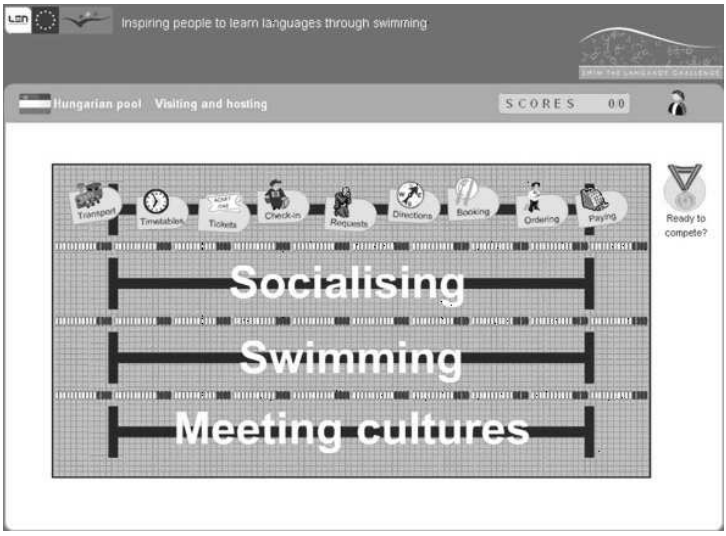
Nem szigorú értelemben vett nyelvi kurzusról van szó, hanem kommunikatív módon való figyelemfelkeltésről a kevésbé ismert európai nyelvek és kultúrák iránt, és az európai kultúrák sokszínűségének hangsúlyozására és támogatására. Ugyanakkor a projekt kapcsolata a vízi sportok, elsősorban az úszás világával figyelmet igényelt mind a nyelvi mind a kulturális aspektusok tekintetében. Mindvégig fontos volt a tényezők közötti egyensúly eltalálása úgy, hogy hasznos projektterméket hozzunk létre mindenki számára, aki érdeklődik az európai nyelvek és kultúrák iránt.

Utalások

www.swimthelanguage.org
Ariella del Campo, a Swim the language projekt interim projekt jelentése, 2007 szeptember

Függelék

1. A Swim the Language Challenge verseny weboldala, az első modul szituációk



2. Modul 6. szituáció 1. gyakorlat

3. A „nyelvsziget" stand a debreceni rövid-távú úszó Európa-bajnokságon, 2007. december 13–16.

4. A győztes

Winner of the Challenge Zsofia Deme received her prize in July 2008.

Kulturális értékek a magyar nyelvhasználatban – a szívélyesség

Szili Katalin

1. A kulturális értékekről

A kultúra mint teljes, mindenre kiható életminta, finoman kidolgozott absztrakt, illetve észleléseken alapuló tudásoknak, ismereteknek a rendszere. Számos összetevője közül (világlátás, hitek, társadalmi szerveződéstípusok, tevékenységorientáció, időfogalom stb.) előadásomban a kultúra által tanított értékek nyelvben való tükröződésének mikéntjét vizsgálom egy részterületre, az érzelmek körébe tartozó szívélyességre szűkítve témámat.

Elöljáróban röviden az értékek jellemzőiről általában. Az **értékek** hiteinknek és attitűdrendszerünknek értékelő, minősítő összetevői. **Tanult**, a választásainkat és a konfliktusok megoldását célzó szabályrendszert alkotnak. **Viszonylagos stabilitás** jellemzi őket, **normatív**nak is tekinthetők abban az értelemben, hogy informálják az adott közösség tagjait arról, mi a jó, mi a rossz, az igaz, a hamis, a helyes, a helytelen, mi az, ami követendő vagy éppen elvetendő. Ez az **ellentétre épülés** ugyancsak sajátosságuknak tekinthető. Az értékek befolyásolják, hogy miképpen ítéljük meg a körülöttük levő világot, meghatározhatják viszonyulásunkat helyzetekhez, jelenségekhez, és nem utolsó sorban irányíthatják nem nyelvi, valamint nyelvi viselkedésünket. Szempontomból kiemelendő vonásuk, hogy **nem univerzálisak**: rangsoruk, hangsúlyaik, vagyis az, hogy a közösségek mit tartanak a maguk számára fontosnak, illetve lényegtelennek, jónak, rossznak stb. akár vízválasztóként is működhet közöttük. Hogy csak egyetlen példát említsek: az angolszász kultúrákban oly alapvető személyközi viselkedési szabály, a „privacy", tisztelete számos interkulturális félreértés, negatív sztereotípia kialakulásának forrása lehet, kiváltképpen olyan népekkel szemben - l. szlávok, de akár magunkat is említhetném –, ahol maga a fogalom sem létezik. (Nagyjából az egyént körülvevő, a sérthetetlenségét szimbolizáló burokként kell elképzelnünk.) Míg az angolszászok alkalmasint tolakodónak, kíváncsinak, túl direktnek tartanak bennünket, mert gyakran átlépjük a szóban forgó képzeletbeli határt, mi hidegnek, tartózkodónak, barátságtalannak véljük őket.

1.1. A kulturális értékek a nyelvhasználatban

Az interkulturális nyelvészet számára igazán nagy kihívást jelentő megválaszolandó kérdés az, hogy a nyelvben hol mutatható ki a kultúra összetevőinek rejtett vagy nagyon is meghatározó jelenléte. A válasz egyszerre bonyolult és egyszerű: szinte minden szintjén és megnyilvánulási formájában. A figyelem elsőként természetesen a szókincs nyelvenként változó sajátosságaira, a frazeologizmusok közvetlen kulturális utalásaira irányult. A grammatikai szerkezetek gondolkodás-meghatározó volta - mely nézet aztán a nyelvi relativitás elméletében teljesedett ki – a 18–19. században, J. G. Herder (Herder 1772.) és W. von Humboldt (Humboldt 1822.) nyelvről vallott felfogásában tűnik fel elsőként. Az utóbbi évtizedekben a kutatások tárgykörét kiszélesítő, metódusait megújító pragmatikai, interkulturális pragmatikai kutatások szolgálnak elméleti támpontokkal és empirikus vizsgálatokon alapuló adalékokkal azon megállapításhoz, hogy a nyelvek nemcsak formarendszerükben különböznek, hanem abban is, ahogy a beszélők használják őket, mivel az egyes beszélőközösségek sajátos, rájuk jellemző s általuk kimunkált mintákat követnek nyelvi tevékenységeikben (Hymes 1962.; Goffman 1981.; Gumperz, 1982. a, b; Wierzbicka 1991.).

2. Az érzelmek mint kulturális értékek

A Samovar–Porter szerzőpáros az interkulturális kommunikációról szóló alapmunkájukban (Samovar-Porter 1987.) a kultúra fentebb említett összetevőihez sorolják az érzelmekhez, azok kifejezéséhez való viszonyt. Vannak olyan közösségek, amelyek nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy kisebb-nagyobb csoportjaik tagjait erős, érzelmeken alapuló kapocs kösse egymáshoz, és ezek az emóciók ki is fejeződjenek a nem verbális és verbális érintkezéseik során. Wierzbicka szerint a szláv vagy a mediterrán kultúrákat a közeliségre, meghittségre való törekvés jellemzi, míg az angolszász kultúrákban, ahol az individuum függetlensége mindenek felett álló követelmény, az érzelmesség negatív konnotációjú, megegyezik a kontrollálhatatlan, irracionális, nőies jelentésekkel (Wierzbicka i. m. 54.). Mivel náluk társadalmi elvárás a másikkal szembeni objektivitás (a férfiak legfeljebb dühöt, haragot mutathatnak, a nők viszont minden más érzelmet, csak ezt a kettőt nem), az érzelmek a nyelvhasználat szűkebb körére korlátozódnak. Mindennek a nyelvtanban lecsapódó folyománya, hogy az angol nyelvben kevesebb emocionalitást kifejező formai jeggyel találkozunk.

A nyelvi viselkedést univerzális szabályokba foglaló Brown-Levinson szerzőpáros a partnertől való távolságtartást, a két fél független arcát kölcsönösen védő nyelvi stratégiákat szintén inkább a nyugati, individuális társadalmak kívánatos magatartásformájának tartja (Brown-Levinson 1987.). Az angolszász kultúrákban nemcsak akkor közvetettebbek a beszélők, ha valamilyen módon a partnerükre kényszerítik akaratukat (például ha kérnek), hanem, ha számára előnyös nyelvi cselekedetet hajtanak végre, hiszen az is autonómiájának valamilyen fokú károsodását jelenti. Hogy csak egyetlen példával éljek: angol házigazdánk valószínűsíthetően udvariasan, de számunkra elég távolságtartó kérdéssel teljesíti feladatát, ha megkínál bennünket: *Would you like some cakes* (’Szeretnél egy kis sütemény?’). Ott, ahol a rítusok, a normák, az udvarias-

ság a domináns szabályozók az emberek között viselkedésben, a spontaneitás, az érzelmek kifejezése, így a dolgozatom tárgyát képező szívélyesség nyelvi megnyilvánulásai is háttérbe szorulnak, vonja le a következtetést több, a jávai és japán kultúrát elemző munka tanulságát Wierzbicka (i. m. 57.).

2.1. A szívélyesség nyelvi megnyilvánulásai

A szívélyességnek, más szóval a partnerünknek mutatott barátságosságnak, kedvességnek, szíves magatartásnak számos nyelvi kifejezéseszköze lehetséges. A leírás számára a legkönnyebben hozzáférhetők a lexikai elemek (megszólításformák), a morfológiai jelölők (kicsinyítő képzők), de a pragmatikai vizsgálatok is számos adalékkal szolgálhatnak a kérdés teljes körű leírásához. A továbbiakban ezek közül veszek néhányat sorra. Mielőtt azonban ezt megtenném, szükségesnek tartom a szívélyesség és a vele rokon familiaritás fogalmát elkülöníteni. Az előbbit inkább a beszélők között általában megmutatkozó barátságossággal, jóindulattal azonosítom, az utóbbit a nevében foglaltaknak megfelelően az egymást ismerő, szerető családtagok között létező bizalmassághoz, meghittséghez hasonló viselkedési jegyekkel. Az első vásárlásomat a sarki fűszerelésnél megejthetem például szívélyes keretek között (ő mosolyogva, kedvesen köszönt, tesz néhány együtt érző megjegyzést a forróságra, arra, hogy ilyenkor milyen fárasztó lehet cipekedni, a *legyen máskor is szerencsénk* formulával köszön el tőlem stb.), familiárissá ellenben hosszabb idő után, mélyebb ismeretség után válhatnak interakcióink, amikor már néven nevezzük egymást, és dialógusaink tárgya is közelebbi viszonyra utal.)

2.1.1. A megszólításformák

Őszintén szólva pragmatikai szempontból nem könnyű eldönteni, mely megszólításaink nevezhetők a szívélyesség megjelenítőinek, hiszen egy-egy megnyilatkozás minősítése mindig az adott helyzettől, illetve a beszélői szándéktól függ. Az *aranyoskám, aranyom, kedvesem, kicsim, kisfiam, kislányom, bogaram, drága* stb. birtokos személyjeles, illetve kicsinyítő képzős alakok, ha nagymama korú hölgyek használják őket gyermekek, fiatalok megszólítására, tekinthetők kedveskedő gesztusnak, ám ha hölgyek számukra idegen férfiak szájából hallják ugyanezt, joggal tekinthetik tolakodónak, túlzottan bizalmaskodónak a formulát.

Wierzbicka a tiszteletet tükröző megszólításokról szólva (i. m. 57.) arra hívja fel a figyelmet, hogy a lengyelben létezik egy, a tiszteletet és szívélyességet vegyítő forma, amelyben az *úr* (*pan*), *asszony* (*pani*), *kisasszony* (*panna*) szavakat a nevek kicsinyítő képzős változata követi: *Panie Mareczku* ('Márkocska úr'). Érdekes, hogy magyar megfelelőik férfi nevekkel furcsa vagy éppen nevetséges, gunyoros hangzással bírnának (*Marci úr; Pali úr*), nőkre vonatkoztatott - meglévő – változataik viszont megőrzik kedveskedő jellegüket: *Marika asszony, Piri kisasszony*. Nyelvünkben kettős (tisztelet+szívélyesség) vagy hármas (tisztelet + szívélyesség + familiaritás) funkciójúak a *Pista bátyám, Anna néném*, illetve a *tanár úr, kérlek*-féle alakzatok. A *doktor úr, drága, tanárnő, drága/kedves* megszólítások egyszerre lehetnek bizalmaskodók és megalázkodók.

Felmerülhet a kérdés, hogy az angolban oly elterjedt keresztnéven történő megszólítás, valamint a tegezés a szívélyesség hordozói-e. Megítélésem szerint korántsem: közvetlenséget biztosítanak ugyan a felek között, mivel eltörlik a köztük levő horizontális és vertikális társadalmi távolságokat, de általános érvényességük miatt (mindenki mindenkit tegez, az amerikai kultúrában pedig majdnem mindenki keresztnevén szólítja a másikat már az ismeretségük kezdetétől fogva) az adott partnernek szóló egyedi érzelmeket nem jelenítenek meg.

2.1.2. A kicsinyítés

A kicsinyítő és becenév képzőkkel végzett kicsinyítés a beszélő szándékától függően ugyancsak többértelmű lehet. A gyermeknyelv szavaiban (*tejbepapi, hami, nózi* stb. *csüccs*) valóban a bizalmasság, familiaritás, kedvesség, a csoportnyelvekben, többek között az ifjúság nyelvhasználatában, de az argóban is a szoros összetartozás jelölője. De ahogy a kicsiség sem csak a kedvességhez, kecsességhez köthető tulajdonság, hanem a hiányosságokhoz, hátrányokhoz, úgy a szóban forgó képzők a beszélő szándékától függően a gúnynak, a lekezelésnek az eszközévé is válhatnak: *Mit akar ez a nőci*. Nemesi szerint kicsinyítéssel akkor is élhet a beszélő, ha játékosnak, szellemesnek akar mutatkozni (Nemesi 2000: 430–431.).

A megrövidített szavak az ausztrál angolban laza optimizmust, humoros attitűdöt hordozhatnak (Wierzbicka i. m. 55.). Külön dolgozat tárgyát képezné a szláv nyelvek igen gazdag képzőrendszere, de leginkább használatuk szociokulturális normarendszere. Az feltűnő például, hogy az oroszok közeli kapcsolat esetén szinte mindent kicsinyítenek („Masenyka, daj mne sztakancsik vodicsku" –'Marika, adj egy poharacska vizecskét'), de saját tapasztalataim szerint általában is jóval tágabb körben élnek a kicsinyítés lehetőségével, mint mi.

2.1.3. Tárgyak, javak, segítség felkínálása

A szívélyesség megnyilvánulásának tekinthető segítőkészségünk kifejezése, szolgálataink, javaink felajánlása. Vitathatatlanul nehezebben leírható viselkedésbeli jegyekről van szó, amelyeknek meglétéről, esetleg hiányáról legtöbbször csak kellemetlen tapasztalataink mesélnek. J. Moeschler ír le például egy vele megtörtént esetet (Moeschler 2004: 51.). Marokkóban, Rabatban kellett előadást tartania. Repülője késő esti érkezéséről levélben értesítette az ottani kollégáját, kérve, hogy informálja, miképpen jut be a városba ebben az időpontban. Válaszként pontos leírást kapott a repülőtéri buszokról, metróról stb., amit ő nagyon barátságtalan gesztusnak tartott, mivel szerinte Franciaországban hasonló helyzetben a fogadó fél felajánlaná segítségét az idegen vendégnek.

A tárgyakat tekintve viszont az arab népek köztudomásúan adakozóak: arab vendégségben kockázatos megdicsérni a lakás díszeit, mert a házigazda kötelességének tartja odaajándékozni azokat. Noha nem ilyen mértékben, de a szlávok is gyakran tesznek hasonló gesztusokat. Arra nézve nincsenek adataink, hogy hol helyezkedünk el a szívélyesség tettekben, tárgyak felajánlásában kifejezhető skáláján. Schwetter Éva

három náció (magyar, lengyel, német) kínálási, újrakínálási szokásait vizsgálta intra- és interlingvális aspektusból szakdolgozatában (Schwetter 2006.). A látszólag mindennapos szituáció fontos kulturális ütközőpont lehet, mivel az egyén függetlenségét alapvető értéknek tekintő kultúrákban rákényszeríteni akaratunkat valakire, aki előzőleg nemet mondott, a közösségi szabályok igen súlyos megsértése. S ezt akkor is így érzik, ha a „kényszerítés" nagyon is kellemes lehet (l. étellel kínálás) az elutasító számára. Schwetter adataiból, mivel nem túl nagy számú külföldi adatközlő állt a rendelkezésére, inkább a magyar kínálási szokásokra vonatkoztatva tudott következtetéseket levonni. A diskurzuskiegészítő kérdőívet kitöltő 40 magyarnak csak 30%-a fogadta el barátja elutasító válaszát (*Köszönöm, nem kérek.*), 69,83 %-a újra megpróbálkozott a kínálással. Ha az általa kiválasztott korosztályok (14–18, 19–30 és 45 év felettiek) válaszait elkülönítve elemezzük, azt tapasztaljuk, hogy az életkor előre haladtával egyre direktebben (szívélyesebben) igyekeztek rávenni vendégüket a fogyasztásra, illetve egyre kevésbé nyugodtak bele az elutasításba. Míg a legfiatalabbak 57,14%-ban szó nélkül elfogadták, hogy vendégük nem kér az ételből, a 19–30 évesek csak 33,3%-ban, a 45 év felettiek közül azonban senki sem! Az utóbbiak 100%-ban újrakínáltak, a legifjabbak csak 42,85%-ban, a 19–30 éves korosztályba tartozók pedig 66,6%-ban. A nyugati viselkedési szabályoknak fittyet hányó szívélyesség erősödése az egyre idősebb korosztályokban a következő kérdéseket veti fel: vajon a fiatalok távolítóbb magatartása az új kulturális hatások eredménye-e, vagy az idők során fokozatosan elsajátítják a szüleiktől látott mintákat.

2.1.4 A verbális viszonzás

Amikor partnerünk megdicséri teljesítményünket, tulajdonunkat, külsőnket stb. többféleképpen reagálhatunk, így egyetérthetünk vele, megköszönhetjük a bókot, elutasíthatjuk, de akár hasonlóan pozitív megjegyzésekkel is kedveskedhetünk neki. Az utóbbival, a bók viszonzása, a megdicsért tárgy felajánlása stratégiával a bókra adott válaszokat elemző dolgozatom alapján foglalkozom (Szili 2004: 156–171). A megnyilatkozásmód ezért is érdemel figyelmet, mert a magyar adatközlőknél a második leggyakoribb stratégia, átlagos megjelenése 21,7%, ami nemzetközi összehasonlításban elég magasnak mondható (1. táblázat). Ez arra enged következtetni, hogy meglehetősen erősen él bennünk a tanítás, hogy a másoktól kapott pozitív gesztusokat viszonoznunk illik, azaz kedvességre kedvességgel válaszoljunk. Az 1. szituációban a külsejükre tett átlagos bókot (*Te nézel itt ki a legjobban; Jó a szerelésed.*) a nők: 27%-a, a férfiaknak pedig 52,85%-a viszonozta. Holmesnál az új-zélandiak csak 8,3%-ban viszonozták a bókot (Holmes 1988: 495), Chen amerikai megkérdezettjei 18,5%-ban éltek vele, a kínai mandarin nyelvet beszélőknél ellenben egyáltalán nem volt jelen (Chen 1993: 54, 56). Az általam még ismert felmérések közül a Farghal–Al-Khabib szerzőpáros találkozott ennél sűrűbb használatával (35,52%) a jordániai egyetemistáktól interjúval nyert válaszokban (Farghal–Al-Khabib 2001: 1493).

3. Befejezés

Előadásomban - az időhatárok megszabta kereten belül – a szívélyesség, tágabb értelemben az érzelmek megjelenésének egyes módozatait vizsgáltam a beszédünkben.

Reményeim szerint a hasonló empirikus vizsgálatok egyrészt igazolják azt az állítást, hogy a nyelv olyan médium, amelynek segítségével bepillantást nyerhetünk az egyes kultúrák érzelmi értékeinek a világába, másrészt hozzájárulnak a köztük levő félreértések eloszlatásához.

Szokatlan, a nyelvészet határait feszegető témaválasztásom elméleti alapja az a meggyőződés volt, hogy a rendelkezésünkre álló nyelvi eszközrendszerből való választáskor nemcsak a kifejezendő tartalom irányít bennünket, hanem a partnerünkre gyakorolt hatás elérésének vágya is, következésképpen Charles Bally idevágó gondolatát idézve, a nyelv ráhatást kifejező érzelmi elemeit nem mint a nyelvészeti rendszer „hozzáadott" jellemzőjét kell néznünk, hanem sokkal inkább mint az azt alkotó összetevőket (Bally 1925).

1. táblázat: a magyarok által alkalmazott válaszstratégiák %-ban (100 nő, 70 férfi adatközlő)

		Egyetértés főstratégia				
szituáció	**nem**	**egyetértés**	**köszönet**	**öröm**	**tréfa**	**viszonzás**
1. szit. külső	N	4,0	*82,0*	10,0	–	27,0
	F	5,7	*87,1*	–	2,8	***52,85**
2. szit. készségtánc	N	11,0	***67,0***	1,0	–	11,0
	F	15,7	**40,0*	–	7,1	*30,0
3. szit. fizikai adottság szem	N	15,0	*49,0*	3,0	1,0	12,0
	F	11,4	40,0	7,1	2,8	*42,85*
4. szit. telj. dolgozat	N	8,0	56,0	28,0	–	5,0
	F	10,0	58,57	17,1	1,4	2,8
5. szit. telj. *vendég	N	2,0	19,0	**38,0**	1,0	*45*,0
	F	2,8	10,0	31,4	5,7	*38,5*
6. szit. tulajd. kabát	N	***69,0***	11,0	5,0	2,0	6,0
	F	***64,2***	8,57	1,4	5,7	2,8
7. szit. tulajd. autó	N	*45,0	**66,0*	12,0	–	9,0
	F	32,85	54,3	4,2	2,8	18,58
8. szit. Készség előadás	N	6,0	*67,0*	17,0	2,0	17,0
	F	8,58	*47,1*	18,5	**10,0**	10,0
Összes előford.	N F	**19,45**	**47,66**	12,1	2,76	**21,7**

(A dőlt számok az adott szituáción belüli legnagyobb arányt mutatják, a félkövérrel jelöltek a stratégia összes helyzethez viszonyított legmagasabb értékét. A * a két nem viselkedése közötti nagy eltérésekre figyelmeztet.

Irodalom

Bally, C. 1925. *Le language et la vie*. Paris.
Brown, P.– Levinson, S. 1987. *Politeness*. *Some universals in language use*. Cambridge, Cambridge University Press.
Chen, R. 1993. Responding to compliments: A contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers. *Journal of Pragmatics* 20: 49-75.
Farghal, M.–Mahmoud A. Al-Khabib 2001. Jordanian college students' responses to compliments: A pilot study. *Journal of Pragmatics* 33: 1485–1502.
Goffman, E. 1981. *Forms of Talk*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
Gumperz, J. J. 1982a. *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.
Gumperz, J. J. 1982b. *Language and social identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
Herder, J. G. 1772. Abhandlung über den Ursprung der Sprache. In: Suphan, B. (szerk.) *Herder's sämmtliche Werke*. Berlin, 1891. 5. kötet, 1-156.
Holmes, J. 1988. Compliments and compliment responses in New Zealand English. *Anthropological Linguistics* 28: 485–508.
Humboldt, W. von 1822. Über das Entstehen der grammatischen Formen und ihren Einfluss auf die Ideenentwicklung. In: *Gesammelte Schriften*, Berlin, 1903-1936.
Hymes, D. 1962. The ethnography of speaking. In: Gladwin, T.–Sturtevant, W. C. (eds.) *Anthropology and human behaviour*. Washington D. C., The Anthropological Society of Washington. Magyarul: A beszélés néprajza. In: Pap Mária–Szépe György (szerk.) 1975. *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások.* Budapest, Gondolat, 91–145.
Hymes, D. 1974. Ways of speaking. In: Bauman, R.–Sherzer, J. (eds.) *Exploration in the ethnography of speaking*. New York–London, Cambridge University Press.
Moeschler, J. 2004. Intercultural pragmatics: a cognitive approach. *Intercultural Pragmatics* 1: 49–69.
Nemesi Attila László 2000. Benyomáskeltési stratégiák a társalgásban. *Magyar Nyelv* 4: 418–436.
Samovar, L. A.-R. E. Porter, 1987. *Intercultural Communication*. Wadsworth Publishing House.
Schwetter Éva 2006. Az érzelmekhez való viszony interkulturális megközelítésben. Magyar mint idegen nyelv szakdolgozat. (ELTE)
Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
Wierzbicka, A. 1991. *Cross-cultural pragmatics: The semantics of human interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Barack, Paprika und Gulasch – Stereotypen und Klischees in der interkulturellen Zusammenarbeit

Katalin Szondy

Einleitung

In meiner Arbeit untersuche ich die interkulturelle Kompetenz von Kommunikationspartnern in der österreichisch-ungarischen Gewerkschaftszusammenarbeit vor der Wende.
Insbesondere möchte ich die Klischees beleuchten, die sich in der untersuchten Kommunikation zeigen. Hier stellt sich auch die Frage, ob die interkulturelle Kommunikation ohne Stereotypen und Klischees überhaupt auskommen kann und ob diese immer nur negativ gedeutet werden können. Die Untersuchung beginnt ab den 70er Jahren, die gesamte Arbeit soll insgesamt drei Dekaden beinhalten, an dieser Stelle möchte ich nur einen Ausschnitt daraus präsentieren, ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

Die Kenntnisse, die aus dieser Arbeit gewonnen werden, sollen in erster Linie TranslatorInnen, die auf diesem Gebiet tätig sind unterstützen, des Weiteren die Kompetenz der auf dem Gebiet der internationalen Gewerkschaftszusammenarbeit Tätigen, im Bereich der interkulturellen Kommunikation steigern. Insbesondere sind davon ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen betroffen.

1. Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz

„Wenn du in Rom bist, verhalte dich wie ein Römer" (Clifford Geertz)
Die Begegnung mit Menschen, die eine andere Sprache sprechen, bedeutet auch die Begegnung mit einer anderen Kultur.

„Signale und Interaktionszusammenhänge sind derart eingebettet, dass sie stets dazu dienen, Handlungen verschiedener Interaktionsteilnehmer zu koordinieren: der quasi indikativische und der quasi expressive Sinn der Äußerung bilden mit dem quasi imperativischen eine Einheit" (Habermas 1981: 16)

Akteure und Akteurinnen der internationalen Zusammenarbeit und somit der interkulturellen Fachkommunikation nehmen häufig keine Rücksicht auf die Denk- und Mitteilungsstruktur eines Landes, einer Kultur. Sie gehen davon aus, dass ihre Kommunikationspartner nach denselben Mustern denken und handeln wie sie. Dies führt häufig zu Konflikten, Missverständnissen und Fehlinterpretationen. Zusammen-

gefasst könnte man sagen, dass die interkulturelle Kommunikation scheitert, wenn in der interkulturellen Kompetenz der Kommunikationsakteure ein Defizit vorliegt.

2. Untersuchungsmethode

2.1. Die interkulturelle Hermeneutik

In gewissem Sinne handelt es sich bei der Untersuchung auch um einen Kulturvergleich, also um eine Reaktion auf Situationen kulturellen Kontaktes, mit dem Ziel die daraus resultierenden Probleme zu beschreiben.

Die Wahl der Methode für die Untersuchung fiel auf die Hermeneutik bzw. auf die interkulturelle Hermeneutik aufgrund der Beschaffenheit der Texte. Zunächst bot sich eine klassische linguistische Korpusanalyse an, doch nach Sichtung der Texte stellte die Vielfalt dieser und insbesondere ihre Eigenschaften ein Problem dar. Das größte Problem dabei war die Tatsache, dass es sich bei einer Vielzahl der Texte um Übersetzungen handelte und somit keine Einheit gegeben war für eine klassische Korpusanalyse. Für die Untersuchung mit Hilfe der Hermeneutik ist dies hingegen kein Problem. Besonders gut geeignet ist die Hermeneutik für die Analyse, weil sie auch die Gesellschaft selbst interpretiert. Die Definition Gadamers beschreibt dies besonders genau: „ Da Leben als absolute Voraussetzung des Erkennens noch die Sprache umgreift, hat es die hermeneutische Erkenntnis nicht nur mit Texten, sondern mit so verschiedenartigen Lebensäußerungen wie Institutionen und Gesetzen, Werken der Kunst und Technik, Sitten und Handlungen zu tun, die es in ihrer Besonderung, d.h. je nach Lage und ´Bewußtseinsstellung´ einer gesellschaftlich-geschichtlichen Welt, zu ´verstehen´ und ´auszulegen´ gilt. (Habermeyer 1996: 23).

Texte realisieren komplexe Handlungsmuster und sind bedeutender Teil der Ausprägungen jeweiliger Kulturen. Jedes Textmuster steht damit im Spannungsfeld von intrakultureller Existenz und interkulturellen Bezügen (Fix 2001: 241).

Die Analyse der Kulturspezifik von Textsorten/Textmustern ist (…) eine Betrachtung des Zusammenhangs zwischen pragmatischen Systemen und ihren sprachlichen Äquivalenten (Fix 2001: 245).

2.2. Dimensionen

Die vorliegenden Texte werden nur grob Textsorten zugeordnet (Protokolle, Reiseberichte usw.).

Ausgehend von Geerd Hofstede´s Dimensionen, die hier allerdings nur eine Basis für weitere Methoden bilden können, wird als eine nützliche Untersuchungsmethode die Einteilung von E.T. Hall in high-context und in low-context Kulturen erachtet. Wie alle sog. Reformländer wird auch Ungarn zu den high-context Kulturen gezählt, im Gegensatz dazu ist Österreich, wie die meisten westeuropäischen Kulturen eine low-context Kultur. Hierbei stellt sich aber auch die Frage der Konstellation der Zusammenarbeit: Funktioniert die Kommunikation besser, wenn zwei low-context

Kulturen aufeinander treffen? Wie gelingt die Kommunikation zwischen zwei unterschiedlichen Kulturen, wie in der vorliegenden Arbeit? Sind sich die Akteure dieser kulturellen Dimensionen bewusst? Auch die Untersuchung der Kommunikation ist im Falle von high-context Kulturen nicht ganz einfach, schließlich muss der/die Forscherin erstens über beste Kenntnisse der beiden Kulturen verfügen, zweitens auch über die Fähigkeit verfügen, zwischen den Zeilen lesen zu können.

Betrachten Kommunikationsteilnehmer aus high-context Kulturen Akteure von low context Kulturen, so wirken diese für sie grob und unhöflich, unsensibel und begriffsstützig. Umgekehrt sehen Kommunikationsakteure aus low-context Kulturen Akteure aus high- context Kulturen als heimlichtuerisch, arrogant und eingebildet und auch undurchschaubar.

2.3. Hotwords und Rich Points

Um die Kommunikation innerhalb der österreichisch-ungarischen Gewerkschaftszusammenarbeit entsprechend analysieren zu können, hilft die Identifikation von Rich Points.

Rich Points sind Stellen, an denen in der Kommunikation häufiger Probleme auftreten, sie fallen besonders in der interkulturellen Kommunikation auf, sind aber nicht an sie gebunden (Mann-Frau-Kommunikation usw.). Beispiele für Rich Points sind etwa die Wahl des Du oder Sie, der obligatorische Händedruck in bestimmten Ländern, wie in Österreich, Anredeformen, persönliche Fragen usw. (Heringer 2004)

Rich Points selbst sind meistens an Wörter gebunden, diese werden Hotwords genannt. „Hotwords sind Wörter, die in der Geschichte, im gesellschaftlichen Leben eine besondere Rolle spielen, Wörter, an denen Argumentationen und Emotionen hängen, positiver oder negativer Art. Natürlich geht es bei der Analyse eines Hotwords nicht um das Äußere des Wortes, sondern vor allem um seinen Gebrauch, um seine Bedeutung im weitesten Sinn." (Heringer 2004)

Hotwords erkennt man vor allem daran, dass sie für Fremde schwer zu verstehen sind und auch Muttersprachler ihre Bedeutung nur schwer erklären können, weil diese Worte zu viele Kulturspezifika enthalten und sie sogar auch mit strittigen Sachverhalten verbunden sind.

3. Stereotypen und Klischees

Zunächst muss man sich die Frage stellen, ob Kulturen ohne Klischees überhaupt beschrieben werden können.

Die Analyse menschlichen Verhaltens und Erlebens, sind Kulturstandards. Ein Kulturstandard sollte das Ergebnis empirischer, wissenschaftlicher Untersuchungen sein; als Resultat von Reflexion und Analyse sollte er eigentlich über ein Stereotyp hinausgehen. An sich gehen auch Stereotypen auf empirische Untersuchungen zurück, sie sind allerdings starke Generalisierungen und entsprechen Klischees über andere Nationalitäten oder Geschlechter, sie haben zumeist eine Negativkonnotation, denn zumeist verurteilen sie jemanden oder etwas.

Aber es geht auch um den Vergleich: Im Prozess der Wahrnehmungen anderer Sprachen und Kulturen vergleicht man ständig das Eigene mit dem Fremden um verstehen zu können und auch um verstanden zu werden. Doch wie auch Bolten meint: „Objektive Kulturdarstellungen gibt es nicht, und sowohl für die Innen- wie für die Außenperspektive der Betrachtung gilt, dass sie es mit einem Gegenstandsbereich zu tun haben, der in seiner Komplexität nicht erfassbar ist. In beiden Fällen zwingt allein schon der Versuch, kulturelle Besonderheiten benennen zu wollen dazu, Komplexitätstreduktionen vorzunehmen. Und dies gelingt nur unter Zuhilfenahme von Kategorisierungen, die ihrerseits wiederum freilich immer relativ sind." (Bolten 2001). Demnach müsste man davon ausgehen, dass man Kulturen ohne Stereotypen bzw. Klischees nicht beschreiben kann.

4. Ergebnisse

„das Bier war billig aber schlecht"
Im folgenden Abschnitt möchte ich einige Beispiele für die Kommunikation und ihre Analyse präsentieren.

Der folgende Ausschnitt zeigt deutlich Ungarns high-context-Kultur:

In einem Artikel in der vierten Ausgabe der Rundschau der Ungarischen Gewerkschaften 1977 (K_70_07) betont SZOT-Sekretär Timmer aber offen, dass abgesehen von den Fragen und den Themen die jede Gewerkschaft interessieren und betreffen, die Probleme, die sie trennen unberührt bleiben sollen.

In der gleichen Ausgabe betont auch Sándor Gáspár, Generalsekretär des Zentralrates der Ungarischen Gewerkschaften, dass die internationale Arbeitersolidarität zu den schönsten Traditionen der ungarischen Gewerkschaften gehört und der Dialog mit den Vertretern der Klassenbrüder in den kapitalistischen Ländern sehr wichtig ist.

Sicherlich sind diese Aussagen wertvolle Hilfsmittel für eine entsprechende Kommunikation, so kann sich der Gesprächspartner direkt auf die Themen, die in Frage kommen einstellen, so dass dann eine gelungene Kommunikationssituation zustande kommt.

Insbesondere in den 1970er Jahren bestand die österreichisch-ungarische Gewerkschaftszusammenarbeit anfangs nur aus der Entsendung und dem Empfang von Delegationen, die Themen waren auf Grund der politischen Situation stark begrenzt. So wurden z.B. in Ungarn eher Ausflüge zum Kennenlernen von Land und Leute unternommen. Aus den folgenden Sätzen, die aus den entsprechenden Reiseberichten stammen, lässt sich eine gewisse Erwartungshaltung der österreichischen Teilnehmer herauslesen:

„Gulaschsuppe und Zigeunermusik, üppige Bewirtung", das Bier war billig aber schlecht" usw. Klischees über das eigene Land, die eigene Bevölkerung werden allerdings auch sehr gerne durch die Ungarn selbst bestärkt, indem tatsächlich häufig traditionelle Speisen wie Gulasch, Getränke wie der Barack (ungarischer Marillenbrand) gereicht werden, Gastgeschenke wie ein getrockneter Bund scharfer, roter Paprika usw.

Aus Sätzen wie „Kollege XY verabschiedete sich mit einem Küsschen von unserer ungarischen Betreuerin“ oder „mit Mühe gelang es die Kollegen zum Aufbruch zu bewegen“ kann man herauslesen, dass die Kulturkompetenz vermutlich gegeben war, denn auch in der Fachliteratur liest man, dass für Ungarn ein relativ geringer Körperabstand typisch ist und Körperkontakte ein Bestandteil der Kommunikation sind. Die Aussagen lassen auch darauf schließen, dass die Kommunikation wahrscheinlich eine ganz gelungene war, schließlich kann man davon ausgehen, dass im sog. Business Behaviour mit Ungarn die Themen „…Ungarns wunderschöne Landschaft oder die kulinarischen Köstlichkeiten des Landes, die guten Weine und die berühmte ungarische Gastfreundschaft“ (Agata Danis, Der Standard, Printausgabe 12./13.8.2006) besonders willkommen sind.

4. Conclusio

Die bisherige Untersuchung der Texte zeigt, dass die österreichischen Akteure über eine ausgeprägte Kulturkompetenz verfügten, dennoch muss auch noch näher beleuchtet werden, ob die Akteure bewusst kulturkompetent gehandelt haben, sich also bewusst auf die „Arbeit“ mit den Klischees eingelassen haben, oder ob dieser Teil der Kommunikation unbewusst vor sich ging.

Irodalom

Bolten. J. 2001. *Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation.* Jena: UTB.
Habermas J. 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
Habermeyer, W. 1996. *Schreiben über fremde Lebenswelten*. Köln: Neu-ISP-Verl.
Heringer H. 2004. *Interkulturelle Kommunikation: Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Francke
Fix U. 2001. *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg-Verl.

Források

K_70_07 – ÖGB Referat für Internationale Verbindungen. Informationsbrief über die Rundschau ungarischer Gewerkschaften. 1977.
Der Standard, Printausgabe 12./13.8.2006

Idegennyelv-használat a helyi önkormányzatoknál

Vogelné Takács Gabriella

1. Bevezetés

Az előadásban ismertetett kutatás tárgya a helyi önkormányzatok kommunikációja, szaknyelvhasználata, ezen belül az anyanyelv/nemzetiségi nyelv ill. idegen nyelv használata, a nyelvválasztás. A kutatás célja annak felderítése, hogy milyen szerepet játszanak az idegen nyelvek, illetve a kisebbségi nyelvek az önkormányzat életében. Hányan tud(ná)nak a választott képviselők, illetve az önkormányzati hivatal munkatársai közül a magyaron kívül más nyelven kommunikálni, ill. a gyakorlatban kik és milyen gyakran, milyen alkalmakkor, milyen formában használják is idegennyelv-tudásukat. A puszta felmérés mellett a vizsgálat célja az erősségek és gyengeségek feltárása, s javaslatok megfogalmazása a helyzet optimalizálása céljából.

A hipotézisem szerint Magyarország lakosságának idegennyelv-tudása messze az európai átlag alatt van, a lakosság 71%-a csak az anyanyelvén beszél. (http://europa.eu/languages/hu/chapter/14) Személyes tapasztalataim szerint is kevés az idegen nyelveket érdemben használni tudók aránya. Feltételezésem szerint a települési önkormányzatok választott képviselői, valamint a hivatali dolgozók sem tudnak megfelelően kommunikálni a nemzetközi partnerekkel Az önkormányzatok nyelvi infrastruktúrájáról a Pécs-Baranyai Iparkamara végzett egy felmérést, amelyről Póla Péter 2001-ben a pécsi MANYE-kongresszuson számolt be. A vizsgálat szerint „Az önkormányzati szintek mindegyikénél igen nagy hiányosságok mutatkoznak a nyelvi erőforrások tekintetében." (Póla 2002: 70) A hivatali dolgozók kevesebb, mint 10%-a beszél legalább középfokon valamilyen idegen nyelven. S ha vannak is idegen nyelveket jól beszélő munkatársak a hivatalokban, „ez nem elég ahhoz, hogy hivatalos levelek fogalmazását, szakmai fordítási feladatokat megfelelő színvonalon végezzenek el." (Póla 2002: 68). Ezért gyakran kell igénybe venniük külső segítséget: főként anyagi megfontolásból többnyire alkalmi tolmácsokat, fordítókat alkalmaznak, hivatásos, profi tolmácsot, fordítót csak ritkán vesznek igénybe. Mindez a nemzetközi kapcsolatok minőségére és fejlődésére hátráltató hatással van. (Vogelné 2002)

A főbb eredmények közé sorolható, hogy előzetes feltételezéseim csak részben igazolódtak. Valóban szükség lenne a helyi közigazgatásban még több idegen nyelveket kiválóan beszélő résztvevőre, de a hiány nem mindenhol és nem egyformán jelentkezik. A hivatali dolgozók között, természetesen elsősorban a nemzetközi kapcsolatok-

kal közvetlenül foglalkozó munkatársak között, egyre több a jó vagy kiváló nyelvtudással rendelkező. Ez főként a fiatalabb és a még viszonylag alacsonyabb beosztásban dolgozó referensekre igaz, viszont a hivatali felsőbb vezetők általában idősebb tagjai és a képviselők többsége alig-alig tud megszólalni idegen nyelven, még a kötetlen, asztali beszélgetések során is tolmács segítségére szorulnak. Kivételt képeznek a nemzetiségi közösségek tagjai.

A jelen kutatáshoz az adatgyűjtést Komárom-Esztegom megye három különböző típusú önkormányzatánál végeztem el:

– Komárom-Esztergom megye (a továbbiakban: KEM) önkormányzata: az ország legkisebb megyéje, területe mintegy 2251 négyzetkilométer, amelyen megközelítőleg 320 ezren élnek. A képviselőtestület 40 főből áll, a polgármesteri hivatal mintegy 50 főt foglalkoztat.
– Tatabánya Megyei Jogú Város (a továbbiakban: TJMV) a Vértes és Gerecse hegység közötti völgyben fekszik, lakóinak száma 73 500, akik korábban döntően szénbányászatból éltek, s az ipari jelleg ma is meghatározó. A képviselőtestület 29 főből áll, a polgármesteri hivatal csaknem 250 főt foglalkoztat.
– Tarján község települési önkormányzata: Tatabánya közvetlen szomszédságában fekvő kb. 2500 lelket számláló község, melynek lakói döntően német nemzetiségűek, s hagyományaikat lelkesen ápolják. A képviselőtestület 10 főből áll, a polgármesteri hivatal összesen 7 főt foglalkoztat.

Az adatgyűjtést 2008 márciusában végeztem kérdőíves módszerrel és személyes beszélgetésekkel, mélyinterjúk készítésével Adatközlőim a három önkormányzat képviselői köréből kerültek ki. A kérdőíveket szóbeli megkérdezés alapján magam töltöttem ki, az interjúkat a beszélgetések után az előzetes kérdések és a beszélgetés során készített feljegyzések alapján írásban rögzítettem. A felmérés nem reprezentatív, mivel nagyon kicsi volt a minta, de számos fontos szempontra rámutat, s ezáltal egy nagyobb kutatás előkészítését segíti. A három különböző típusú önkormányzat nemzetközi kapcsolatai és azok ügyintézése, bonyolítása során használt nyelvekről, ill. a közvetítőkről végzett felmérés eredményeihez valószínűleg nagyon hasonló képet mutatnak majd a nagyobb mintán végzett vizsgálatok. Mindez segíthet feltárni az önkormányzatok idegennyelvi lehetőségeit és szükségleteit, ill. javíthatja a nemzetközi kapcsolatok terén az eredményes együttműködés feltételeit.

2. Idegennyelv-használat az önkormányzatoknál

2.1. Nemzetközi kapcsolatok

Mindhárom önkormányzat (mint az ország más települései is) széleskörű nemzetközi kapcsolatokkal rendelkezik: a megyének 6, Tatabányának 6, Tarján községnek pedig 3 szerződésben is rögzített testvérvárosi/-települési kapcsolata van: német, angol, orosz, lengyel, szlovák, erdélyi, USA, sőt kínai is, s újabbakról tárgyalnak. Ezen kívül részt vesznek regionális és EU-s együttműködésekben (Megye: Vág–Duna–Ipoly Eurorégió, Iszter– Granum Társulás, Komárom-Észak Komárom közötti együttműködés), pályázatokat nyújtanak be többek között az EU-hoz, s tárgyalnak külföldi befektetők-

kel, az érdeklődő és a már letelepedett cégek vezetőivel. Mindhárom önkormányzat mellett működnek kisebbségi önkormányzatok (Tb. 5, KEM 3, Tarján 1), melyekkel szintén szoros az együttműködés.

1.2. Nyelvhasználók

A megyei önkormányzati hivatal mintegy ötven munkatársa közül kb. 7-8 főnek van legalább középfokú élő idegennyelv-tudása. Munkája során azonban csak kb. 3-4 fő használja viszonylag rendszeresen angol vagy német nyelvtudását: a hivatal elnöki titkárságának vezetője és két nemzetközi referens. A TMJV polgármesteri hivatalában kb. 250 fő dolgozik. A nemzetközi kapcsolatokkal két szervezet foglalkozik: a Stratégiai és Kontrolling Iroda (12 fő) ill. a Kommunikációs és Tájékoztatási Iroda (6 fő), ahol két nemzetközi referens tevékenykedik. Összesen szintén csak 3-4 fő használja viszonylag rendszeresen idegennyelv-tudását. Tarjánban a hivatal a jegyzőn kívül 6 főből áll. Külön nemzetközi kapcsolati referens nincs, de a jegyző kivételével mindenki beszél németül, s ha szükséges, az alpolgármester vagy a képviselőtestület tagjai is tudnak segíteni a német nyelvű ügyintézésben. A nyelvhasználók nyelvtudása azonban nem minden esetben kifogástalan. Még a nemzetközi referensek is többnyire csak középfokú nyelvvizsgával rendelkeznek, nagy érték, ha valakinek ezt meghaladó nyelvtudása van. A három vizsgált intézménynél csupán egyetlen személyről (a TMJV Stratégiai és Kontrolling Irodájának munkatársáról) derült ki, hogy szakfordítói, ill. tolmács végzettséggel és gyakorlattal is rendelkezik.

1.2. Testvérvárosi kapcsolatok

Mindenekelőtt a testvértelepülési kapcsolatok ápolását kell kiemelnünk. Természetesen nem minden szerződésben rögzített partnerség egyformán élő. Különösen a nagy távolságok (Kína, USA, Észak-Németország) hátráltatják a gyakori találkozást, de a személyes kapcsolatoknak, az együttműködés kiterjedtségének is igen jelentős a szerepe. Tatabánya csak tárgyal róla, a megye már aláírt együttműködési szerződést kínai partnerrel, de a kapcsolat inkább formális. Az előző ciklusban ugyan két küldöttség is járt Kínában, de a vállalkozóknak meghirdetett (önköltséges) tájékozódó látogatás már érdeklődés hiányában elmaradt. Tatabánya is a nagy távolság és a nagyságrendi eltérések miatt nem ösztönzi különösebben a kínai kapcsolatot. A legélénkebbek általában a németországi testvérkapcsolatok: a távolság nem jelent különösebb akadályt, s az együttműködésnek komoly hagyományai vannak. A felsővezetők rendszeres találkozóján kívül a különböző megyei, települési intézmények, iskolák, művészeti csoportok tagjai, sőt jó esetben az egyszerű állampolgárok is ápolják a kapcsolatokat.

Például Tatabánya és Aalen együttműködése 1987-ben kezdődött, s kiterjed több iskolai és művészeti csoport cserekapcsolatára, rendszeres sporttalálkozókra, de a gazdasági és üzleti életre is, sőt sok személyes baráti kapcsolatra. De a legélőbb német-magyar kapcsolatokat természetesen Tarjánban figyelhetjük meg, hiszen a lakosság csaknem 80%-a németajkú. A három testvértelepülés közül három német. A különbö-

ző közös rendezvényeken kívül jellemző, hogy több német „betelepült” is él a községben, akik választott hazájuknak tekintik, s igazán otthon érzik magukat a faluban.

1.3. Idegennyelv-használati alkalmak

Napi kapcsolattartás e-mailen és (néha) telefonon: főként a tervezett programok függvényében, de általában heti rendszerességgel majdnem minden külföldi partnerrel a nemzetközi referensek, valamint a hivatal megbízott munkatársai.

A hivatalos leveleket, meghívókat, egyéb dokumentumokat postai úton (is) elküldik, gyakran a kapcsolattartás mindkét nyelvén (német-magyar, szlovák-magyar). Többnyire ezeket az iratokat is a referensek és közvetlen munkatársaik készítik.

Külső fordító segítségét csak ritkán, például protokolláris események, nemzetközi konferenciák, hivatalos, idegenforgalmi kiadványok elkészítéséhez veszik igénybe.

A személyes találkozások legnagyobb része informális előkészítő, kísérő jellegű. Ezt döntően a nemzetközi referensek és hivatali munkatársak gond nélkül lebonyolítják. Tolmácsolásra csak ritkán van szükség, mert alig van jelen kívülálló, nyelvet nem tudó fél. Ilyen alkalmak partnerkapcsolatonként 2-3 havonta vagy félévente adódnak. A partnertelepülések hivatali vezetőinek formális, de viszonylag szűk körű megbeszélésére a konkrét programok függvényében, de évente többnyire 2-3 alkalommal kerül sor. Ezek viszonylag rövid ideig tartanak, s szintén a hivatali dolgozók (vagy a vendéglátó vagy a vendég munkatársai) fordítanak. Még a nagy plénum előtti protokolláris események tolmácsolási feladatait is gyakran belső munkatársak, esetleg az adott kisebbségi önkormányzat tagjai végzik, csak évente 1-2 rendezvényre hívnak profi tolmácsot: ha egész napos konferenciára, vagy hosszabb ideig tartó magas rangú vendégeket is felvonultató ünnepi eseményekre kerül sor. Tarján községben még ekkor sem, mert a falu vezetői vagy a kisebbségi önkormányzat tagjai vállalják a tolmácsolást.

A nyelvi színvonalról természetesen külön kellene szólni, hiszen ezek a gyakran kényszer, pénzhiány szülte megoldások nem mindig eredményeznek optimális kommunikációt. De a kapcsolatok az esetleges problémák ellenére működnek ill. fejlődnek. A nyelvi nem-megértésből adódó hátrányok pedig nagyon nehezen kimutathatók.

1.4. A kapcsolattartás nyelvei

A régió történelmi hagyományaiból adódik, hogy itt a német nyelvnek az átlagosnál nagyobb szerep jut. Egyrészt a korábban betelepített németek a történelem viszontagságai ellenére erőteljesen őrzik hagyományaikat és nyelvüket. Erre legfőbb példánk Tarján község. De a környéken még számtalan hasonló település található, sőt Tatabánya város 4 elődtelepülése közül is kettő „sváb” falu volt (a harmadik szlovák, a negyedik pedig az egykori bányászkolónia). Ezzel is magyarázható a testvérvárosi kapcsolatokban a német „fölény”. Sok településen működik nemzetiségi oktatás, a középiskolákban is erős a német nyelv, bár manapság az angol egyre inkább kiszorít mindent. A másik meghatározó sajátossága a régiónak a szlovák szomszédság. Szlovák kisebbség is él a környéken, s a regionális együttműködésekben is döntő szerepet játszik az északi szomszéd.

A nemzetközi kapcsolatok nyelvhasználatát mindez egyértelműen meghatározza. A német partnerekkel (Tb. egy, a megye három, s Tarján 3-ból 3) többnyire németül folyik a kommunikáció. De nemcsak a magyarok némettudására épül a kapcsolat, hanem a német partnertelepülések magyar származású lakói, önkormányzati munkatársai is bekapcsolódnak a levelezésbe és tolmácsolásba. Nálunk szerencsére még nem jellemző, de azért előfordul, hogy a németekkel is angolul folyik a kommunikáció. Ez a német félnek többnyire nem okoz gondot, hiszen a legtöbben jól beszélnek angolul, sőt szeretik megmutatni, hogy milyen jól. Különösen igaz ez az üzleti életre, ill. a felsőoktatásra: sok német üzletember/oktató önként feladja anyanyelvét az üzleti tárgyalások során, pedig gazdasági erőfölényéből adódóan minden további nélkül megkövetelhetné a német nyelv használatát. (Arról nem is beszélve, hogy magyar partnerei többnyire angolul sem tudnak jobban, mint németül…) De Tarján esete is kiválóan példázza, hogy milyen nagy érték, ha a vendég gond nélkül használhatja az anyanyelvét. A leggyümölcsözőbb testvértelepülési kapcsolatokat itt figyelhetjük meg: még a megyei önkormányzat vendégei is legszívesebben Tarjánban szállnak meg, ott érzik magukat legjobban. S ide jár a legtöbb „privát" vendég: a hivatalos kapcsolatok „beszivárognak" a hétköznapi kapcsolatokba. Ez nyilván sok mindennek köszönhető, de nem elhanyagolható szempont a nyelvhasználat sem.

Az angol nyelv természetesen nálunk is egyre jobban teret hódít. A brit és amerikai partnereken kívül a kínai, a lengyel, orosz és egyéb kapcsolatokban is közvetítő szerepet játszik, de nem kizárólagosat. Például a Nyitra megyei önkormányzat vezetői szlovákok, nem beszélnek magyarul, de az önkormányzat egyik magyar munkatársa mindig vállalja a fordítást és tolmácsolást, akkor is, amikor a szlovák fél látogat hozzánk. Nálunk pedig a szlovák kisebbségi önkormányzat segít be. A lengyel partnereknél szintén van magyar származású közvetítő, nálunk pedig lengyel kisebbség. A közvetítő nyelv nálunk inkább a német, mint az angol. Hasonló a helyzet Tatabánya erdélyi testvérvárosával, Székelyudvarhellyel, de ott a polgármester is magyar. A szükséges iratok román fordítását a székelyudvarhelyiek elvégzik, a többi kommunikáció pedig magyarul folyik.

Összefoglalás

Mint a bevezetőben említettem, előzetes várakozásom részben igazolódott. A települési önkormányzatok szerteágazó nemzetközi kapcsolatokkal rendelkeznek, de ehhez csak korlátozottan támaszkodhatnak megfelelő nyelvi infrastruktúrára. A hivatalokban s főként a képviselő-testületekben kevés az idegen nyelven kommunikálni képes munkatárs, a magas szintű nyelvtudással rendelkezők, a tolmácsolást-fordítást profi szinten gyakorlók száma pedig elenyésző. Természetesen a feladatok mennyisége nem mindenhol indokolja külön szakember alkalmazását, de a nyelvi pontatlanságból, a jó nyelvtudás hiányából adódó károk nagyon nehezen korrigálhatók. S bár nehezen kimutathatók, mégis tartósan megterhelhetik az önkormányzat gazdasági és kulturális kapcsolatait.

Irodalom

Póla Péter 2002. Önkormányzatok nyelvi infrastruktúrája. *A nyelv nevelő szerepe*. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye. Szerk. Fóris Ágota–Kárpáti Eszter–Szűcs Tibor. Lingua Franca Csoport, Pécs, 65–70.

Vogelné Takács Gabriella 2002. Interkulturelle Kommunikation in der Kommunalverwaltung. *Német nyelvű cégkommunikáció Magyarországon*. Széchenyi István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Intézet. Tudományos füzetek 3. 91–101.

http://europa.eu/languages/hu/chapter/14

www.kemoh.hu A Komárom-Esztergom megyei Önkormányzati Hivatal honlapja

www.tatabanya.hu Tatabánya Megyei Jogú Város honlapja

www.tarjan.hu Tarján község honlapja

Korpusznyelvészet, nyelvtechnológia

A MAXqda szövegelemző program

Juhász Valéria

A szövegelemző szoftverekről

A szövegelemző szoftverek ősei a szószámláló számítógépes programok voltak. Kezdetben a számítógépet csak információ-visszakeresési rutinműveletekre használták a szövegek elemzésekor. A szövegelemző szoftver[1] szókapcsolat azt sugallhatja, hogy léteznek olyan programok, melyek segítségével automatikusan, igen gyorsan hozzájuthatunk szövegekből származó egyéni vagy társadalmi jelenségeket/folyamatokat jelző, tükröző vagy azt meghatározó, illetve magyarázó fogalmakhoz, viszonyokhoz, jelentésekhez. Ezzel szemben a programok olyan eszközök, melyek segítséget nyújtanak ugyan a kutatónak a rendszeres, rendezett munkához, de a jelenségek magyarázata, a kódolás az elemzőre marad. A tartalomelemző[2] szoftverek a kódolás folyamatában nyújtják a legtöbb segítséget. Kódoláson olyan karakterek,

---

[1] Angolul gyakran így található: CAQDAS= Computer Assisted Qualitive Data Analysis Software vagy Computer- Assisted Content Analysis

[2] A tartalomelemzés nem más, mint közlemények, szövegek meghatározott célú elemzése. Azokat az elemeket tárja fel nemcsak szövegekben, hanem képek, filmek közlés jellegű megnyilatkozásaiban, amelyek nincsenek nyíltan kimondva, esetleg az alkotóban sem tudatos közlésként jöttek létre, mégis a dekódolóban akár csak a sejtés szintjén is, de megjelenik a jelentésük. Ez a sorok közötti, sorok mögötti olvasás, értelmezés képessége, amely a kódolás módjában van elrejtve (Antal 1976). A tartalomelemzés módszerének a megismételhetőség kritériumait úgy kell biztosítania, hogy az egyes elemzési egységek kódolása és értelmezése a leírt metodika alapján egyértelműen elvégezhető legyen ismét. A módszeres és objektív eljárás azt jelenti, hogy a vizsgálat folyamán világos és egyértelműen megfogalmazott szabályok alapján dolgozunk. Előre meghatározzuk, milyen elemek, szimbólumok, szavak stb. kerüljenek az egyes kategóriákba. Minden tartalomelemzés két munkafázisra bontható. Az első fázist nevezik durván a kódolás fázisának. Ebben a fázisban a szöveget kódoljuk, tehát szimbólumait, szavait stb. előre megállapított kategóriákhoz soroljuk. A második, magasabb fázisát az interpretáció szakaszának nevezhetjük. Az első szakaszban nyert mennyiségi eredmények értel-m ezésére, magyarázatára, a mélyebb rejtett összefüggések feltárására, kikövetkeztetésére kerül sor. Fontos tartalmi mutatóvá válhat valaminek a hiánya is.

szavak, szövegegységek megjelölését értjük, amelyek valamilyen szempontból egy témakörbe tartoznak, van valami közös sajátosságuk, amiben hasonlítanak vagy eltérnek. A közös pont lehet a kód neve.

A forgalomban lévő szoftverek közül a magyar szakirodalomban viszonylag kevésre van utalás a tartalomelemzéssel végzett kutatásokban. Csakúgy, mint az adatokban és eljárásokban, a szoftverekben is alapvetően kétféle programcsomagot kínálnak a fejlesztők, vagy ezek kombinációit: az egyik a kvantitatív kutatásokhoz nyújt segítséget, a másik a kvalitatívhoz[3]. A legrégebbi, ám ma is használt program, a szótáralapú The General Inquirer[4], amit a CHILDES[5] követett. Ma ismertebb kvalitatív programcsomag például az ATLAS/ti, Code-A-Text, Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS) Networking Project, The Ethnograph v4.0, Kwalitan 4.0, NUD*IST, MAXqda, QDA Miner, winMAX[6]. Hazánkban a kutatási beszámolókból úgy tűnik, hogy az ATLAS/ti és a NUD*IST programokat használják többen. Meg kell említenünk még a készülőben lévő magyar NooJ rendszert, amelyet integrált nyelvelemző környezetnek (INYEK) is neveznek, bővebben róla a következő honlapon olvashatunk: http://corpus.nytud.hu/nooj/.

Jómagam a MAXqda-val dolgozom[7], mert a nemzetközi szakirodalomban olvasható, hogy számos területen sikeresen alkalmazzák szociológusok, politológusok, pszichológusok, egészségügyi kutatók, antropológusok, piackutatók, közgazdászok stb. Kiemelkedő tulajdonságai közül említik elsősorban a magas hatékonysági fokát, megbízhatóságát, stabilitását, jól kidolgozott funkcionalitását és nem utolsó sorban a felhasználóbarát felületét. A program egyszerűen kezelhető és világos struktúrával rendelkezik. A szoftver úgynevezett projektekkel dolgozik. Ezek a munkalapok tartalmazzák a szövegeinket, a kódokat, az emlékeztető megjegyzéseinket, a változóinkat, a kódolt szövegek összesített táblázatát, amelyeket attribútumokként (attributes) tá-

---

[3] A szoftverekről bővebben: http://academic.csuohio.edu/kneuendorf/content/cpuca/ccap.htm letöltés: 2006. 07. 05.

[4] A The General Inquirer Stone nevéhez fűződik (1966), új formájában az interneten is megtalálható: http://www.wjh.harvard.edu/~inquirer/. A program a Harvard IV–4 szótárt használva kódolja és osztályozza a szöveget olyan értékek megállapításával, mint az Osgood-féle három dimenziójú szemantikai differenciál skála (a skála az egyes kijelentéseket három dimenzió mentén osztályozza: pozitív-negatív, erős-gyenge, aktív-passzív), kiválogatja az érzelemmel töltött szavakat, megállapítja a kognitív orientációt, stb. A program elvégez összegző statisztikákat, mint a szószámlálás, szógyakoriság.

[5] CHILDES= Child Language Data Exchange MacWhinney és Snow alkotta (1985). Adatbázist, leíró rendszert és szerkesztő, kódoló programot, valamint egy morfológiai, szintaktikai elemző programot tartalmaz. Három (1,6 és 3,6 éves) iráni gyerek beszélgetéseinek elemzése.

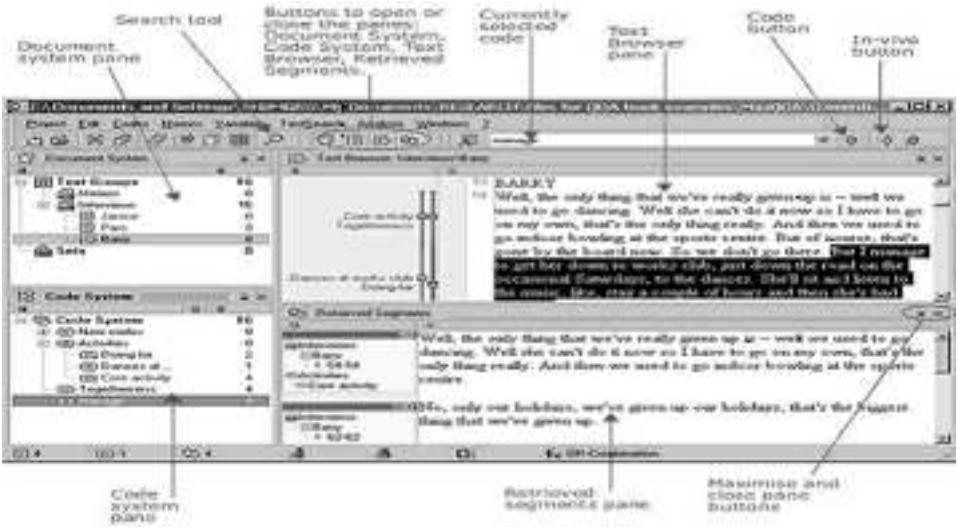
[6] További szoftverek: http://www.qualitativeresearch.uga.edu/QualPage/qda.html letöltés: 2006. 07. 05.

[7] A MAX.QDA2 változata két fontos kiegészítést is tartalmaz. Az egyik a MAXDictio alprogram, amely szógyakoriságok és relatív gyakorisági mutatók összeállítására alkalmas, a másik pedig a Visio Tools, amelynek segítségével egyszerű ábrákat készíthetünk az eredmények szemléltetésére.

rol a fájlon belül, és amelyekből statisztikai jellemzőkhöz is juthatunk. A különböző funkciók: a szövegben való keresés, a kódolás folyamata és a memóírás lehetősége azonos felületen jelennek meg. A projektet kezelő ablakban legfelül található a menüsor, alatta az eszköztár, amely azokat a gombokat, gyors hozzáférési lehetőségeket tartalmazza, amelyek gyakran használatosak. Alattuk a képernyőn négy ablakot láthatunk egyszerre: a bal fölső részen a teljes adatállományt (Document System/Text Groups), a bal alsó részen a kategória- vagy kódrendszert (Code System), a jobb fölső ablakban a kiválasztott, vizsgálandó/vizsgált szöveget magát (Text Browser), és végül a bal alsó sarokban látható az alapvető vagy komplex keresési eredményeket tartalmazó ablak, amelyen nemcsak kialakítani lehet feltevéseinket, de igazolni is. Ez a Retrieved Segments. Itt olvashatjuk az azonos kódolású szövegeket, illetve kódok együttes előfordulásából nyert szövegegységeket is, amelyekhez a program analitikai funkciójának segítségével juthatunk.

Alább látható a program felülete.

1. ábra. A MAXqda felülete



Forrás: http://onlineqda.hud.ac.uk/Step_by_step_software/MAXqda/MAXqda_import_docs.php

A szövegek előkészítése, létrehozása és behívása a MAXqda-ba

A Document System ablakban láthatók az elemzésre előkészített szövegeink, szövegcsoportjaink. Ebbe az ablakba az elemzés elkezdése után is illeszthetünk még újabb szövegeket. Bármilyen szöveget, szövegeket behívhatunk a programba, amely Rich Text Format (.rtf) kiterjesztésű dokumentum. A dokumentumban lehet ábra, Excel táblázat, Power Point elem, vagy tartalmazhat hyperlinket is, azonban Wordben vagy

Office-ban szerkesztett nagyobb táblázatot nem tud kezelni a program, ezeket át kell alakítani szöveges formátumúvá.

Az rtf. kiterjesztésben elmentett szövegcsoportot többféleképpen lehet importálni a projektbe. Vagy úgy, hogy több szöveget egy egységként hívunk be, vagy úgy, hogy sok, viszonylag rövid, előre szerkesztett szöveget külön-külön egységként hívja be a program. Szöveget azonban nemcsak importálni lehet a projektbe, hanem magában a projektben is létrehozhatjuk a munkaanyagunkat. Dokumentumainkat rendezhetjük ábécé sorrendben, de egyesével is mozgathatjuk őket, törölhetők, illetve új szövegek illeszthetők a rendszerbe. A Document System ablakocskán belül található egy Text Set nevű lehetőség. Ide úgy rendezhetjük a szövegeinket, hogy a meglévő kódok alapján újabb kis csoportokat hozunk létre. Kijelölhetjük neki az elemzett szövegnek egyszerre több tulajdonságát. Például, hogy csak azokat a szövegeket válogassa ki a program, amelyek húsvétkor készültek, és nők írták (amennyiben ezek a tulajdonságok már kódoltak), és a Text Setbe illesztjük őket, hogy további megfigyeléseket végezzünk rajtuk.

A szövegcsoportokon belül különböző lehetőségek vannak arra, hogy kijelöljünk, aktiváljunk szövegeket, mert azokkal akarunk dolgozni. Az Activate All gomb megnyomásával ki lehet jelölni az összes szöveget, a Ctrl gomb segítségével több szöveget is kijelölhetünk egyesével, valamint a szövegeink általunk megadott változói/attribútumai alapján egyszerűen aktiválhatunk több különböző, azonban egy vagy több változóban megegyező szöveget. (Az attribútumokra később részletesen kitérek.)

Kódolás

A MAXqda egyik fő funkciója a kódolás maga: az, hogy a szöveg bizonyos részeihez, szavaihoz vagy akár csak egyetlen betűhöz kódokat, kategóriákat rendelünk. Ezek a kódok mutatnak rá a szövegben lévői tartalmi, lényeg minták jelenlétére. Ez a tulajdonképpeni kvalitatív elemzés első része. A kvalitatív adatok a kódolás folyamán úgy alakulnak kvantitatívvá, hogy az azonos kódok előfordulásának számát, gyakoriságát őrzi a projekt. Ezek az előfordulások egy olyan mátrixba kerülnek, amelyeket aztán az spss-be vagy Excelbe exportálhatunk. A végén a kvantitatív adatokat kvalitatív elemzésnek vetjük alá.

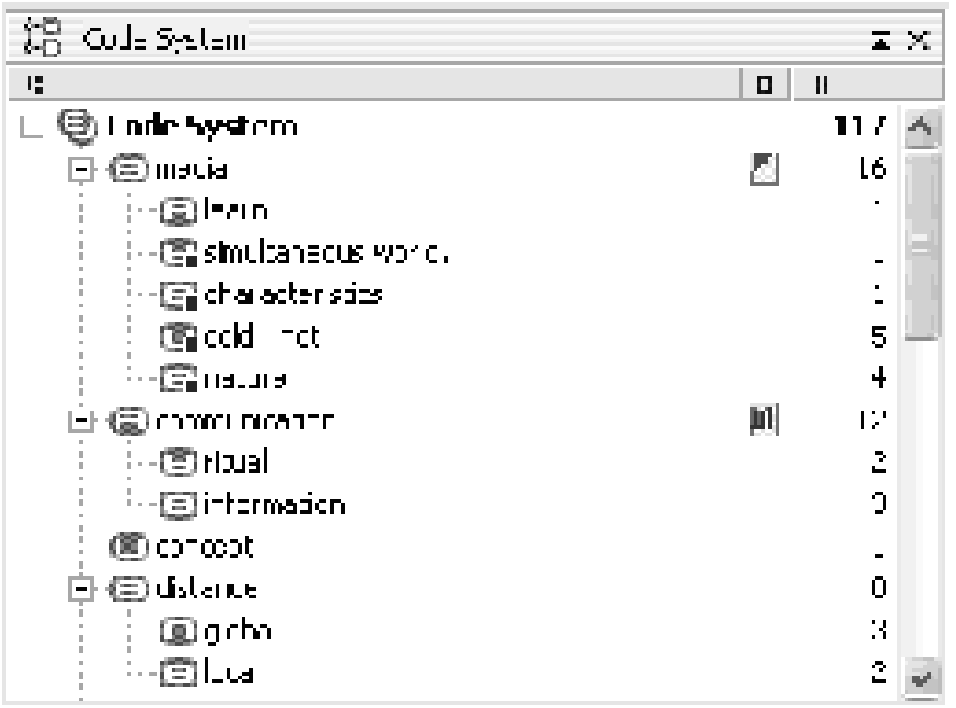
A kódok száma korlátlan lehet. Ezek hierarchikusan rendezhetők, és a kódok rendszere fastruktúraként jelenik meg a képernyőn. A kód-, illetve kategóriarendszer tíz szintű mélységig, részletességig működik.

A kód létrehozása olyan, mintha egy üres fiókot alakítanánk ki. Ezeket „felcímkézve” belehelyezhetünk olyan dolgokat, amelyek a fiók elnevezésében egyeznek meg. Ha később úgy találjuk, hogy a fiók mégsem a legpontosabb nevet kapta, azt a nélkül nevezhetjük át, hogy tartalmában bármiféle változás menne végbe.

A kódolás műveletét háromféleképpen hajthatjuk végre: automatikus rákereséssel (szavakra, szavak kombinációira, együttes előfordulásukra van lehetőség), illetve kézi kódolással kétféleképpen: az adatállományt vizsgálva kijelöljük a kódolandó elemet, majd egy már előre kialakított kódhoz csatoljuk. A kódolás másik módja az in-vivo kódolás. Ez azt jelenti, hogy az adatállományban található elem lesz a kód neve is, azaz

az elemet kijelölve, az in-vivo gombot megnyomva a kódot is létrehozzuk egyszerre. A program automatikusan legfölülre helyezi az in-vivo kódot, de a kutató ezt később egy áthelyezéssel könnyedén beillesztheti a fastruktúrába. (A kódolásnál lehetőség van kódtörlésre is.)

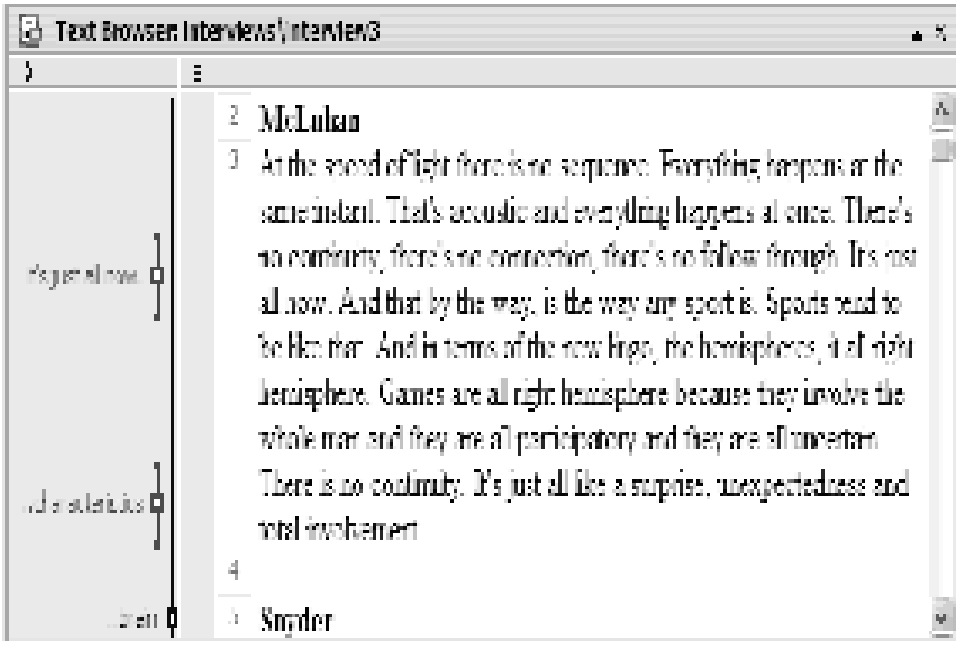
2. ábra. A kódrendszer fastruktúrája[8]

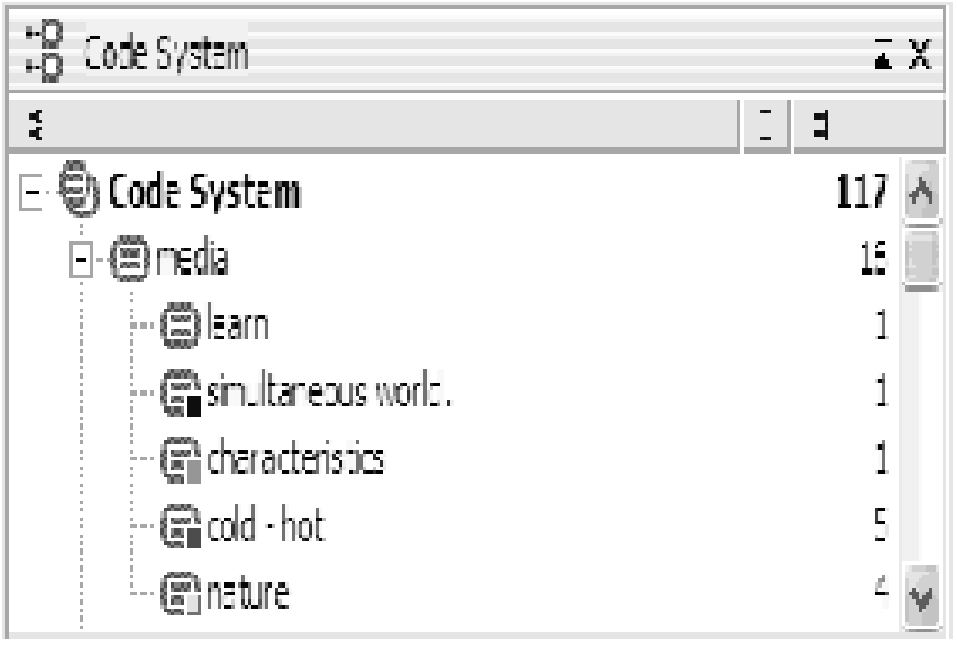


A kódok nemcsak a kategóriarendszerben jelennek meg, hanem az aktivált szöveg mellett is láthatóak, illetve átalakíthatóak attribútumokká, így megjelenik majd a változók mátrixában. A programban arra is lehetőség van, hogy a kódjeleket különböző színekkel vizuálisan is elkülönítsük. Így olvasás, elemzés közben könnyebben azonosítjuk egy szöveg vagy szövegegység tartalmi vagy egyéb mutatóit. A kódolás során súlyozni is lehet a kódolt részeket aszerint, hogy azok mennyire relevánsak az adott esetben, azaz mennyire jellemzőek a szöveg és a kód összefüggésében.

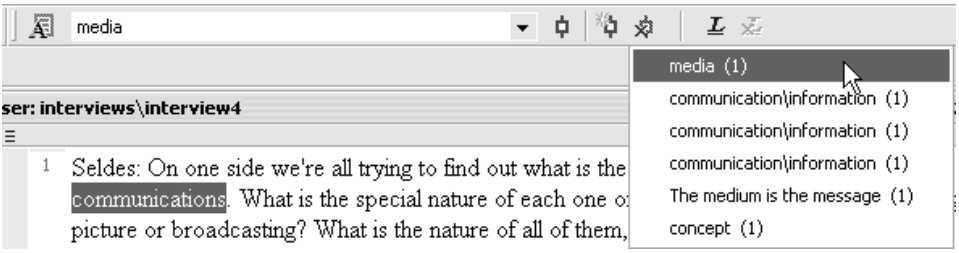
[8] Az ábrákat a program útmutatójából vettem át.

3. ábra. Színes kód a kódolt szövegrész mellett és kódok a kódfában kódok menüje kódgomb in-vivo kódgomb





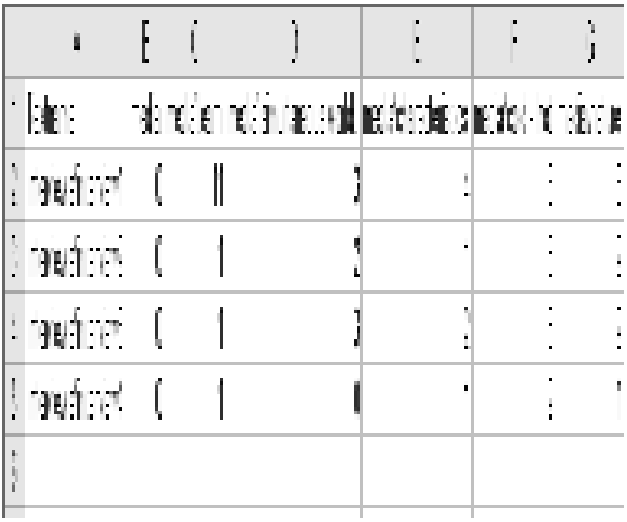
4. ábra. A Text Browser ablakának eszköztárában látható kódolási lehetőségek



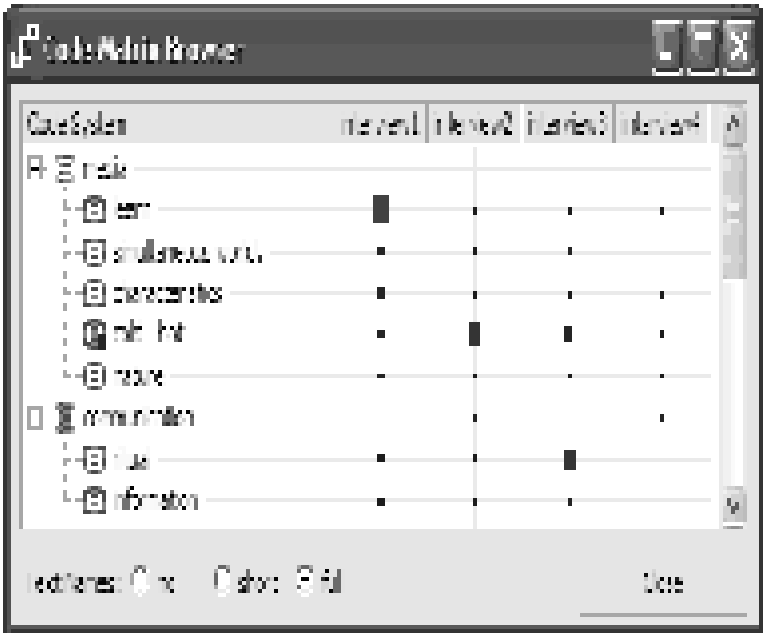
Kiemelkedő lehetősége a programnak, hogy egymást átfedő, egymásba ékelődő kódokat is képes kezelni. A kódfában a kódok nemcsak mozgathatók, hanem egymásba is másolhatók. Ezután viszont már nincs lehetőség az egymásba másolt, azaz egy kódhoz illesztett szövegrészek újabb szétválasztására automatikusan, csak manuálisan. (Ehhez kapcsolódóan megjegyzem, hogy a program egyik legnagyobb hátránya, hogy nincs rajta visszavonógomb.)

A kódrendszert nemcsak kinyomtatni lehet, hanem egyik adatállományból a másikba exportálni, így – kódrendszerünket más adatállományon alkalmazva – hipotéziseinket igazolhatjuk, vagy újabb eredményekre juthatunk. A kódok előfordulásának gyakoriságát megtekinthetjük a Frequency of Codes alatt, illetve a Code-Matrix Browser táblázatában. A Code Realation Browser a kódok közti kapcsolatot, összefüggést vizualizálja, azaz a szövegrészekhez rendelt kódok együttes előfordulását mutatja meg. Ezek a táblázatok segítenek kialakítani és igazolni is hipotéziseket, ezért jól alkalmazható a Glaser és Strauss által leírt megalapozott elmélet (Glaser–Strauss 1967) technikai kivitelezésére.

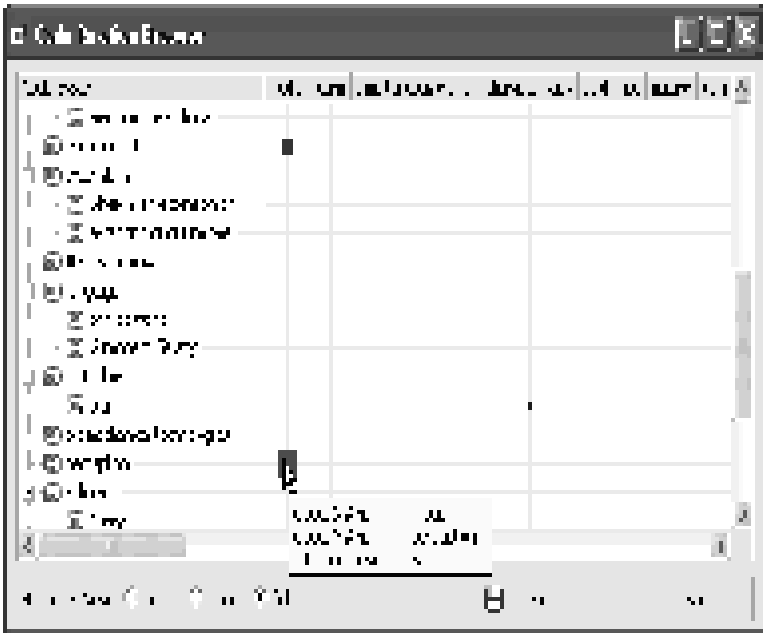
5. ábra. Kódgyakoriság-táblázat



6. ábra. Kódmátrix böngésző



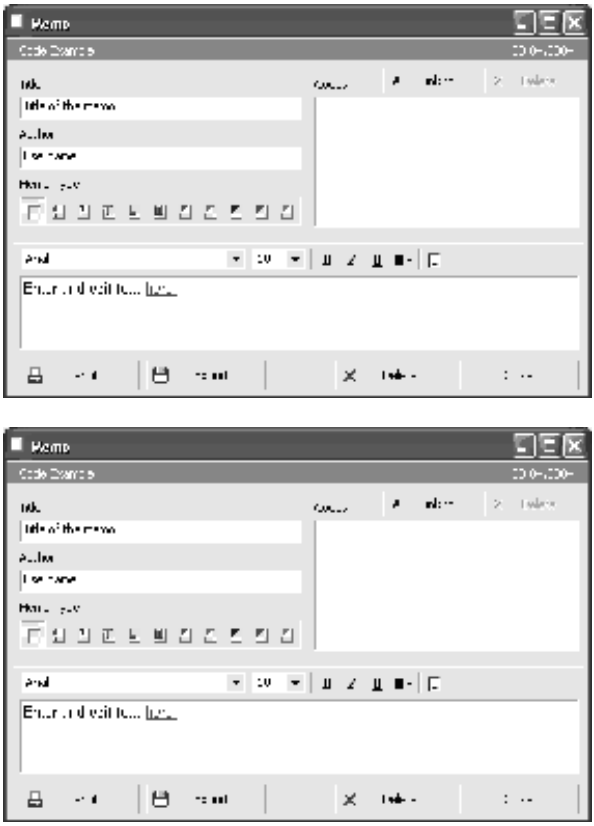
7. ábra. Kódok összefüggését mutató ábra



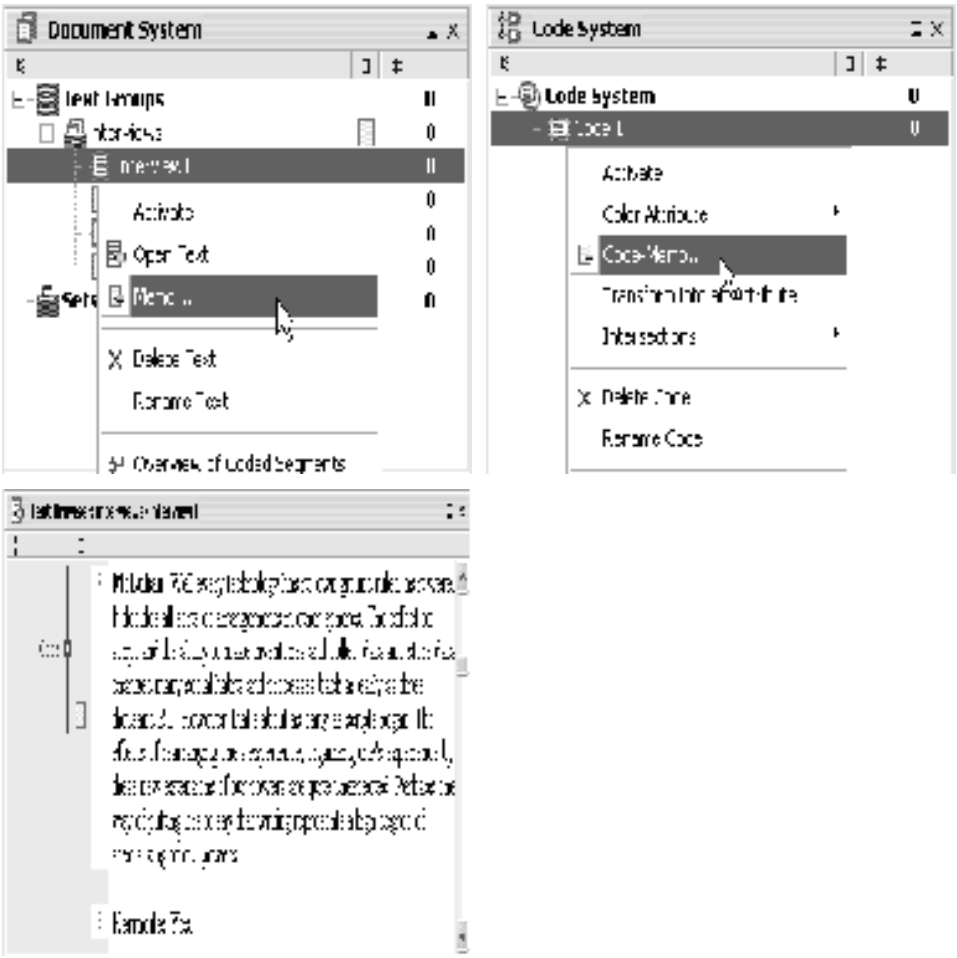
Emlékeztetők

A hipotézis kialakításához rendelkezésre állnak az emlékeztetőket tartalmazó úgynevezett memók. Memók mind szöveghez, mind kódokhoz illeszthetők. A „cédulázásnak” ez a lehetősége biztosítja az egyedi esetek, illetve aktuálisan megfigyelt, később kipróbálható összefüggések azonnali feljegyzését, valamint segít a kategóriarendszerről szóló fogalmaink végső pontosításánál is. A Memo Manager segítségével az összes feljegyzésünket egyszerre is megjeleníthetjük, illetve kereshetünk bennünk, ha elfelejtettük, hogy valamit hova írtunk fel. A memók között különböző típusú ikonok szolgálnak arra, hogy elkülönítsük például azt a megjegyzést, amely a kódra vonatkozik, vagy azt, ami a módszert vagy akár az elméletet illeti. 10 ilyen különböző memó található a párbeszédablakban. A memókat ki lehet nyomtatni, exportálni lehet másik munkába, illetve a program tartalmaz egy memórendszert, amelyben rögzítve van, hogy ki írta a feljegyzést, melyik szöveghez kapcsolódik, illetve melyik kódhoz, és itt olvasható a memo neve, a feljegyzés dátuma, és a jegyzet első pár szava is. Ez csoportos munka esetében nagyon hasznos.

8. ábra. Memokészítő párbeszédablak és a memorendszer.



9. ábra. Szövegmemok, kódmemók és a szövegek melletti memok

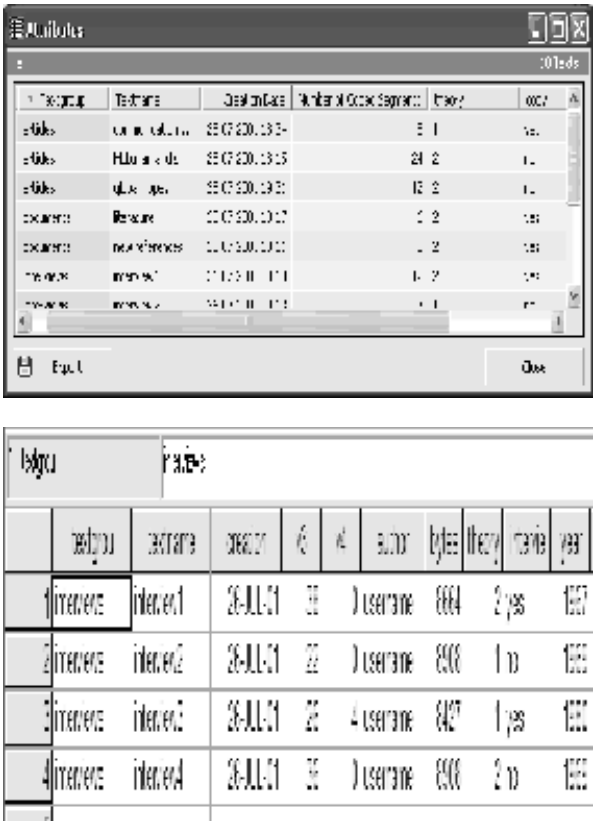


Attribútumok

A MAXqdában lehetőség van arra, hogy minden szöveghez jellemzőket, változókat rendeljünk. Változója lehet egy szövegnek a szövegalkotó neme, kora, lakóhelye stb., és a kialakított kódjaink is átalakíthatók ilyen attribútumokká, azaz változókká. Természetesen nemcsak szövegek lehetnek változók, hanem számok is. A változók megadásával kerestethetünk az adatbázisunkban. Például, ha meg akarjuk vizsgálni, hogy a 14 év és 20 év közötti nők milyen értékeket helyeznek előtérbe életükben mindennapjaikról szóló szövegeikben, akkor a változók segítségével csak a kritériumoknak megfelelő szövegek (és a náluk idősebbek vagy fiatalabbak szövegeikben nem) jelenítődnek meg.

Ezeket a változókat a program egy négyszög alakú mátrixba rendezi. A mátrix mind a szövegek, mind a számok szerint rendezhető. Egy projektben csak egy ilyen attribútumokat tartalmazó táblázatot van. A projekt kezdetén automatikusan megjelenik az attribútummátrixban a szövegcsoport neve, a szöveg neve, a létrehozás dátuma, a kódolt szakaszok száma, a memok száma, a szerző neve és a szöveg mérete byte-okban. Ebbe a táblázatba mi magunk is további elemeket illeszthetünk. Négy attribútum típussal dolgozhatunk: szöveggel, számmal, dátummal és logikai változóval. (Ha később statisztikai programba akarjuk exportálni mátrixot, akkor érdemes a numerikus jellemzőket használni.)

10. ábra. Attribútumtáblázat és spss-be illesztett megjelenése.

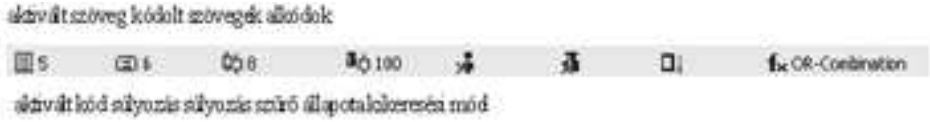


Retrieved Coded Segments (RCS)

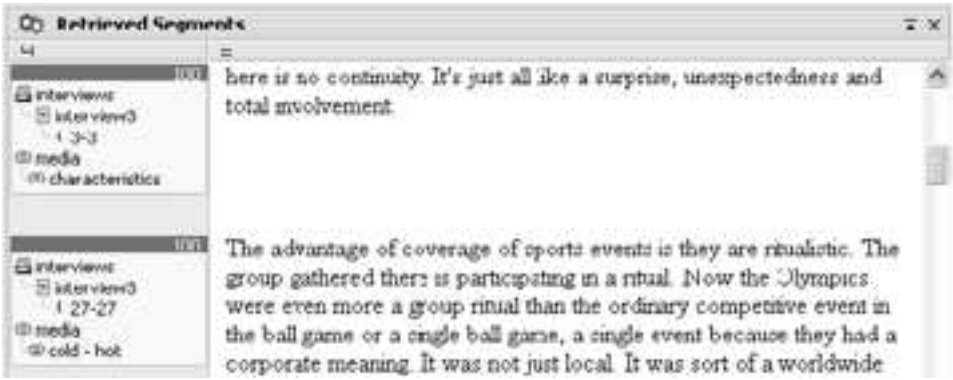
A képernyő bal alsó ablakában látható az ún. retrieved coded segments. A program itt jeleníti meg a már előzőleg kódolt és most kiválasztott / aktivált szegmenseket. Az újra kikeresésnek két lépése van: először aktiválni kell a szövegeket, majd a kiválasztott kódot vagy kódokat. Ekkor a RCS-ben csak azok a szövegrészek jelennek meg,

amelyeket előzőleg aktiváltunk. Az oldal alján lévő sorban látható a kikeresés összefoglalója: hány aktivált szövegünk van, hány aktivált kódunk, ebből hány újra kiválasztott elem lett a kikeresés eredménye.

11. ábra. Állapotjelző csík



12. ábra. A Retrieved Coded Segments ablaka



Hogyha rákattintunk a kikeresett szöveg összefoglaló ikonjára, akkor a Text Browser ablakban megjeleníti azt a szöveget, amelyben a kódolt szövegrész található, hogy további elemzéseknek vessük alá.

A szoftverben tíz analitikai funkcióval tudunk adatokat kinyerni. Az Analysis menü első opciója a logikai kombinációkat tartalmazza. Az aktivált szövegekben az aktivált kódokat előhívhatjuk a *vagy* kombinációval, *egymásba illeszkedő, egymást átfedő kódokat* kerestethetünk vele*, vagy egymás közelében lévőket,* illetve *az 'Only this code' azt jelenti, hogy csak a kijelölt kódokat tartalmazó részeket hívja elő, de a többit ne stb.*

Zárógondolatok

A MAXqda olyan csomag, ami lehetőséget nyújt a csapatmunkára is. Ez a tartalomelemzések egyik legfontosabb eleme kellene, hogy legyen, hiszen elősegíti és támogatja a kutatói elfogultsággal, prekoncepciókkal szembeni védekezést. A programba bevitt adatbázison különböző gépeken egyszerre lehet kódolni, majd a különböző fájlokat egymásba lehet illeszteni. A MAXqda alkalmas arra, hogy széleskörű lehetőségével a kutatókat segítse tartalomelemzésükkor téziseik kialakításában.

A tartalomelemzés módszere egyre elterjedtebb a tudományos kutatások számos területén, mert jelentős eredményeket szolgáltat a társadalmi folyamatok megértéséhez, az összefüggések feltárásához. Bátran alkalmazható mindenféle nyelvi anyag elemzésére számos célból: nyelvtanítási stratégiák javítására, nyelvfejlettségi szint meghatározására, ideológiák feltárására, szövegek összehasonlítására, különböző típusú szövegekben található azonos fogalmak meghatározására, a fogalmak politikai tartalmainak elkülönítésére stb.

Irodalom

Antal L. 1976. *A tartalomelemzés alapjai.* Budapest, Magvető.

Glaser, B., G., Strauss, A. L. 1967 *The Discovery of Grounded Theory; Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Pub. Co.

A Practical Approach to the Theory of the Multimedia Semantic Trainer

Ulrich H. Langanke–Bólya András–Kunságiné Morzsa Ágnes

1. Introduction and the theory of Multimedia Semantic Trainer (MST)

This presentation has developed out of the research project and its experience carried out by the staff of the Institute of Intercultural Communication (IC) of Budapest Tech. The current project of IC, Multimedia Semantic Trainer (MST) is a hypermedia online-language learning programme that is being constructed and is still in progress of making.

MST challenges binary logic which has been predominant in western thinking for ages but which doesn't account for the uncertainty and vagueness in language. Fuzzy logic – according to which opposites like antique vs. modern are just different degrees within a continuum – is an important asset of MST and plays a definitive role in the construction of MST.

2. The Challenges of Computer Based Training (CBT) and Computer Assisted Language Learning (CALL)

The integration of personal computers into the process of language learning has long been a controversial issue. No doubt that these new methods and learning environment can enhance foreign language acquisition and improve language skills. The technologies used in CBT and CALL instruction (cf. Blin 1995) generally fall into two categories, software and internet-based activities. (cf. Shlechter 1991) MST is a software designed specifically for learning English as a foreign or language learning, incorporating the elements of multimedia, a combination of carefully selected entries, audio and pictures.

As a method and learning technology CBT and CALL has also been known by some other terms such as computer assisted language learning or instruction, technology-enhanced language learning or computer-aided language learning.

The use of computer technology for educational purposes makes CBT and CALL an interdisciplinary issue with new language teaching methodologies that have to be taken into consideration.

"What is usually called 'dictionary' in most electronic offline/online language learning programmes and even most of the linguistically not authorized internet

dictionaries gives evidence. Most of these items resemble uncommented bi- or multilingual glossaries, obviously still corresponding to the basic demands of non-professional users." (cf. Langanke 2006)

3. The basic principles and features of MST

How much material is needed for minimal, normal, or optimal documentation of a language? How many entries should be in a dictionary? How large should a text corpus be? The entries of MST are complied from the Oxford 3000 wordlist, a list that has been selected with a special focus on and giving priority to the needs of students with technical majors. According to Langanke (2006) the following three factors decide over the conceptual character of a dictionary:
– language data as a corpus, depending on the application of linguistic methods
– macro- and microstructural components as a way of organizing data
– medium-dependent representation/design of the organized data

This refers to both printed and electronic dictionaries of all types. So adapted to the traditional lexicographic concepts we obtain:
– language data as a static corpus with the character of a prescriptive selection
– macro- and microstructural components organizing/categorizing data according to the principles of binary logic forcing the data set to fit into given static categories
– print-dependent representation/design of the categorized data according to given standards in book printing and marketing strategies

Being a self-study software, MST builds on the user's curiosity, fosters independent language learning and is meant as a supplement to face to face language instruction. It might be efficient in CBT and CALL, in blended learning or e-learning as well as it has features that are indispensable for self-tutoring.

4. What does MST offer to the language learner?

As an online dictionary, MST serves as an aid to the presentation, reinforcement and assessment of material to be learned offering students a learning experience matched to their preferred learning style and their language level minimizing impact of their weaknesses and assisting and encouraging them in developing beyond their weaknesses.

Teachers integrating and incorporating online dictionaries into a second language curriculum will appreciate this helpful and straightforward resource in the virtual classroom and students may also benefit using them in any form of non-conventional learning situations such as individual or distance learning.

With the MST software, apart from its primary entries and definitions meant for, various types of multimedia can be incorporated, such as video, music, sound and animation. These features enable students to view and use MST as a picture dictionary. The feature of listening to the entries' pronunciation enable the users to

improve their pronunciation skills. All these multimedia components are assembled into multimedia scenarios that can be run and presented for viewing by its users, can be burned to compact disc or streamed over the internet.

Apart from the requirements of effectiveness and efficiency, computer programs and software used in CALL all have an important expectation, they have to be user-friendly. MST aims to fulfill all these criteria (cf. Levy 1997), smoothness in navigation, clearness in its structure, user-friendliness and flexibility in its application. As MST is meant for supplementing and fostering independent language learning, its help function has a crucial role from the user's point of view. Since it is the user's choice what principal skills to choose for his individual needs, all principal skills must be at the user's disposal in order to build not just the vocabulary but also pronunciation and grammar, synonyms and antonyms, model sentences on pre-intermediate, intermediate and advanced level.

Let us see an example of an entry, how and MST works.

Let's take a noun you want to find out the meaning of. You not only see the headword written but at the same time you can see its image and hear it pronounced.
– Along with the image you see the definite or indefinite article preceding it.
– most often the case you can click on all the definitions of the other meanings.
– Then you see example sentences of all the meanings on three levels: pre-intermediate, intermediate and advanced.
– If there are words in the definitions you don't know, these words are explained in English, too.
– For the worst case scenario the Hungarian equivalents of the unknown words of the example sentences are also given.
– You can check out the word's synonyms and antonyms as well. An interesting feature here is that often what traditional 'black and white' dictionaries define as antonyms, can be synonyms, reminding the user that seemingly opposites can be just different degrees on the continuum.

Experience gained / Conclusions

Through MST language learning a new language means developing skills that you allow you to process what other people say in another language and to communicate what you want to say. The goal of the language learner is to achieve communicative competence. By using MST the following principal skills can be improved: good pronunciation, accuracy in grammar and vocabulary building.

When faced with the challenge of editing a dictionary, which unlike any other dictionary so far, applies fuzzy logic theorems philosophically (cf. Zadeh 1965) or in a later step even as a programming feature (cf. Zell 1994), it is very important to state right away, that there is no such thing as an 'ideal' dictionary. Throughout our teaching practice have we often felt a demand by students for a kind of 'one size fits all' dictionary, one that can be very easily used and where practically every word that

has ever been can be found. Of course no such dictionary exist, all dictionaries have some kind of a profile. Multimedia Semantic Trainer, too can be thought of like a a special tool for a special job. We tried to select the entries that fit the mindset of students with a technical background, we concentrated on the words they would be more likely to use in everyday situations, and also when encountering a situation where they need to talk or write about subjects within their line of profession. It is also unique in MST that words are explained in a way that leaves space for thinking. They aren't defined as black and white. A good example of this would be the word 'walk', where its antonym is not run, but rather 'stand still', conveying the idea that walking and running are both movements, only at the opposite ends of the movement spectrum.

One of the difficulties in compiling a dictionary besides deciding which words to put in and leave out is that information should always be very compressed. There is a space and probably even a time limit that we should take into account. Therefore in MST it is always the most important definition that comes first, the most salient meaning. (Unlike in a lot of print dictionaries where historical order is still predominant). We have defined the core sense of the word, and subsenses come in the order of importance for our intended users. This way it is easier to read the definitions to the end and find the meaning of a given word, even if it is not the first definition of the entry.

When selecting the entries we also kept in mind that a good dictionary should always be based on observation. Another advantage MST has is that it does not have an expiration date, like most print dictionaries do. Its online form can be as frequently updated as deemed necessary by our teachers. We are looking forward to the pilot version when students will be able to 'test drive' it and we hope to get a lot of feedback to make continuous alterations accordingly.

References

Francoise Blin, Integrating CALL in the language curriculum: The SALL project, in Technology-Enhanced Language Learning In Theory and Practice. Proceedings of EUROCALL 94, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Germany, eds. Bernd Rüschoff – Dieter Wolff. 50–64.

Langanke, Ulrich 2006. Fuzzy strategies in Hypermedia-Online-Dictionaries – solutions beyond binary logic, in *A világ nyelvei és a nyelvek világa. Soknyelvűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban, XV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Miskolc, 2005. április 7–9, Vol. 2*, eds. Kinga Klaudy – Csilla Dobos, Miskolc: Passzer 2000, 280–285.

Levy, M. 1997. Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization. Oxford: Clarendon Press.

Shlechter, T. M. (ed.) 1991. Problems and promises of computer-based training. Norwood / NJ

Warschauer, M. and D. Healey 1998. Computers and language learning: an overview. Language Teaching 31: 57–71.

Zadeh, L. 1965. Fuzzy Sets. In: Information and Control 8/338–353.

Zell, A. 1994. Simulation Neuronaler Netze. Bonn, Paris, Reading/Mass.

Variety in Titles: Academic Writing in Economics

Robin Lee Nagano

1. Introduction

Academic writing is perhaps typified by the genre of the journal article. For this reason, research articles have been and continue to be studied extensively. While many studies have been done on, for instance, hedging and features of interpersonality (e.g. Hyland 2000) and article structure (largely influenced by the IMRAD model of Swales 1990), the article title has thus far received relatively little attention.

The special importance of a journal article titles lies in its role of attracting readers. While a title represents a full text, it often stands alone, such as in tables of content (online or paper). The potential reader bases his/her decision of whether to turn to the full text largely upon the title (Berkenkotter & Huckin 1995); a researcher has been said to read an average of 1,142 titles a year, 204 abstracts, and 97 full papers (Mabe and Amin 2002). This means the title needs to appeal to its audience using a mere handful of words. As Swales puts it, "Titles consist of just a few words, but they are serious stuff" (1990: 224).

Different academic disciplines are known to approach their audiences in different ways (Hyland 2002). While clearly the choice of words is vital in expressing the content of the paper, a secondary factor is considered here: the structure of the title. Does it consist of one part or two? Is it a noun phrase, or some other type? This study is an attempt to explore the range of structural options open to authors, to identify disciplinary preferences by scholars in economics, and to describe the effect of different title structures.

2. Corpus

The 400-corpus of titles in economics is made up of 100 titles each from four general journals, collected primarily in 2007 but using earlier issues if needed (see Table 1). Journals were chosen by their policy of including articles from all areas of economics, including theoretical and applied, and impact factor and other rankings were taken into consideration. Only titles of research articles were considered, as opposed to review articles, editorials, replies, letters, etc. These titles varied in length from 1 word

(*Dams* [QJE]) to 21 words (*The Effect of Globalization on the Performance of Small- and Medium-Sized Enterprises in the United States: Does Owner's Race/Ethnicity Matter?* [AER]). Titles were divided into units (the long title above consists of two units divided by a colon) and analyzed for structure. The corpus consists of a total of 538 units.

Table 1. Source journals for the 400-title economics corpus

Journal	Code	Publisher	Issues
American Economic Review	*AER*	American Economic Assoc.	97(1)–(2)
Quarterly Journal of Economics	QJE	MIT	120(3)–122(4)
Review of Economic Studies	RES	Blackwell / LSE	72(1); 73–74
European Economic Review	EER	Elsevier	50(1–2); 51

3. Results

The majority of titles are single units, and the occurrence of multi-unit titles varies by journal, from 23% for RES to 50% for QJE. Title units are most typically divided by a colon, but question marks and dashes also appear. One three-unit title was found: *Bureaucrats or Politicians? Part I: A Single Policy Task* [AER]. Table 2 shows the distribution of title structures. The four journals differ somewhat in the structures used, probably due to journal conventions and/or editorial preferences.

Table 2. Structure of units as percentage of total units

	indicative	question	gerund	preposition	declarative	other
AER	75.93	9.78	9.78	0.75	2.26	1.51
QJE	75.83	12.75	4.7	2.68	0	4.7
RES	78.86	4.07	9.76	5.69	0	1.63
EER	82.31	8.46	4.62	3.07	0.77	0.77
average	78.23	8.60	7.22	3.05	0.76	2.15

3.1. Indicative titles

The standard title structure in perhaps every academic discipline is a noun phrase. This noun phrase indicates the topic of the paper and can be expanded by modification to add such information as the method, approach, place, and context of the study, such as *The Economic Impacts of Climate Change: Evidence from Agricultural Output and Random Fluctuations in Weather* [AER]. In this corpus 78% of the titles are indicative. While there is much to explore within indicative titles, including pre- and post-modification and the use of coordination, here I wish to concentrate upon the alternative structures.

3.2. Title units in question form

Question forms found were yes/no questions (59%) such as *Did Highways Cause Suburbanization?* [QJE], wh- questions (23%) like *How Does Information Technology Affect Productivity?…* [QJE], and fragments (19%) (without a finite verb but with a question mark), as in *Time- or state-dependent price setting rules?…* [EER], which tended to appear in the first unit of multi-unit titles. These distributions contrast with those of Biber et al. (1999) for general academic prose, where wh- questions dominate.

The typical placement of the question at the forefront of the title indicates that questions often raise a topic. The function of questions in titles or headings have been discussed as the function of creating interest (Hyland 2002), that of rousing interest, focusing on a specific topic, and also expressing caution towards a proposition (Webber 1994). Haggan (2004) suggests that questions tend to grab attention since a reader begins to build his/her own answer, and will then read on to satisfy curiosity about the author's answer or approach.

3.3. Titles beginning with -ing

The impact of starting a title with a gerund can best be revealed by comparison. Let us take a title unit, *Designing Efficient Mechanisms for Dynamic Bilateral Trading Games* [AER], and modify it a little, say to '(The) Design of Efficient Mechanisms for…', or even to 'Efficient Mechanisms for…'. We can see that using this form allows authors to emphasize an action or process over its results, often with a 'how to' feeling. A sense of process is conveyed in *Obtaining a Driver's License in India:…* [QJE], *Contracting with Diversely Naive Agents* [RES], and *Measuring income elasticity for Swiss money demand:…* [EER], lending an impression of activity to the titles.

3.4 Title units beginning with prepositions

Prepositions in initial place fell into three groups: (1) topic announcement: *On the welfare effects of trade and investment liberalization* [EER]. In this corpus, 'on' was found 11 times, in both single- and multi-unit titles. Interestingly, it is not strictly required – removing it would leave a perfectly acceptable title structure – and so the fact that it is used indicates some intended added meaning or nuance. (2) Forward motion: *Toward an Understanding of the Economics of Charity: …* [QJE]. This lends an active feel and an orientation towards the future to these title units. This corpus contains 'toward(s)', 'from…to', and 'beyond'. (3) Other prepositions. Here only 'inside' was found.

3.5. Declarative titles

Declarative titles are statements and include a finite verb. An example from this corpus is *Competence Implies Credibility* [AES]. In fields such as biology or medicine the statement is usually one conveying the main findings or conclusions of the study

(Berkenkotter & Huckin 1995), while in the social sciences and humanities, it may draw attention to the topic in a marked way, and is often a quotation or allusion (Haggan 2002; Nagano 2007).

3.6 Other titles

Of the titles that do not fit into the above classification, the largest number are how/why statements: *How Black Candidates Affect Voter Turnout* [QJE]; *Why Inflation Rose and Fell:…* [QJE]. The rest appear to be allusions: *To leave or not to leave:…* [RES]; *Not by growth alone:…* [EER], which Haggan (2002) believes nudges readers into trying to work out a connection with the original phrase and may thus lead them to the paper.

4. Conclusions

Like most other disciplines, economics shows a strong preference for the standard title structure, the indicative (noun phrase) title, usually with some degree of postmodification. This is followed by questions (notably in yes/no form), and then beginning a title with an -ing construction, a preposition (especially 'on'), or 'how'/'why.' The use of multi-unit titles ranged from one-quarter to one-half of all titles, depending on the journal. The single most typical structure, at 13%, was a single-unit indicative titles modified by one prepositional phrase.

While indicative titles dominate with 78%, writers in economics also choose alternative structures relatively often. This may well reflect the broad nature of the discipline, which often crosses disciplinary borders to appeal to a wide range of potential readers. The relatively frequent occurrence of question forms in titles may express the quickly-changing state of knowledge and the continual reassessments being made in the discipline. Comparison with the structural preferences of other disciplines should shed more light on the relationship between title structures and disciplinary features.

References

Biber, D. et al. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Longman.

Berkenkotter, C., Huckin, T. N. 1995. *Genre Knowledge in Disciplinary Communities: Cognition/Culture/Power.* Hillsdale, NJ / Hove, UK: Lawrence Erlbaum.

Haggan, M. 2004. Research paper titles in literature, linguistics and science: dimensions of attraction. *Journal of Pragmatics,* 36, 293–317.

Hyland, K. 2000. *Disciplinary Discourses: Social Interaction in Academic Writing.* Harlow: Longman.

Hyland, K. 2002. What do they mean? Questions in academic writing. *Text*, 22(4): 529–557

Mabe, M.A. and Amin, M. 2002. Dr Jekyll and Dr Hyde: Author-reader asymmetries in scholarly publishing. *Aslib Proceedings*, 54(3): 149–157.

Nagano, R.L. 2007. Disciplinary differences: What a title can show. In: T. Gescő and C. Sardi (eds.), *Nyelvelmélet – nyelvhasználat*. Budapest: Tinta Kiadó.

Swales, J.M. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
Webber, P. 1994. The function of questions in different medical journal genres. *English for Specific Purposes*, 13(3): 257–268.

A mozgást jelentő predikátumok tipológiája és a magyar mint idegen nyelv

Varga Lídia

„Notre vie n'est que mouvement"[1]
Montaigne (1595)

1. Bevezetés

A nyelvoktatás mai kihívásai közé tartozik a nagy mennyiségű szövegek (weboldalak, elektronikus korpuszok) tartalmi elemzése, kezelése. A mai nyelvtechnológiában, elterjedtek a statisztikai alapú és a nyelvtanokra épülő nyelvkezelő rendszerek, illetve a szemantikai osztályozáson alapuló ontológiák. A csak nyelvtanalapú rendszerek a nyelvi többértelműséget nem tudják kezelni. Az ontológiai adatbázisok szemantikai rendszert alkotnak, de nem tartalmaznak nyelvtanokat, ezért önállóan nem alkalmasak a természetes nyelvek teljeskörű leírására, így alkalmazásuk korlátozott a nyelvoktatásban is. Tipológiánk, melynek elsődleges célja a magyar mozgást jelentő predikátumok általános számítógépes nyelvi feldolgozásának elősegítése, egyesíti a szemantikai, lexikai és formális nyelvi leírást. Röviden bemutatjuk rendszerezésünk fő elveit, s rámutatunk módszerünk és tipológiánk alkalmazási lehetőségeire a magyar mint idegen nyelv oktatásában.

2. Elméleti és módszertani megközelítés

Megközelítésünk G. Gross (1994, 1995; 1996a), D. Lepesant & M. Mathieu-Colas (1998) *classes d'objets* (objektumosztály) elméletén alapszik, amely M. Gross (1975) *lexikai-grammatikai* és Z. S. Harris (1976) disztribúciós nyelvtanára épül. E szerint a vizsgálat minimális egysége az egyszerű mondat. Az egyszerű mondat egy predikátumból és argumentumaiból áll P(x,y). A predikátumot argumentumai határozzák meg. Az argumentumokat hozzárendelt predikátumok definiálják, melyeket operátoroknak nevezünk. A magyarban az operátor lehet még: igekötő, határozó, névutó (Varga Lidia, 2007).

[1] Az élet örök mozgás.

2.1. Objektumosztályok

Köztudott, hogy a klasszikus szemantikai disztribúciós jegyek, mint [élő, élettelen, konkrét, humán…], nem elégségesek egy szó jelentéseinek a szétválasztására. Ezt a rendszert G. Gross és kutató csoportja (LLI) [1] kibővítette a következő jegyekkel: [humán, állat, növényi, hely, idő, akció, állapot, esemény, predikatív humán]. A klasszikus szótárak helyenként ennél több szemantikai jegyet (gép, földrajzi név stb.) jelölnek ugyan, de számítógépes nyelvkezeléshez ennél részletesebb jelentés meghatározásra és formális tulajdonságok megadására is szükség van. Erre dolgozta ki G. Gross az objektumosztály elméletét, melyet vázlatosan ismertetünk a következő pontban, a magyar sajátosságokat figyelembe véve.

2.1.1. Hozzárendelt predikátum mint operátor

Vegyük a *megy* ige néhány jelentését. [Konkrét] jeggyel ellátott alanyi argumentummal, az ige, különböző jelentést kaphat. Például, eseményt leíró alanyi argumentummal *óra, meccs, előadás* stb. az ige jelentése *tart, folyik*:

Megy az óra. →	tanóra	<esemény>[2]	a) *tart, folyik*
→	szerkezet	<gép>	b) *működik, jár* (Varga Lidia, 2007)

Ez azt jelenti, hogy a *tart, folyik* igék, jellemzik az <esemény > objektumosztályt, melynek elemei az *óra, meccs, előadás* szavak. Másképpen fogalmazva, a *tart, folyik* igéket hozzárendelt predikátumoknak (prédicat approprié) nevezzük és kombinálhatók az említett <esemény> objektumosztály minden főnevével.

Ha az ige alanyi argumentuma gépeket, mozgó tárgyakat jelöl (*gép, motor, vonat*), akkor a *megy* ige mozgást ír le. Gépek esetén az ige jelentése *működik, jár, halad*. Azaz a *motor*, a <gépek> objektumosztályba tartozik, amelyhez hozzárendelhető a *működik, mozog* stb. predikátum. További objektum alosztályok különíthetőek el ily módon. Például a forgórészt is tartalmazó szerkezetek *kerék, motor*[3] hozzárendelhető predikátuma többek között a *forog* ige, s tengely körüli forgómozgást jelöl:

Megy a motor. → m*űködik, forog*

A *vonat* szó a <tömegközlekedési eszközök> objektumosztályban is szerepel. Alanyi argumentumként elfogadja a következő predikátumokat:

Megy a vonat. → *mozgásban van, indul, halad*

---

[2] <…> predikátumi illetve argumentumi szemantikai osztály jelölése.

[3] Mint gépezet, nem mint motorkerékpár.

Nem alanyi argumentumként a *vonat* elfogadja a *lekésik* igét hozzárendelt predikátumként. A *négyütemű motor* gépet jelöl, de nem tömegközlekedési eszköz. Mint tárgyi argumentum, nem állhat a *lekésik* predikátummal : *Pali lekési a (vonatot +[4]*karórát+*négyütemű motor).* Azaz a *lekésik* ige nem hozzárendelt predikátuma a <gépek, szerkezetek> alosztálynak.

2.2. Predikátumosztályok leírása

Az objektumosztályokhoz hasonlóan a predikátumokat is csoportosíthatjuk szemantikai szempontból, megfelelő morfoszintaktikai jegyek meghatározásával. Az osztályozás főbb paraméterei az argumentum szerkezet, a jelentés, a domain (szakterület), az objektumosztályok paraméterei, az aktualizálás és a linearizálás (G. Gross, 1996/a). A továbbiakban az argumentumszerkezet és a -jelentés néhány elemét tárgyaljuk.

3. A mozgást jelentő predikátumosztályok a magyarban

Leírásunk kiindulópontjaként, először szemantikai hyper-osztályokat határoztunk meg, mint például <helyváltoztatás módja>, <irányorientált mozgás>, <helyben mozgás>, <helyváltoztatás>, <irányváltoztatás>, <mozgás ellentéte (mozdulatlanság)>, <cél- illetve forráshely specifikusság>, <kauzatív mozgás>. Ezután meghatároztuk az adott osztályra jellemző argumentum szerkezeteket, s a hozzárendelhető objektumosztályok főbb paramétereit. Az argumentum szerkezetet a lokativuszi argumentum, igekötő, esetragok, névutók kombinációs rendszerével írjuk le.

3.1. Belső és külső kombinatorika (igekötők, névutók, esetragok)

A belső kombinatorika egy adott szemantikai osztályra jellemző igekötő, névutó, esetrag, lokativuszi argumentum kombinációit jelenti. Például, a helyváltoztatás mód- ját jelölő igei predikátumok igekötő nélkül állnak, s lokativuszi argumentumai statikus esetraggal állnak: *Pali lovagol az erdőben.*

A külső kombinatorika egy vagy több szemantikai osztályra jellemző kombinációt jelent, de nem a leírandó szemantikai osztályra jellemző elsősorban. Például, a helyváltoztatás módját jelölő igei predikátumok (*lovagol, szalad*) más predikátumosztályokban, igekötővel kombinálódnak (*Pali kilovagol az erdőbe*). Ezt tulajdonságként rögzítjük a <helyváltoztatásmódot> jelölő predikátum osztálynál is.

Osztályozásunkban az igekötő, a névutós illetve az esetragos lokativuszi argumentumokat egyformán fontos morfoszintaktikai paraméterként kezeljük, mert legtöbbször lényeges jelentésvátozás hordozói.

---

[4] +: *vagy* jelölése itt.

3.1.1. Hozzárendelt igekötő

Köztudott, hogy a mozgások egyik jellemző szemantikai jellemzője a mozgásirány jelölése. Több predikátumosztály jelöl specifikus irányt. Egy adott osztály igéi több igekötővel is kombinálódhatnak azonos vagy közel azonos irányjelentéssel. Például a <*távozik*> osztály, a mozgás forrása szerint irányorientált predikátumosztály. Egyes igéi elfogadják az *el-* illetve a *meg-,* és *le-* igekötőt. Az *el-* jelenthet irányorientáltságot (*elmegy*), vagy aspektuális jelentéssel bír (*eltávozik*). A *meg-* és *le-* igekötő nem komponenciális jelentésű ebben a szemantikai osztályban (*meglóg, lelép*). Szleng-, illetve argotikus kifejezések igekötői eltérnek az adott osztályra jellemző igekötőktől.

Az igekötő jelentése szempontjából, vannak teljesen homogén szemantikai osztályok. Például a *végig-* igekötő a <végigmegy> osztály minden predikátumával kombinálódik (*végigmegy, végigvonul, végigszalad* stb.). Egy osztályra jellemző igekötőket hozzárendelt igekötőnek nevezzük.

Aspektuális igekötők szemantikai alosztályokat képeznek legtöbbször. Például a *lovagol* <helyváltoztatás mód> predikátumosztályon belül az ***el****lovagol****gat*** kombináció módosítja az ige jelentését, de nem változtatja meg az alapjelentést, azaz továbbra is „lóháton történő helyváltoztatást" jelöl, s csupán a mozgás sebessége, a mozgás végrehajtásának kényelmi körülményei változnak.

Az általunk leírt igekötő-ige kombinációk túlmutatnak a jelenlegi hagyományos és elektronikus szótárakban található kombinációkon, azonban csak korpuszokban tesztelt szavakat rögzítettünk.

3.1.2. Esetragos lokativuszi argumentum

A mozgás leírását a magyar nyelvtanok általában a magyarra jellemző irányhármasság morfológiai megközelítésében tárgyalják. Vizsgálatunk rámutat azonban arra, hogy a mozgás leírásában az irányhármasságra jellemző esetragokon túl, más esetragos lokativuszi argumentumok is jelentős szerepet kapnak (dativuszi rag: *A hajó Észak****nak*** *tart,* accusativuszi rag: *Pali elhagyja Párizs****t,*** terminativ rag: *Pali a ház****ig*** *megy.* Leírásunk ebből a szempontból is fontos a nyelv gépifeldolgozásában és a magyar nyelv oktatásában.

3.1.3. Névutó, mint operátor

A <helyben mozgás> osztályba tartozó *forog* ige a mozgás módját jelöli (forgómozgás) és azt, hogy „helyben mozgásról" van szó, s nem a test egészének a helyváltoztatásáról: *Forog a Föld.* A *körül* névutóval ellátott lokativuszi argumentum hozzáadásával, a *forog* ige helyváltoztatást is jelöl, s annak egy specifikus útvonalát azaz forgómozgást és helyváltoztatást (keringés): *A Föld a nap* ***körül*** *forog.*

3.2. Főbb szemantikai paraméterek

Definiciónk szerint, a mozgás egy test teljes vagy részleges helyváltoztatását jelenti. Ilyen értelemben a mozgás mindig valamilyen test és egy hely viszonyát fejezi ki. Ez a

viszonyítási hely nem mindig jelenik meg a mondatban (*remeg*). Minden mozgástípusnak egyszerű, nem természettudományi igényű szemantikai meghatározást adtunk, hiszen köznyelvi meghatározásokat használunk a mindennapokban is, a robotikára jellemző precizitás nélkül. A főbb szemantikai paramétereink, s egyben főbb szemantikai osztályok a következők:

> Irányorientáltság, mozgás szándékossága, helyben mozgások, helyváltoztatásos, mozgás, mozzanatosság, mozgás módja, irányváltozás, mozgás ellentéte (mozdulatlanság) cél-, illetve forrásspecifikusság, kauzatívitás, aspektuális (inchoatív, terminatív, duratív, iteratív, stb.), célhely és forráshely milyensége (fedett vagy zárt)

A mozgást kifejező predikátumok jelölhetnek állapotot (*mozgásban van*), eseményt (*hullik*) és tevékenységet (*fut*).

3.3. Formai tulajdonságok

A mozgást jelentő predikátumok morfológiai szempontból lehetnek igék (mozog), főnévi alapúak (*mozgásban van*) és kisebb számban melléknevek (*örökmozgó*). Az igei predikátumok lehetnek egyszerű (*fut*); összetett (*izeg mozog*) és komplex igék. Komplex predikátum [2] alatt azokat a szerkezeteket értjük, amelyek egy igemódosítóból [3] és egy igei részből állnak, s mindkét rész predikátumi szerepet kap, mint egyes igekötős szerkezetek (*felmegy*, *helyet változtat, mozgásba jön, balra fordul*).

Értelmezésünkben a funkcióigés [4] szerkezet főnévi predikátumot jelöl (*tesz egy kört*; *csinál egy piruettet*) s nyelvtani tulajdonságai megegyeznek a francia szakirodalomban elterjedt *verbe support*-ral.

Magyar anyanyelvűek, s magyar nyelvészek, első reakciója, arra a kérdésre, hogy hogyan fejezzük ki a mozgást a magyarban, a válasz: „igével!". Várakozásainkkal ellentétben, nagy számban találtunk funkcióigés főnévi predikátumot (*tesz egy kanyart*) és főnévi alapú komplex predikátumot (*irányt vált).* Gyakran találkozunk velük szaknyelvi kifejezésekben, specifikus mozgások jelölésénél, gyakran melléknévvel vagy mennyiség határozóval kombinálva: *forgó mozgást végez, lengő mozgást végez, vad mozgásba kezd, mozgásba lép, tengelyforgást végez, lép egyet, hirtelen mozdulatot tesz* stb. Használatuk, a közhiedelemmel ellentétben, nem magyartalan, hanem bizonyos jelentéstartalmak kifejezésére használatosak.

3.4. Lexika, szemantikai jegyek és morfoszintaktikai tulajdonságok kombinációja

Osztályozásunkban a lexikai, a szemantikai és a morfoszintaktikai tulajdonságok egyaránt kódolásra kerülnek. Például a *felugrik* ige a <függőleges mozgások> osztályába soroltuk [5], amely szemantikai szempontból a függőleges tengelytől kisebb irányeltérést megenged. Lokativuszi argumentum nélkül az ige jelenthet „helyben mozgást" és

„mozzanatosságot” (1). De célhelyet jelölő argumentummal a mozgás nem mozzanatos és „helyváltoztatást” is jelöl (2):

Predikátum	mozzanatos	irányorientált	fel	helyben	mód	Hely változtatás	célhely specifikus	zárt hely
1. Pali felugrott.	+	+	+	+	+	–	–	–
2. Pali felugott a székre.	+	+	+	–	+	+	+	–
3. Pali felszaladgált a szobába.	–	+	+	–	+	+	+	+
4. Pali feljutott a szobába.	–	+	+	–	–	+	+	+

A függelékben szereplő predikátumosztály a <forráshely orientált helyváltoztatást> jelölő predikátumokat tartalmazza. Három alosztályt különböztettünk meg az osztályon belül: az *elhagy, elmegy* és *távozik* típusú predikátumokat, melyeknek grammatikai viselkedése is különböző. Természetesen, ezek az osztályok további alosztályokra oszthatók a megkívánt szinonímiai granularitástól függően. Az *elmegy* típusú alosztály, amely igekötő és mozgásmódot kifejező igék kombinációja, a *-gat, -get* képzőkkel aspektusban, pontosabban a mozgás módjában ad jelentésbeli árnyalatot.

Rendszerünk ötvözi a nyelvleírás lineáris (grammatikai) és az ontológiai hierarchikus megközelítését.

4. Eredmények és alkalmazások

Leírásunk egy összetett, bővíthető hálórendszerként áll össze, amelyben a predikátumosztályokat szemantikai és morfoszintaktikai jegyek kötnek össze. Megközelítésünk több vizsgálati szint együttes kezelésével lehetővé teszi a különböző „mozgáskombinációk” újszerű nyelvi bemutatását, s közvetlen felhasználását a nyelvoktatásban és a szaknyelvoktatásban. Didaktikai szempontból, egy adott szó hozzárendelt predikátumainak a megkeresése, egyszerűen fogalmazva, nem más, mint a megfelelő szókörnyezet illetve szókombináció megtalálása egy adott jelentés kifejezésére. Ez egyben a mondatértelmezés és mondatalkotási képesség fejlesztése egy adott nyelven. Más szóval a módszerünk közvetlenül alkalmazható a magyar nyelv szövegkörnyezetben történő tanítására.

A mozgást jelentő predikátum adatbázisunk közel 3 ezer predikátumot tartalmaz, több mint 40 szemantikai osztályba csoportosítva. Kis átalakítással, nyelvelemző programok (Paumier S. *UNITEX* 2002, Váradi *Magyar Nooj* 2006) elektronikus szótáraként alkalmazhatóak. Alapul szolgálhatnak terminológia szótárak készítéséhez, s nagy adatbázisokból történő szakszókincs kinyerésére. A meglévő adatbázis bővítése oktatási feladatként is szerepelhet.

5. Függelék

<Forráshelyorientált helyváltoztatás> predikátumosztály

1–No V N1-ACC[5]<loc>

elêhagy, ottêhagy, ittêhagy

2–No Pref V<V<mod> N1-DYNS[6]<loc>

*Elmegy, el|andalog, el|ballag, el|autózik,el|baktat, el|bandukol, el|barangol, el|biceg, el|bicajozik, el|biciklizik, el|bitangol, el|boklászik, el|bolyong, el|botladozik, el|botorkál, el|bringázik, el|bukdácsol, el|bukfencezik, el|kipeg-kopog, el|kutyagol, el|ladikozik, el|libeg, el|sétál, el|somfordál, el|söpör, el|suhan, fel|kerekedik, le|lécel, el|takarodik, el|szelel, el|menekül…*stb.

3–No V N1 DYNS<loc>

távozik, emigrál… stb.

Jegyzetek

[1] Laboratoire de Linguistique Informatique, mai nevén LDI.

[2] Pragmatikai okokból, értelmezésünk kicsit tágabb, mint Hegedűs Ritáé (2004).

[3] Kiefer, F., É. Kiss K. (1992) meghatározását használjuk.

[4] Keszler, B. (1995) értelmezésében.

[5] Andor, J. 2001 részletesen foglalkozott az ugrást kifejező igékkel. Lexikális szemantikai megközelítése, eltér a miénktől, amennyiben rendszerezésünk mondatszintű formális tulajdonságokkal egészül ki.

Hivatkozások

Andor, J. 2001. „Angol és magyar, ugrást kifejező igék kontrasztív szemantikai-pragmatikai vizsgálata” in Gecső Tamás (szerk) *Kontrasztív szemantika*. Könyvkiadó. 7–24, Budapest.

Gross, G. 1994. „Un outil pour le FLE les classes d’objets ”. *Actes du colloque FLE*, 169–192. Lille : Presses Universitaires de Lille.

Gross, G. 1996/a. „Prédicats nominaux et comptabilité aspectuelle”. *Langages* n°21 special, 54–72. Paris: Larousse.

Gross, M. 1975. *Méthodes en syntaxe*. Paris : Hermann..

Hegedűs, R. 2005. *Magyar nyelvtan, formák, funkciók, összefüggések*. Segédkönyvek a nyelvészeti tanulmányozásához XXIX. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Harris, Z. S. 1976. *Notes du cours de syntaxe*. Paris: Seuil..

Keszler, B. 1995. „A mai magyar nyelv szófaji rendszerezésének problémái”. *Magyar Nyelvőr* 119: 293–308.

Kiefer, F. (szerk). É. Kiss K 1992. *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan*. Budapest: Akadémia Kiadó 470–474.

Lepesant, D. & Mathieu-Colas, M. (1998) „Introduction aux classes d’objets”. Langages n°131, 6–33, Larousse, Paris.

Montaigne de, M. E. 1595. Extrait des Essais Livre III, Edition eBookFance, Trismégiste, Edition HTML 1999. http://maliphane.free.fr/Philosophie/montaigne_michel_de-essais_livre_iii.pdf [2007 .02. 02]

Varga, Lidia 2007. *Classification des prédicats de mouvements du hongrois dans l’optique du traitement automatique. Etude contrastive hongrois–français.* Doktori disszertáció, Université Paris 13, Villetaneuse, Franciaország.

Nyelvelemző programok

Paumier, S. 2002. „Manuel d'utilisation d'UNITEX" Institut Gaspard Monge, Université Paris Est. http://www-igm.univ-mlv.fr/unitex

Váradi, T. (szerk.) 2006. Magyar Nooj, MTA, Nyelvtudományi Intézet, http://corpus.nytud.hu/nooj/